



# performancensino

Aproximações entre performance  
ensino de arte  
e práticas de mediação em Artes Visuais

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**

**Centro de Artes**

**Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**



**Dissertação**

***PERFORMANCENSINO:***

Aproximações entre performance, ensino de arte e práticas de mediação em Artes  
Visuais

**Cristiane Rodrigues Rivero**

**Pelotas, 2019**

**Cristiane Rodrigues Rivero**

***PERFORMANCENSINO:***

Aproximações entre performance, ensino de arte e práticas de mediação  
em Artes Visuais

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gabriela Kremer Motta

Pelotas, 2019

Cristiane Rodrigues Rivero

***PERFORMANCENSINO:***

Aproximações entre performance, ensino de arte e práticas de mediação  
em Artes Visuais

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 18 de novembro de 2019.

Banca examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Naira Neide Ciotti

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade de São Paulo.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eduarda Azevedo Gonçalves

Doutora em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helene Gomes Sacco

Doutora em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Azevedo Requião

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gabriela Kremer Motta (Orientadora)

Doutora em Artes Visuais pela Universidade de São Paulo.

**Ao meu amado pai.**

## **AGRADECIMENTOS**

Acredito que nada se faça sozinho. Nem mesmo uma criação artística, ou um texto dissertativo. Seja na solidão de um quarto ou ateliê, há sempre algo ou alguém a te inspirar, uma torcida a te motivar, um sonho a te levar adiante. Comigo não foi diferente, por isso agradeço:

a Deus que tem me inspirado e garantido a coragem para seguir em frente;

à minha família, por me amar e incentivar em todos os momentos da vida;

aos amigos, que nunca deixaram de torcer e compreender a ausência;

ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes (UFPEL) por possibilitar a concretização desta pesquisa;

às professoras presentes na banca de avaliação por aceitarem o convite e contribuírem com esta investigação;

aos “professores-performers”, que gentilmente concederam entrevistas para esta pesquisa;

e à Gabriela Motta, que orientou este trabalho com todo zelo, sensibilidade e dedicação.

A todas e todos que contribuíram, muito obrigada!

*“Arte e Educação não são coisas diferentes.  
São especificações diferentes de uma atividade comum.”*

*“O fato é que não há verdadeira educação sem arte nem verdadeira arte sem  
educação”*

*(Luis Camnitzer, 2009)*

## RESUMO

RIVERO, Cristiane Rodrigues. ***Performancensino:*** aproximações entre performance, ensino de arte e práticas de mediação em Artes Visuais. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gabriela Kremer Motta. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

A pesquisa em questão, *Performancensino: aproximações entre performance, ensino de arte e práticas de mediação em Artes Visuais*, aborda a relação entre performance e ensino partindo de uma investigação da performance como linguagem autônoma no âmbito das artes visuais, passando por sua presença enquanto conteúdo e prática de ensino no ambiente acadêmico, até às atividades experimentais vinculadas à mediação cultural. A performance, linguagem híbrida admitida no início do século XX como um dos modos de expressão no campo artístico, irá habitar o meio acadêmico também na forma de metodologia, ampliando assim o campo de ação e comunicação dessa linguagem, dando origem a novas experiências artístico-pedagógicas na universidade e revelando-se simultaneamente ferramenta e conteúdo de ensino.

Palavras-chave: Performance. Arte contemporânea. Educação. Mediação cultural.

## ABSTRACT

RIVERO, Cristiane Rodrigues. **Performancensino:** approaches between performance, art teaching and mediation practices in Visual Arts. Advisor: Prof. Dr. Gabriela Kremer Motta. 2019. 119 f. Dissertation (Master in Visual Arts) - Arts Center, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2019.

*The research in question, Performancensino: approaches between performance, art teaching and mediation practices in Visual Arts, approaches the relationship between performance and teaching starting from an investigation of performance as an autonomous language in the visual arts, passing through its presence as content. and teaching practice in the academic environment, until the experimental activities linked to cultural mediation. Performance, a hybrid language accepted at the beginning of the twentieth century as one of the modes of expression in the artistic field, will inhabit the academic world also in the form of methodology, thus expanding the field of action and communication of this language, giving rise to new artistic experiences. at the university and simultaneously revealing itself as a teaching tool and content.*

Keywords: *Performance. Contemporary art. Education. Cultural mediation.*

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Passagem de Marinetti pelo Brasil. 1926, Rio de Janeiro	16
<b>Figura 2:</b> Ubu Rei, 1896, produção de Alfred Jarry	17
<b>Figura 3:</b> Le Roi Bombance, obra literária de Filippo Tommaso Marinetti	18
<b>Figura 4:</b> Registro do prédio onde situava-se o Cabaré Voltaire. 1935	20
<b>Figura 5:</b> Versos sem palavras no traje Kubistischem, Hugo Ball declamando o poema sonoro Karawane, 1916	21
<b>Figura 6:</b> Karawane, publicado em 1917, Zurique – Suíça	22
<b>Figura 7:</b> Centro de estudos surrealistas	25
<b>Figura 8:</b> Festa Bauhaus em Weimar, 1924. Bauhaus-Achiv, Berlim, Alemanha	27
<b>Figura 9:</b> New Look, Flávio de Carvalho, 1956	31
<b>Figura 10:</b> La Bête, performance apresentada pelo artista Wagner Schwartz, no Museu de Arte Moderna de São Paulo/MAM, na abertura da 35ª Mostra Panorama da Arte Brasileira	33
<b>Figura 11:</b> Fotografias de Seedbed, Vito Acconci na Sonnabend Gallery, Manhatann, Nova York, 1972	34
<b>Figura 12:</b> Antropometria em Azul de Yves Klein	39
<b>Figura 13:</b> Foto de Duchamp jogando xadrez com Eve Babitz, no ano de 1963. Califórnia, Estados Unidos	41
<b>Figura 14:</b> Cards para divulgação do evento “ruído.gesto ação&performance” – edições 2011, 2013, 2014, 2015 e 2016	46

<b>Figura 15:</b> Performance “BanqueteComidaCorpoCorpoComida”, Coletivo Fotocuir, 16 de outubro de 2015 _____	<b>49</b>
<b>Figura 16:</b> Aula do Curso de Comunicação das Artes do Corpo PUC/SP _____	<b>59</b>
<b>Figura 17:</b> Registro de mediação realizada na 8ª edição da Bienal do Mercosul ____	<b>76</b>
<b>Figura 18:</b> Registro do “Patafísica: Mediação, Arte e Educação” _____	<b>82</b>
<b>Figura 19:</b> Convite para a participação no “Acordais – Encontro de Performance” _____	<b>83</b>
<b>Figura 20:</b> Convite para o primeiro encontro do “Zigoto: seminário de experimentações poéticoeducativas” _____	<b>85</b>
<b>Figura 21:</b> Convite para o segundo encontro do “Zigoto: seminário de experimentações poéticoeducativas” _____	<b>85</b>
<b>Figura 22:</b> Convite para o terceiro encontro do “Zigoto: seminário de experimentações poéticoeducativas” _____	<b>86</b>
<b>Figura 23:</b> Desenho da proposta “Correia Humana”, produzida pelo Patafísica ____	<b>87</b>
<b>Figura 24:</b> Convite para a Semana do Caminhar _____	<b>88</b>

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>11</b>
<b>1 A performance nas Artes Visuais</b> .....	<b>15</b>
1.1 Os manifestos artísticos e a sua relação com a performance .....	15
1.2 Bauhaus: uma escola para a performance .....	26
1.3 Princípios da performance no Brasil .....	29
1.4 A performance no corpo: testando limites .....	33
1.5 Experiências artísticas na fronteira de projetos de ensino .....	36
<b>2 Performance: conteúdo e prática de ensino</b> .....	<b>43</b>
2.1 “Ruído.gesto ação&performance” .....	45
2.2 Curso de Comunicação das Artes do Corpo   PUC/SP .....	58
2.3 A performatividade do “professor-performer” .....	61
2.3.1 Estudos da performatividade (Performance Studies) .....	63
2.3.2 O “professor-performer” .....	66
<b>3 Mediação enquanto processo artístico-pedagógico-performativo</b> .....	<b>70</b>
3.1 Práticas experimentais de mediação cultural .....	71
3.1.1 Mediação na Bienal Pedagógica do Mercosul .....	73
3.1.2 O processo artístico-pedagógico-performativo: da Universidade para os espaços artístico-culturais .....	80
<b>Considerações finais</b> .....	<b>89</b>
<b>Referências</b> .....	<b>91</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>95</b>

## Introdução

*“O mundo não é. O mundo está sendo”*

(FREIRE, 1996, p. 76)

Sob a perspectiva de Paulo Freire de que o mundo não é, mas está sendo, me coloco junto a esta pesquisa, *Performancensino: aproximações entre performance, ensino de arte e práticas de mediação em Artes Visuais*, como alguém que intervém na história. Como afirma Freire, “constato não para me *adaptar* mas para *mudar*” (1996, p. 77). Pesquiso para mudar a mim mesma, na crença de que *não sou*, mas de que *estou sendo* no mundo. Digo isso por compreender-me um ser inacabado, que vai se construindo à medida que se desafia no trato com as pessoas, com as circunstâncias e com o conhecimento. Durante esse período de mergulho na pesquisa de mestrado, os questionamentos erguidos em torno do tema escolhido foram, aos poucos, abrindo espaço para outros, ficando em suspenso no exercício do pensamento e na prática da investigação.

No princípio, pensava encontrar a performance na escola, e meu desejo era pesquisá-la enquanto linguagem híbrida no ensino de Artes Visuais, por acreditar que a performance nesse ambiente traria novas reflexões sobre a relação entre aluno/escola, professor/metodologia. A pesquisa encontrou seu primeiro obstáculo no momento em que questionei alguns professores e professoras de Arte que lecionam em escolas públicas de ensino básico na cidade do Rio Grande sobre a presença da performance em suas práticas pedagógicas. A resposta, de forma geral, mostrou-se negativa. Não trabalhavam com performance no ensino básico pois sentiam-se inseguros, uma vez que não encontravam ambiente propício e maturidade por parte dos alunos – o ensino da arte envolvendo o corpo ainda é tabu no ambiente escolar.

Pensando em contribuir com esses professores e professoras, organizei junto à Prefeitura Municipal do Rio Grande, à Secretaria de Município da Cultura, ao Teatro Municipal e ao Camarim Arte&Cultura – um grupo de atores residentes no balneário Cassino –, uma manhã com dinâmicas e atividades que envolviam o corpo e práticas experimentais próximas à performance. Essa oficina, que levou o nome da pesquisa, *Performancensino*, com vagas gratuitas destinadas a professores do ensino básico, não obteve o número esperado de participantes, ainda que algumas

providências tenham sido tomadas para que a oficina fosse comunicada a todos os professores de Arte da rede municipal de ensino. O convite foi publicado nas páginas institucionais da Secretaria de Município da Cultura e do Teatro Municipal do Rio Grande, que apoiaram a pesquisa cedendo o espaço para a oficina. Os professores também foram notificados pela coordenação do Núcleo de Artes Visuais da Secretaria de Município da Educação, a qual compartilhou o convite no grupo de *Whatsapp* – aplicativo que mantém o contato entre os professores e as professoras de Arte, presentes nas escolas do município.

Na oficina, o grupo de professoras presentes sentiu-se desconfortável diante da proposta, embora estivessem dispostas a participar das atividades. Era notável o estranhamento às proposições. Conversando com uma das participantes sobre tal distanciamento, foi levantada a hipótese de que, no currículo dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, não existia conteúdo e tampouco previa-se a prática da performance em sala de aula, o que desencorajava muitos de seus colegas a cogitarem o uso dessa linguagem em seu dia a dia. Afinal, como seria possível utilizarem-se da performance enquanto conteúdo e metodologia, se a mesma não era experimentada na formação desses professores e professoras? Era preciso trocar de rota.

A partir disso, a pesquisa passou a tomar diversas frentes, com o objetivo de conhecer a gama de possibilidades e situações no ensino de arte em que a performance se faz presente. O hibridismo e a indefinição, características ligadas a essa manifestação artística, contribuem para a aproximação entre as diversificadas modalidades de comunicação em arte, incorporando criações em artes cênicas, música, artes visuais, assim como em literatura; socializando essas criações por meio de diálogos corporais e estendendo sua presença também nas práticas de ensino.

Com o propósito de traçar o caminho percorrido pela performance ao longo dos anos, até ser admitida como linguagem autônoma no âmbito da arte, o primeiro capítulo aborda o seu emprego em manifestações de artistas de vanguarda, nas primeiras décadas do século XX. Começando por Filippo Marinetti, inspirado pela literatura do escritor francês Alfred Jarry, passando pelas apresentações no Cabaré Voltaire, organizadas por Hugo Ball e Emmy Hennings, e pelos estudos surrealistas de André Breton e por demais artistas, até sua chegada ao campo do ensino, com a Escola de Bauhaus e a Black Mountain College. Também situa as proposições de

Flávio de Carvalho como um indicador das primeiras e significativas manifestações da performance no Brasil, assim como busca, no final deste capítulo, considerar as práticas artísticas da performance como práticas de ensino.

O segundo capítulo trata da presença da performance no ambiente universitário. Em primeiro, relata as atividades propostas pelas edições do evento Ruído.gesto Ação&performance, na Universidade Federal do Rio Grande, ao sul do Estado, dando origem a um breve levantamento sobre as principais universidades da região sul do país que incorporam a performance enquanto conteúdo às suas grades curriculares. Em seguida, apresenta o Curso de Comunicação das Artes do Corpo, desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atuante há 20 anos como um diferencial na América Latina para a formação de alunos na área específica da performance. As entrevistas realizadas neste ponto da pesquisa com professores/professoras que também são performers, atuantes no espaço acadêmico, ajudaram a contextualizar a performance no ensino de arte. Essas entrevistas encontram-se, na íntegra, em anexo ao final desta pesquisa.

Já o terceiro capítulo busca alargar o campo de investigação sobre o ensino de arte e a performance, inseridos, de forma experimental, na prática da mediação cultural. Identifica mudanças na condição atual da mediação e dos setores educativos nos espaços institucionais de arte e cultura e reforça essa nova estruturação a partir do caso Bienal do Mercosul, o qual passou a dedicar-se com maior ênfase ao seu programa educativo desde a criação da figura do curador pedagógico, em 2007. Também volta o olhar para a atuação do mediador, correlacionando-a ao conceito de “professor-performer” formulado por Naira Ciotti. E, por fim, apresenta as ações experimentais do grupo de pesquisa “Patafísica: Mediação, Arte e Educação”, da Universidade Federal de Pelotas/RS, que mantém uma relação estreita com a performance, através de suas propostas de ação.

A fim de fundamentar a pesquisa e acessar os pontos de contato entre a performance e o ensino de arte, consultei obras de pesquisadores e professores/performers que buscavam borrar fronteiras entre arte e educação, arte e vida, performance e ensino. No que diz respeito a referenciais de repertório histórico da performance, o nome de RoseLee Goldberg destaca-se internacionalmente. Em um recorte significativo, sua obra “A Arte da Performance: Do Futurismo ao Presente” contextualiza o desenvolvimento desse gênero artístico e seu percurso histórico, sobretudo em relação à Europa e aos EUA. Desse modo, RoseLee

contribui para a pesquisa na medida em que evidencia a performance como linguagem autônoma na área das Artes.

Já no campo artístico-pedagógico, a investigação fundamenta-se nos estudos do artista e pedagogo Luis Camnitzer sobre a relação de interdependência entre a arte e a educação. No livro *Educação para a Arte, Arte para a Educação*, seus escritos sustentam a ideia central da pesquisa, de que essas áreas do conhecimento não são diferentes, mas especificações de uma atividade comum (CAMNITZER, 2009, p. 19). A experiência de Camnitzer como curador pedagógico da 6ª edição da Bienal do Mercosul ajuda-nos a compreender, de forma concreta, o conceito de reciprocidade entre arte e educação. Os ideais de Camnitzer alinham-se à visão do patrono da educação brasileira, o pedagogo Paulo Freire, contida nos livros *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Tais ideais aproximam-se do conceito desenvolvido por Naira Ciotti, advindo de sua prática como professora universitária, mediadora e performer, contido no livro *O professor-performer*. A literatura analisada, bem como a realização de entrevistas estruturadas e semiestruturadas com professoras e professores de Arte constituem a abordagem teórico-metodológica utilizada nesta dissertação.

Por fim, convido o leitor a também perceber-se um ser capaz de refletir sobre sua perspectiva com relação à performance e ao ensino de arte na atualidade, considerando o entendimento de Paulo Freire de que o mundo “está sendo”, na construção de uma nova concepção de educação pela e para a arte.

## 1 A performance nas Artes Visuais

A partir de uma longa investigação sobre o campo da performance no âmbito das artes visuais, a pesquisadora RoseLee Goldberg<sup>1</sup> (2006, p. VII) identifica os anos 1970 como o período no qual a prática da performance passa a ser aceita como uma linguagem autônoma, um tempo conhecido pela predominância da ideia sobre o objeto. A julgar pelas referências que antecederam esse recorte, o qual localiza no tempo a performance no contexto da história da arte ocidental, destaca-se a obra de pintores, escultores, poetas e escritores associados às vanguardas europeias, os quais tinham por objetivo o rompimento com a arte instituída.

### 1.1 Os manifestos artísticos e a sua relação com a performance

Já nas primeiras décadas do século XX, na qual se desenvolviam expressões ligadas aos manifestos artísticos, a performance foi considerada um modo de dar forma a conceitos que, a princípio, a pintura ou a escultura não seria capaz de comunicar isoladamente. Essas manifestações performáticas foram adotadas pelos grupos de vanguarda para potencializar a mensagem de seus manifestos.

Tais manifestações reuniam, além de pintores e poetas, um grupo híbrido de agitadores culturais aliados à proposta da expressão corporal como meio para suas criações artísticas. Bailarinos, atores e músicos configuravam seus espetáculos com uma dinâmica mais livre e com ações improvisadas. Iniciativas como essas eram vistas pelos artistas como um instrumento poderoso de diálogo, pois cumpriam com seus interesses de provocar a plateia, por vezes, desconcertada pelo conteúdo apresentado.

Com afirmações igualmente mal definidas sobre a 'atividade', a 'mudança' e uma arte 'que encontra seus componentes naquilo que a rodeia', os pintores futuristas voltaram-se para a performance como o meio mais direto de forçar o público a tomar conhecimento de suas ideias. [...] A performance era o meio mais seguro de desconcertar

---

<sup>1</sup> RoseLee Goldberg é historiadora de arte; diretora, fundadora e curadora do *Performa Institute*, centro de estudos sobre a performance. Autora do livro *A Arte da Performance: do futurismo ao presente* – São Paulo: Martins Fontes, 2006, obra que figura como referencial ao repertório histórico da performance, conhecido e citado por diversos pesquisadores do gênero.

um público acomodado. Dava a seus praticantes a liberdade de ser, ao mesmo tempo, 'criadores' no desenvolvimento de uma nova forma de artista teatral, e 'objetos de arte', porque não faziam nenhuma separação entre sua arte como poetas, como pintores ou como *performers* (GOLDBERG, 2006, p. 4/6).

Um artista fundamental para pensarmos a relação entre os manifestos artísticos das vanguardas históricas e a performance é o italiano Filippo Tommaso Marinetti, autor do primeiro manifesto futurista publicado no jornal *Le Fígaro* em Paris, no ano de 1909. Segundo RoseLee, para Marinetti, vaias e recusa eram sinais de um público instigado e atingido. Além de produzir peças teatrais, declamar poesias de palavras-em-liberdade – um método desenvolvido por Marinetti na escrita dinâmica de poemas, sem forma predefinida e sem pontuação –, e atuar no teatro de variedades, Marinetti ainda circulava bastante participando de conferências e divulgando o futurismo.

Em uma dessas viagens por países da América Latina, Marinetti esteve no Brasil e participou de um encontro ao lado de escritores como Ronald de Carvalho, Sérgio Buarque de Holanda, Renato Almeida, Prudente de Moraes Neto, Manuel Bandeira, Henrique Pongetti, Tasso da Silveira, Agrippino Grieco, Graça Aranha<sup>2</sup> (Figura 1), no ano de 1926.



**Figura 1:** Marinetti e sua esposa Benedetta, ao lado de escritores brasileiros, por ocasião de uma série de conferências realizadas na América Latina. 1926, Rio de Janeiro.

**Fonte:** <https://oglobo.globo.com/> | Acesso em: 22 de maio de 2018.

<sup>2</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1205200204.htm>



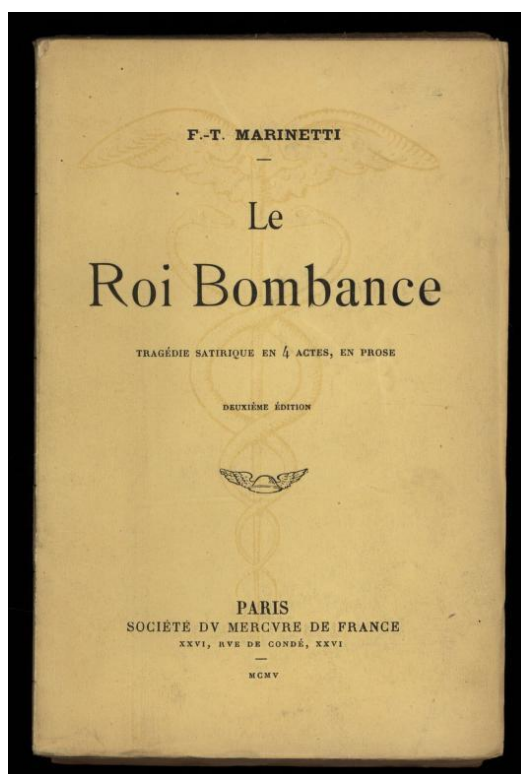
1. Manuel Bandeira
2. Henrique Pongetti
3. Filippo Tommaso Marinetti
4. Sérgio Buarque de Holanda
5. Agrippino Grieco
6. Graça Aranha
7. Tasso da Silveira

Segundo Goldberg, uma das grandes influências de Marinetti no modo de materializar seus manifestos foi Alfred Jarry, poeta francês, autor da célebre peça (e bastante atual) *Ubu Rei* (Figura 2). Para Marinetti, não bastava publicar seus manifestos em jornais de grande circulação, era preciso dar corpo e movimento aos ideais futuristas. E isso tornou-se claro à medida que suas propostas incorporavam o gesto – para representar a mecanização, a declamação de versos simultâneos e a música do ruído – a fim de recordar o som das máquinas. A primeira produção do artista italiano no *Théâtre de l'Oeuvre de Lugné-Poe*, em Paris, foi *Le Roi Bombance* (Figura 3), uma tragédia satírica em quatro atos, apresentada em 1909. A partir daí, ações públicas tornaram-se frequentes. As críticas à estética do período, em tom provocativo, e a fama de Marinetti repercutiram pela Europa.



**Figura 2:** *Ubu Rei*, 1896, produção de Alfred Jarry, que inspirou Marinetti a também apresentar suas obras literárias em forma de performances.

**Fonte:** <https://www.royalacademy.org.uk/> | Acesso em: 22 de maio de 2018.



**Figura 3:** *Le Roi Bombance*, obra literária de Filippo Tommaso Marinetti, escrita em 1905 e reproduzida em formato de espetáculo em 1909, no Théâtre de l'Oeuvre de Lugné-Poe, em Paris.

**Fonte:** <https://archive.org/> | Acesso em: 22 de maio de 2018.

Posteriormente, quando Marinetti retornou à Itália, suas ações foram divulgadas em periódicos e revistas de arte, alcançando novos públicos. Ao ter contato com alguns desses textos, o escritor brasileiro Lima Barreto redigiu uma crítica em tom bastante irônico a respeito dessas manifestações artísticas. Evidentemente, Marinetti encontrava certa resistência às suas ideias:

Disse cá comigo: esses moços tão estimáveis pensam mesmo que nós não sabíamos disso de futurismo? Há vinte anos, ou mais, que se fala nisto e não há quem leia a mais ordinária revista francesa ou o pasquim mais ordinário da Itália que não conheça as cabotinagens de '*il Marinetti*'. A originalidade desse senhor consiste em negar quando todos dizem sim; em avançar absurdos que ferem, não só o senso comum, mas tudo o que é base e força da humanidade (BARRETO, 1922, p.10).

O trecho escrito por Lima Barreto é parte de um artigo publicado no *Jornal Careta* em julho de 1922, em que descreve as apreensões do escritor sobre o futurismo. Lima Barreto, divergindo das manifestações do período lideradas por Marinetti, lança sua crítica poucos meses após a Semana de Arte Moderna, realizada no Teatro Municipal de São Paulo, um contexto significativo para a arte e a literatura no país.

Ao mesmo tempo em que ocorriam essas manifestações artísticas na Itália e na França, com Marinetti, Jarry e outros artistas, na Alemanha, o poeta Hugo Ball e sua parceira Emmy Hennings faziam planos para a abertura de um teatro, pois desejavam um espaço próprio para a apresentação de suas performances. Entretanto, esse projeto foi prorrogado até se mudarem para Zurique, na Suíça – um território neutro em meio à Primeira Guerra Mundial. Lá, em 1916, Ball e Hennings abriram o icônico Cabaré Voltaire (Figura 4). Ball, em um depoimento para uma publicação literária editada em Zurique, descreveu como deu os primeiros passos para a sua fundação:

“Deem-me, por favor, um quadro, um desenho, uma gravura. Eu gostaria de associar uma pequena exposição ao meu cabaré”. À imprensa acolhedora de Zurique, eu disse: “Me ajudem. Quero fazer um cabaré internacional: faremos belas coisas”. Entregaram-me quadros e publicaram algumas linhas. Então tivemos, no dia 5 de fevereiro, um cabaré. A Sra. Hennings e a Sra. Leconte cantaram em francês e em dinamarquês. O Sr. Tristan Tzara leu algumas de suas poesias romenas. Uma orquestra de balalaica tocou canções populares e danças russas (BALL, 2016, p. 2).

O Cabaré Voltaire agrupava jovens artistas e escritores em apresentações diárias de performances, declamação de obras literárias e música. A escolha por um espaço acolhedor se daria pela expectativa de Ball e Hennings em tornar a arte um evento de múltiplas possibilidades: “nosso cabaré é um gesto”<sup>3</sup> (BALL, 2005, p. 121). Entre *soirées* (festas noturnas) holandesas, russas, francesas, *poemas simultâneos*, pintura e confecção de figurino, espetáculos de dança, sonatas e recitais, o cabaré admitia toda e qualquer expressão artística. De fato, para Goldberg “a declamação e a performance eram a chave para a redescoberta do prazer na arte” (2006, p. 46).

<sup>3</sup> Do espanhol: “*nuestro cabaret es un gesto*” (tradução da autora).



**Figura 4:** Registro do prédio onde se situava o Cabaré Voltaire. 1935.

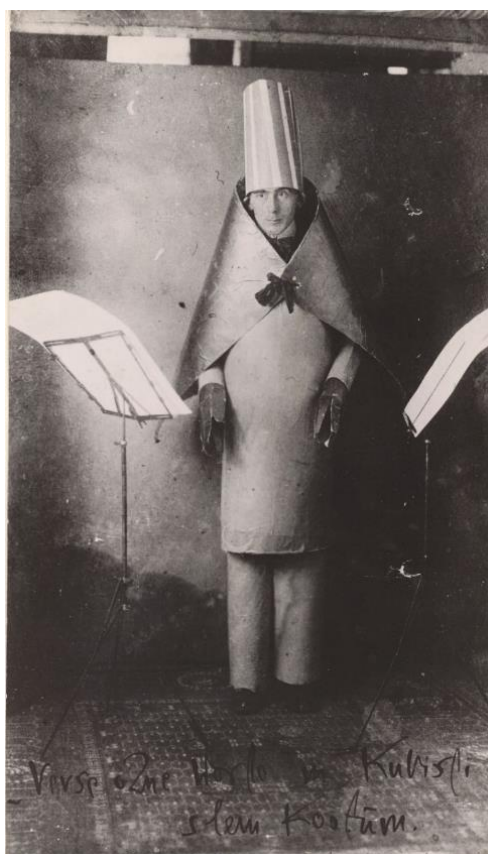
**Fonte:** <http://www.tate.org.uk/> | Acesso em: 03 de maio de 2018.

Ball relatou em seu diário a experiência de uma de suas declamações/performances apresentadas no palco do Cabaré Voltaire, versos recitados “sem palavras”, um poema sonoro intitulado *Karawane* (Figura 6). Vestindo um traje feito de papelão (Figura 5) composto por capa, calça, chapéu, túnica e luvas, o poeta preocupou-se em não passar vergonha ao expor seu mais novo meio de expressão: “eu estava com medo de me fazer de idiota e me bater com uma marreta, e me contive”<sup>4</sup> (BALL, 2005, p. 138/9). Segundo seu relato, Ball declamou seus versos assemelhando-os aos cantos eclesiásticos, entoados em missas solenes por celebrantes católicos.

Depois terminei com o “Canto de Labada até as nuvens” no púlpito à direita e a “Caravana de elefantes”, na esquerda, e voltei ao centro, batendo as asas diligentemente. A pesada série vocálica e o ritmo arrastado dos elefantes me permitiram uma última subida. Mas como

<sup>4</sup> “tuve miedo de hacer el ridículo y pegarme um planchazo, y me contuve” (tradução da autora)

eu ia terminar agora? Então notei que minha voz, que não foi substituída por outra rota, adquiriu a cadência arcaica da lamentação sacerdotal, aquele estilo de cantar a missa, como soa, com aflição, pelas igrejas católicas do Oriente ao Ocidente. Eu não sei o que essa música me sugeriu. Mas comecei a cantar minha série de recitação de maneira recitativa no estilo eclesiástico e tentei, não só continuar séria, mas também me forçar à seriedade. [...] Então eu desliguei, como eu tinha arranjado, a luz elétrica, e fui baixado da plataforma para o alçapão, coberto de suor como um bispo mágico (BALL, 2005, p. 138/9)<sup>5</sup>.



**Figura 5:** Versos sem palavras no traje *Kubistischem*, Hugo Ball declamando o poema sonoro *Karawane*, 1916.

**Fonte:** <https://digital.kunsthhaus.ch/> | Acesso em: 03 de maio de 2018.

<sup>5</sup> *Había acabado entonces com el “Canto de Labada a las nubes” en el atril de la derecha y la “Caravana de elefantes” en el de la izquierda, y me volvi de nuevo al caballete central, agitando las alas diligentemente. Las pesadas series vocálicas y el ritmo arrastrado de los elefantes me habían permitido incluso una última subida. Pero como iba a rematarlo ahora? Entonces advertí que mi voz, a la que no le quedaba otra vía, adquiría la arcaica cadencia de la lamentación sacerdotal, aquel estilo del canto de la missa, tal y como suena, con aflicción, por las iglesias católicas de Oriente a Occidente. No sé qué fue lo que me sugirió esta música. Pero comencé a cantar mis series vocálicas de forma recitativa al estilo eclesiástico e intenté, no sólo seguir serio, sino además forzarme a la seriedad. [...] Entonces se apago, como yo había dispuesto, la luz eléctrica, y fui bajado de la tarima al escotillón, cubierto de sudor como uno bispo mágico (tradução da autora).*



**Figura 6:** *Karawane*, publicado em 1917, Zurique – Suíça. Museu Kunsthaus, Zurique.  
**Fonte:** <https://digital.kunsthhaus.ch/> | Acesso em: 03 de maio de 2018.

Esses relatos revelam-nos a preocupação do poeta com a poesia enquanto linguagem. Seus versos sonoros pretendiam dispensá-la, interrompê-la: “não quero nenhuma palavra que tenha sido descoberta por outrem. Todas as palavras foram descobertas pelos outros” (BALL, 2005, p. 372). Os sons e os gestos, para Hugo Ball, tomavam o lugar do significante nos versos declamados, e o significado da palavra ficava em aberto.

Cada coisa tem a sua palavra; pois a palavra própria transformou-se em coisa. Porque é que a árvore não há de chamar-se pluplusch e pluplusch depois da chuva? E por que é que raio há de chamar-se seja o que for? Havemos de pendurar a boca nisso? (BALL, 2005, p. 372)<sup>6</sup>

<sup>6</sup> “Cualquier cosa tiene su palabra; la misma palabra se há convertido em cosa. Por qué no se va a poder llamar Pluplusch al árbol y Pluplusch cuando há llovido? Y, em realidade, por qué há de llamarse de alguna manera? Es que tenemos que meter nuestra boca em todas partes? (tradução da autora).

Os encontros no Cabaré Voltaire marcaram não somente aquele espaço como uma espécie de sucursal das experiências futuristas, como também o surgimento do movimento dadaísta. Ball era membro agregador entre as duas tendências artísticas, ainda que não compartilhasse das mesmas intenções de Tristan Tzara<sup>7</sup> em lançar o Dadá como um movimento internacional: “de um estado de espírito não deve fazer-se uma orientação artística” (BALL, 2005, p. 120)<sup>8</sup>. Posição que, de fato, revelou-se pertinente, de todo modo, embora contrariado com os rumos que tomara o dadaísmo, Ball publicou suas ponderações sobre a primeira manifestação pública do movimento no ano de 1916.

Dadá é um novo estilo artístico. Você pode dizer que até agora ninguém o conhecia e amanhã toda a Zurique vai falar sobre ele. Dada vem do dicionário. É terrivelmente simples. Em francês significa "cavalo de madeira". Em alemão: "Adeus, fim da jornada, até nos encontrarmos novamente!" Em romeno: "sim, efetivamente, ele está certo, é claro, é verdade, de acordo". Etc. Uma palavra internacional. Apenas uma palavra e a palavra como movimento. É terrivelmente simples. Quando um estilo artístico é criado a partir dele, deve significar que você quer evitar complicações (BALL, 2005, p. 371).<sup>9</sup>

O Cabaré Voltaire, cinco meses após sua abertura, encerrou suas atividades. Com a partida de Hugo Ball e Hennings, que retornaram para Alemanha ao final da Primeira Guerra Mundial, o dadaísmo continuou sob a orientação de Tristan Tzara. Em Zurique, o dadaísmo mantivera-se ativo até meados do ano de 1919, visto que Tristan Tzara mudara-se, ainda no mesmo ano, para Paris. Por conseguinte, antigos frequentadores do Cabaré Voltaire uniram-se às ações lideradas por Tzara, como Walter Serner, médico e escritor nascido em Viena; Hans Arp, pintor alemão naturalizado francês, e Francis Picabia, pintor e poeta cubano nascido na França. Juntos, colaboraram na produção da “Noite Tristan Tzara”, em 1918, evento que

<sup>7</sup> Tristan Tzara foi um pintor e poeta que se uniu a Hugo Ball logo após a abertura do Cabaré Voltaire. Deu seguimento ao movimento Dadá, assim que Ball se afastou de Zurique.

<sup>8</sup> “de um estado de ánimo no debe hacer-se una orientación artística” (tradução da autora).

<sup>9</sup> Trecho de abertura do Manifesto Dadá, escrito por Hugo Ball e divulgado em 14 de julho de 1916, em um evento realizado no Waag Hall de Zurique (GOLDBERG, 2006, p. 53). *Dadá es un nuevo estilo artístico. Se nota en que hasta la fecha nadie lo conocía y mañana todo Zúrich hablará de él. Dadá procede del diccionario. Es terriblemente sencillo. En francés significa “caballito de madera”. En alemán: “adiós, fin de trayecto, hasta que nos volvamos a ver!” En rumano: “sí, efectivamente, tiene razón, así es, claro que sí, de verdad, de acuerdo”. Etcétera. Una palabra internacional. Sólo una palabra y la palabra como movimiento. Es terriblemente sencillo. Cuando a partir de ello se crea un estilo artístico há de significar que se quiere evitar toda complicación* (tradução da autora).

sediou a comunicação de seu primeiro manifesto dadaísta e na última *soirée*, em 9 de abril de 1919.

Outras manifestações do início do século, que RoseLee Goldberg identificava e entendia por performance, foram os espetáculos *Parade*, de Jean Cocteau, e *Les Mamelles de Tirésias*, de Guillaume Apollinaire. *Parade*, estreado em 18 de maio de 1917 no *Théâtre du Châtelet*, em Paris, não apenas rompeu com a trajetória tradicional do balé, como também encorajou Apollinaire a concluir a escrita de sua peça, iniciada 14 anos antes de sua estreia. Segundo o próprio autor, uma “obra de juventude” (2012, p. 19).

Apollinaire também redigiu para o programa de *Parade* algumas impressões sobre o “espírito novo” desencadeado pelo drama realista de Cocteau: “as definições de Paredes florescem em todos os lugares como os ramos de lilás neste final da primavera” (APOLLINAIRE *apud* SANCHEZ, 1999, p. 138)<sup>10</sup>. Poucos anos após a estreia das obras de Cocteau e Apollinaire, na década de 1919, André Breton e Philippe Soupault redigiram e publicaram na revista *Littérature* os primeiros poemas automáticos, chamados “Campos Magnéticos”, um método de escrita “involuntário”, isto é, aparentemente livre da manifestação do consciente. Essa escrita criativa desenvolvida por Breton e Soupault assemelhava-se ao mecanismo concebido por Marinetti na criação das palavras em liberdade, a qual consistia na formulação de versos livres, definida por Aurora Bernandini como “dinamismo ininterrupto do pensamento” (1980, p. 11), como se pode perceber no trecho a seguir, um fragmento do poema “Campos Magnéticos”, escrito por Breton e Soupault para a oitava edição da revista *Littérature*:

Prisioneiros de gotas de água, somos apenas animais perpétuos. Corremos em cidades sem ruídos e os cartazes encantados já não nos tocam. De que serve estes grandes e frágeis entusiasmos, aqueles SUTs de alegria seca? Nós não sabemos nada mais do que as estrelas mortas; olhamos para os rostos; e suspiramos com prazer. A nossa boca é mais seca do que as praias perdidas e os nossos olhos giram sem esperança (BRETON; SOUPAULT, 1919, p. 4)<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> “las definiciones de *Parade* florecen por todas partes como las ramas de lilás en esta primavera tardía” (tradução da autora).

<sup>11</sup> “Prisonniers des gouttes d'eau, nous ne sommes que des animaux perpétuels. Nous courons dans les villes sans bruits et les affiches enchantées ne nous touchent plus. A quoi bon ces grands enthousiasmes fragiles, ces suts de joie desséchés? Nous ne savons plus rien que les astres morts; nous regardons les visages; et nous soupirons de plaisir. Notre bouche est plus sèche que les plages perdues et nos yeux tournent sans but, sans espoir” (tradução da autora). Disponível em:

Após a publicação do Manifesto Surrealista (1924), um grupo formado por Breton, Soupault, Aragon, entre outros escritores próximos ao movimento, criou o Departamento de Pesquisas Surrealistas (Figura 7), localizado em sede própria à *Rue de Grenelle*. Nesse espaço, foram produzidos inúmeros manuscritos e, oficialmente, o primeiro número da revista *La Révolution Surréaliste* (1924-1929).



**Figura 7:** Centro de estudos surrealistas. Max Morise, Roger Vitrac, Simone Breton, Jacques-André Boiffard, André Breton, Paul Eluard, Pierre Naville, Robert Desnos, Giorgio de Chirico, Philippe Soupault, Jacques Baron, França, 1924. Negativo de vidro, 9 x 12 cm, Centre Pompidou, Paris, França.

**Fonte:** <https://www.centrepompidou.fr/> | Acesso em: 06 de junho de 2018.

Para Goldberg (2006, p. 86), as manifestações artísticas e performances desse período, como a peça *Le Jet de Sang*, escrita por Antonin Artaud em 1927, a Exposição Internacional do Surrealismo, organizada em 1938, na *Galerie des Beaux-Arts*, em Paris – com a participação de Salvador Dalí –, e, ainda, mostras em

Londres e Nova York marcaram o início de uma nova fase: a introdução dos estudos psicológicos na arte, em parte influenciados pela psicanálise de Sigmund Freud. Breton, baseado nos estudos de Freud sobre a atividade psíquica, considerava a soma dos momentos de sono equivalente aos momentos em estado de vigília. O automatismo expresso por suas obras surrealistas, como os campos magnéticos, revela a condição onírica condensada à realidade. Portanto, é oportuno observar o interesse de Breton em aprofundar os estudos psicológicos na arte e, posteriormente, em tomar a iniciativa de criar um centro de pesquisas surrealistas.

## 1.2 Bauhaus: uma escola para a performance

Simultaneamente, na Alemanha, estabelecia-se a Bauhaus, uma das mais icônicas instituições de ensino de artes ocidental. A Bauhaus, fundada em abril de 1919<sup>12</sup> e situada na cidade de Weimar, unificou as escolas estaduais de Artes Aplicadas e Belas Artes, transformando-se em um centro integrado de ensino.

A escola manteve-se ativa por 14 anos, um período composto por uma série de idas e vindas, entre as cidades de Weimar (Figura 8), Dessau e Berlim, este último, o local em que foi definitivamente fechada pelo regime nazista. A princípio, em Weimar, o arquiteto Walter Gropius, fundador e primeiro diretor, apreciava a inclusão de um programa de educação mais humana, isto é, um programa que teve a busca pela tecnologia em seu centro, todavia, sem privá-lo da expressão. A formação no campo artístico proposto pela Bauhaus reuniu mestres da forma e da cor – como Vassily Kandinsky e Paul Klee –, da arquitetura e do design.

Como parte das aspirações da direção para um programa mais humano e um currículo interdisciplinar, foram promovidas oficinas de teatro sob a orientação do pintor e dramaturgo Lothar Schreyer, tornando-se, conforme Goldberg, *o primeiro curso de performance oferecido por uma escola de arte* (2006, p. 87). Independentemente do esforço coletivo de Schreyer e de seus alunos na produção de espetáculos, sua obra ainda mantinha a marca do teatro expressionista, concebida por um forte apelo emocional, o que contrariava os desígnios da

---

<sup>12</sup> Em 2019, ano do centenário da fundação da escola, o Museu da Bauhaus será reinaugurado em Berlim, após obras em sua estrutura. Em comemoração, a Associação Bauhaus disponibilizou parte dessa história em uma página na web, sob o endereço: <https://www.bauhaus100.de/en>

Bauhaus, equivalentes à arte e à tecnologia. Em função disso, em 1921, Schreyer foi substituído por Oskar Schlemmer, uma figura mais alinhada com a ideologia da escola, que primava pela versatilidade do artista. Schlemmer, apesar de sua formação em pintura e escultura, era capaz de produzir performances inovadoras (GOLDBERG, 2006, p. 89).

Esse novo professor de teatro da Bauhaus escolheu “A Semana Bauhaus”, evento que pode ser comparado às semanas acadêmicas nas universidades, para expor seu programa de oficinas. As performances apresentadas, “O gabinete de figuras I”, encenado ainda na programação desse evento em 1923, e sua variação, “O gabinete de figuras II”, foram recebidas com entusiasmo por refletir, “ao mesmo tempo, a sensibilidade artística e tecnológica da Bauhaus” (GOLDBERG, 2006, p. 89). Criações como “O gabinete de figuras” nasciam, em sua maioria, de experiências vividas em festas organizadas por Schlemmer e seus alunos, eventos que reuniam a comunidade Bauhaus e demais visitantes.



**Figura 8:** Festa Bauhaus em Weimar, 1924. Bauhaus-Achiv, Berlim, Alemanha.

**Fonte:** <https://www.bauhaus100.de/> | Acesso em: 20 de junho de 2018.

Além disso, o clima despojado e descontraído na convivência e o aprendizado garantiram às oficinas um maior envolvimento e criatividade, seja na elaboração de coreografias – ainda que muitos dos alunos não possuíssem formação em dança –,

seja na criação de figurinos. De acordo com Goldberg, Schlemmer considerava o teatro como a expressão do “prazer em estado puro” (2006, p. 93), ponderando sobre a teoria e a prática no ensino da performance e comparando-as à dicotomia entre as figuras mitológicas de Apolo (deus do intelecto) e de Dionísio (deus da festa) (GOLDBERG, 2006, p. 93).

Mesmo após o fechamento da Bauhaus em Berlim, o método utilizado nas oficinas de Schlemmer continuou sendo uma referência importante para o campo. Características de sua obra, como a experimentação cênica, ainda mantiveram-se vivas em práticas com a performance realizada na Black Mountain College, poderia-se dizer uma espécie de desdobramento norte-americano da Bauhaus pós-Segunda Guerra. Isso se deve ao fato de que muitos dos professores e intelectuais que viviam na Europa passaram a sofrer perseguições nesse período e acabaram emigrando para os Estados Unidos. Parte do grupo que lecionava na Bauhaus foi admitida como professores na Black Mountain College. Ações improvisadas reuniam alunos de diferentes disciplinas, em um programa interdisciplinar de estudos cênicos. Porém, o estilo de Schlemmer foi, aos poucos, sendo substituído por propostas de novos professores, como John Cage, que ministrava cursos de verão na escola.

As produções musicais de Cage assinalam uma importante mudança na composição de espetáculos, diferentemente das oficinas oferecidas na Bauhaus, que se aproximavam com maior propriedade das técnicas teatrais. Cage não compreendia fronteiras entre a arte e a vida – “por muitos anos percebi que a música – como uma atividade separada do resto da vida – não entra em minha mente” (CAGE, 2006, p. 330). O artista, certo de que a vida, com seus imprevistos e indeterminações, era uma boa oportunidade para expressar suas convicções, promovia eventos com performances imprevisíveis.

Segundo Goldberg (2006, p. 116), para a preparação de uma das performances realizadas no refeitório da escola, na década de 1950, Cage entregou aos músicos uma partitura composta por apenas “parênteses temporais”, esperando que cada um a preenchesse segundo suas próprias escolhas. Guardadas as devidas proporções, a proposta de Cage pode ser comparada ao que Umberto Eco identifica como “obra aberta”:

A poética da obra “aberta” tende, como diz Pousseur, a promover no intérprete “atos de liberdade consciente”, pô-lo como centro ativo de

uma rede de relações inesgotáveis, entre as quais ele instaura sua própria forma, sem ser determinado por uma necessidade que lhe prescreva os modos definitivos de organização da obra fruída [...] (ECO, 2012, p. 41).

Em vista disso, podemos pensar a noção de obra aberta como um possível distanciamento entre as artes cênicas e a arte da performance. Como diferenciar a performance de uma peça teatral? E qual seria a necessidade de fazer tal distinção? Por sua própria trajetória, é preciso reconhecer que a performance, ainda que originária sob a forma de arte híbrida e interdisciplinar, tomou rumos distintos aos do teatro. De certa maneira, isso se torna evidente no que concerne à sua condição de linguagem autônoma, assumida como tal pelas iniciativas de artistas que, como Cage, incorporaram à sua obra a condição experimental do instante, da descoberta imprevisível que a performance, neste tempo, passa a conduzir o público e o autor.

### **1.3 Princípios da performance no Brasil**

No Brasil, desde a década de 1930, Flávio de Carvalho – artista, arquiteto, engenheiro e escritor – já realizava pesquisas sobre o comportamento do público diante da performance. Um indicador das primeiras e significativas manifestações da performance no país, a julgar pelo conteúdo expresso por Walter Zanini no texto introdutório do catálogo da 17ª Bienal de São Paulo (1983). Nesse artigo, Zanini refere-se à dimensão pública da obra de Flávio como exemplo de transcendência e deslocamento da atuação do artista de ateliê: “as novas gerações, enriquecidas pela problemática conceptual, encontram sem dúvida nesse homem/ideia toda uma riqueza precursora que o torna referência fundamental para nossa atualidade” (ZANINI, 1983, p. 14).

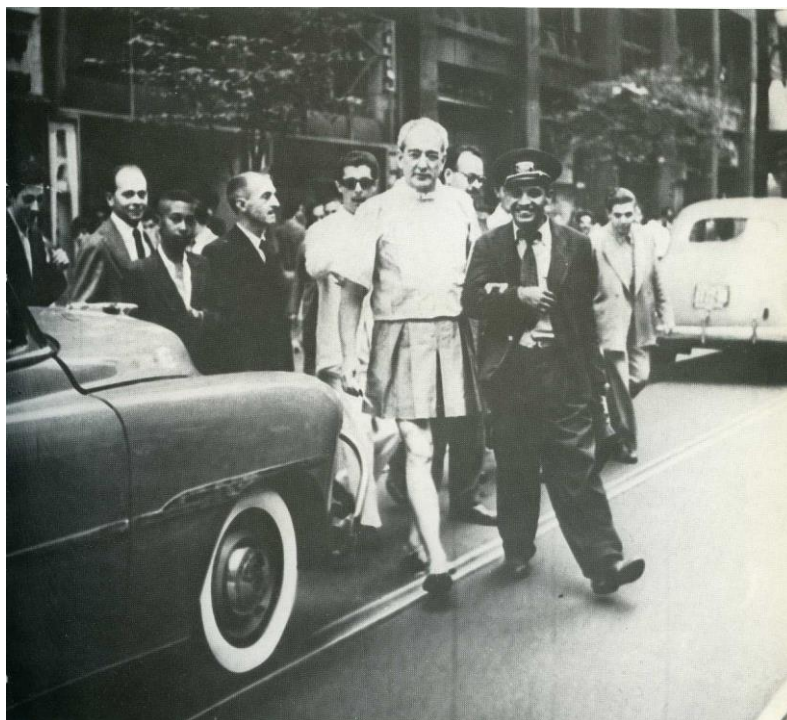
Neste mesmo período, ao desenvolver práticas artísticas de efeito provocativo, por exemplo, a “Experiência nº 2” – em que o artista andou em sentido contrário a um grupo de fiéis, em uma procissão, usando um chapéu verde-musgo sobre a cabeça – procurou desestabilizar padrões e sistemas instituídos, fazendo uma análise do comportamento das massas.

Tanto as ações na rua quanto as intervenções nos museus evidenciam mecanismos que questionam a instituição, o espaço e as convenções tradicionais do sistema de arte. Das interferências no andamento corriqueiro da galeria a ações realizadas fora do espaço expositivo, o ponto em comum é o transtorno de ordem burocrática de instituições preparadas e organizadas em torno dos limites dos suportes tradicionais (COCCHIARALE *et al*, 2005, p. 41).

Outra emblemática manifestação do artista, denominada “Experiência nº 3” e realizada em 1956 (Figura 9), correspondia a um desfile do artista pelas ruas do centro da capital paulista vestindo saia com o comprimento acima dos joelhos, blusa com mangas bufantes, meia arrastão e sandálias. Este traje, Flávio denominou “*New Look*”, uma proposta de vestimenta masculina mais adequada ao clima tropical do país. O registro dessa ação mostra-nos que, diferentemente de sua primeira experiência, Flávio deambula à frente de um público que o segue pelo caminho.

Se na primeira o artista confronta um grupo impaciente no contrafluxo de uma procissão, na segunda é acompanhado por seguidores. De acordo com Ana Maria Maia e Renato Rezende, organizadores do livro que leva o nome do artista, “Flávio de Carvalho foi um midiático” (2015, p. 8), que utilizara os meios de comunicação, como a imprensa, para manifestar suas opiniões e provocar debates. Esse público, que outrora era provocado, estimulado a reagir com escárnio frente aos manifestos de vanguarda, conforme descreve Sheila Leirner, é conduzido, nesse momento, a uma posição diferenciada, incentivado pela respectiva abertura da obra de arte, uma obra que nasce inacabada. Portanto, na participação do espectador emancipado, descrito por Jacques Rancière (2012, p.17) como um sujeito que ao mesmo tempo é distante e intérprete ativo, evidencia-se a prática da performance, nesses moldes, como um “instrumento de pedagogia revolucionária” (ECO, 2012, p. 50).

O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. Participa da performance refazendo-a à sua maneira, furtando-se, por exemplo, à energia vital que esta supostamente deve transmitir para transformá-la em pura imagem e associar essa pura imagem a uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou (RANCIÈRE, 2012, p. 17).



**Figura 9:** *New Look*, Flávio de Carvalho, registro de autor desconhecido. 1956, Fundação Bienal de São Paulo, São Paulo – Brasil.

**Fonte:** <http://www.bienal.org.br/> | Acesso em: 07 de julho de 2018.

Para além da emancipação do espectador descrito por Rancière, Hélio Oiticica propunha um estado de participação objetiva do público diante de sua obra. Ele reivindicou uma nova postura do espectador, opondo-se à “pura contemplação transcendental” (OITICICA, 1967, p. 162), uma resposta ao fenômeno de “desintegração do quadro tradicional”, iniciado por Lygia Clark (1954). Essa tomada de decisão na arte brasileira da virada dos anos 50 para os 60, nomeada por Oiticica como “Nova Objetividade” – reconhecidamente apoiada no movimento antropofágico –, imprimiu novo sentido à relação do público com a arte. Percebe-se, portanto, que a proposição vivencial junto ao objeto de arte corresponde (e só ganha significado) ao campo da experiência, pois é da ordem dos sentidos, da sensibilização existente na manipulação e na interação do corpo com a obra. Tal posição pode ser observada em proposições como “Bichos” (1965), de Clark, e “Parangolés” (década de 1960), de Oiticica, obras que, segundo Regina Melim, podem ser entendidas enquanto “paráfrases de um corpo” (2008, p. 25).

A participação do espectador é fundamental aqui, é o princípio do que se poderia chamar de “proposições para a criação”, que culmina no que formulei como antiarte. Não se trata mais de impor um acervo de ideias e estruturas acabadas ao espectador, mas de procurar pela descentralização da “arte”, pelo deslocamento do que se designa como arte, do campo intelectual racional para o da proposição criativa vivencial; dar ao homem, ao indivíduo de hoje, a possibilidade de “experimentar a criação”, de descobrir pela participação, esta de diversas ordens, algo que para ele possua significado (OITICICA, 1986, p. 111).

Recentemente, em 2017, na 35ª edição do panorama da Arte Brasileira, no Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM, esse conceito foi revisitado pelo artista Wagner Schwartz, na performance “La Bête” (Figura 10), apresentada na abertura da Mostra<sup>13</sup>.

Ao inspirar-se na obra de Clark, o artista apropriou-se não somente da experiência sensorial promovida pelo contato com a obra, potencializando esse contato do próprio corpo como objeto a ser manipulado (objeto/suporte), como também do papel de espectador-participador. Sendo assim, novas alternativas de abertura da obra de arte podem ser solicitadas no processo de proposição e comunicação entre o corpo e o objeto.

---

<sup>13</sup> Na abertura da 35ª edição da Mostra Panorama da Arte Brasileira, no Museu de Arte Moderna de São Paulo, o artista Wagner Schwartz realizou a performance “La Bête”, que consistiu na interação de seu corpo nu com uma citação da obra “Bichos”, de Lygia Clark. Sua proposta era tomar o lugar daquele objeto, colocando-se à disposição do público e ter seu corpo manipulado. A performance gerou debate e manifestações reacionárias por parte de grupos políticos conservadores, uma vez que uma criança, acompanhada por sua mãe, participou da proposta.



**Figura 10:** “La Bête”, performance apresentada pelo artista Wagner Schwartz, no Museu de Arte Moderna de São Paulo/MAM, na abertura da 35ª Mostra Panorama da Arte Brasileira.

**Fonte:** <https://www.wagnerschwarz.com/> | Acesso em: 1º de março de 2018.

#### 1.4 A performance no corpo: testando limites

A performance sempre se caracterizou por ser de difícil definição. A partir da segunda metade do século XX, podemos considerar que isso se intensifica, surgindo proposições que irão testar limites físicos, estéticos e até éticos. Nesse contexto, a presença do corpo do artista enquanto ferramenta, suporte, assunto se torna dominante. De fato, para a pesquisadora Viviane Matesco, em seu livro *Corpo, imagem e representação*, essa influência do “corpo literal” na arte pode ser entendida mesmo como “singularidade da arte contemporânea”:

Na segunda metade do século XX o corpo é focalizado em *happenings*, ações, performances, experiências sensoriais, fragmentos orgânicos, o que afirmaria a noção de um corpo literal como singularidade da arte contemporânea. [...] A afirmação de uma ideologia do corpo autêntico e libertário, nas décadas de 1960 e 1970, contribuiu para a construção da imagem de um corpo puro centrado na experiência física e cotidiana. Utilizado inicialmente como uma ferramenta para aplicar a tinta, o corpo desempenha papel principal na subversão dos tabus e interditos com a *body art*: seja como pincel, instrumento de libertação ou suporte de discurso, o corpo foi tratado como objeto, como algo externo e manipulável (MATESCO, 2009, p.5).

A *Body Art*, um dos desdobramentos da linguagem performática, envolveu artistas das mais diversas nacionalidades em experimentos arriscados, caracterizados pelo uso do corpo como suporte ou objeto. Um dos nomes mais lembrados na cena norte-americana dos anos 1970 é Vito Acconci, um artista que procurou testar, de várias formas, os limites físicos de seu corpo, provocando estímulos, dores e sensações. Comportamentos reservados à intimidade, na obra de Acconci, haja vista sua posição de mediador entre o público e o privado, eram problematizados através de performances, trazendo à tona questões presentes nas relações entre o meio e o artista, entre o eu e o outro. Diante das inúmeras investidas contra o próprio corpo, destacamos as marcas de mordidas impressas sobre o papel, as fricções sobre a pele nua a ponto de formar feridas e as masturbações em locais públicos. Em 1972, na *Sonnabend Gallery*, no Soho, Acconci instalou uma rampa de madeira e se colocou deitado em seu interior. Com a ajuda de alto-falantes distribuídos pela sala de exposições, narrou suas fantasias sexuais aos visitantes que caminhavam por cima da rampa, enquanto masturbava-se (Figura 11).



**Figura 11:** Fotografias de *Seedbed*, Vito Acconci masturba-se sob uma rampa de madeira, na *Sonnabend Gallery*, Manhattan, Nova York, 1972. Metropolitan Museu de Arte, Nova York, Estados Unidos.

**Fonte:** <https://www.metmuseum.org/> | Acesso em: 31 de julho de 2018.

Outra característica da *Body Art* desenvolvida especialmente pela artista sérvia Marina Abramovic é a preparação do corpo para o ritual. As performances executadas na série *Ritmo* conduziam-na ao esgotamento das forças físicas, no intuito de fazê-la atingir um estado de êxtase. Em *Ritmo 5* (1974), Marina deitou-se ao centro de uma armação de madeira em formato de estrela, com seu entorno em chamas, instalada no Centro do Estudante de Belgrado. Além do calor sentido e do risco de seu corpo pegar fogo, perdeu os sentidos em resultado da queima do oxigênio. Já em *Ritmo 0* (1975), ela encorajou o público a testar a utilidade de objetos disponibilizados sobre uma mesa, cerca de 72 itens, entre eles um revólver carregado, conforme o dispositivo da dor ou do prazer, sobre o corpo passivo da artista. Após seis horas, Marina estava despida e machucada. Segundo consta, a performance terminou quando um visitante pegou a arma, mas foi impedido de usá-la pelo restante do público presente. O que diferencia as proposições de Marina daquelas realizadas por Acconci são as questões ligadas ao sagrado, ao feminino, e ao biográfico. Seus experimentos causam reflexões profundas sobre as relações de poder, as quais podem se dar através do olhar, da submissão e do erotismo.

Na *performance* há uma acentuação muito maior do instante presente, do momento da ação (o que acontece no tempo 'real'). Isso cria a característica de rito, com o público não sendo mais só espectador, e sim, estando numa espécie de comunhão. A relação entre o espectador e o objeto artístico se desloca então de uma relação precipuamente estética para uma relação mítica, ritualística, onde há um menor distanciamento psicológico entre o objeto e o espectador (COHEN, 2002, pp. 97/98).

Também aconteciam no Brasil, no início dos anos 1970, manifestações artísticas que podem ser associadas à *Body Art*. Um desses exemplos é a proposição "4 dias e 4 noites", do artista Arthur Barrio, período pelo qual deambulou pelas ruas do Rio de Janeiro até o esgotamento físico. Aos moldes das performances de Acconci, Luís Fonseca registrou em fotografias a série intitulada "*Masturbation*", um recorte de imagem com destaque para o centro de seu corpo, dos joelhos até metade do tronco. Em 1972, Leticia Parente gravou um vídeo no qual costurava na planta dos pés, com linha e agulha, as palavras "*Made in Brazil*", considerada uma das primeiras obras de videoarte produzidas aqui. Posteriormente, Paulo Bruscky desenvolveu pesquisas com uma máquina de fotocópias,

reproduzindo imagens em preto e branco de diversas partes do corpo, o que chamou de “Xeroxperformance” (1980). Por mais que nos trabalhos de Parente, Fonseca e Bruscky a ação do artista se dê para um dispositivo mecânico – máquina fotográfica, fotocopidora e equipamento de vídeo – e não ao vivo, diante do público, ainda assim seus trabalhos guardam relações com a noção de *body art* na medida em que são constituídos por imagens dessa interferência direta sobre o corpo.

De fato, para alguns artistas, como Vito Acconci, os vídeos experimentais por ele inaugurados junto a Bruce Nauman e John Baldessari eram a forma de materializar, assim como a poesia que escrevia no passado, as performances que realizava de modo privado. Esses registros audiovisuais poderiam, assim, chegar a um número maior de espectadores.

### 1.5 Experiências artísticas na fronteira de projetos de ensino

Umberto Eco (2012, p. 71), fundamentado nos estudos do filósofo norte-americano John Dewey, publicados no livro *Arte como Experiência*, no qual aponta o objeto estético como resultado de uma experiência organizadora, atenta à condição expressiva da obra de arte, por conter nela qualidades que se fundem a valores de uma experiência precedente do fruidor: a obra de arte “só tem estatura estética na medida em que se torna uma experiência para um ser humano” (DEWEY, 2010, p. 61).

Ainda que os estudos de Dewey, publicados na década de 1930, tenham influenciado de maneira notável o ambiente escolar norte-americano, Eco observa que Dewey não procurava conhecer os caminhos que explicam o mecanismo de uma condição de fruição: “quase parece ter receio de dar mais um passo à frente, que lhe permita desossar essa típica experiência do indefinido” (2012, p. 69/70).

No que fora apontado por Eco em relação à ideia de obra aberta, a interação do fruidor, quando este reflete e reage à proposta artística – um dado contido nas experiências de Flávio de Carvalho e nas partituras de John Cage – não se configura como uma nova obra e, por consequência, não há a ideia de novas autorias. Eco esclarece o papel do artista como aquele que “oferece ao fruidor uma obra a acabar” (ECO, 2012, p. 62), muito embora saiba que o diálogo interpretativo entre a obra e o fruidor

ter-se-á concretizado em uma forma que é a sua forma, ainda que organizada por outra de um modo que não podia prever completamente: pois ele, substancialmente, havia proposto algumas possibilidades já racionalmente organizadas, orientadas e dotadas de exigências orgânicas de desenvolvimento (ECO, 2012, p. 62).

De certo modo, podemos considerar que John Cage, enquanto professor, seguia a lógica argumentada por Eco. Na construção das práticas experimentais na música, Cage reuniu em sua classe de composição musical na *New School for Social Research*<sup>14</sup>, em 1956, alunos de distintas linguagens artísticas, entre eles Alan Kaprow<sup>15</sup>, George Brecht<sup>16</sup> e Dick Higgins<sup>17</sup>. Em pouco tempo, esses mesmos estudantes dariam seguimento a projetos sustentados pelos ideais recebidos de Cage.

Incorporando criação e vivência como elementos interdependentes, Cage e seus alunos, nas aulas de composição e música experimental, desenvolveram o que denominavam pesquisas-composições, repensando a própria música não mais como sucessão de notas, harmonia e ritmo, mas como pulsação, fruição, temporalidade e espacialidade. [...] Levando essa condição interventiva e em processo para outros campos e nomeando-a sugestivamente de música-ação, os artistas começaram a integrar às suas produções o cotidiano, seus objetos e suas ações (MELIM, 2008, p. 13).

A ausência de fronteiras entre arte e vida desenvolveu-se na obra de Kaprow, ganhando forma de acontecimentos, intervenções no cotidiano por ele denominadas como *happenings*. A proposta de Kaprow superava as questões levantadas pela antiarte, inauguradas pelas manifestações do começo do século XX. Seu objetivo

<sup>14</sup> A Nova Escola de Pesquisa Social, fundada no ano de 1919, é uma universidade situada na cidade de Nova Iorque, onde Cage foi professor. Suas performances nos cursos de verão da Black Mountain College repercutiram e influenciaram os alunos de composição de música experimental, na universidade.

<sup>15</sup> “Formado pela Universidade de Nova York e pela Hans Hoffman School, obteve o Master of Arts em História da Arte na Universidade de Colúmbia. Foi professor emérito de Artes Visuais na Universidade da Califórnia, San Diego” (FERREIRA, G; COTRIM, C; 2006, 37)

<sup>16</sup> George Brecht foi um artista conceitual e compositor nova-iorquino. Participou do coletivo Fluxus, também foi um dos fundadores da arte participativa. (MoMa – Museu de Arte de Nova York - <https://www.moma.org/artists/756> | Acesso em: 06 de julho de 2018).

<sup>17</sup> Dick Higgins foi um compositor britânico, poeta, gravador e artista do Fluxus (MoMa – Museu de Arte de Nova York - <https://www.moma.org/artists/2637> | Acesso em: 06 de julho de 2018).

com os *happenings* não era destruir as formas de arte padronizadas, mas, sim, esquecê-las. Ações do cotidiano eram por ele destacadas como obras de um “*an-artista*”<sup>18</sup>, uma arte que imita a vida: “você pode se manter livre da arte ao misturar o seu *happening* com situações cotidianas. Faça com que não esteja claro, nem mesmo para você, se o happening é vida ou arte” (KAPROW, 1966, p. 2). A primeira apresentação pública, “18 *happenings* em 6 partes”, realizada na *Reuben Gallery* de Nova York, em 1959, consistia em um programa com instruções para o acontecimento, as quais os visitantes deveriam seguir.

As situações para um happening devem surgir do que você vê no mundo real, de lugares e pessoas reais, e não da sua cabeça. Se você se ater muito à imaginação, vai acabar encontrando a velha arte novamente, já que a arte supostamente sempre foi feita de imaginação (KAPROW, 1966, p. 2).

Como referência às origens do *happening*, Kaprow recorda-se do legado de Jackson Pollock, ao escrever, em 1958, o texto “*The Legacy of Jackson Pollock*”, ao qual vincula sua gestualidade ao pintar sobre a tela estendida no chão a uma prática aproximada do automatismo introduzido por Breton, ou seja, a “dança do *dripping*, o golpear, espremer os tubos de tinta, fazer borrões [...] esse ato talvez chegue à fronteira do ritual, que por acaso usa a tinta como um de seus materiais” (KAPROW, 2006, p. 38). Coincidentemente, no Japão, outros artistas já desenvolviam tais pesquisas com o corpo e a pintura. De acordo com Regina Melim, destacam-se os grupos Gutai, Zero Kai e Hi Red Center, que se reuniam para “pensar novos modos de experimentar e expressar uma pintura” (2008, p. 11).

A obra de Yves Klein é outro exemplo do prolongamento da gestualidade de Pollock, muito embora o artista se abstenha do movimento da pintura ao delegar essa função aos corpos entintados de modelos nuas, sob a forma de pincéis vivos (Figura 12). Esse ato de pintar por meio de corpos humanos traduz a incessante necessidade de Klein em testar os limites e as possibilidades de uma pintura mais livre, por compreender que “a arte era uma concepção de vida, e não simplesmente um pintor com um pincel dentro de um ateliê” (GOLDBERG, 2006, p. 135).

<sup>18</sup> Termo construído por Kaprow para designar um “não artista”, um artista “esvaziado de arte”. (*Essays on the blurring of art and life*, Jeff Kelley (org.), University of California Press, 1993).

Devido ao fato de eu ter pintado com pincéis vivos – em outras palavras, o corpo nu de modelos vivos recoberto de tinta. Esses pincéis vivos estão sob o direcionamento constante dos meus comandos, tais como ‘um pouco para a direita; mais para a esquerda agora; de novo para a direita etc’. Mantendo-me a uma distância definida e obrigatória da pintura, sou capaz de resolver o problema do distanciamento (KLEIN, 2006, p. 58).

Na retaguarda dessas teorias e manifestações elaboradas por John Cage, Allan Kaprow, Yves Klein ou mesmo Jackson Pollock e sua pintura de ação, reside o potencial de práticas educativas, as quais orientam uma nova geração de artistas voltados para a performance. Percursos e experimentos semelhantes passaram a ser exibidos em vários recantos da cidade de Nova York, e o coletivo Fluxus, em especial, potencializou as práticas dessa arte viva, tornando-se referência da linguagem na arte ocidental, desde o final da década de 1950.



**Figura 12:** *Antropometria em Azul*, de Yves Klein, modelos nuas fazem impressão de seus corpos em telas preparadas, tingindo-as com a tinta azul perfeito (autoria de Klein), enquanto vinte músicos tocavam a *Symphonie Monotone*, de Pierre Henry, em 1960. Galeria Internacional de Arte Contemporânea, Paris, França.

**Fonte:** <https://www.artsy.net/> | Acesso em: 21 de julho de 2018

O Fluxus originou-se, em parte, das experimentações do grupo ligado aos cursos da *New School* ministrados por Cage. Segundo Maciunas, um dos fundadores do grupo, o nome Fluxus é escolhido para aproximar a arte ao “fluxo da vida” (MACIUNAS *apud* DANTO, 2002, p. 25). De certo modo, a posição estética do Fluxus estava alinhada às reflexões do filósofo Dewey, o mesmo que já havia inspirado as reflexões de Eco em relação ao conceito de Obra Aberta. Em uma de suas colocações sobre a relação entre arte erudita e a experiência do real, Dewey afirma: “quando um produto artístico atinge o *status* de clássico, de algum modo, ele se isola das condições humanas em que foi criado e das consequências humanas que gera na experiência real da vida” (2010, p.59).

Esse borramento de fronteiras entre pares como arte e vida, erudito e popular, artesanal e industrial, e mesmo entre as noções de forma e de função na arte levam-nos à reflexão sobre uma outra figura fundamental no campo artístico: Marcel Duchamp. Por mais que Duchamp seja conhecido principalmente por empregar em suas obras objetos ordinários, criando sentidos a partir de pequenas alterações e combinações entre esses elementos, como na obra *Fonte*, de 1917, na qual inscreveu o objeto, um urinol de porcelana, em um salão de artes, ou na Roda de Bicicleta (1913), este artista também realizou uma série de trabalhos em que protagonizavam o corpo e sua presença performática.

Como exemplo, podemos lembrar de madame Rrose Sélavy, a figura feminina em que Duchamp se transformava na década de 1920 e a quem atribuiu a autoria de algumas obras. Ainda, o artista, na fotografia de Julian Wasser (Figura 13), jogou xadrez com uma modelo nua em meio à exposição de suas obras, como a *Fonte* e o *Grande Vidro*. De certo modo, nesta ação, o artista propõe um *happening*, um deslocamento da ação cotidiana para a galeria, já que um de seus prazeres era jogar xadrez, um fato tão comum se não fosse a nudez de sua acompanhante. Ele mesmo é o objeto em exposição.

No Brasil, a noção do corpo do artista enquanto obra tem um marco incontestável na ação realizada por Antônio Manuel, no Salão de Arte Moderna do MAM/RJ, em 1970. Na ocasião, após sua proposta ter sido recusada, no dia da abertura da Mostra, o artista decide despir-se e andar pelo Museu, afirmando que ele *era* a obra. A passagem de seu corpo nu, sem permissões, na abertura do salão tomou a todos de assalto.

Ou seja, ao recordar a contribuição de Duchamp para a compreensão que temos atualmente sobre arte, e refletindo de maneira mais profunda sobre o corpo como “lugar de expressão” (COCCHIARALE *et al*, 2005, p. 13), é possível aproximar as performances do Fluxus, o caminhar de Antônio Manuel e os *happenings* de Kaprow aos *ready-made* de Duchamp, baseados nas ações de recriação do cotidiano.



**Figura 13:** Foto de Duchamp jogando xadrez com Eve Babitz, retrospectiva da obra do fotógrafo Julian Wasser em exposição no Museu de Arte de Pasadena, no ano de 1963. Califórnia, Estados Unidos.

**Fonte:** <http://www.julianwasser.com/gallery/> | Acesso em: 22 de julho de 2018.

Da mesma forma, poucos anos após o surgimento do *happening* nos Estados Unidos, o artista Wesley Duke Lee promoveu uma exposição com imagens consideradas pornográficas, a *série das Ligas* (desenhos de corpos femininos seminus, vestidos com lingerie), em um bar, em São Paulo (1963). Por seu conteúdo, o material foi exposto com baixa iluminação, obrigando os participantes a acender lanternas para ver as imagens. Esse foi considerado pela crítica do período como o primeiro *happening* realizado no Brasil (COCCHIARALE *et al*, 2005, p. 15).

Nessa época, mais precisamente em 1966, Wesley, ao lado dos artistas Nelson Leirner e Geraldo de Barros, que haviam sido seus alunos, fundou o Grupo Rex. O Grupo Rex foi uma espécie de cooperativa formada por seis artistas (Wesley Duke Lee, Carlos Fajardo, Frederico Nasser, Geraldo de Barros, José Resende, Nelson Leirner), cujo objetivo era o de intervir no circuito da arte e de questionar a relação entre arte e campo cultural (FERREIRA, COTRIM, 2006, p. 152). Os projetos do grupo incluíam o jornal-boletim *Rex Time* e a *Rex Gallery*. Após a temporada de um ano, as atividades do grupo foram encerradas com o *happening* “Exposição Não-Exposição” de Leirner, na qual suas obras estavam acorrentadas em uma galeria, oferecidas à retirada do público, assim que desatadas.

Ainda, entre as referências de artistas engajados em uma prática artística indissociável da própria vida, é imprescindível citar Joseph Beuys, artista ligado ao grupo Fluxus, fundador da Universidade Livre Internacional e professor de escultura na Academia Düsseldorf, na Alemanha. Conforme Regina Melim (2008, p. 16), Beuys fundou a Universidade Livre (FIU) em 1971, uma rede colaborativa de artistas e demais profissionais no anseio de moldar e transformar a sociedade, através da consciência política da arte.

[...] não seria verdade que quando o homem quer fazer uma revolução, ou melhor, quando decide mudar as condições de seu mal-estar, deve necessariamente dar início às mudanças na esfera cultural, operando nas escolas, nas universidades, na cultura, na arte e, em termos mais gerais, em tudo aquilo que diz respeito à criatividade? A mudança deve ter início no modo de pensar, e só a partir desse momento, desse momento de liberdade, será possível pensar em mudar o resto (BEUYS, 2006, p. 301).

Beuys, partindo do pressuposto de que a mudança reside no pensamento, na liberdade de pensamento a qual reivindicava, elaborou teorias que nortearam suas ações enquanto artista, educador e ativista político. Entre elas, o “Conceito Ampliado de Arte”, no qual “defendia a ideia da arte não apenas como parte integrante da vida, mas formadora do processo de organização social” (ROSENTHAL, 2011, p. 112) e o conceito de “Escultura Social”, que comparava a forma como moldamos as relações humanas e transformamos o mundo que nos cerca à ação do escultor, considerando, portanto, todo o ser humano como um artista.

De acordo com Dália Rosenthal<sup>19</sup>, esses conceitos foram desenvolvidos com as obras realizadas entre as décadas de 1960 e 1970, tal como o trabalho *I like America and America like me*, realizado em maio de 1974. Durante cinco dias em uma sala vazia da Galeria René Block, Beuys dividiu o espaço com um coioite, portando apenas alguns objetos que o permitiam interagir com o animal. A ação começou com o deslocamento do artista de sua cidade, Düsseldorf, na Alemanha, a caminho do aeroporto, que se deu por meio de uma ambulância. Beuys, enrolado em uma manta de feltro e deitado em uma maca, desembarcou no aeroporto de Nova Iorque. Ao chegar na galeria, retirou a manta e passou a comunicar-se com o coioite, apresentando-o aos objetos escolhidos: feltro, cajado, lanterna e cópias do jornal *The Wall Street*. A ação simbolizava o predomínio nas relações de poder do homem branco frente às tribos indígenas da América, representadas pela figura do coioite, animal mitológico venerado por esses povos. O coioite, visto pelos indígenas como “uma ponte entre o mundo físico e o espiritual” (ROSENTHAL, 2011, p. 123), reagia às intervenções de Beuys, enquanto o artista defendia-se de suas investidas. Quando os dias dessa convivência chegaram ao fim, Beuys retornou à sua cidade da mesma forma que chegou: sem pôr os pés em solo norte-americano.

Posteriormente, esses conceitos foram estendidos também às áreas da política, da cultura e da educação – esculturas sociais moldáveis ao pensamento humano – em forma de projetos públicos, como a fundação do *Partido Estudantil Alemão* (enquanto lecionava na Academia Düsseldorf) e a *Organização para Democracia Direta mediante Referendo Livre* (1971), essa última com o propósito de construir um novo organismo social como um trabalho de arte.

## 2 Performance: conteúdo e prática de ensino

Até aqui, esta pesquisa traçou um breve panorama sobre o desenvolvimento da performance nas artes visuais em sentido amplo, apontando algumas aproximações entre esse campo e práticas de ensino, como a sua presença na Bauhaus e nas proposições de Beuys. Agora, o segundo capítulo desta pesquisa busca investigar a presença da performance no ensino formal, abrangendo as

---

<sup>19</sup> Artista visual, pesquisadora e professora do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP).

variadas formas de atuação desta linguagem artística em projetos desenvolvidos na contemporaneidade, especialmente no Brasil. Para tanto, no subcapítulo 2.1 procuramos conhecer práticas, eventos, métodos e experiências de instituições de ensino superior e de professores/performers dedicados à pesquisa, à inserção da performance no currículo e na prática pedagógica.

Entre as experiências estudadas, apontamos a criação do evento “Ruído.gesto ação&performance”, uma iniciativa pensada e coordenada pela professora Claudia Paim na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), entre os anos de 2011 e 2016, através do Instituto de Letras e Artes e do Curso de Artes Visuais. O evento nos ajuda a compreender o contexto da performance no ambiente acadêmico, levando-nos a uma reflexão maior sobre a presença dessa linguagem no ensino de arte. Um levantamento entre as principais universidades da Região Sul do país mostra-nos como os Cursos de Artes Visuais tratam a performance em seus currículos.

Ainda, no subcapítulo 2.2, abordamos a existência de um curso de graduação voltado à comunicação das linguagens da performance, da dança e do teatro, Comunicação das Artes do Corpo – concebido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como um diferencial entre os cursos de ensino formal no Brasil e na América Latina, devido à exclusividade de sua estrutura e metodologia.

Por fim, no item 2.3 tratamos sobre a pedagogia performativa, um conceito derivado de estudos sobre a performatividade, que analisa o potencial da performance no ensino, sob a perspectiva do desempenho. Os Estudos da Performance (*Performance Studies*), uma teoria desenvolvida pelo professor Richard Schechner, a partir da década de 1960, nos Estados Unidos, investiga as possibilidades de comunicação da performance em diversos campos de atuação, entre eles: o esporte, a religião e também a arte. Como base para estudos nas demais áreas do conhecimento, como a Educação, as pesquisas de Schechner sobre a performatividade também encontram eco. Professores-artistas-pesquisadores debruçam-se sobre o tema a fim de compreender suas próprias práticas pedagógicas, assim como Naira Ciotti, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que procurou conceitualizar sua forma de ensinar, através do termo “professor-performer”.

## 2.1 “Ruído.gesto ação&performance”

Tatiana Belinky<sup>20</sup>, uma conhecida escritora na área da literatura infantil, adaptou uma das histórias que seu avô contava em um livro chamado *O Grande Rabanete*. Trata-se do plantio de um rabanete e de seu abundante crescimento, que não o permite ser extraído da terra facilmente. O avô, a avó, a netinha, o cão e o gato, todos tentaram, juntos, arrancar o vegetal, mas sem sucesso. Quando finalmente, com a ajuda do ratinho, o rabanete foi colhido, a hortaliça era tão grande que foi compartilhada entre todos, inclusive com a minhoca que passava por ali. A narrativa de Belinky pode ser comparada à pesquisa em questão: a metáfora do rabanete aqui utilizada é atribuída à presença da performance no ensino de arte, como algo “enterrado” e de difícil acesso, principalmente quando a proposta é desenvolvê-la na prática educativa do ensino formal.

Evidentemente, o ensino é uma prática coletiva, a qual necessita de, no mínimo, duas pessoas dispostas a trocar conhecimento, como nos ensina Paulo Freire: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 23). No entanto, o movimento de “colher junto” é uma ideia que desafia professores e alunos, especialmente quando se deseja inserir a performance no ensino como um método de experimentação e um conteúdo da arte “envolvendo o corpo”. O ensino formal em nível de graduação abre espaços moderados à performance. O costume é falar sobre essa manifestação no contexto da arte contemporânea, seguida de suas intervenções em museus de arte, em ações ao vivo ou apresentações registradas em vídeo ou fotografia. Não é comum encontramos instituições de ensino superior em arte propondo aulas, oficinas ou eventos sobre a performance. Mas, sim, elas existem. São os “ratinhos” que ajudam a “puxar” o rabanete, a força que faltava ao coletivo. Assim como no conto infantil, é preciso romper algumas barreiras para a entrada da performance nessas instituições. A inserção tem acontecido paulatinamente em cursos de bacharelado e, com menor desempenho, na formação de futuros professores de arte. Como

---

<sup>20</sup> Foi escritora de literatura infantojuvenil. Nasceu na Rússia, em 18 de março de 1919, e aos dez anos mudou-se para o Brasil. No país, foi autora, tradutora e adaptadora de mais de 250 livros. Em 1989, recebeu o Prêmio Jabuti e, em 2010, foi agraciada com a Ordem do Ipiranga pelo Governo do Estado de São Paulo. Entre seus diversos trabalhos, destacam-se a adaptação da obra de Monteiro Lobato, o Sítio do Pica-pau Amarelo, para a televisão, e o livro *O Grande Rabanete*. Tatiana faleceu aos 94 anos.

exemplo, citamos o projeto “ruído.gesto – ação&performance” (Figura 14), evento realizado na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Segundo Ricardo Ayres, em entrevista realizada no dia 18 de janeiro de 2019, representante discente na coordenação das edições do “ruído.gesto – ação&performance”<sup>21</sup> (2011, 2013, 2014, 2015 e 2016), a iniciativa em produzir um evento sobre performance na universidade partiu da professora Cláudia Paim, que se tornou professora na Universidade Federal do Rio Grande – FURG no ano de 2009.



**Figura 14:** Cards para divulgação do evento “ruído.gesto ação&performance” – edições 2011, 2013, 2014, 2015 e 2016.

**Fonte:** [https://www.facebook.com/pg/RuídoGesto-AçãoPerformance-434510816637710/photos/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/RuídoGesto-AçãoPerformance-434510816637710/photos/?ref=page_internal). Acesso em: 7 de março de 2019.

<sup>21</sup> Evento realizado pelo núcleo de investigação Ncorpoimagem, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, através do Curso de Artes Visuais – Instituto de Letras e Artes.

Percebendo que alguns alunos interessavam-se pelo tema e até já experimentavam proposições artísticas em performance em seus estudos, Cláudia aliou a esse contexto o trabalho que desenvolvia como artista, conciliando-os em um mesmo propósito. Cláudia Paim foi uma artista visual e professora de Poéticas Visuais nos cursos de Artes Visuais (Licenciatura e Bacharelado) da FURG. Em suas pesquisas, evidenciava a ligação entre o corpo e a paisagem, realizando performances que despertavam a sensibilidade dessa relação, através de sons produzidos pelo contato entre o próprio corpo e materiais encontrados na natureza. Produziu vídeos, instalações, performances, desenhos, ações urbanas, fotografias, objetos e poesias. Cláudia faleceu no final do ano de 2018, em Porto Alegre, RS.

Em relação ao “ruído.gesto”, Ricardo Ayres destaca a originalidade de tal proposta, justamente pela diligência de Cláudia em dar corpo a um projeto sobre o tema em uma instituição de ensino formal. Ainda que demais artistas e alunos da universidade possam ter produzido trabalhos equivalentes, o evento mostrou-se como uma atividade precursora, a reunir ações ao vivo, em vídeo e em fotografia, em uma universidade no extremo sul do país, que atraiu não somente a produção universitária local, como, também, de outras cidades:

Antes de seu surgimento, a chegada de uma professora que trabalhava com performance estava mexendo com a curiosidade e o interesse dos alunos, pois apesar do tema ser conhecido, debatido e de possuir entusiastas, não era algo sistematicamente produzido e discutido no curso como as áreas diretamente herdeiras das belas artes, muito mais consolidadas. Acredito que a combinação entre o interesse dos alunos e a disponibilidade da Claudia em ativar um espaço para potencializar esse interesse foram os principais impulsos para o surgimento do *ruído*. Neste sentido, a experiência da Claudia com performance, assim como a vontade dela de incorporar o tema ao cotidiano e formação dos alunos foram elementos muito importantes. Tendo percorrido diversos eventos no Brasil e fora do país também, ela havia observado diversas estratégias de organização de encontros desta natureza. Essa experiência foi fundamental para atender ao que eu penso ter sido o desejo de produzir e de apresentar performances nessa nova cidade onde ela agora estava. Talvez o ruído tenha surgido de uma motivação em fazer performance e de compartilhar essas experiências que encontrou eco num grupo de outros indivíduos, que assumiram esse desejo como seu também (ALVES, Ricardo, em entrevista concedida no dia 18 de janeiro de 2019)<sup>22</sup>.

<sup>22</sup>Entrevista concedida por ALVES, Ricardo Henrique Ayres. Entrevista I. [jan. 2019]. Entrevistadora: Cristiane Rodrigues Rivero. Pelotas, 2019. 1 arquivo doc. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

Nesse sentido, podemos considerar a iniciativa da professora Cláudia como decisiva para o desenvolvimento das experiências em performance no ambiente daquela universidade. Ricardo também afirma que, no período em que foi discente no curso de bacharelado em Artes Visuais da FURG, a performance não era discutida e “sistematicamente produzida” na mesma proporção quanto a outros processos e técnicas artísticas convencionais, como a pintura, a escultura, o desenho e a gravura.

Essa informação nos leva a um possível diagnóstico: o encontro “ruído.gesto” partiu de iniciativas e experiências artísticas pessoais, nascidas da percepção e construção da artista Cláudia, que encontraram espaço em sua produção como educadora. Talvez um dos motivos pelos quais a performance não figure nos programas e nas grades curriculares dos cursos de Arte nas universidades, com a mesma regularidade e autonomia das demais linguagens artísticas, seja o fato de poucos professores terem formação específica em performance. Nessa perspectiva, novamente evocamos a narrativa de Belinky sobre a importância e necessidade da colheita em conjunto, ainda que as sementes sejam plantadas individualmente. Cláudia compartilhou seu desejo de organizar um evento relativamente novo na universidade, aliando sua experiência como performer e pesquisadora à abertura e participação dos alunos.

Quando a Claudia chegou já havia pessoas fazendo performance no curso, e essa produção foi aumentando. O ruído foi uma forma de compartilhar esses processos e práticas em um cenário de poucas possibilidades de fazê-lo. Talvez se houvesse um cenário cultural mais consolidado na cidade, essa produção seria apresentada em outros espaços e instituições, que poderiam absorver a produção emergente em performance, mas essa é apenas uma suposição. Talvez o ruído tivesse surgido com outras parcerias que não a universidade, ou não somente ela (ALVES, Ricardo em entrevista concedida no dia 18 de janeiro de 2019).

Acentuam-se, do mesmo modo, as potencialidades desse espaço para o compartilhamento da produção artística experimental desenvolvida no curso de Artes Visuais, por vezes desconhecida até mesmo dentro do campus. Além de alunos do curso, professores e artistas locais, o “ruído.gesto” atraiu em suas cinco edições a participação de um público comum ao ensino universitário: servidores públicos e privados, alunos do ensino médio, de outros cursos da universidade e ex-alunos do

curso de Artes Visuais. Contudo, notou-se, também, o interesse de um grupo que não esteve presente, mas que buscou divulgar opiniões sobre o tema nas redes sociais. As críticas sobre o evento estavam, em sua maioria, relacionadas à nudez dos artistas. A performance realizada pelo Coletivo Fotocuir (Paraná) e, especialmente, a presença da artista e professora da Universidade Estadual de Londrina – UEL Fernanda Magalhães, que na edição de 2015, “corpo fechado”, trouxe como proposta o “BanqueteComidaCorpoCorpoComida” (Figura 15), foi profusamente discutida e compartilhada em grupos locais no Facebook. A exposição do corpo gordo e nu da artista, em performance nas instalações de uma universidade pública, causou desconforto para alguns e indignação em muitos outros internautas. A organização do evento já contava com críticas e comentários reacionários; contudo, estes não se constituíram como obstáculos para a sua realização.



**Figura 15:** Performance “BanqueteComidaCorpoCorpoComida”, Coletivo Fotocuir, 16 de outubro de 2015, fundos do prédio do Curso de Artes Visuais, FURG. Fotografia de autor desconhecido. Acesso em: 5 de março de 2019.

**Fonte:** <https://www.facebook.com/434510816637710/photos/a.920446718044115/920446791377441/?type=3&theater>. Acesso em: 5 de março de 2019.

O público, de forma geral, costuma resistir a temas ligados à nudez e às demais questões relacionadas à construção da *performance art*. A exposição de corpos nus, por vezes, submetidos a ações que empregam gestos violentos ou que levam o corpo do performer a uma condição grotesca, é repelida e desconsiderada por muitas pessoas como uma manifestação artística. A performance proposta pelo Coletivo Fotocuir foi também observada como uma afronta à moral, sobretudo por ser realizada em ambiente acadêmico. A performance, bem como o corpo nu fora dos padrões de beleza atuais podem ser vistos, ainda, como uma ofensa ao modo tradicional de se produzir e consumir arte.

Para Ricardo, o empecilho maior para a realização do “ruído.gesto” foi o contingenciamento das verbas públicas às universidades federais. A falta de financiamento impediu a participação de artistas residentes em regiões distantes do país, os quais dependiam do custeio de passagens e hospedagem. Observamos que a política de corte de verbas na educação comprometeu o orçamento das universidades federais brasileiras nos últimos anos (apontado como o menor repasse em 2017) e resultou no encolhimento dos repasses em até 28,5%, comparado a 2013, ano que marca a política de expansão da rede federal com a conclusão das construções de 4 novas universidades (projeto iniciado em 2008 para a criação de novas universidades, *campi* e aumento de vagas, meta do Plano Nacional de Educação – PNE), de acordo com o levantamento do Ministério da Educação (MEC) realizado em 2018<sup>23</sup>. Desse modo, com o enxugamento de verbas, priorizou-se o pagamento de funcionários e outras demandas consideradas emergenciais e, por consequência, foram subtraídos os gastos previstos pelo orçamento com o ensino, a pesquisa e a inovação, a extensão e a cultura.

Diante desse quadro, o financiamento para espetáculos, congressos, exposições, viagens e hospedagem de convidados foi suprimido, e eventos como o “ruído.gesto”, que a cada nova edição crescia em participação, restringiram-se à produção em âmbito regional ou apenas local. Isso contribuiu para o enfraquecimento dos projetos que dão acesso à arte e à cultura, promovidos pelas universidades federais. Ademais, a distância dos grandes centros culturais e a falta de verbas nas universidades, como citado anteriormente, impossibilitam a esses

---

<sup>23</sup> Estudo realizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento do MEC. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/90-das-universidades-federais-tiveram-perda-real-no-orcamento-em-cinco-anos-verba-nacional-encolheu-28.ghtml>.

estudantes a participação e interação com a produção em performance realizada em outras partes do país.

[...] sabemos que as universidades públicas atuam de forma decisiva no campo da cultura, estimulando diversos setores e agentes, produzindo eventos, exposições e gerenciando espaços culturais importantes. Neste sentido, a realização do ruído na FURG parece integrar um conjunto de práticas recorrentes de estímulo à produção cultural semelhante ao que acontece em outras cidades do estado, nas quais as universidades públicas, e principalmente as federais, têm atuado em prol do desenvolvimento e fomento da arte e da cultura (ALVES, Ricardo em entrevista concedida no dia 18 de janeiro de 2019).

Logo, o “ruído.gesto” promoveu um espaço experimental para jovens artistas divulgarem seus trabalhos e, ao mesmo tempo, um encontro com artistas reconhecidos por suas produções em performance, para lado a lado apresentarem suas criações. O evento trouxe à formação dos alunos do curso de Artes Visuais a oportunidade de trocar ideias com pesquisadores, artistas e professores, aproximando-os de trabalhos e práticas contemporâneas e, coincidentemente, tornou conhecidas suas pesquisas sobre a arte da performance. Para Cláudia Paim, o “ruído.gesto”

[...] é muito mais do que uma proposta pedagógica vinculada à Universidade, pois constitui um importante espaço para a produção artística em performance, bem como para a difusão e reflexão acerca da mesma e de questões como corpo, gênero, sexualidade, entre outras (PAIM, 2014, p. 2838).

Ainda sobre o ambiente da universidade e retomando o conto infantil em suas contribuições para a compreensão da performance no ensino em nível de graduação, Belinky relata a partilha da colheita em torno da mesa, em uma refeição para todos os envolvidos. Após uma ação conjunta para puxar o vegetal da terra, o grupo celebra e compartilha os resultados. Com tal característica colaborativa, o “ruído” ofereceu novas perspectivas e possibilidades de reflexão sobre a performance no ensino de arte. Ricardo salienta que as teorias abordadas em disciplinas como História, Teoria e Crítica de Arte “eram materializadas no próprio

prédio no qual as aulas eram lecionadas, proporcionando experiências que retroalimentavam as discussões nestes componentes curriculares”.

Da mesma forma, julgamos significativa a criação desse espaço de simultaneidade no ambiente acadêmico e, igualmente, cremos que esse campo de retroalimentação contribui para a consolidação da performance no ensino de arte, pois une, em um só lugar, a teoria, a prática e a reflexão. Não apenas citada como produção artística nos livros de História da Arte e de Arte Contemporânea, mas encorajando professores a valerem-se dela para a abordagem de temas relacionados com o corpo, a sexualidade, o gênero e a nudez. A presença da performance e, por consequência, a aproximação entre as áreas da arte e da educação podem fornecer meios, apresentar novos caminhos para se explorar essas vertentes, levando o aluno a descobrir(-se) e apropriar-se dessa manifestação artística como forma de pensamento, conhecimento e discussão.

Para Luís Camnitzer<sup>24</sup>, artista, pedagogo e o primeiro curador pedagógico da Bienal do Mercosul, a arte é indissociável da educação. No programa que concentra as falas do simpósio sobre a curadoria pedagógica da 6ª Bienal, Camnitzer mencionou no texto de introdução que não se recordava do título impresso no livro: “Educação para a arte, Arte para a educação” ou “Educação como arte, Arte como educação”, indicando que era desnecessário corrigir algum erro, pois ele acredita que as áreas da educação e da arte se realimentam, estabelecendo uma relação recíproca, de dependência. Camnitzer diz ser indispensável introduzir a arte na educação “como uma metodologia pedagógica e como uma metodologia para adquirir conhecimentos”, assim como “noções pedagógicas na arte para afinar o rigor da criação e para melhorar a comunicação com o público ao qual o artista quer se dirigir” (2009, p. 20/21).

O fato é que não há verdadeira educação sem arte nem verdadeira arte sem educação. O fato é que o artista que não consegue sobreviver no mercado vai ensinar sem saber como ensinar. O fato é que o professor que não tem ideias não se atreve a recorrer à arte para tê-las. O fato, trágico, é que aceitamos socialmente que é possível ensinar sem rigor e que somente pode se fazer arte por designação divina (CAMNITZER, 2009, p. 21).

<sup>24</sup> Luis Camnitzer nasceu na Alemanha, no ano de 1937, imigrando ainda criança para o Uruguai, onde viveu até a fase adulta. Atualmente, reside em Nova York, Estados Unidos.

Ainda que tal afirmação possa ser debatida, sobretudo do ponto de vista da arte, mas, ainda assim, considerando sua pertinência, coloco a questão de como seria possível introduzir a performance, a performance enquanto linguagem artística, no ensino e no currículo? Seria possível adaptá-la ao campo disciplinar? Por um lado, o “ensino da performance” pode parecer contraditório, uma vez que essa linguagem denota-se, desde seu nascimento, como anti-institucional. Por outro, como salienta Camnitzer, não é recomendável ao artista ou ao professor de arte aventurar-se na esfera educacional “sem saber como ensinar”, ou mesmo deixar de “recorrer à arte” para se ter ideias. Mas como aliar a indisciplina da arte/performance ao campo disciplinar da educação? Por que a união dessas áreas é indispensável?

As áreas da arte e da educação se retroalimentam, segundo Camnitzer. As obras e reflexões do artista e pedagogo direcionam-se para o benefício que ambas encontram nessa relação, apesar das oscilações e incertezas geradas por essa aproximação. Esse processo não linear envolvendo a correspondência entre arte e educação assemelha-se à teoria desenvolvida por Edgar Morin<sup>25</sup> sobre o pensamento complexo. Morin faz uso da metáfora da regeneração do Universo, estudos baseados em fatos científicos, que acaba estendendo como crítica às humanidades e ao ensino. Justifica tal comparação ao “compreender o planeta como um conjunto articulado e complexo” (MORIN, 1998, p. 14), anteriormente visto pela ciência de modo fragmentado, em que áreas comuns ao conhecimento não se comunicavam. A partir dessa interação, foi possível observar o planeta como um sistema movido por contínuas e descontínuas realidades, um verdadeiro paradoxo para a lógica tradicional, em que até mesmo a razão pode se confrontar com impasses, com a “inconclusibilidade do conhecimento”. Morin afirma que:

[...] é possível promover um incessante jogo de circularidade entre nossa lógica tradicional e as transgressões necessárias ao progresso de uma racionalidade aberta. [...] Pensar a complexidade é respeitar a tessitura comum, o complexo que ela forma para além de suas partes. [...] Um pensamento complexo deve ser capaz de não apenas religar, mas de adotar uma postura em relação à incerteza (MORIN, 1998, p. 13).

---

<sup>25</sup> Antropólogo, sociólogo e filósofo francês. Diretor emérito do *Centre National de la Recherche Scientifique* e presidente da *Association pour la Pensée Complexe*, instituições sediadas em Paris.

Esse paradoxo mostra-se como um desafio para a ciência, para a lógica, assim como para a arte e a educação. A incerteza, na perspectiva da razão ocidental, traz aos indivíduos a sensação de desordem, de caos. Por isso, talvez, a liberdade da criação artística, originada do movimento, dos antagonismos e das incertezas, possa trazer certo temor à educação. Morin acredita que a desordem e o caos, em vez de corromper um sistema complexo como a humanidade, podem transformá-la: “a criação não é possível senão pela desregulação” (MORIN, 1998, p. 14).

Diante da complexidade das relações entre o homem e o ambiente em que habita, sua interação com outros indivíduos e as consequentes transformações geradas pela incerteza, é preciso pensar e educar para a complexidade, apesar dos riscos. Educar pela e para a liberdade, aceitando as dúvidas e oscilações promovidas por esse processo de abertura da educação para e pela arte. Paulo Freire, ao refletir sobre a educação brasileira em um período marcado pela censura no país, compartilhava de suas aspirações para uma educação mais democrática e libertadora:

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead<sup>26</sup> chama de *inert ideas* – “Ideias inertes, quer dizer, ideias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações” (FREIRE, 1978, p. 93)

A ambição de Freire para a educação brasileira continua atualizada nas práticas educativas e pedagógicas voltadas à experiência do cotidiano, da “intimidade” com a realidade dos sujeitos e seus pares, da convivência com esse mundo multifacetado que nos leva ao movimento, à inquietude, ao desconforto, à passividade, ou à transmissão de “ideias inertes”. A presença da performance na educação, apesar de suas fragilidades e hesitações, é resultado de um pensamento

<sup>2626</sup> Paulo Freire, neste trecho recortado de seu livro: *Educação como prática da liberdade*, cita o filósofo e matemático britânico Alfred North Whitehead e seu livro: *The aims of education and other essays* (traduzido como: *Os objetivos da educação e outros ensaios*), fundador da escola filosófica conhecida pelos estudos sobre metafísica ou filosofia do processo.

reflexivo e complexo, o qual permite não somente a hibridização das áreas do conhecimento, mas também respeito a “tessitura comum”.

A inserção da performance no currículo é uma demanda que cresce nos cursos de graduação em Arte. Na região sul do país, a FURG, através do curso de Artes Visuais, oferece as disciplinas de Introdução à Tridimensionalidade (obrigatória), Tridimensionalidade I e II (eletivas), que abarcam discussões sobre a performance. Cláudia Paim, no período em que lecionou na FURG, criou duas disciplinas optativas sobre o tema: O Corpo em Ação nas Artes Visuais e Atelier de Práticas na Paisagem. Ela tornou possível a teoria, a prática e a reflexão da performance no ensino de arte na universidade.

Ricardo comenta, a partir de sua experiência como doutorando do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e como professor na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Campus Curitiba I, da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, que a performance é uma demanda de acadêmicos dos cursos de graduação em Arte das universidades públicas do Rio Grande do Sul. Eles reivindicam professores e disciplinas sobre performance nos currículos. Seja na pesquisa, seja no ensino, o tema é recorrente e necessita ser ampliado nos programas curriculares dos cursos de Arte. Segundo o entrevistado, na UNESPAR onde leciona, a partir da reestruturação do curso de bacharelado em Artes Visuais, novas disciplinas sobre a performance foram incluídas.

Me parece ser uma das propostas mais positivas de inclusão da performance na grade curricular, das experiências que eu conheço, pois muitas vezes a matéria fica em uma margem, sendo lecionada em optativas, de modo que nem todos têm contato com ela, diferentemente das linguagens mais tradicionais, que costumam possuir uma carga horária obrigatória (AYRES, Ricardo, em entrevista concedida no dia 18 de janeiro de 2019).

A UNESPAR, em seu curso de bacharelado em Artes Visuais, oferece disciplinas com ementas diretamente voltadas ao estudo da performance, entre elas a obrigatória “Performance” no 4º semestre do segundo ano de curso, com carga horária total de 51 h/a (10h/a de teoria e 41 h/a de prática). Entre as disciplinas optativas, encontram-se: “Imersão em performance”, “Laboratório de performance”, “Produção artística em performance I, II, III”, “Tópicos especiais em performance I, II, III, IV” e, ainda, “Videoperformance”. Com menor ênfase, ainda no estado do Paraná,

na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, a performance é estudada junto a demais linguagens visuais na disciplina “Poéticas contemporâneas em Artes Visuais”, a única do curso de licenciatura em Artes Visuais a tratar o tema.

Em Santa Catarina, a Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, na 6ª fase do curso de bacharelado, disponibiliza a disciplina “Performance e intervenção”, a qual tem como ementa “Origens, conceito e histórico da linguagem da performance. Processos vivenciais: corpo e espaço. Ampliações, prolongamentos, cruzamentos e desterritorializações da noção de performance”<sup>27</sup>. Já na 7ª fase do curso de licenciatura da mesma instituição é ministrada a disciplina “Poéticas do corpo”. Com ementa semelhante à UNESC, a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC ministra a disciplina “Performance” na 6ª fase do curso de bacharelado.

Na Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, localizada ao sul do Rio Grande do Sul, duas disciplinas práticas e optativas são disponibilizadas na matriz curricular do curso de bacharelado em Artes Visuais: “Ateliê de performance”, com ementa dirigida às práticas e reflexões sobre as possibilidades expressivas da performance nas artes visuais, e “Ateliê de artes do vídeo”, disciplina voltada à prática e à reflexão da videoperformance, assim como videoarte e videoinstalação, suas técnicas, conceitos e possibilidades expressivas.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, apenas uma disciplina optativa do curso de Artes Visuais relaciona-se ao tema da performance, intitulada “Laboratório do corpo nas artes visuais”, e sua descrição reúne as principais manifestações artísticas contemporâneas que usam o corpo como suporte, propondo estudo e experimentação de suas inúmeras possibilidades poéticas, políticas e educativas nas artes visuais, como: ações, *happenings*, performances, *site specific*, situação, arte urbana, *body-art*, escultura social, arte erótica, proposições artísticas, arte colaborativa, obras em rede e outras criações que envolvem o corpo na arte. De forma semelhante, a Universidade FEEVALE, de Novo Hamburgo/RS, oferece no 5º semestre a disciplina “Laboratório da linguagem tridimensional”, que promove a reflexão das relações entre o corpo e o espaço na arte contemporânea.

---

<sup>27</sup> <http://www.unesc.net/>

Percebe-se nesse levantamento que a performance torna-se cada vez mais presente nos cursos de graduação em Artes Visuais, muito embora seja comum encontrá-la vinculada às Artes Cênicas. A performance enquanto linguagem é também objeto de estudo em alguns cursos de Comunicação no Brasil e nos Estados Unidos. Sua natureza híbrida permite circular por variadas áreas do conhecimento, sendo admitida enquanto linguagem artística autônoma, mas também vinculada às noções de atuação e desempenho. Nas Artes Visuais, o termo é visto por Regina Melim (2008, p. 8) como “desdobramento da escultura e da pintura”, observados os cruzamentos entre outras linguagens artísticas, como “o teatro, a dança, a música e a poesia”, decorridas de práticas interdisciplinares na década de 1960, também influenciada pela arte conceitual nos anos 1970.

O ensino da performance nas Artes Visuais, especificamente a prática dessa linguagem, ainda é visto como uma possibilidade, uma alternativa na maioria dos programas curriculares dos cursos de graduação. A performance insere-se, nesse contexto, com maior destaque em cursos de bacharelado, e com menor frequência na licenciatura, habitando ementas relacionadas à arte contemporânea. O predomínio nesses currículos que abordam a performance é de disciplinas optativas, justamente por não serem reconhecidas como imprescindíveis para a obtenção de título superior. Como uma opção no programa de estudos, as disciplinas optativas são oferecidas conforme demanda e disponibilidade do corpo docente. Isto é, a inserção de disciplinas práticas sobre a performance demanda profissionais dedicados ao tema, e nem sempre os cursos possuem um corpo docente tão diversificado. Na condição de afastamento ou transferência desses educadores, essas disciplinas não são oferecidas, ficam aguardando a chegada de um novo professor para assumir a pasta.

A exemplo disso, podemos citar o Curso de Artes Visuais da FURG e a adição de duas disciplinas optativas teórico-práticas sobre performance, criadas pela professora Cláudia Paim. Conforme o coordenador do curso, Marcelo Gobatto, após o afastamento de Cláudia, no final de 2015, apenas no primeiro semestre de 2019 a disciplina “O corpo em ação nas Artes Visuais” foi ofertada novamente. De forma semelhante, o curso de bacharelado em Artes Visuais da UFPEL não oferece a disciplina de “Ateliê de performance” desde a saída do professor João Carlos Machado, que, de acordo com Juliana Angeli, coordenadora do curso de bacharelado, saiu da UFPEL em 2015. A existência de professores performers

tornou-se essencial para a continuidade dessas disciplinas no currículo dos cursos de Artes Visuais da FURG e da UFPEL.

Em contrapartida, no curso de Artes Visuais da UNESPAR, onde leciona o professor Ricardo Ayres, a reorganização do currículo do bacharelado inseriu um número significativo de disciplinas sobre a performance. Entre elas, a obrigatória “Performance”, cuja carga horária prática é superior à teoria: 41 h/a para um total de 51 h/a. Mostra-nos o levantamento que a criação de uma disciplina obrigatória, majoritariamente prática sobre performance no ensino de Artes Visuais, é um contraponto na Região Sul.

Até aqui traçamos um breve panorama sobre o ensino da performance e sua presença rarefeita nos cursos superiores de bacharelado. Quando o assunto é licenciatura, a situação se radicaliza ainda mais, pois não é dada aos acadêmicos a possibilidade de conhecer e experienciar a potência dessa manifestação artística, que atravessa *o corpo* – quando desperta o movimento, a descoberta de um corpo indisciplinado e aberto à experimentação; *o método educativo* – quando se coloca como uma ponte entre os campos da arte e da educação, motivando professores e alunos a repensar o processo de ensino e aprendizagem, e o *processo poético* – a fim de que o professor não se limite à mera transmissão de conhecimento, mas se coloque como um sujeito criador junto a seus alunos. Não seria esse o ponto de partida para uma maior incorporação da performance no ensino de arte, abrindo espaços para essa linguagem nas grades curriculares e nos cursos de licenciatura?

## 2.2 Curso de Comunicação das Artes do Corpo | PUC/SP

No Brasil, desde a década de 1990, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP oferece o curso de bacharelado em Comunicação das Artes do Corpo, uma proposta inédita dentro e fora do país. Isso se deve à sua característica híbrida de compreender as linguagens da performance, do teatro e da dança, sob métodos disciplinares inovadores, partindo da experimentação corporal e sua comunicação com o mundo. De acordo com Rosa Maria Hércoles, vice-coordenadora do curso de graduação da PUC/SP, a transversalidade e a contaminação entre as áreas são diferenciais do curso. Segundo ela, no primeiro

ano, são vistas as especificidades de cada estilo e, nos anos posteriores, são estudados os cruzamentos entre as áreas.



**Figura 16:** Aula do Curso de Comunicação das Artes do Corpo PUC/SP. Fotografia de Inês Correa.

**Fonte:** <https://comunicacaodasartesdaocorpo.wordpress.com/>. Acesso em: 30 de abril de 2019.

Ainda sobre a formação curricular do curso, no 5º semestre é ministrada a matéria “Artes do Corpo e Indisciplinaridade”, inspirada na fala de Muniz Sodré sobre a disciplina como a “forma assumida pelo poder ideológico na modernidade pós-Revolução Francesa”, a qual “pauta-se pela inculcação disciplinar de conteúdos ideológicos advindos de um saber comum. Não há aula sem disciplina, e o professor detém a posição de poder na relação pedagógica” (2010, p. 98). Para Sodré, a experiência humana “comporta uma certa indisciplina ou um certo caos” (2010, p. 99), comuns ao processo de aprendizado – sujeito a erros e à criatividade<sup>28</sup>. Rosa Maria explica-nos como a indisciplinaridade atua na proposta pedagógica do curso:

<sup>28</sup> Teoria alinhada aos estudos de Edgar Morin sobre o pensamento complexo, tema desenvolvido também nas páginas 11 e 12.

A gente se interessa por estudar e trabalhar onde essas áreas se comunicam e se contaminam, no sentido de expandir essas fronteiras, por isso que a gente diz que a nossa proposta é indisciplinar, como diz o professor Muniz Sodré: “quando a transdisciplinaridade se radicaliza você tem a indisciplina”, então a proposta do curso é trabalhar essa indisciplinaridade entre essas três áreas e tendo o corpo como foco, o corpo objeto de estudos, o corpo como condição pra que essas áreas transversalizadas possam ocorrer, isso é o entendimento do corpo como mídia de todos esses processos de criação artística e os processos de comunicação que as artes estabelecem com o seu público (HÉRCOLES, Rosa Maria, em entrevista concedida ao site da PUC/SP, disponível em: [www.pucsp.br/graduacao/comunicacao-das-artes-do-corpo](http://www.pucsp.br/graduacao/comunicacao-das-artes-do-corpo) ).

Samira de Souza Brandão Borovik, também conhecida como Samira Br, membro do corpo docente do curso de bacharelado em Comunicação das Artes do Corpo, em entrevista realizada no dia 18 de setembro de 2018, informa que 26 disciplinas específicas são oferecidas sobre a linguagem da performance, sendo o único curso de graduação no Brasil, e possivelmente na América Latina, a conter um currículo completo na área. O que o distingue de qualquer outra iniciativa semelhante é sua proximidade com o campo da comunicação, característica presente desde a criação do curso, por ser essa a esfera de atuação de seus fundadores.

Dentre as disciplinas oferecidas pelo curso de Comunicação das Artes do Corpo, Samira Br ministra as seguintes: Treinamentos Psicofísicos em Performance, que se dividem em três módulos: I – Vivências de Liminalidade; II – Sujeito Autobiográfico; III – Rito e Persona. Além disso, leciona uma disciplina prático-teórica chamada Corpo no Cotidiano e orienta Trabalhos de Conclusão de Curso na área da Performance, que se chamam Projetos de Cena I e II. Para ela, os temas trabalhados em sua prática artística interligam-se às disciplinas que leciona, até mesmo às suas ementas.

Fazer arte é um exercício sofisticado de sobrevivência para o corpo, para o performer e para o professor. Assim, a performance, desenvolvida enquanto pesquisa teórico-prática, é uma forma de linguagem da arte que aceita múltiplos cruzamentos. Cruzamentos de corpos que atravessam a nossa trajetória de artista, cruzamentos de outras linguagens artísticas, dentre outros múltiplos que nos acontecem (BOROVIK, Samira, entrevista concedida em 18 de setembro de 2018).

Ela reitera que o corpo docente é composto, em sua maioria, por artistas e pesquisadores, grupo do qual faz parte. Samira também é performer e acredita que sua prática como educadora tem forte influência sobre sua produção em performance. Destaca o privilégio por ter trabalhado com o encenador Renato Cohen<sup>29</sup>, precursor do ensino da performance no Brasil: “Pude aprender na fonte como conduzir uma vivência criativa em performance, orientar e fazer junto” (BOROVIK, Samira, entrevista concedida em 18 de setembro de 2018).

### 2.3 A performatividade do “professor-performer”

Após observarmos as iniciativas de universidades situadas na região sul do país em incorporar ao currículo disciplinas voltadas ao estudo da performance, ações engajadas na construção de um ensino de arte inclusivo e colaborativo, consideramos a presença da performance na educação também por sua natureza transgressora. O primeiro capítulo desta pesquisa, que tratou do surgimento e da trajetória dessa manifestação artística ao longo dos anos, nos ajuda a compreender o seu papel no ensino de arte. A performance, por essência, busca romper com práticas tradicionais e conservadoras fabricadas no campo da arte, pois nasce como uma reação explosiva diante do esgotamento e repulsa às questões dadas majoritariamente pela técnica ou pelo mercado.

Por meio dessa ruptura, reflete, flexibiliza e ressignifica suas relações com o meio, com o social, com o corpo e com a arte. Sendo assim, de que forma a performance contribui com a observância de um ensino mais humano? Tornando a sala de aula um lugar ilimitado ao exercício do autoconhecimento, da crítica, da experimentação e da exploração corporal, sendo, portanto, um ponto de partida na reavaliação das práticas de ensino atuais. De acordo com Camnitzer,

o ensino de arte sempre tendeu a usar os dois conceitos, educação e arte, da maneira mais tradicional e conservadora possível. A ideia de

---

<sup>29</sup> Renato Cohen foi um ator, diretor, performer, teórico e pesquisador gaúcho, nascido na cidade de Porto Alegre, no ano de 1956, e falecido em São Paulo, em 2003, esta última onde desenvolveu grande parte de sua produção. Autor dos livros *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação* e *Work in Progress na Cena Contemporânea*, Cohen atuou, também, como docente no Instituto de Artes da Universidade de Campinas, a Unicamp, desde o ano de 1999, contribuindo com a reestruturação do curso de mestrado e elaboração da proposta de abertura do curso de doutorado.

educação quase sempre vem associada à atividade de transmitir informações, onde a informação, uma mercadoria, é um objeto congelado e invariável que o professor possui em maior quantidade do que o aluno. A ideia de arte, embora não seja definida em si mesma (ninguém ousa – nem eu – para dar uma definição estrita) é geralmente definida por exclusões (CAMNITZER, 2006, p. 40).

A sala de aula vista como espaço de criação, tendo o corpo como seu principal suporte, costuma ser tomada no ensino tradicional como obstáculo e não como um ambiente propício para a construção do conhecimento. A educação pela arte traz inúmeros benefícios; contudo, poucos educadores a colocam em prática. O que é mais instigante: apenas falar sobre a performance ou experimentá-la? Falamos sobre transgressão, sobre ruptura na arte, mas o ensino acadêmico ainda mostra-se representativo, ilustrativo e pouco vivencial. Esse hiato entre a arte e a educação precisa ser refletido e exaustivamente debatido entre os atuais e futuros professores.

Assim como uma criança, que recebe o jogo de peças para montar, com encaixes predefinidos, a seguir as determinações do manual ou da ilustração da embalagem, as instituições que zelam pela tradição no ensino correm o risco de repetir os métodos executados como uma fórmula, e, por consequência, acabam ministrando as mesmas aulas. É nesse contexto de jogo que a subversão merece habitar, para conceder novas formas de encaixe e permitir a reflexão sobre o próprio jogo, para que, livremente, a criatividade desempenhe suas potencialidades.

A estrutura de ensino pautada pela repetição e transferência de conteúdo não é garantia de edificação do conhecimento. Segundo Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 22). Conforme Dominique Wolton<sup>30</sup>, pesquisador francês na área das Ciências da Comunicação, “informar não é comunicar” (2010, p. 11), pois a comunicação “impõe a questão da relação, ou seja, a questão do outro”, o que a torna sempre um desafio. Não basta compartilhar informações, é imprescindível “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2000, p. 93). Ou ainda, Muniz Sodré nos diz que “a aprendizagem não é jamais pura transmissão, e sim a

---

<sup>30</sup> Pesquisador do CNRS (França), fundador e diretor da revista *Hermès*, diretor do Instituto de Ciências da Comunicação, autor do livro *Informar não é comunicar*, tradução de Juremir Machado da Silva – Porto Alegre: Sulina, 2010.

socialização de um saber, portanto, a experiência de uma relação entre indivíduos concretos” (2010, p. 99).

De acordo com Camnitzer, “enquanto a própria arte supostamente gera conhecimento, [...] o ensino da arte é limitado à repetição” (2006, p. 43). E isso se deve a metodologias ainda praticadas por cursos de formação de artistas e professores, que priorizam o treinamento do aluno para a aplicação da técnica artística. Essa percepção sobre o ensino de arte é fruto de movimentos de reforma nascidos em oposição às Academias Francesas do século XIX. Tais reformas eram influenciadas pelas escolas de artesanato da época, como a Bauhaus (1919). A arte, para os reformistas, tornou-se “produto de um aprendizado individual, que uma instituição não pode dar. O que a instituição pode fazer é ensinar técnicas, treinar o aluno manualmente para que mais tarde ele possa usar seu conhecimento ou não” (CAMNITZER, 2006, p. 39).

Logo, os movimentos de reforma contribuíram para que o padrão de ensino ministrado pelas Academias fosse substituído pelo ensino da técnica artística, que considera, prioritariamente, o talento do aluno. Dessa forma, um currículo conservador pode limitar o aluno, levando-o a crer que a “informação técnica é capaz de validar sua atividade” (CAMNITZER, 2006, p. 40). Espera-se, portanto, que o aluno se especialize em uma das categorias artísticas tradicionais, como o desenho, a pintura, a escultura ou a gravura, como se essas fossem as únicas formas válidas de arte. Diante do que nos afirma Camnitzer, entendemos que o ensino conservador pautado exclusivamente na transmissão de informações e na reprodução de técnicas artísticas para o desenvolvimento individual do aluno se contrapõe radicalmente à proposta de inserção da performance como um “método colaborativo” na educação pela arte.

### **2.3.1 Estudos da performatividade (*Performance Studies*)**

A presença da performance enquanto método de ensino nos levou a pesquisar a noção da performatividade na educação, conceito desenvolvido e adotado nos Estados Unidos, assim como em alguns centros acadêmicos no Brasil. Compelida por essa mesma abordagem, a professora do curso de Comunicação na Southern Illinois University Elyse Lamm Pineau também realiza pesquisas sobre o

cruzamento de metodologias da performance. Pineau, ao observar um movimento significativo de professores/pesquisadores norte-americanos direcionando suas pesquisas sobre performance, a partir de uma educação libertadora – fundamentadas pelos ensinamentos de Paulo Freire –, e sobre os estudos da comunicação, volta-se à análise desses temas, como base para uma “pedagogia performativa crítica” (2010, p. 90).

Para a inserção da performance no ambiente acadêmico, em que desenvolvia sua prática pedagógica, Pineau percebeu obstáculos, entre eles, a sala de aula como a conhecemos, considerada por ela como um espaço de exílio, de cerceamento: carteiras enfileiradas, quadro de giz, piso frio, luzes fluorescentes. Nesse meio, costuma-se acreditar que o excesso “excede a avaliação. O que está fora do lugar deve ser limpo. O apagamento é um procedimento-padrão de manutenção do limite entre a arte e a educação” (PINEAU, 2010, p.100). Esse ambiente cirúrgico e nada lúdico tem reforçado a ideia de que é necessário construir novos espaços de resistência aos métodos de ensino tradicionais na arte. Ela comenta sobre a construção dessa realidade vivida em sala de aula, como pesquisadora de sua própria atuação como professora de performance e do borramento da fronteira entre as áreas da arte e da educação.

Como uma professora de Estudos da Performance, tenho tido o privilégio de observar, cotidianamente, o que acontece quando o meu corpo e o corpo dos meus alunos são criticamente conectados ao ensino e à aprendizagem da transgressão. Teóricos e praticantes da educação encontram-se mais uma vez numa articulação crítica. Ainda nos encontramos sitiados por uma condenação populista da escola pública e condenados, por força de uma política conservadora, a nos encerrarmos de forma cada vez mais acentuada dentro de uma ideologia tecnocrática, enquanto somos cada vez mais exigidos pelas estruturas de nossas instituições. Ao mesmo tempo, a emergência da performance como um paradigma para a experiência educacional tem modificado radicalmente as bases sobre as quais conduzimos nós mesmos o nosso trabalho. [...] Juntos, nós criamos um corpo de trabalho que permitirá que nossos alunos construam significados a partir do que vivem no corpo, do que sentem no osso, situados dentro de um corpo político maior (PINEAU, 2010, p. 110).

É importante salientar que Elyse Pineau é professora de “Estudos da Performance”, ou seja, pertence a um grupo de educadores que investigam a performance não apenas como linguagem, mas, sobretudo, como desempenho.

Nesse sentido, sua reflexão sobre a performance no ensino e sua experiência como educadora em um curso de comunicação estão diretamente ligadas às pesquisas sobre performatividade, iniciadas nos Estados Unidos, na década de 1960. Pineau analisa a influência dos usos pedagógicos da performance, baseada nas descobertas dos pesquisadores Lorne Wight Conquergood<sup>31</sup>, Ronald Peliás<sup>32</sup> e James VanOosting<sup>33</sup>. Eles reconhecem a pedagogia da performance como “um paradigma, como uma metáfora exploratória, como método de pesquisa e como ativismo de justiça social” (PINEAU, 2010, p. 96). Essa metáfora do ensino como performance ganha força nos Estados Unidos a partir da década de 1980, com o objetivo de tornar esse método um “paradigma para a experiência da comunicação humana” (PINEAU, 2010, p. 96).

Peliás e VanOosting trazem em seu livro *Um paradigma de estudos da performance*, escrito em 1987, considerações sobre o que vinha sendo pesquisado por teóricos, professores e artistas nos grupos de estudos da performance norte-americanos, iniciados pelo professor Richard Schechner<sup>34</sup>. O paradigma em questão sugere entender “todas as enunciações como potencialmente estéticas, todos os eventos como potencialmente teatrais e todos os públicos como participantes potencialmente ativos, que podem autorizar a experiência estética” (1987, p.221). Em outras palavras, esse modelo de ensino inspirado pela performance parte, prioritariamente, da percepção do professor, em descobrir-se como potencial performer. Pineau (2010, p. 97) afirma que na poética da performance educacional

<sup>31</sup> Lorne Wight Conquergood foi um etnógrafo canadense, nascido em 1949, na cidade de Thunder Bay, e falecido em 2004. Foi professor de estudos da performance na Northwestern University e realizou uma extensa pesquisa em campos de refugiados no exterior e em bairros de imigrantes em Chicago. Conquergood coproduziu dois documentários premiados baseados em sua pesquisa de Chicago em áreas urbanas: *Entre os Homens: O xamã de Hmong na América* (1985) e *O coração partido ao meio* (1989).

<sup>32</sup> Ronald J. Peliás cursou a Universidade Metodista do Sul em 1968 e recebeu seu doutorado em estudos da performance na Universidade de Illinois (1979). Foi professor de estudos da performance de 1981-2013, no Departamento de Estudos de Comunicação da Southern Illinois University, Carbondale. Atualmente, trabalha como professor de teatro, principalmente como diretor e como escritor comprometido com formas não tradicionais de representação acadêmica.

<sup>33</sup> James VanOosting é um romancista que mora em South Orange, Nova Jersey. Ele é professor aposentado de artes e ciências, assim como de negócios, na Fordham University. Ele foi reitor da Faculdade de Artes e Ciências da Universidade Seton Hall.

<sup>34</sup> Richard Schechner é professor de Estudos da Performance na Universidade de Nova York, nos Estados Unidos, foi precursor e um dos principais estudiosos do tema em países de língua anglo-saxônica.

professores e alunos buscam “ficções colaborativas” que privilegiem as histórias, seus narradores e o compartilhamento das experiências humanas pelo coletivo.

Sendo assim, a pedagogia performativa procura ultrapassar o método tradicional adotado pelo ensino, de transmissão de informações, para abrir espaço a novas formas de construção do conhecimento. E quais seriam essas novas formas de conhecimento? Para Schechner, a performance “acontece enquanto ação, interação e relação” (2006, p. 30), portanto, o conhecimento advém do movimento, do compartilhamento, do contato entre os participantes. Nesse caso, a performance não está “no” corpo, mas “entre” os corpos. Já Conquergood elucida o método pedagógico apoiado na natureza lúdica da performance, no jogo performativo que traz liberdade aos participantes sem desconectá-los da realidade. O ato que envolve o corpo e a experimentação “está relacionado à improvisação, à inovação, à experimentação, ao contexto, à reflexão, à agitação, à ironia, à paródia, ao sarro, ao cômico e à carnavalização” (CONQUERGOOD *apud* PINEAU, 1989, p.83).

A performance primeiramente ganhou espaço na educação, assim como nos estudos da comunicação como uma metáfora de identidade para professores e como um método de ensino participativo. Professores eram encorajados a se conceberem como atores envolvidos em dramas educacionais, como artistas, operando com uma intuição criativa, como regentes, orquestrando experiências de aprendizagem e como contadores de histórias, transmitindo narrativas folclóricas e pessoais para envolver os estudantes (PINEAU, 2010, p. 93).

No entanto, Pineau ressalta que o papel do professor/performer deve ser visto com certo rigor. Em leituras ultrapassadas, a figura do educador da performance era classificada pelos termos: “professor-ator”, o qual o reduzia “a um estilo de desempenho de teatralidade entusiasta empregada para despertar estudantes sonolentos, para envolvê-los como que magicamente nas primeiras aulas da manhã”, ou “professor-artista”, por salientar a “sensibilidade estética e a criatividade espontânea” dos artistas em cena (PINEAU, 2010, p. 93).

### 2.3.2 O “professor-performer”

A figura do professor/performer argumentada por Pineau, como uma articuladora das “fontes e das estruturas do conhecimento performativo” (2010, p.93), encontra eco nos estudos de mestrado de Naira Ciotti<sup>35</sup>, professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, desde 2009, que define o termo como um professor que também é performer, partindo do ideal de mestiçagem ou retroalimentação das áreas da arte e da educação: “dessa maneira, entendemos que o professor alimenta-se do performer, que, por sua vez, se alimenta das informações e estratégias das políticas, dentre elas a Educação” (2013, p. 117).

À luz das experiências pessoais e pesquisas sobre a atuação do professor-performer, Ciotti o descreve como sujeito articulador do conhecimento junto aos alunos, sua prática não se orienta exclusivamente pela representação ou técnica; ao contrário, encontra respaldo na poética do cotidiano: “sua matéria é um pensamento de arte, um pensamento em movimento, um pensamento em performance” (2013, p. 119). Trata-se da humanização da prática educativa sugerida por Paulo Freire (1996, p.33), em detrimento à mesquinhez do treinamento técnico, ou, ainda, a “desaprendizagem e rebeldia” recomendadas por Luis Camnitzer (2006, p. 43).

Por mais estranhas que fossem (as minhas aulas), elas eram bem-sucedidas, os alunos aprendiam, faziam as coisas, participavam de festivais, escreviam artigos, apresentavam cenas. Não importava muito se o caminho não tinha sido linear, o objetivo era cumprido. Isso era interessante de ser pesquisado. Eu acho que existe esse professor-performer que eu trabalho que eu “controlo” aqui, depois disso surge um monte de outros professores-performers (CIOTTI, Naira, em entrevista concedida em 9 de abril de 2019).

Naira, baseada em sua ação docente como uma “professora-performer”, reforça a ideia de que a performance atue no ensino como um método, estabelecendo um processo artístico não linear, intuitivo, desencadeando novas experiências e conhecimentos, ainda que causando certa estranheza frente a outras metodologias consentidas. Para ela, “uma aula pode ser uma obra de arte”, ou melhor, “um processo artístico” (CIOTTI, 2019), em que o professor torna-se um

<sup>35</sup> Naira Ciotti é professora-performer, possui doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, PHD em Estética e História da Arte pela ECA-USP. Na Universidade do Rio Grande do Norte, criou a disciplina “Estudos da Performance” pertencente à grade curricular do Curso de Teatro. No Departamento de Arte dessa mesma universidade, outras disciplinas abordam a performance: “Corpo e espaço”, “Produção tridimensional” e “Tópicos em arte contemporânea”.

sujeito performático e vale-se da performance como uma “estratégia de sobrevivência”.

A gente pode generalizar que essa ideia de performar, de lidar com o processo e não lidar com o produto, ela permite ao professor muitas estratégias de sobrevivência, de respiração, de investigação profunda em alguma linguagem que ele queira, de conexão com o tempo que ele está vivendo e com o tempo que os alunos dele estão vivendo (CIOTTI, Naira, em entrevista concedida em 9 de abril de 2019).

A análise de Naira sobre o professor de arte, sua relação com a performance e seu efeito na formação do aluno, é construída a partir da observação dos “corpos de conhecimentos” e da performatividade em situações de aula, nos cursos de graduação. As circunstâncias descritas revelam os seguintes perfis: o *professor-pesquisador*, o *professor de ateliê*, o *professor-artista* e, por fim, o *professor-performer*. O primeiro caso, o *professor-pesquisador*, é caracterizado por compor um corpo que corresponda ao recorte de sua pesquisa, os alunos são envolvidos pela paixão, pelo ardor com que o pesquisador desenvolve seu estudo, atingindo a alguns que, possivelmente, serão influenciados por sua performatividade.

O segundo caso, o *professor de ateliê*, trata do sujeito moldado para o ensino da técnica, da estética, do emprego do material, da reprodução e da repetição – conforme sublinhado anteriormente por Camnitzer. Os alunos instigados a conhecer e reproduzir esse conhecimento poderão, futuramente, reproduzir em suas aulas essa mesma metodologia. Já o terceiro caso, o *professor-artista*, atua de modo semelhante ao professor-pesquisador; contudo, o que se destaca é a produção pessoal, a técnica estudada através dos anos em projetos particulares. De acordo com Naira, neste caso, “o movimento do corpo de conhecimentos transmitidos aos seus alunos é o de propiciar o entendimento da obra específica daquele artista e de sua família artística, ou seja, dos artistas que o influenciaram” (CIOTTI, 2014, p. 61). E este método de ensino da arte é bem comum nos cursos de graduação em Arte: slides são reproduzidos com imagens de obras da preferência do professor, que justifica seu gosto, pautado, na maioria das vezes, pela estética. Em seguida, é repassada a técnica: carvão, bico-de-pena, aquarela, pastel oleoso, entre outras, que conversam com a produção do professor-artista. Pois, para este, artista bom é aquele que sabe desenhar.

Finalmente, o *professor-performer* “movimenta os conhecimentos que possui sobre a arte em direção ao seu aluno” (CIOTTI, 2014, p. 61), corroborando para a prática de um ensino intermediado, oportunidade em que o professor busca exercer a função de mediador entre o aluno e o espaço que o circunda – cria meios, novos meios para explorar o conhecimento. Sua performatividade enquanto mediação não o torna um sujeito solitário ou isolado no exercício de ensinar, ao contrário, é um convite à descoberta da performatividade do aluno, que pode ser desenvolvida em qualquer lugar e circunstância.

O “professor-performer”, enquanto mediador desses “corpos de conhecimento”, tem a consciência de que a metodologia que utiliza é capaz de gerar uma transformação significativa no ensino, mas, sobretudo, na maneira como os alunos são estimulados a acessar o conhecimento, permitindo a eles explorar elementos ligados à sua realidade para, enfim, adicioná-los à composição de sua performance. Isto é, a mediação ajuda o aluno a estabelecer relações com o mundo, com a arte, com o corpo, com o meio social, a refletir e comunicar esse saber.

A proposta para a introdução da performance no campo pedagógico, como temos salientado, reivindica uma parceria entre o professor e o aluno, por se tratar de uma criação coletiva, algo distinto do que acontece com o performer e o público. Nesse encontro, ainda que o espectador participe da produção do artista, não pode ser considerado o autor da obra, apesar de sua emancipação. A performance mediada entre professor e aluno é uma criação conjunta. Não há, portanto, professor-performer sem aluno-performer. Mas de que forma o “professor-performer” pode realizar a mediação do “corpo de conhecimentos”?

Naira descreve a experiência vivida junto a seus alunos no curso de Arquitetura, onde propôs a utilização dos Objetos Relacionais criados pela artista Lygia Clark, “Rede de elásticos” e “Canibalismo”, replicando-os em sala de aula. Após realizadas as mediações, Naira constatou que “a experiência da confecção dos objetos de Lygia Clark dentro da Universidade foi bastante integradora para as turmas” e que “a proposta de vivência em relaxação coletiva estimula o trabalho coletivo não invasivo, todos participam para um trabalho comum, mas não perdem sua singularidade” (CIOTTI, 2014, p. 51/52).

O contato de Naira com tais objetos surgiu de uma formação recebida enquanto participava como monitora da 22ª Bienal de São Paulo, aprendendo, assim, a manipular os Objetos Relacionais. Após a Bienal, foi convidada por Suely

Rolnik e pelo Núcleo de Subjetividade da PUC/SP a reproduzir os objetos. Suely já havia participado da mediação com a obra “Baba Antropofágica” (1973) – junto ao grupo que preparava a retrospectiva da obra da artista na mesma edição da Bienal – , conforme relata:

São Paulo, domingo, 15 de maio de 1994. Deitada no chão, olhos vendados, alvoroço de corpos anônimos agitando-se em torno de mim; não sei o que pode vir a se passar. Perda total de referências, apreensão, desassossego. Estou entregue. Pedacos de corpos sem imagem destacam-se, ganham autonomia e começam a agir sobre mim: bocas anônimas abrigam carretéis de máquina de costura, cujas linhas lambuzadas de saliva são ruidosamente desenroladas por mãos igualmente anônimas, para em seguida depositá-las sobre meu corpo. Coberta pouco a pouco dos pés à cabeça por um emaranhado de linhas, composição improvisada de bocas e mãos que me cercam, vou perdendo o medo de diluir a imagem de meu corpo, diluir meu rosto, minha forma, me diluir: começo a ser este emaranhado-baba. O som dos carretéis girando nas bocas parou. As mãos agora se embrenham nesta espécie de molde úmido e quente que me envolve para retirá-lo de mim; umas, mais nervosas, arrancam tufo; outras erguem fios com a ponta dos dedos como se temessem esgarçá-los – e assim vai indo até que nada mais reste. Meus olhos são desvendados. Volto ao mundo visível. No fluxo do emaranhado-baba plasmou-se um novo corpo, um novo rosto, um novo eu. Estou atordoada. O que é isto que me aconteceu? Sinto-me convocada a enfrentar o enigma (ROLNIK, 1998, p. 1).

As proposições mediadas por Naira Ciotti mostraram-se como uma boa estratégia para a experimentação da performance na Universidade, ao despertar o interesse dos alunos, unindo-os em uma atividade coletiva, trazendo à tona questões como o lugar da obra de arte em relação ao corpo e ao ambiente acadêmico. Entendemos, com o exemplo de Naira, que se colocou como uma mediadora entre as proposições de Lygia e os alunos da Arquitetura, que a inserção da performance no ensino de arte tornou-se uma realidade, assim como uma necessidade.

### **3 Mediação enquanto um processo artístico-pedagógico-performativo**

A partir das reflexões apresentadas no capítulo anterior, as quais davam conta da presença da performance tanto como conteúdo, mas também como prática docente, uma atividade que tem potencial de ser vivenciada na sua complexidade

em âmbito acadêmico, parece-nos quase um processo natural chegarmos em uma discussão que aborda ou investiga a performance em um campo ampliado de atuação dessa linguagem-método em contexto pedagógico. A intenção desta investigação é estender a noção de ensino de arte por meio da performance a outros lugares, não apenas ao ambiente formal, sobre o qual refletimos até aqui.

A discussão produzida neste capítulo surge da aproximação entre o “professor-performer” e o mediador de exposições, abordada nos trechos finais do segundo capítulo. O projeto desenvolvido por Luis Camnitzer, enquanto curador pedagógico da 6ª edição da Bienal do Mercosul, oportunizou-nos conferir semelhanças entre essas formas experimentais de mediação na arte. Essa proximidade entre diferentes campos fez surgir novos questionamentos: como a performance insere-se na mediação da arte? A mediação pode ser considerada uma prática educativa? Como avaliamos a atuação do mediador como um “intermediário” entre a obra de arte e o público?

A fim de investigar tais questões, apresentamos o trabalho desenvolvido pelo “Patafísica: Mediação, Arte e Educação”, um grupo de pesquisa vinculado ao Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), fundado no ano de 2011 e que promove encontros de reflexão e desdobramento de práticas de mediação artística com base em projetos expositivos. O grupo, formado por jovens alunos do Curso de Artes Visuais e orientado pela professora Carolina Correa Rochefort, reúne propostas de ação que se aproximam das práticas experimentais de mediação e se alinham aos conceitos desenvolvidos pelo “professor-performer” e pela performance enquanto linguagem. As propostas de ação, ou “Fazeções”, como são definidas pelos patafísicos, articulam esses conceitos na forma de metodologia poético-educativa, solicitando dos mediados e mediadores uma performance em diálogo com as obras em exposição.

### **3.1 Práticas experimentais de mediação cultural**

Quando o mediador ou o professor atuam em espaços de arte, eles medeiam e não educam, segundo afirma Paulo Freire: “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (1979, p. 28). Nesse sentido, mediadores e professores têm o potencial de se

colocarem como sujeitos do processo de mediação do conhecimento, figuras importantíssimas nesse percurso, e que não necessariamente fazem “visita guiada”; pelo contrário, ajudam a estabelecer relações, conexões.

A atuação desses sujeitos no ensino não formal é comum em centros e espaços culturais: museus, galerias e mostras de arte, sob iniciativa pública ou privada. José Márcio Barros<sup>36</sup>, ao lado de Mariana Angelis<sup>37</sup>, é responsável pelo artigo “Mediação, Formação e Educação: duas aproximações e algumas proposições”, publicado em 2013 pela revista *Observatório Itaú Cultural*, cuja edição especial foi dedicada ao Seminário Internacional de Cultura e Formação, promovido pelo próprio Itaú Cultural, no final de 2012, mostrando-se um relevante estudo sobre a atuação da cultura nos processos sociais, incluindo a mediação cultural. Para os autores, a mediação cultural transcende fronteiras entre as áreas do conhecimento e da experiência humana, excedendo as expectativas dos centros culturais em formar, fidelizar ou diversificar seus públicos (2017, p. 9),

a mediação vai além do tornar o conteúdo dos bens e serviços culturais oferecidos pela instituição ao público acessível. Constitui-se como uma busca de qualidade nas interações que a relação com o público institui, uma espécie de experiência expandida, que se configura como conexões entre ações sociais e representações (BARROS; ANGELIS, 2017, p. 9).

A mediação cultural atua no desenvolvimento da comunicação do público com a obra de arte, conforme Barros, na “busca de qualidade das interações”. Maria Lind<sup>38</sup>, curadora, educadora e crítica de arte sueca, diretora do *Tensta Konsthall*, um centro de arte contemporânea em Estocolmo e cocuradora do Manifesta 2, Bienal Europeia de Arte Contemporânea, que ocorreu em Luxemburgo, em 1998, observa

<sup>36</sup> José Márcio Pinto de Moura Barros é graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1980), Mestre em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (1992) e Doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Professor do PPG em Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais e coordenador da Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Cultural. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da UFBa. Professor da PUC Minas. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1604785658347017>.

<sup>37</sup> Mariana Angelis Ferreira é mestranda em Artes pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), possui graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2013). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/466879026291288>.

<sup>38</sup> Maria Lind fez parte do projeto pedagógico da 9ª Bienal do Mercosul, com um texto publicado no material educativo intitulado “A Nuvem: uma antologia para professores, mediadores e aficionados da 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre”.

que a prática da mediação trata de “estabelecer superfícies de contato entre obras de arte, projetos curatoriais e pessoas, de criar várias formas e intensidades de comunicar sobre e a partir da arte” (2013, p. 183). Mas de que forma a mediação relaciona-se com a educação? Segundo afirma Barros, a mediação é compreendida enquanto processo de “circulação de sentidos” entre a esfera pública e a individualidade/singularidade do sujeito, e que se faz presente tanto na formação, quanto na educação (2013, p. 11).

Decorre dessa proposição a possibilidade de reconhecer que todos os processos formativos e educativos demandam e se processam por meio de práticas de mediação. Mas nem toda mediação se dá no contexto da formação e da educação. A questão que se configura aqui é complexa. E é essa complexidade que torna o tema importante, atual e oportuno. Por um lado, trata-se de buscar saber como a arte e a cultura realizam um processo de mediação nos processos de formação e educação e, por outro, que práticas mediadoras asseguram efetiva formação e educação artística e cultural (BARROS, 2013, p. 11).

O que Barros nos apresenta como uma questão complexa diz respeito ao modo como as instituições concebem a mediação no planejamento de seus espaços expositivos e projetos pedagógicos. Que lugar ocupa a mediação na missão, nas prioridades e nos objetivos constituídos pelos espaços de arte? Que papel cumprem as práticas de mediação nessas instituições?

Interessa-nos voltar o olhar para como esses espaços abrem-se às práticas educativas, como configuram e planejam suas ações a partir delas. Quando construídas a partir de processos de mediação, encorajam o diálogo entre os sujeitos que habitam os centros culturais, ou seja, consideram a curadoria, as funções administrativas, os professores, alunos e demais públicos como protagonistas desses processos. Essa prática tem o poder de transformar a relação do público e das instituições com a mediação, por vezes vista como um acessório às ações qualificadas por museus e galerias de arte como prioritárias.

### **3.1.1 Mediação na Bienal Pedagógica do Mercosul**

O entendimento sobre mediação em espaços culturais tem se modificado com o tempo. Há alguns anos, no Brasil, mediação em museu ou em galeria de arte era sinônimo de monitoria. A partir dos anos 2000, as instituições passaram a investir cada vez mais nos setores educativos, capacitando mediadores e desenvolvendo projetos pedagógicos que ambicionam aprimorar o diálogo com o público nesses ambientes, oferecendo experiências que ultrapassam a mera informação sobre a obra de arte.

Esse momento marcado pela inclusão de métodos, formatos, ações educativas em projetos artísticos e curatoriais, pensados conceitualmente em suas estruturas como forma de arte por artistas, instituições, curadores, entre outros sujeitos, tomado como uma nova perspectiva no escopo das monitorias, visitas guiadas e mediações em exposições de arte, é reconhecido nos estudos sistêmicos da arte como “*Education turn*”, ou “Virada educacional”. Mônica Hoff Gonçalves<sup>39</sup>, coordenadora-geral do Projeto Pedagógico da Bienal do Mercosul (de 2006 a 2014), considera o cancelamento<sup>40</sup> da sexta edição da Bienal Europeia de Arte Contemporânea, a Manifesta 6, no ano de 2006, a qual passava por mudanças profundas em sua estrutura, deixando de ser uma mostra de objetos de arte para tornar-se uma escola temporária, como ponto de “transição (ou expansão) de um processo já em curso centrado inicialmente em práticas artísticas baseadas em formatos pedagógicos que vinham sendo realizadas desde meados dos anos de 1990” (HOFF, 2014, p. 94). Sob uma “nova” perspectiva curatorial impulsionada por um movimento de apropriação de práticas educativas na criação, produção e fruição de arte contemporânea, sobretudo por iniciativas de artistas na criação de escolas independentes de arte, como as citadas por Mônica Hoff (HOFF, 2014, p. 94), o *Institut des Hautes Études em Arts Plastiques*, fundado em Paris, no ano de 1995, por Daniel Buren e Pontus Hultén, a *Copenhagen Free University*, uma universidade criada pelos artistas Henriette Heise e Jakob Jakobsen, em 2001, e a *Catedra Arte*

---

<sup>39</sup> Mônica Hoff Gonçalves é doutoranda em Artes Visuais no PPGAV/UDESC. Atua como artista, curadora e pesquisadora. De 2006 a 2014, foi responsável pela coordenação-geral do Projeto Pedagógico da Bienal do Mercosul (POA/BR), atuando também como curadora de base na nona edição do evento, realizada em 2013. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2582745531405339>.

<sup>40</sup> A 6ª edição da Bienal Europeia de Arte Contemporânea, idealizada para assumir a forma de uma escola, a Escola Manifesta 6, foi cancelada pelo prefeito de Nicósia, no Chipre, que alegou, através de uma carta, emitida em 1º de junho de 2006, e divulgada internacionalmente no dia seguinte, supostas violações de contrato pelos curadores. O cancelamento foi recebido pelos curadores do projeto como censura à disseminação de ideias e à produção artística.

de *Conducta*, uma escola de arte e política concebida pela artista Tania Bruguera, em Havana, entre os anos de 2002 e 2009, artistas, curadores e instituições mostravam-se aptos a um movimento de retorno à relação primeira da arte com a educação, tão defendida por Camnitzer:

Em algum momento desafortunado da história, algum filisteu ou grupo de filisteus que ocupava uma posição de poder decidiu isolar a arte da educação e degradá-la da metadisciplina do conhecimento, como havia sido, à disciplina e artesanato que é hoje. Com isso, conseguiram que, paulatinamente, o acento da atividade artística se concentrasse na produção de objetos, que a sociedade se dividisse em alguns poucos fabricantes e muitos compradores, e que a arte nas escolas fosse considerada um entretenimento de luxo prescindível em lugar de permanecer como uma forma de pensar (CAMNITZER, 2009, p. 13).

Contudo, em contexto político, o fenômeno *Education turn* fora recebido como uma contrapartida à tomada de decisão de instituições reguladas pelo mercado de arte, justamente por alavancar os números destas, conferindo “retorno social não apenas às instituições, mas às empresas e órgãos governamentais que as gerem e/ou financiam, fortalecendo ainda mais as relações de poder nestes contextos” (HOFF, 2014, p. 104). Por outro lado, no âmbito de atuação do artista, essa “virada cultural” possibilitou a apropriação de um papel até então exercido pelo educador de arte, tornando-se, além de autor, mediador de seu próprio projeto artístico.

Em um artigo escrito no ano de 2013, isto é, apenas seis anos atrás, Mônica declarava que a mediação da arte ou a sua prática ainda era vista no país como “coadjuvante” e de “interesse secundário por parte do campo da arte” (HOFF, 2013, p. 70). Decerto, a apropriação de métodos e práticas educativas por artistas em seus processos artísticos, assim como a crescente participação de setores educativos em museus e galerias de arte, influenciadas pela virada educacional, tenham contribuído para modificar a percepção do público e das instituições quanto à importância da mediação cultural para os projetos expositivos e curatoriais. Os avanços na área da mediação cultural foram observados por Mônica com base no projeto pedagógico da Bienal, especificamente a contar de sua sexta edição em 2006-7, destacada pela criação da “curadoria pedagógica”, que, com o tempo, foi assumindo espaços e protagonismo. O projeto educativo, sempre presente desde a primeira edição da Fundação Bienal do Mercosul em 1997, sendo revisado ao longo das edições,

garantiu a descentralização das atividades artísticas-pedagógicas e a participação de um público diverso e crescente. De acordo com a Fundação Bienal<sup>41</sup>, “um projeto globalmente educativo” que, ao longo de 21 anos de atuação, formou 1.893 mediadores.

Para a Bienal do Mercosul, a curadoria pedagógica garantiu um *locus* de reflexão sobre educação e a possibilidade de construção de um projeto pedagógico verdadeiramente eficiente, no sentido de abrir-se às demandas da comunidade, realizando um trabalho contínuo e permanente. Até então, o Projeto Pedagógico atuava um pouco às cegas, tateando entre um dado impreciso e uma intuição (HOFF, 2011, p. 116).



**Figura 17:** Registro de mediação realizada na 8ª edição da Bienal do Mercosul.

**Fonte:** <http://www.bernmuseos.org/>. Acesso em: 30 de julho de 2019.

A sexta edição ficou conhecida, segundo Mônica, como uma “bienal pedagógica” por dois motivos: por compreender a figura do curador pedagógico, concebida pelo curador-geral da Bienal daquele ano, Gabriel Pérez-Barreiro, em resposta à demanda das últimas edições, e pela disposição da Fundação Bienal em atingir seu principal público na época, o escolar. Uma das marcas mais significativas

<sup>41</sup> Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/projetos>.

dessa edição diz respeito à formação permanente, conforme o propósito de Luis Camnitzer, o primeiro curador pedagógico da Bienal do Mercosul:

Camnitzer propunha, naquele momento, que a Bienal do Mercosul se reinventasse e assumisse de fato seu papel formador. Papel esse que só se efetiva quando pensamos os processos a longo prazo e em constante diálogo com a comunidade (GONÇALVES, 2011, p. 116).

O estado permanente de formação continuou sendo desenvolvido pela Fundação Bienal e pelos curadores pedagógicos, pelo menos nas duas edições seguintes: a argentina Marina De Caro (7ª edição em 2009) e o mexicano Pablo Helguera (8ª edição em 2011). De Caro buscou a expansão das práticas educativas utilizadas para a formação de público, de professores e de mediadores, descentralizando ações sob o formato de residências artísticas, as quais levavam o ateliê, o artista e as obras de arte para um contexto comunitário e social, e oferecendo formação a distância (EAD), que ampliou a participação de mediadores das cidades do interior do Rio Grande do Sul e estendeu a formação a outros estados do país. Do mesmo modo, Helguera procurou incorporar o que chamou de “práxis educacional expandida” (HOFF, 2013, p. 84), ou “Transpedagogia”, ao projeto educativo da 8ª Bienal (Figura 17), selecionando, junto à curadoria-geral de Jose Roca, projetos artísticos com fins pedagógicos. Aprimorou, também, a formação a distância – a “Nuvem”<sup>42</sup> tornou a comunicação entre os mediadores mais acessível e criativa. À Nuvem associou-se o nascimento de ações autônomas entre os mediadores, que passaram a criar trajetórias transversais que romperam com aquelas predeterminadas pelo projeto pedagógico.

Organizaram-se, estudaram, criaram novos roteiros e diálogos, se colocaram à prova, mudaram o projeto pedagógico, inseriram a iniciativa na programação oficial da 8ª Bienal e garantiram espaço na proposta educativa da nona edição do evento (HOFF, 2013, p. 79).

As iniciativas intituladas “Mediações Nômades” foram compreendidas por Mônica “como corpos moventes pelos espaços da Bienal, os mediadores criaram

<sup>42</sup> “Nuvem” foi o termo escolhido para designar o ambiente virtual criado para possibilitar a formação de mediadores a distância (AVA).

novas conexões e novas curadorias” (2013, p. 79). Os “mediadores nômades”, como parte de sua criação artístico-pedagógica, produziram o seguinte manifesto:

Nós, os mediadores nômades, encontramos um no outro uma necessidade de transformação. Nosso coro não se queixa, reivindica. Não queremos bandeiras, marcos, nem mesmo uma faca para dizer que o território é nosso. Queremos a liberdade de atravessar fronteiras sem passaporte nem carimbos. Nós não enxergamos esta Bienal como um tecido já costurado, mas como um tear em constante atividade, e sentimos necessidade de sermos livres para cruzar essa malha mutante, escolhendo e sendo escolhidos na trajetória dos fios, seus nós e entrelaçamentos. Realizar viagens Interarmazéns para absorver outras linguagens e olhares, proporcionando ao público um gole de cada rum, cachaça ou cerveja do caminho. Queremos, assim, dinamizar a interação público-obra sem repetir palavras por repetir, mas no intuito de construir nossas almas e consequentemente a do público de forma mais universal. Por isso, nos permitimos questionar até que ponto o projeto pedagógico pode ou deve ser pensado a partir da expografia? Sabemos que o espaço em si é um delimitador para a curadoria, pois existem algumas obras que poderiam estar na mesma mostra, mas encontram-se geograficamente distantes, e o diálogo que poderia surgir entre elas morre em silêncio. Queremos, enfim, ativar diálogos entre obras de diferentes armazéns e colocá-las em um mesmo fio mediador, mas não necessariamente condutor, que possa percorrer todo o cais autonomamente. (CUNHA, 2017, on-line).

No manifesto citado pelos “mediadores nômades” e transcrito pela mediadora Diana Cunha<sup>43</sup>, mostra-se clara a reivindicação do grupo. Eles almejavam participar da construção do projeto pedagógico da Bienal do Mercosul e, com certa liberdade, contribuir com a curadoria da mostra: “sentimos necessidade de sermos livres para cruzar essa malha mutante, escolhendo e sendo escolhidos na trajetória dos fios, seus nós e entrelaçamentos” (CUNHA, 2017, on-line consulta em 30 de julho). Manifestos costumam nascer do descontentamento, uma vez que o movimento parte do desejo de transformação. As atribuições que solicitam os mediadores não dizem respeito somente à Fundação Bienal, elas representam um anseio ainda maior, de valorização da mediação em espaços culturais.

Seriam essas ações improvisadas parte de um processo artístico desses mediadores? Esses processos criativos e transversais eclodiram de práticas

<sup>43</sup> Diana Kolker Carneiro da Cunha é pós-graduada em Pedagogia da Arte e graduada em História. Concebe e desenvolve projetos educativos de cunho transdisciplinar. Foi responsável pela concepção e supervisão da formação presencial dos mediadores da 9ª Bienal do Mercosul, em Porto Alegre, e membro do Coletivo E. Disponível em: <http://coletivo.e.blogspot.com/>.

educativas? Rafael Silveira<sup>44</sup>, membro do *Coletivo E*<sup>45</sup> e mediador da 8ª edição da Bienal do Mercosul, ao descrever as experiências que viveu durante a formação e os processos de mediação, compara a mediação ao efeito vibratório da linha, ou melhor, da corda instrumental que vibra originando o som, repercutindo nos corpos como uma onda: “nos tornamos música com nossos corpos vibrando e fazendo vibrar outros corpos. Alteramos ritmos de outros corpos e por ritmos de outros corpos somos alterados” (2011, p. 94).

Essa vibração que perpassa o corpo, expressada por Rafael no exercício da mediação, assemelha-se ao pensamento de Naira Ciotti: “o professor-performer movimenta os conhecimentos que possui sobre a arte em direção ao seu aluno” e ainda: “[...] sua matéria é um pensamento de arte, um pensamento em movimento, um pensamento em performance” (2014, p. 61). A definição de “professor-performer” aproxima-se da atuação do mediador, não somente pela presença do movimento dos corpos, mas também pela forma como o saber compartilhado através do corpo, da autonomia, da criação coletiva reverbera no outro, movimenta-se em direção ao outro. Por conseguinte, a mediação cultural pode ser vista a partir dessa definição como uma onda sonora a vibrar e impregnar todos à volta, mediante a partilha de um conhecimento advindo da prática artística e do processo pedagógico vivido pelo mediador junto ao seu público. Portanto, a mediação de um conhecimento em arte pode configurar-se um processo artístico-pedagógico-performativo.

Enquanto processo artístico, a mediação cultural aproxima-se do conceito de “professor-performer”, ao passo que o mediador reconhece a sua prática como uma obra performática. O corpo do mediador/performer, ao vibrar, movimentar e compartilhar o conhecimento com o público, abre-se a um processo criativo, comunicativo, propositivo e colaborativo, que carece da participação de outro corpo. Para Naira, “o corpo na performance trabalha como veículo de mediação entre o conceito da obra e o espectador. Uma obra performática é reconhecível a partir do momento em que o espectador entre em contato com o corpo do performer” (CIOTTI, 2014, p. 19). Na qualidade de processo pedagógico, a mediação também

<sup>44</sup> Rafael Silveira, ou Rafa Élis, é artista visual, educador, tatuador. Reside e trabalha entre Porto Alegre e Rio de Janeiro. É mestrando em Processos Artísticos Contemporâneos (UERJ), atua através de linguagens diversas, abordando questões relacionadas à arte, educação e filosofia. Disponível em: <http://coletivo.e.blogspot.com/>.

<sup>45</sup> O Coletivo E foi criado na cidade de Porto Alegre no ano de 2010, como um grupo independente e “extradisciplinar”, composto por membros de diversas áreas de formação, atuando no vão *entre* essas áreas. Disponível em: <http://coletivo.e.blogspot.com/>.

pode ser comparada a um percurso criativo. Naira observa que “ensinar é, acima de tudo, um processo de criação e experimentação” (CIOTTI, 2014, p. 43), que parte da hibridização entre o professor e o performer, como proposta de produção artística ao aluno. No caso do mediador, sua performance é um convite à produção de arte do sujeito mediado.

### **3.1.2 O processo artístico-pedagógico-performático: da Universidade para os espaços artístico-culturais**

A partir das reflexões desenvolvidas até aqui, as quais partem de uma investigação sobre a performance enquanto linguagem e de como ela se faz presente nos ambientes de ensino, enquanto conteúdo e método de atuação docente, o que nos levou a aproximar os conceitos de professor-performer e de mediação em arte, a pesquisa, de certa forma, encontra uma encruzilhada ou um ponto de inflexão.

Conforme levantado no fragmento anterior sobre a Bienal pedagógica do Mercosul e a influência da *Education turn* para o contexto curatorial e artístico contemporâneo, as atuações do mediador cultural e do *professor-performer* parecem convergir sobre um cenário de abertura às práticas, aos formatos e às metodologias educativas desenvolvidas em museus e demais centros culturais e mesmo em universidades. Dirigem-se para um ponto comum, desenvolvendo-se como propostas semelhantes de retroalimentação entre as áreas da arte e da educação, expandidas por meio de práticas experimentais de criação e mediação firmadas na performatividade dos sujeitos: artista, professor, mediador e público.

De certa forma, o grupo de pesquisa “Patafísica: Mediação, Arte e Educação”, vinculado ao Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), formado no ano de 2011, reúne tais características em diálogo com a prática artística e educativa do professor-performer e da mediação cultural construída nas últimas décadas. O Patafísica procura estabelecer junto ao público de exposições relações ampliadas em práticas experimentais de mediação por meio de propostas de ação e reflexão, que abrangem o corpo e a performance.

A origem do termo patafísica vem do grego antigo e significa “o que está acima do que está além da física”. O dramaturgo Alfred Jarry, figura que referimos

no primeiro capítulo desta pesquisa, usou esse termo para criar a “ciência das soluções imaginárias” descrita em seu livro *Artimanhas e opiniões do Doutor Faustroll, Patafísico*, lançado no ano de 1911, na França. Jarry criou esse personagem, Doutor Faustroll, para elucidar sua teoria sobre as leis que regem as exceções, isto é, daquilo que a ciência ainda não conseguiu explicar.

[Patafísica] é a ciência daquilo que é superinduzido sobre a Metafísica, seja dentro ou além das últimas limitações, estendendo-se quão além a Metafísica se estende como a última extensão além da Física. [...] A Patafísica irá examinar as leis que governam as exceções, e irá explicar o universo suplementar a este; ou, de forma menos ambiciosa, irá descrever um universo que não pode ser – e talvez deveria ser – encarado no lugar do universo tradicional, considerando que as leis que supostamente foram descobertas no universo tradicional também são correlações de exceções, embora mais frequentes, mas em todo caso dados acidentais, os quais, reduzidos ao *status* de exceção corriqueira, não possuem nem mesmo a virtude de originalidade (JARRY, 1911, p. 25).

A descrição do termo ajuda-nos a compreender o que os estudantes e a professora Carolina procuram compor através de encontros de mediação. Tendo aprofundado os estudos sobre o tema e colocando-se no lugar do público mediado, desenvolveram propostas para além do que é comumente realizado pelos tradicionais centros culturais. Entre mediações, formação e projetos de ensino, a intenção é o acolhimento ao público.

Atualmente, o “Patafísica: Mediação, Arte e Educação” é composto por sete integrantes: Carolina Corrêa Rochefort (professora coordenadora do grupo de pesquisa), Luana Reis Silvino (Lua), Julia Petiz Porto (Julia Pema), Amanda Martins de Abreu, Rafaela Barbosa Ribeiro, Maira Câmara Neiva e Thiago Ribeiro Brum (Figura 18), reunindo-se às segundas-feiras em uma sala entre os dois prédios do Centro de Artes da UFPEL. Em entrevista concedida no dia 24 de junho de 2019, o grupo descreveu suas principais práticas relacionadas à mediação, entre elas, as *Fazeções* os projetos “Zigoto: seminário de experimentações poeticoeducativas” e “Acordais: encontro de performance”.



**Figura 18:** Registro do “Patafísica: Mediação, Arte e Educação”.

**Fonte:** Acervo da autora.

O encontro de performance, cujo nome, *Acordais* (Figura 19), abarca duplo sentido: entrar em acordo e despertar, reuniu, no dia 19 de maio de 2019, no Museu Atelier da Barra do Chuí/RS, “ações e discussões, acordos e desacordos” sobre a linguagem da performance nas áreas das Artes Visuais, do Teatro e da Música, buscando tangenciar a questões como: “quando é performance, quando é performance nas artes, no teatro e na dança? Onde elas se aproximam, quando se afastam?” (ROCHEFORT, em entrevista concedida no dia 24 de junho de 2019).

O tema leva em consideração a natureza híbrida da performance e a potencialidade dessa linguagem presente nas artes visuais, cênicas e musicais. O encontro foi realizado no dia 19 de maio de 2019 e promoveu o deslocamento de mediadores e mediados ao Museu Atelier da Barra do Chuí<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Museu localizado na Barra do Chuí/RS, cujo acervo salvaguarda a obra de Hamilton Coelho, artista que utiliza como matéria-prima de suas criações resíduos da própria natureza, trazidos pelo mar.



19  
MAIO 2019  
MUSEU ATELIERRS  
BARRA DO CHUIRS



**Figura 19:** Convite para a participação no “Acordais – Encontro de Performance”.

**Fonte:** <https://www.facebook.com/PatafisicaMediadoresDolmaginario/>. Acesso em: 30 de julho de 2019.

Já o projeto “Zigoto: seminário de experimentações poeticoeducativas” consistiu na organização de encontros de formação, que levantavam questões sobre as fronteiras encontradas entre arte e educação, esse não lugar ocupado pelo professor-artista e pelo artista-professor. O seminário promoveu três encontros no ano de 2018, nos meses de agosto, setembro e outubro, respectivamente: o primeiro marcado na galeria Brahma (Figura 20), localizada no centro de Pelotas; o segundo na galeria “A Sala” (Figura 21), no prédio das Artes da UFPEL, e o terceiro encontro (Figura 22) no trapiche da Praia do Laranjal (um bairro próximo ao centro de

Pelotas). Na galeria Brahma, os participantes eram convidados a varrer aquele espaço:

As pessoas já chegavam relatando do estranhamento de andar com aquele objeto (a vassoura) na rua, de trazê-lo no ônibus. O que a gente fez nesse dia foi varrer [...]. A gente tinha a intenção de trazer outro gesto, de desaprender a varrer, ver o que tinha para além desse gesto aprendido desde sempre. Começamos varrendo e daqui a pouco, alguém perguntou: “por que a gente tá varrendo? Até onde a gente vai varrer? Não se varre nada” (SILVINO, em entrevista concedida no dia 24 de junho de 2019).

A proposta apoiou-se na utilização de um objeto do cotidiano em um espaço de arte com o seguinte enunciado: “isso aqui é um objeto de trabalho. Vamos trabalhar” (ROCHEFORT, em entrevista concedida no dia 24 de junho de 2019). Conforme a fala do grupo, apenas sete minutos após a ação um dos participantes questionou o sentido da proposição.

O segundo encontro solicitava ao participante um objeto pessoal e uma lacuna a ser preenchida: “\_\_\_\_\_ de si: práticas curatoriais do acaso”. O objeto levado para a galeria “A Sala” fez parte da construção de curadorias, organizadas pelos participantes divididos em dois grupos. Enquanto um grupo apresentava a curadoria a partir dos objetos reunidos, o outro procurava descobrir o conceito, a articulação utilizada, depois eram trocadas as funções.

E, por fim, o terceiro encontro levou o grupo de participantes para o trapiche da Praia do Laranjal, sobre um estrado de madeira que invade as águas da Laguna dos Patos, para ouvir os sons e ruídos daquele ambiente e deixar-se envolver por eles. A ideia foi chamada de “Anotações de ar”.



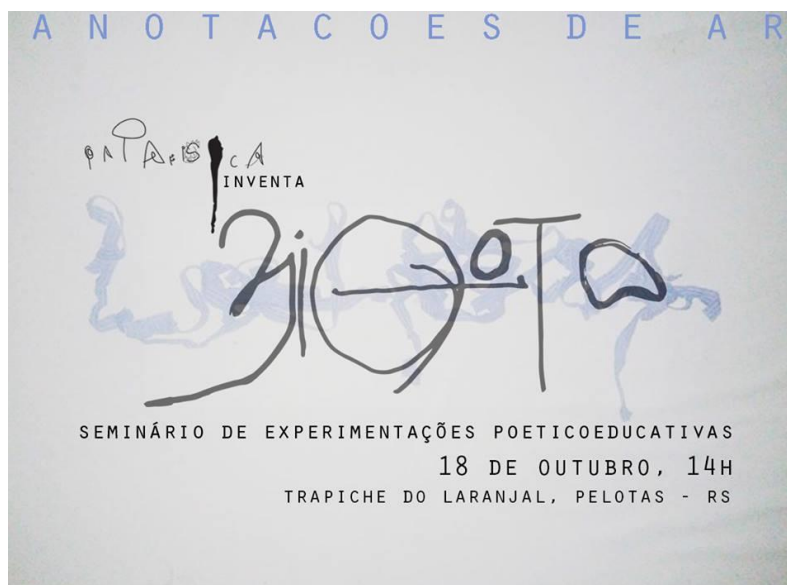
**Figura 20:** Convite para o primeiro encontro do “Zigoto: seminário de experimentações poéticoeducativas”.

**Fonte:** <https://www.facebook.com/PatafisicaMediadoresDolmaginario/>. Acesso em: 30 de julho de 2019.



**Figura 21:** Convite para o segundo encontro do “Zigoto: seminário de experimentações poéticoeducativas”.

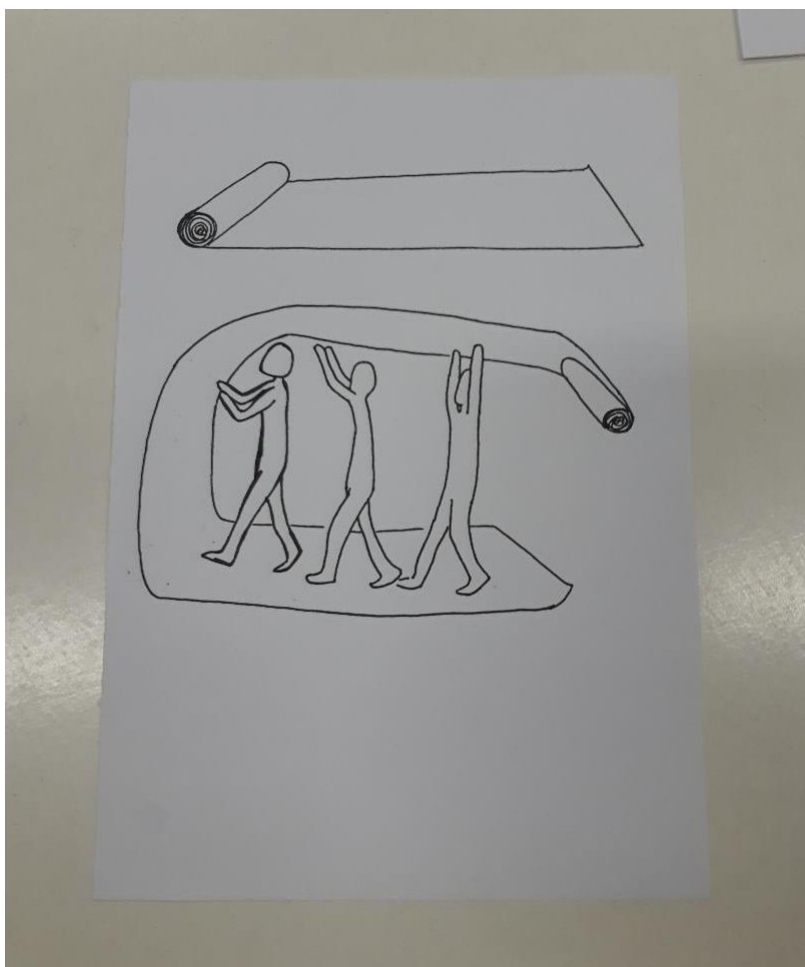
**Fonte:** <https://www.facebook.com/PatafisicaMediadoresDolmaginario/>. Acesso em: 30 de julho de 2019.



**Figura 22:** Convite para o terceiro encontro do “Zigoto: seminário de experimentações poéticoeducativas”.

**.Fonte:** <https://www.facebook.com/PatafisicaMediadoresDoImaginario/>. Acesso em: 30 de julho de 2019.

Essas propostas de ação ou “Fazeções”, como são chamadas pelos mediadores do Patafísica, direcionam o público mediado a um processo de criação, configurando-se como um chamado para “fazer arte”, cujo ponto mediador é o próprio corpo. Entre essas propostas de ação, destaca-se a atividade “Correia Humana” (Figura 23), em que um grupo de participantes movimenta-se em fila, envolvidos por uma “correia” de papel Kraft.



**Figura 23:** Desenho da proposta “Correia Humana”, produzida pelo Patafísica.

**Fonte:** acervo da autora.

A performance individual só ganha sentido quando unida à performance coletiva, fazendo mover o círculo de papel pelo qual fazem girar. A “Correia Humana” integrou a programação da “Semana do Caminhar” (Figura 24), evento nacional que valoriza o ato de caminhar e que aconteceu entre os dias 4 e 10 de agosto de 2019 com o tema “Aprender caminhando”. As ações que promoveram diferentes deslocamentos pelo país foram articuladas pelo “SampaPé” – uma organização sem fins lucrativos sediada em São Paulo, fundada em 2012, e tem como objetivo melhorar a experiência do caminhar na cidade – e, em Pelotas, o Patafísica uniu-se aos pesquisadores do C+C (Cidade + Contemporaneidade). A *Fazeção* foi produzida no dia 07 de agosto, às 15h, no Calçadão Central, propondo experiências de novas corporalidades.



**Figura 24:** Convite para a Semana do Caminhar.

**Fonte:** <https://www.facebook.com/PatafisicaMediadoresDoImaginario/>. Acesso em: 17 de setembro de 2019.

Ao convidar os mediados a varrerem uma galeria vazia, produzirem uma curadoria a partir de objetos pessoais, deslocarem-se para um ambiente externo à galeria, ou, ainda, movimentarem-se como uma correia humana, “a mediação reclama à ação esse corpo contemplativo sob a condição de espectador, conduzindo o mediado ao campo fértil da experiência e despertando o corpo ora adormecido para o ato performativo”. A mediação produzida pelo Patafísica introduz a performance no ensino não formal da arte por meio da prática educativa e do exercício da experiência. Tais proposições ou “fazeções”, nascidas no ambiente de ensino formal – a universidade –, têm o propósito de levar os processos artísticos-pedagógicos-perfomáticos para além do espaço acadêmico.

## Considerações finais

A composição da palavra *performancensino*, presente no título desta pesquisa, orienta-se pelas observações do artista e pedagogo Luis Camnitzer, especificamente acerca da seguinte proposição: “o fato é que não há verdadeira educação sem arte nem verdadeira arte sem educação” (CAMNITZER, 2009, p. 19). Segundo Camnitzer, entre arte e educação há uma relação de interdependência, de reciprocidade. Partindo do mesmo argumento, de que performance e ensino também participam de um processo de retroalimentação, procurei refletir sobre os entremeios, as sinapses que envolvem a presença da performance na prática e no ambiente de ensino da arte. O neologismo empregado em *performancensino* tem a intenção de atribuir novos sentidos às habituais formas de ver e compreender a performance, e, da mesma maneira, conferir novas possibilidades ao que já é conhecido por educação para a arte.

No entanto, a pesquisa também leva em consideração as múltiplas e diferentes formas utilizadas pela performance de comunicar a arte em espaços culturais e acadêmicos. Apresenta-se enquanto manifestação artística em teatros, galerias de arte, exposições e em eventos acadêmicos. Como metodologia, consubstancia-se à prática pedagógica, através da performatividade do professor e da atuação do mediador cultural. E na qualidade de conteúdo, encontra-se no currículo, na comunicação oral e no exercício da corporalidade. São modos diversos de atuação da performance, os quais formam um amplo espaço de experimentação, capaz de borrar as fronteiras que demarcam as áreas da arte e da educação com certa liberdade, marca de sua natureza híbrida. Torna-se imprescindível reconhecer que essa linguagem é capaz de modificar-se, em uma espécie de movimento metamórfico, gerando novas possibilidades de criação e apreensão da arte.

Essas aproximações produzidas pela pesquisa com o objetivo de depreender a criação em performance como prática educativa, e mais, enquanto método de ensino da arte, oportunizam ao futuro e atual professor de arte, ao *professor-performer* refletir sobre sua atuação, seu método de construção e mediação do conhecimento. Elas não têm a pretensão de definir métodos, ou de alinhar a prática do ensino em arte, mas de promover uma espécie de catarse inspirada na vivacidade, indisciplina e indefinição próprias da performance. Tais características tornaram-se evidentes desde as informações contidas no primeiro capítulo da

investigação, quando a performance foi tomada como instrumento de manifestação por artistas da vanguarda europeia, um símbolo do rompimento com a arte instituída na época. E como um paradoxo, estabeleceu-se no campo disciplinar da educação, buscando o rompimento das práticas tradicionais de ensino, tanto na *Bauhaus (uma escola para a performance)* como na *Black Mountain College*. Nestas escolas, a performatividade de professores como Oskar Schlemmer e John Cage transforma-se em legado para futuros artistas e performers, bem como a obra dinâmica de artistas como Jackson Pollock, Yves Klein e Marcel Duchamp.

A performance chega ao espaço da universidade, seja em forma de evento, conteúdo, pesquisa, metodologia ou mediação, por ação, quase que exclusiva, de professores e alunos dedicados a essa linguagem artística. Na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), através da professora Cláudia Paim e do apoio de alunos-performers; na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), o conteúdo sobre performance aguarda docentes ajustados à proposta; na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), há vinte anos são formados performers no Brasil. Também em universidades norte-americanas, quando pesquisada a sua atividade enquanto ritual pelos estudos da performatividade (*Performance Studies*). Semelhantemente à condição do *professor-performer* ou do *mediador cultural*, quando avaliam suas próprias atuações ou o método que utilizam para movimentar o conhecimento em direção ao aluno (CIOTTI, 2014, p. 61).

Ao final destas linhas, mas não ao término desta pesquisa, considero um passo importante refletirmos sobre a presença e o desempenho da performance junto ao ensino de arte. Acredito ser uma prática cada vez mais crível e próxima dos contextos da arte e educação no Brasil e no mundo.

## Referências

- BALL, Hugo. **La Huida del tempo: (un diario)**. Barcelona: Acantilado, 2005.
- BERNARDINI, Aurora Fornoni (org.). **O Futurismo Italiano**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- CAGE, John. **O futuro da música**. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (Orgs.). **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. ps. 330-347.
- CAMNITZER, L., PÉREZ-BARREIRO, G. **Arte para a educação, educação para a arte**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.
- CAMNITZER, Luis. **Antologia de textos críticos**. Bogotá: *Universidad de los Andes, Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Arte, Ediciones Uniandes*, 2006.
- CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal/RN: EDUFRN, 2014.
- COHEN, Renato. **Performance como linguagem: criação de um tempo-espço de experimentação**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- ECO, Umberto. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- FREIRE, Cristina. **Poéticas do Processo: Arte Conceitual no Museu**. São Paulo: Editora Iluminuras, MAC-USP, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOLDBERG, RoseLee. **A arte da performance: do futurismo ao presente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- JACKSON, Shannon. **Pedagogia no campo expandido**. [Orgs] HELGUERA, Pablo; *et al.* Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.
- JARRY, Alfred. **Artimanhas e opiniões do Doutor Faustroll, Patafísico**. Paris: 1911.
- KAPROW, Allan. **O legado de Jackson Pollock**. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (Orgs.). **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. ps. 37-45.

KLEIN, Yves. **Manifesto do Hotel Chelsea**. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (Orgs.). *Escritos de artistas: anos 60/70*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. ps. 58-66.

LEIRNER, Sheila. **Arte como medida**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

MAIA, Ana Maria; REZENDE, Renato (orgs). **Flávio de Carvalho**. Coleção Encontros. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2015.

MATESCO, Viviane. **Corpo, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

MELIM, Regina. **Performance nas artes visuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOTTA, Gabriela Kremer. **Entre olhares e leituras, uma abordagem da Bienal do Mercosul**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

## Catálogo

COCCHIARALE, Fernando; *et al.* **Corpo**. São Paulo: Itaú Cultural: 2005.

DANTO, C. ARTHUR. **O mundo como armazém: Fluxus e Filosofia**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2002.

KAPROW, Allan. **Como fazer um Happening**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul – 8ª edição, 2011.

ZANINI, Walter. **Exposição Flávio de Carvalho**. São Paulo: 17ª Bienal de São Paulo, 1983.

## Revistas

BRETON, André; SOUPAULT, Philippe. **Campos Magnéticos (fragmentos): Gelo unidirecional**. Revista Literatura, Paris, 8 de outubro de 1919, p. 4-10.

## Revistas on-line

BALL, Hugo. **“Cabaret Voltaire”**. eRevista Performatus, Inhumas, ano 4, n. 15, jan. 2016. ISSN: 2316-8102

ROSENTHAL, Dália. **Joseph Beuys: o elemento material como agente social**. São Paulo, ARS, ano 9, nº 18, 2011.

## Jornal

BARRETO, Lima. **O Futurismo**. Jornal Careta. Rio de Janeiro: nº 735, ano XV, 22 de julho de 1922, p. 10.

## Sites

**Comunicação das Artes do Corpo**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://www.pucsp.br/>. Acesso em: 13 de julho de 2018.

**Ruido.gesto ação&performance**. Disponível em: <https://ruidogesto.wordpress.com>. Acesso em: 13 de julho de 2018.

**Patafísica: Mediação, Arte e Educação**. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/patafisica/>. Acesso em: 17 de setembro de 2019.

## Artigos em Revistas

BARROS; ANGELIS, José Márcio, Mariana. **Diversidade Cultural e Processos de Mediação**. In: Boletim Observatório da Diversidade Cultural: Diversidade Cultural e Mediação. V. 75, N 11. 2017, Dezembro de 2017, ISSN 25267442, p. 5-12. Disponível em: <http://observatoriodadiversidade.org.br/site>.

BARROS, José Márcio. **Mediação, Formação, Educação: duas aproximações e algumas proposições**. In: Revista Observatório Itaú Cultural: OIC. - N. 15 (dez. 2013/maio 2014). – São Paulo: Itaú Cultural, 2013. Disponível em: <http://observatoriodadiversidade.org.br/site>.

CIOTTI, Naira. **O mestiço professor-performer**. In: Rebento, Revista de Artes do Espetáculo nº 4, maio de 2013. P. 117-121. Disponível em: [www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/54/46](http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/54/46)

CUNHA, Diana Kolker Carneiro da. **In(ventos): pistas de uma cartografia climática para uma geografia de afetos**. **ClimaCom** [online], Campinas, ano. 4, n. 9, Ago. 2017. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/>.

HOFF, Mônica. **Mediação (da arte) e curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela “aparentemente” não está**. In: Revista Trama Indisciplinar. V. 4, N 1. 2013, ISSN: 21775672, p. 69-87. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/>.

MORIN, Edgar. **Complexidade e Liberdade**. In: THOT, Associação Palas Athenas, São Paulo, nº 67, 1998, p. 12-19. Disponível em: <https://teoriadacomplexidade.com.br>

PAIM, Claudia Teixeira. **Corpo estranho: curadoria de videoperformances**. In: 23º encontro da ANPAP “Ecossistemas artísticos” 15 a 19 de setembro 2014, Belo Horizonte, MG. Disponível: <http://www.anpap.org.br/anais/2014/>

PINEAU, Elyse Lamm. **Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva**. In: Performance, Performatividade e Educação, maio/agosto 2010. Educação & Realidade, Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre/RS, p. 89-113. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade/](http://www.ufrgs.br/edu_realidade/)

ROLNIK, Suely. **Por um estado de arte e a atualidade de Lygia Clark**. In: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos, São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998; pp. 456-467. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/estadodearte.pdf>

SCHECHNER, Richard. **What is performance?** In: *Performance Studies: na Introduction, second edition*. New York & Londres: Routledge, 2006, 28-51. Disponível em: <https://ppgipc.cienciassociais.ufg.br/>

### Material educativo

HOFF, Mônica. **Curadoria pedagógica, metodologias artísticas, formação e permanência: a virada educativa da Bienal do Mercosul**. In: Pedagogia no campo expandido. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

SILVEIRA, Rafael. **[em] Curso: um lugar onde as linhas vibram**. In: Pedagogia no campo expandido. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

LIND, Maria. **Por que mediar a Arte?** In: A nuvem: uma antologia para professores, mediadores e aficionados da 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre / Sofía Hernández Chong Cuy e Mônica Hoff (Org.). – 1. ed. – Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2013. 224 p.; 13 x 20 cm.

### Trabalhos acadêmicos

GONÇALVES, Mônica Hoff. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. 2014. 272 folhas. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

## **Anexos**

## **Anexo A – Entrevista com a professora Naira Neide Ciotti**

**Nome da entrevistada:** Naira Ciotti

**Local de nascimento:** São Caetano do Sul SP

**Idade:** 58

**Formação e profissão:** professor-performer, Doutorado em Comunicação e Semiótica PUC SP PHD Estética e História da Arte ECA USP.

**Instituição a qual pertence (ano):** Professor associado UFRN Departamento de Artes, desde 2009.

**Cidade em que reside atualmente:** Natal/RN

**Data desta entrevista:** 3-9 de abril de 2019.

### **1. Professora Naira Ciotti, como se deu seu encontro com a Performance Arte?**

Conheci a Performance Arte através de minha orientadora de Mestrado a prof. Dra. Ana Cristina Pereira de Almeida que, na época, era professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC. Ela me apresentou ao trabalho de Joseph Beuys, e do grupo Fluxus. E posteriormente conheci a obra de Lygia Clark, quando coordenei as ações educativas de uma mostra de seus trabalhos na Bienal de São Paulo, em 1994. Mas o ponto de virada foi a descoberta do trabalho de Renato Cohen, especialmente seu primeiro livro *Performance como Linguagem: CRIAÇÃO DE UM TEMPO-ESPAÇO DE EXPERIMENTAÇÃO*. Em 1992, minha orientadora de mestrado ministrou um workshop nas Oficinas Culturais Oswald de Andrade sobre História da Arte Contemporânea e trouxe suas experiências com um outras pesquisadoras que, como ela, eram muito antenadas com a arte contemporânea e sua relação com as ações educativas, em museus, galerias, bienais. Ana Cristina e suas amigas criaram os Ateliês de arte dentro da Bienal, elas chamavam esta proposta ao conceito de ação educativa. Ou seja, se tratava de realmente produzir arte dentro do espaço expositivo da Bienal de São Paulo em 1985.

### **2. De que forma a linguagem da performance relaciona-se com a Educação?**

Na medida em que a performance trouxe para a Arte as questões da Educação, do Ensino, da Universidade, lugares que não eram muito visitados pelos artistas. Inclusive, da mesma forma, que nos museus, havia todo um preconceito. As vanguardas questionaram e problematizaram o museu como um lugar onde os

artistas não deveriam frequentar. As Universidades, as Escolas eram lugares onde os artistas eram repudiados, de certa forma, por não terem a erudição. A partir da leitura de alguns artistas que atuaram na Universidade, de uma forma interessante (como Joseph Beuys, na Alemanha; Lygia Clark, na França) eu tentei mostrar, no meu livro, como é possível fazer essa conexão, essa hibridização entre a Arte e a Educação. Não no sentido institucional, nem da Arte, nem da Educação, mas do ponto de vista do artista que pode ser um professor e do professor que pode ser um artista.

### **3. Como relaciona-se com sua prática pedagógica na universidade?**

Eu comecei a dar aula em uma cidade do interior. Era muito próxima de São Paulo, mas era considerada uma cidade do interior. Dar aula dentro de uma bienal, dentro de um lugar que está acontecendo um monte de coisa, que tem um contexto bem rico, é diferente do que é considerado invenção na Educação. A invenção pede repertório. Mas eu acho que minha prática fala das pessoas estarem inteiras fazendo coisas interessantes, que as interessam, que as instigam e que são, como eu falo no meu doutorado, que tornam esse coletivo, que é formado por professores, alunos e Universidade, mais inteligente, mais animado, mais vivo, mais problematizador, mais criador, mais produtivo.

### **4. Que disciplinas ligadas à performance a Universidade Federal do Rio Grande do Norte oferece?**

Além da disciplina que eu criei "Estudos da Performances" que faz parte da grade de Teatro, outras 3 disciplinas em Artes Visuais abordavam a performance: "Corpo e espaço", "Produção tridimensional" e "Tópicos em arte contemporânea" todas no Departamento de Artes, também existem disciplinas no curso de graduação em Música.

### **5. Como percebes o ensino da performance na universidade?**

A gente pode generalizar que essa ideia de performar, de lidar com o processo e não lidar com o produto, ela permite ao professor muitas estratégias de sobrevivência, de respiração, de investigação profunda em alguma linguagem que ele queira, de conexão com o tempo que ele está vivendo e com o tempo que os alunos dele estão vivendo. A gente não começa a dar aula muito velho, a gente

começa a dar aula geralmente bem jovem, enquanto está na faculdade. Eu, pelo menos, comecei a dar aulas no período da faculdade. Eu ainda tinha aulas, enquanto eu dava aulas. Eu lembrava muito disso, também, como um processo de retroalimentação. Para mim, muitas vezes era importante ter (sempre foi) ter boas aulas pra dar boas aulas. Parecia que era muito difícil, dar boas aulas se tivesse aulas ruins. É o mesmo corpo, é pelo mesmo corpo que tá passando todas essas coisas. E por que não, entre uma prática artística e uma prática pedagógica? No mesmo sujeito as duas coisas que ele faz, uma coisa não brigar com a outra, mas a gente encontrar lugares onde isso pudesse alimentar. Da mesma forma que o lado artístico dos nossos alunos. Eles são só alunos? Não, eles são alunos-performers, são alunos artistas que se alimentam, às vezes, de ideias que são colocadas na aula. Isso na Universidade acontece o tempo todo. Hoje eu ouvi isso: “- Ah! Aquela sua proposta eu apliquei num laboratório.” Então, essa retroalimentação está sempre acontecendo. Cabe pensar como a gente vê isso criticamente, mas que ela está ali, presente.

#### **6. Vês iniciativa de educadores em refletir junto a seus alunos sobre questões relativas ao corpo e à performance?**

Uma aula pode ser uma obra de arte. Eu até vou corrigir isso. Pode ser um processo artístico. Pode ter nela momentos em que sai, escapa dos limites de ser uma aula. Com um conteúdo, uma programação, uma normatização, como a gente vive discutindo sobre sua pesquisa. Ela parece que extrapola. Ela ganha um campo maior. É nesse lugar que acontece uma retroalimentação. Na hora em que uma coisa te transmite o que ela não estava prevista para transmitir.

#### **7. Como descreves o “professor-performer”?**

Quando eu escrevi “O professor-performer”, eu estava falando que as minhas aulas eram muito estranhas. Por que eu não podia pesquisar isso? Por mais estranhas que fossem, elas eram bem-sucedidas, os alunos aprendiam, faziam as coisas, participavam de festivais, escreviam artigos, apresentavam cenas. Não importava muito se o caminho não tinha sido linear, o objetivo era cumprido. Isso era interessante de ser pesquisado. Eu acho que existe esse professor-performer que eu

trabalho que eu “controlo” aqui, depois disso surge um monte de outros professores-performers.

**8. De que forma os estudos da performance, ligados à performatividade do professor, pode contribuir para o ensino formal de arte?**

Localizando as emergências, está vendo de onde elas estão vindo. Eu acho que sim, eu não diria: “- Um professor de uma disciplina, um professor de outra disciplina, mas esse sujeito.” Nós precisamos ser mais performáticos para viver em um tempo que nós estamos vivendo. Acho que é isso que é geral, não é só em um professor de Artes. Ser performático ajuda, é uma estratégia de sobrevivência na vida também.

**9. Vês ou trabalhas a diferença entre performance enquanto linguagem das artes visuais e enquanto desempenho, atuação?**

Porque é diferente falar professor-performer como um híbrido e um professor de performance. Um professor de performance é diferente, ele dá aula de performance ou dá uma aula como performance. A performance é um lugar de constante negociação e fricção. É uma coisa que a gente vive conversando, esse negócio de constante negociação e fricção. O Marvin Carlson vai falar de diálogo contínuo. Às vezes esse diálogo, nos tempos que nós estamos vivendo é afeto.

**10. E, nesse sentido, como a performance enquanto linguagem artística é ou pode ser trabalhada em sala de aula?**

Porque é diferente falar professor-performer como um híbrido e um professor de abrir-se para novas perspectivas. É esse capital que a gente estava falando do Beuys, a mais-valia. Estando na escola todo dia, fazendo parte desse cotidiano a vamos perceber coisas que tem a ver com a gente se auto perceber. Eu vejo muito na ideia de professor-performer o quanto os professores não produzem arte, o quanto eles sofrem porque não estão fazendo, o quanto isso é complicado. A gente passa o dia inteiro sentado, isso não é bom. Não é uma coisa boa porque a gente amanhã vai estar aqui de novo e vai estar sentado. Então, talvez se a aula fosse com ninguém sentado.

## **Anexo B – Entrevista com o professor Ricardo Ayres**

**Nome do entrevistado:** Ricardo Henrique Ayres Alves

**Local de nascimento:** Porto Alegre, RS

**Idade:** 28 anos

**Formação e profissão:** Bacharel em Artes Visuais pela FURG, Mestre e Doutorando em Artes Visuais pela UFRGS

**Instituição a qual pertence:** UNESPAR (professor), UFRGS (doutorando)

**Cidade em que reside atualmente:** Pelotas, Porto Alegre e Curitiba

**Data e local da entrevista:** Pelotas, 18 de janeiro de 2019.

### **1. Ricardo, como surgiu a ideia de promover o evento ruído.gesto, quais foram as motivações?**

A ideia de realizar o evento partiu da Claudia Paim, que passou a ser professora dos cursos de Artes Visuais da FURG a partir de 2009. Em 2010 eu era aluno do curso de bacharelado, e ela conversou comigo sobre a ideia de realizar um evento de performance na universidade. Eu fiquei responsável então pelo que ela chamou de “coordenação discente”, articulando com outros alunos interessados a participação tanto na equipe de produção quanto na apresentação de trabalhos. Dividimos a organização e definimos juntos como seria a proposta. Acho importante ressaltar a horizontalidade com a qual a Claudia trabalhava, porque quando ela me chamou, propôs um modelo de discussão e tomada de decisões colaborativo que se estendeu durante todas as edições do evento e com toda a equipe. A ideia dela era criar um espaço para que os alunos dos cursos de artes visuais e demais interessados pudessem apresentar trabalhos em performance e dessa maneira propiciar para o público o contato com esse tipo de arte. Já na segunda edição do ruído, artistas de outras regiões do RS e de fora do estado passaram a participar enviando suas propostas, de forma que na sua última realização o evento já estava consolidado na cena de performance nacional, sendo reconhecido pelos performers e contando com a participação de muitos artistas que vinham de estados tão distantes do extremo-sul do país como Macapá, Tocantins e Ceará, para citar alguns exemplos.

Quando o ruído nasceu não existia a pretensão de que ele tivesse abrangência nacional, foi algo que aconteceu. Antes de seu surgimento, a chegada de uma professora que trabalhava com performance estava mexendo com a curiosidade e o interesse dos alunos, pois apesar do tema ser conhecido, debatido e de possuir entusiastas, não era algo sistematicamente produzido e discutido no curso como as áreas diretamente herdeiras das belas artes, muito mais consolidadas. Acredito que a combinação entre o interesse dos alunos e da disponibilidade da Claudia em ativar um espaço para potencializar esse interesse foram os principais impulsos para o surgimento do ruído.

Neste sentido, a experiência da Claudia com performance, assim como a vontade dela de incorporar o tema ao cotidiano e formação dos alunos foram elementos muito importantes. Tendo percorrido diversos eventos no Brasil e fora do país também, ela havia observado diversas estratégias de organização de encontros desta natureza. Essa experiência foi fundamental para atender ao que eu penso ter sido o desejo de produzir e de apresentar performances nessa nova cidade onde ela agora estava. Talvez o ruído tenha surgido de uma motivação em fazer performance e de compartilhar essas experiências que encontrou eco num grupo de outros indivíduos, que assumiram esse desejo como seu também.

## **2. Por que promover um evento sobre performance em Rio Grande?**

É curioso pensar sobre porque um evento de performance em Rio Grande. Por que não? Acho que acima de tudo foi uma questão circunstancial sobre ter alguém com interesse e experiência no tema que havia chegado à universidade e que encontrou terreno fértil para essa ideia. É um “meio acaso”: por um lado, seria normal e eu diria esperado que um curso de artes promova eventos relacionados às suas práticas, por outro, a cidade de Rio Grande e mesmo a universidade não tinham tradição no assunto, apesar de podermos destacar os trabalhos do João Bosco e a pesquisa da Daniele Quiroga Neves como antecedentes importantes da performance na cidade. Não sei se fica clara essa ideia ambígua, mas ao mesmo tempo que parece comum existir um evento como esse numa cidade e numa universidade que possui cursos de Artes Visuais, também chama a atenção que o ruído tenha sido um dos primeiros (senão o primeiro) evento regular de performance no estado. Por isso acho que foi

um “meio acaso”, pois poderia ocorrer em outro lugar, mas aconteceu aqui devido ao desejo da Claudia, mas também ao fato dela ter encontrado parceiros e um meio que foi receptivo.

Posso supor também que a precariedade dos equipamentos culturais na cidade, que não possui nenhum museu de arte (apenas a coleção de arte sacra do MCRG que muitos interpretam como um museu em si) e cujas outras instituições, como galerias e centros culturais enfrentam diversas dificuldades, exigiu a criação de um espaço/tempo específico para o projeto. Quando a Claudia chegou já haviam pessoas fazendo performance no curso, e essa produção foi aumentando. O ruído foi uma forma de compartilhar esses processos e práticas em um cenário de poucas possibilidades de fazê-lo. Talvez se houvesse um cenário cultural mais consolidado na cidade, essa produção seria apresentada em outros espaços e instituições, que poderiam absorver a produção emergente em performance, mas essa é apenas uma suposição. Talvez o ruído tivesse surgido com outras parcerias que não a universidade, ou não somente ela.

### **3. Encontre obstáculos na organização deste evento?**

A elaboração do projeto e organização do evento foi trabalhosa, porque nunca havíamos produzido algo do tipo, mas não tivemos obstáculos. Conseguimos o espaço para realizar o evento, que era o prédio novo das artes (ainda não completamente concluído), aprovamos o projeto nas instâncias universitárias exigidas e conseguimos reunir tanto interessados na produção como na apresentação de performances. O público também nunca foi um problema, pois sempre contamos com muitos visitantes.

Acredito que a partir da segunda edição tivemos alguns problemas desencadeados pela própria natureza dos trabalhos em performance, que por abordarem o corpo, acabam tocando em temas como sexualidade, gênero, normatização, violência e nudez. Em 2014 foi bem emblemática a discussão que se deu principalmente em grupos do Facebook da cidade nos quais se questionava o corpo da performer Fernanda Magalhães. A artista, que também é professora na UEL, utiliza seu próprio corpo gordo como material de suas ações, nas quais atravessa uma série de críticas aos padrões vigentes utilizando-se de diversas estratégias.

No entanto, eu não chamaria esses comentários de obstáculos por dois motivos. O primeiro é que essas críticas não foram empecilhos para a realização do evento, e o segundo é porque esse tipo de reação já é de certa forma esperado, pois vivemos em uma sociedade lgbtfóbica, machista, racista, classista e gordofóbica, dentre tantos outros adjetivos que poderiam ser adicionados à lista. Então, se produzimos trabalhos que tencionam esses temas, já podemos esperar que pessoas preconceituosas se manifestem com críticas.

Se houve algum empecilho, esse foi o corte de verbas para as universidades promovido pelo governo federal. Nos últimos tempos, o evento tinha crescido bastante, e com o contingenciamento de verbas sentimos o impacto de não poder contar com quase nenhum financiamento para a manutenção de passagens e hospedagens, algo bem importante para a realização do ruído, já que recebemos artistas de quase todas as regiões do país, e no caso de ações ao vivo, a presença do performer é indispensável.

#### **4. Quantas pessoas foram envolvidas na organização?**

A cada ano o grupo oscilava, entre alunos e ex-alunos, principalmente, mas contando também com professores e técnicos administrativos. Na primeira edição a equipe de produção tinha um pouco mais de uma dezena de pessoas. Na última edição eram cerca de cinquenta.

Destaco a importância da equipe de produção, pois na área de artes visuais a montagem de exposições costuma ser diferente: você tem um montador, as obras e o trabalhos que geralmente são enviados ou entregues já finalizados, não necessitando da presença de todos os artistas. No caso da performance, além de lidar com pessoas, pois muitos artistas vinham performar na cidade, cada trabalho exigia uma atenção diferente: materiais distintos, às vezes em grandes quantidades, preparação de espaços e elementos das ações, atenção e mediação no espaço público dentre outras demandas. Como as ações não estão finalizadas e o trabalho em performance ocorre ao vivo, era necessário possuir uma equipe preparada para atender a essas especificidades, coisas como preparar dez quilos de pipoca, coletar folhas secas pelo campus ou garantir que uma performer mantenha a sua segurança durante a ação. Além disso, a existência dos trabalhos em fotoperformance e

videoperformance exigia da equipe de produção a elaboração de uma expografia específica, constituindo uma exposição paralela, ainda que integrada com as performances presenciais.

## **5. Qual a importância em realizar esse evento no espaço da universidade?**

Acho que a sua realização na universidade atravessa diferentes questões. A primeira talvez seja o caráter experimental e investigativo. Assim como em outras salas e prédios estão ocorrendo aulas e experimentos das mais diversas áreas, o ruído era o momento de muitos alunos apresentarem seus processos criativos em performance. Sempre mantivemos o projeto como um espaço de experimentação para jovens artistas, principalmente em formação, mesmo quando as inscrições aumentaram muito e foi necessário selecionar apenas uma parte dos inscritos. Dessa forma, em algumas edições grandes nomes da performance, como a já citada Fernanda Magalhães, estavam se apresentando na sequência de uma aluna do primeiro ano do curso. Essa possibilidade de trocas entre pessoas com experiências diversas sempre foi muito importante para nós, influenciando diretamente a formação dos alunos. Muitos ficavam surpresos em conhecer artistas que já haviam estudado, e para muitos desses profissionais, destacava-se a produção em performance local e também o trabalho da equipe de produção. Para mim, o ruído é um exemplo de projeto no qual temos aspectos do ensino, da pesquisa e da extensão integrados, proporcionando uma experiência muito positiva para todos os envolvidos.

Além disso, sabemos que as universidades públicas atuam de forma decisiva no campo da cultura, estimulando diversos setores e agentes, produzindo eventos, exposições e gerenciando espaços culturais importantes. Neste sentido, a realização do ruído na FURG parece integrar um conjunto de práticas recorrentes de estímulo à produção cultural semelhante ao que acontece em outras cidades do estado, nas quais as universidades públicas, e principalmente as federais, tem atuado em prol do desenvolvimento e fomento da arte e da cultura.

## **6. Percebes o evento e as performances propostas nessas 5 edições, como possíveis práticas educativas?**

Certamente, pois o evento se constituiu como um espaço de integração curricular muito potente. Alguns exemplos seriam as relações entre teoria e prática, o trabalho da equipe de produção e a própria apresentação de performances pelos alunos.

Sobre o primeiro tópico posso comentar que as questões teóricas abordadas nas disciplinas de história, teoria e crítica de arte eram materializadas no próprio prédio no qual as aulas eram lecionadas, proporcionando experiências que retroalimentavam as discussões nestes componentes curriculares. São recorrentes menções aos trabalhos apresentados no evento em diversos debates e conversas dentro e fora das disciplinas, o que demonstra a pertinência dessas práticas para o ambiente acadêmico.

A equipe de produção é um exemplo de como muitos conhecimentos puderam ser explorados e desenvolvidos no ruído: os responsáveis pelo registro em fotografia e vídeo utilizavam essas linguagens para produzir um material de altíssima qualidade, articulando aspectos técnicos e artísticos; a necessidade de organizar no espaço as performances presenciais, em vídeo e em fotografia exigia da equipe a elaboração de uma expografia adequada; receber o público e mediar a sua relação com as ações também exigiu da equipe de produção a elaboração de estratégias baseadas nas suas experiências e conhecimentos de mediação cultural e educação. Ainda pode ser destacado o contato direto da equipe de produção com os artistas que estavam sob seus cuidados, uma experiência profissional sobre a qual muitos alunos relataram extrema satisfação, tanto pelo aprendizado técnico, quanto pelas trocas de experiências e pelo estabelecimento de relações de proximidade pessoal. É muito gratificante até hoje ver amizades e parcerias profissionais que surgiram no ruído.

Além disso, a apresentação de performances dos alunos e a troca com artistas dos mais diversos lugares proporcionava simultaneamente um espaço de experimentação, mas também de contato com a produção em performance contemporânea brasileira, algo importante em uma cidade longe dos grandes centros de produção artística.

## **7. Como se deu a recepção do público rio-grandino? Como o público da universidade reagiu ao evento?**

Tivemos uma resposta muito positiva de diversos públicos. Os alunos tanto das artes, quanto de outros cursos sempre prestigiaram o evento, assim como quadros dos funcionários, tanto técnicos administrativos quanto professores. Desde a primeira edição, os funcionários terceirizados que trabalhavam no prédio das artes e nos arredores também demonstraram seu interesse, alguns deles visitando o evento fora do horário de seu expediente. Tivemos uma boa resposta da classe artística, de egressos da universidade, e interessados em geral. Numa das edições nos chamou a atenção um grande número de alunos do ensino médio de escolas da rede pública que havia se organizado para visitar o ruído. Nas últimas edições, se tornaram frequentes visitantes de outras cidades do RS também que vinham até Rio Grande exclusivamente para o evento.

## **8. Como vê o ensino da performance na universidade? E nas escolas? Percebes alguma iniciativa de educadores em refletir junto a seus alunos sobre questões relativas ao corpo e a performance?**

Na FURG a realização do ruído estava inserida em um contexto bem positivo sobre o ensino de performance. Além do assunto ser abordado nas disciplinas de Introdução à Tridimensionalidade (obrigatória), Tridimensionalidade I e Tridimensionalidade II (ambas eletivas), a Claudia criou duas optativas que abordavam o tema: O Corpo em Ação nas Artes Visuais e Atelier de Práticas na Paisagem. Com a saída da Claudia não sei como essas disciplinas optativas serão continuadas. De forma geral, os alunos de graduação dos cursos de artes visuais das universidades públicas do Rio Grande do Sul reclamam de não possuírem disciplinas e professores sobre performance, apesar de muitos alunos terem interesse e de trabalharem com essa linguagem. Percebo na pós-graduação da UFRGS que temos muitos alunos pesquisando performance, e logo esses mestres e doutores serão professores habilitados para a docência desse tema. Mas ainda assim, seria necessário assegurar espaços para a performance institucionalmente, tanto no ensino como na pesquisa e na extensão. Atualmente, trabalhando na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Campus Curitiba I da Universidade

Estadual do Paraná, UNESPAR, pude acompanhar e participar do processo de reestruturação do bacharelado em artes visuais, que incluirá uma disciplina obrigatória de performance no curso e uma série de optativas. Me parece ser uma das propostas mais positivas de inclusão da performance na grade curricular, das experiências que eu conheço, pois muitas vezes a matéria fica em uma margem, sendo lecionada em optativas, de modo que nem todos tem contato com ela, diferente das linguagens mais tradicionais, que costumam possuir uma carga horária obrigatória.

Em termos de ensino básico, confesso que não possuo muitas informações. Sei que alunos da licenciatura em artes visuais da FURG tem abordado a performance em seus estágios e TCCs, fazendo ecoar o trabalho do ruído em suas práticas pedagógicas, mas é difícil aferir se isto tem chegado nas salas de aula do município sem fazer uma pesquisa mais sistemática, envolvendo a inserção destes novos licenciados na rede pública e privada, assim como todas as variantes que existem na escola.

## **9. Pensas em organizar uma nova edição?**

Como a Claudia estava afastada de suas atividades docentes por motivos de saúde, acabamos postergando a realização de uma nova edição. No entanto, com o seu recente falecimento no final de 2018, existe um movimento no curso para que seja realizada uma espécie de edição tributo ainda esse ano. Seria uma homenagem para a Claudia e a continuidade deste projeto tão importante para a universidade, para a região e para a performance brasileira.

## **Anexo C – Entrevista com a professora Samira Borovik**

**Nome da entrevistada:** Samira de Souza Brandão Borovik (Samira Br)

**Local de nascimento:** Bauru-SP, 11/10/1976

**Idade:** 41

**Formação e profissão:** Bacharel em Artes Cênicas (Unicamp 1998); Mestre em Artes (Unicamp 2005); doutoranda em Tecnologia da Inteligência e Design Digital (PUC/SP)

**Instituição a qual pertence (ano):** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, desde agosto de 2002. Curso Comunicação das Artes do Corpo.

**Cidade em que reside atualmente:** São Paulo-SP

**Data e local da entrevista:** São Paulo, 18 de setembro de 2018.

### **1. Professora Samira, que disciplinas são oferecidas sobre a performance no Curso de Comunicação das Artes do Corpo – PUC/SP? Quais delas leciona?**

Temos cerca de 26 disciplinas específicas da linguagem da Performance na formação do nosso aluno. Somos ainda o único curso de graduação do Brasil, e creio que da América Latina, que tem um currículo completo de graduação em Performance Arte. Nosso curso tem esse diferencial, além, é claro, de ser um curso de Artes do Corpo porém, junto à área da Comunicação. Isso gera um campo muito específico e, ao mesmo tempo, abrangente, de formação de arte no Brasil. A maioria dos professores do curso são artistas e pesquisadores.

Desde 2018 estamos implementando nossa nova grade curricular, pois o curso passou por uma reforma. Portanto, as disciplinas que leciono serão outras. As da grade antiga são as seguintes: Treinamentos Psicofísicos em Performance, que acontecem em três módulos: I - Vivências de Liminaridade; II – Sujeito Autobiográfico; III – Rito e Persona. Além de uma disciplina prático-teórica chamada Corpo no Cotidiano. Também costumo orientar os Trabalhos de Conclusão de Curso na área da Performance, que se chamam Projetos de Cena I e II.

### **2. Poderias descrever a experiência de lecionar performance na universidade?**

Eu diria que lecionar performance pode parecer um contrassenso, a princípio. Pois a história da performance nos mostra que a maioria dos trabalhos sempre foi

fortemente calcada na idiosincrasia pessoal do artista, ou seja, em suas habilidades mais intrínsecas. Então, como ensinar algo que deveria ser inato?

**3. Qual é a importância da criação de um curso sobre práticas de performance para o ensino de arte no Brasil? Qual é a contribuição dessa iniciativa para o ensino formal?**

É de grande importância, pois os estudos da performance de uma forma prático-teórica areja e desestabiliza as práticas mais tradicionais de ensino de arte, no ensino formal. Além de coadunar novas formas do saber. Fazer arte é um exercício sofisticado de sobrevivência para o corpo, para o performer e para o professor. Assim, a performance, desenvolvida enquanto pesquisa teórico-prática é uma forma de linguagem da arte que aceita múltiplos cruzamentos. Cruzamentos de corpos que atravessam a nossa trajetória de artista, cruzamentos de outras linguagens artísticas, dentre outros múltiplos que nos acontecem.

**4. A prática do ensino em performance acrescentou algo em sua atuação como performer? Modificou a percepção sobre o modo de comunicar sua produção?**

Totalmente. Como sou atriz e educadora da performance, tenho total convicção que minha prática pedagógica alimenta a minha prática artística e vice-versa. Quando iniciei em sala de aula, tive o privilégio de trabalhar com o encenador Renato Cohen, precursor do fazer, pensar e ensinar Performance no Brasil. Pude aprender na fonte como conduzir uma vivência criativa em performance, orientar e fazer junto.

**5. Como percebes o ensino da performance na universidade? E nas escolas? Vês alguma iniciativa de educadores em refletir junto a seus alunos sobre questões relativas ao corpo e a performance?**

As iniciativas ainda são muito tímidas nesse campo. Porém, tenho visto surgir pesquisas muito consistentes e interessantes sobre a figura do professor-performer, não só na Universidade, mas também no ensino fundamental e médio. O Coletivo Parabelo de São Paulo é composto por artistas e pesquisadores que seguem essa linha. O livro da artista e professora da UFRN Naira Neide Ciotti foi precursor nesse sentido: O professor-performer (Editora da UFRN, Natal, 2014).

**6. Em uma breve pesquisa sobre o projeto “Eu nasci aqui”, percebi algumas motivações presentes em seu trabalho: o ritual, o xamanismo, a autobiografia e a tecnologia. Desenvolves essas práticas em sala de aula?**

Sim, na medida do possível. Digo isso porque tem aspectos da minha prática como artista que estão em um determinado ponto de desenvolvimento que não são possíveis de serem exploradas em sala de aula, ou mesmo como vivências extra-classe, como faço com a série de Treinamentos Psicofísicos que oriento os alunos. Ou por conta de limitações de infra-estrutura, no caso do uso de tecnologias na cena performática, ou pela imaturidade de determinado grupo de alunos, no caso das meditações xamânicas. De qualquer forma, os assuntos que trabalho em minha prática artística estão totalmente conectados aos assuntos das disciplinas nas quais leciono, em suas ementas inclusive. Isso é de uma riqueza incrível!

## **Anexo D – Entrevista com o grupo “Patafísica: Mediação, Arte e Educação”**

**Nome da(o) entrevistada(o):** Patafísica: Mediação, Arte e Educação (Carolina Corrêa Rochefort, Luana Reis Silvino (Lua), Julia Petiz Porto (Julia Pema), Amanda Martins de Abreu, Rafaela Barbosa Ribeiro, Maira Câmara Neiva e Thiago Ribeiro Brum).

**Instituição a qual pertence:** Centro de Artes UFPEL.

**Cidade em que reside atualmente:** Pelotas/RS.

**Data desta entrevista:** 24 de junho de 2019.

Entrevista presencial realizada com o grupo “Patafísica: Mediação, Arte e Educação”, em 24 de junho de 2019, na cidade de Pelotas/RS, no prédio 2 do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. Após a transcrição do áudio, foram realizados recortes de alguns trechos e adicionadas algumas palavras para dar maior fluidez e entendimento à sua leitura, mantendo o seu sentido original.

As questões 1, 2 e 3 se referem ao projeto de ensino criado pelo Patafísica, chamado *Zigoto: seminário de experimentações poeticoeducativas*.

### **1. Como se deu o começo do “Patafísica: Mediação, Arte e Educação”?**

**Luana:** Desde o primeiro encontro, [o Patafísica] era movido pela pergunta: “como praticar o cotidiano?” A gente convidava as pessoas a trazer uma vassoura e era muito estranho, porque as pessoas chegavam com a vassoura que era esse objeto de todo o dia, doméstico, corriqueiro, não é estranho pra ninguém. As pessoas já chegavam relatando do estranhamento de andar com aquele objeto na rua, de trazê-lo no ônibus. O que a gente fez nesse dia foi varrer, convidamos as pessoas a varrerem uma galeria vazia, a Brahma, não exatamente vazia, quase, tinha resquícios de trabalho. A gente tinha a intenção de trazer outro gesto, de desaprender a varrer, ver o que tinha para além desse gesto aprendido desde sempre, quando a gente é criança imita os adultos varrendo. Começamos varrendo e daqui a pouco, alguém perguntou: “porque a gente tá varrendo? Até onde a gente vai varrer? Não se varre nada”.

## **2. Vocês participavam como grupo, varrendo também?**

**L:** Sim, sempre.

## **3. Houve alguma introdução?**

**Carolina:** Traga uma vassoura! E o enunciado foi: “isso aqui é um objeto de trabalho. Vamos trabalhar”. E trabalhamos, até que alguém se incomodou com isso: “porque que a gente tá varrendo?” Depois de 7 minutos de varrida, perguntaram: “Qual o sentido disso?”.

## **4. Qual era o público?**

**C:** A gente fez divulgação nas redes sociais, a gente colou lambes, a cada encontro a gente fazia um desenho. E a gente colou lambes aqui na volta no Centro de Artes, falou com algumas professoras que a gente tem contato, alguns pesquisadores. No primeiro encontro, a maioria das pessoas eram do Centro de Artes, porque a ideia primeira do Zigoto era buscar um ponto de intersecção entre as formações do licenciando e do bacharelado em Artes Visuais. E a gente encontrava na mediação uma possibilidade de isso acontecer. Até porque o Patafísica é formado por esses alunos, a gente não distingue isso, é todo mundo das artes. Tem as diferenças, mas é legal de ver como isso se movimenta, a partir da mediação e na forma como a gente pensa a mediação. E não só das Artes Visuais, mas do Design, do Cinema, já teve alunos de vários cursos do Centro de Artes. No primeiro tinha um pessoal do mestrado da Educação, uma professora da Geografia, mas a maior parte era de alunos das Artes Visuais – da licenciatura e do bacharelado.

Uma das coisas, também, que fez pensar o Acordais, esse encontro de performance, é porque a nossa mediação, além de propor uma ação, que a gente chama de “fazeção”, normalmente as fazeções envolvem muito o corpo e, inclusive, muitas vezes é um grande tiro no pé. Às vezes não funciona.

É um grande tabu, inclusive aqui.

Talvez seja um dos públicos mais difíceis de mediar, são os alunos do Centro de Artes, por um certo receio, talvez, um certo medo do que vai falar, de se expor,

como se tivesse que saber alguma coisa, que o comum não sabe. Enfim, eu fiquei pensando em muitas das tuas perguntas, desse performar, dessa performatividade do professor e da performance na mediação, quando ela acontece. Pra nós, acontece muito em função dessa forma que a gente pensa a mediação, porque ela envolve uma ação e não sei exatamente porquê, mas normalmente muito corporal, a gente pede esse corpo, a gente busca acordar esse corpo, inclusive pensar acordar esse corpo dentro do espaço expositivo, porque acho que a escola adormece esse corpo, por “n” questões de subjetividade, conflitos, enfim. Aí fiquei pensando nessa performatividade desse professor, eu me lembrei de uma mediação que a Amanda adora, que aconteceu em uma exposição de formandos. Era uma exposição com um tema bem geral, bem diverso, para mostrar a produção do Centro de Artes daquele ano, e a gente ia mediar. É muito importante isso, normalmente o primeiro grupo nos influencia muito a pensar como propor esse assunto, que a gente vai tratar com o grupo. Era um grupo de professoras, por que era uma turma do mestrado, do doutorado da Pós-Graduação em Educação aqui da FAE e era um seminário interno deles. A professora Daniela Schnaider que nos conhecia daqui, entrou em contato pedindo pra gente fazer uma mediação. E a gente quis questionar justamente esse lugar, essa ação do professor como um lugar de quem sabe, de quem detêm a verdade, de quem detêm o conhecimento [isso tudo me veio na cabeça falando pra ti porque esse medo dos alunos talvez esteja nesse lugar, esse lugar de que talvez eu tenha que saber, ou tenho a obrigação de saber mais que o outro]. Como se o aluno fosse vazio e o professor tivesse a obrigação de transmitir esse conhecimento.

A gente não pensa isso, nem enquanto professor e nem enquanto mediador, porque o nosso incômodo pra pensar essas “fazeções”, pra pensar a mediação como a gente faz aqui, justamente surge daí, a gente chega na exposição e o mediador vem e nos diz aquilo que o artista quis dizer. “Eu sou vazio, eu não tenho nada, eu não penso nada, eu não sinto, não me acontece nada. Que daí pode não acontecer nada”. A gente parte muito desse encontro, daquilo que vai acontecer, por mais que a gente pense uma “fazeção”, que tenha uma proposição, que a gente experimente antes de levar isso e que se coloque lá a fazer também, a gente sempre procura se misturar, não estar uniformizado, não estar caracterizado, estar ali junto. Justamente para sair desse lugar de que somos os que falaram com o

artista, que estiveram na exposição, os que sabem aquilo que o artista quer dizer. Não, a gente tá aqui para conversar e pra trocar. Nessa mediação [com as professoras da FAE], a gente se colocava de uma outra maneira, que gente não costuma fazer, a gente se colocava numa postura dura, enrijecida, autoritária, dizendo para as pessoas não chegarem perto da obra, contando, na verdade, mentiras, então a gente performou total nesse lugar endurecido, tinha um momento que a Amanda dizia: “não respira muito perto, senão vai estragar, mãos para trás”. Vários se incomodaram, que bom! Saíram no meio, a gente ficou feliz. A Dani ficou assim: “o que tá acontecendo?” E aí depois, claro, a gente discutiu esse lugar com quem ficou até o fim.

Mas eu fiquei pensando muito nessa performatividade do professor, [quando tu traz isso], que corpo é esse do professor numa sala de aula, ou dentro de uma exposição?

### **5. Vocês refletem sobre a própria performatividade, enquanto mediadores?**

Sim.

**C:** É uma deficiência do curso, no sentido de uma necessidade, porque não tem onde discutir performance, não tem uma matéria.

### **6. E é essa uma das questões do meu trabalho, por que a performance não chega na licenciatura?**

**Amanda:** Chega pela osmose. **L:** Não sei se chega ou a gente é que chega nela.

**Julia:** Mas chega na licenciatura em Teatro, chega pra caramba! **L:** É porque só tem licenciatura em teatro, aqui. **J:** Mas a partir da nossa relação com as pessoas do Teatro já chegou na gente, acho que vai assim, é um contra movimento do que é o ideal.

**C:** E aí aconteceu o Acordais, no sentido, então, de discutir a performance e uma coisa que questionamos é: “quando é performance, quando é performance nas artes, quando é performance no teatro, quando é na dança?” “Onde elas se aproximam, quando elas se afastam?” Acho que isso é um privilégio, que bom que

a gente tem licenciatura em Teatro e Dança aqui e que isso reverbera de alguma forma. Mas acho que na matéria ali, para eles, é muito mais óbvio que o corpo esteja envolvido dentro das coisas, do que nas Artes. A gente lida muito com a imagem, talvez até demais. “O que isso significa? O que o artista quer dizer, o que é?” E eu acho que essa questão do corpo é urgente hoje.

Aí quando a gente vai a congressos apresentar trabalhos de mediação, a banca fica nos cobrando: “mas qual é o produto? Qual é o objetivo?” É isso, é a experiência.

**Vocês veem relação da mediação que realizam com o ensino de arte, no contexto de galeria e museu?**

**L:** Não se liga, parte dali. É indissociável. Não consigo nem separar.

## **7. Onde o Patafísica tem atuado e quais seriam as propostas?**

**C:** A gente começou atuando na Galeria Sala e logo depois na Casa Paralela, que era um espaço de exposição aqui. Depois, a gente trabalhou no Paralelo 31, que era um projeto de exposição, que partia dos gestores da Casa Paralela. Duas vezes aconteceu aqui, era a ideia de mapear a produção artística da cidade de Pelotas e entorno, região. Aconteceu dois anos, a gente participou das mediações e de todo o material educativo também, inclusive de catálogo. Depois a gente participou de formação de mediadores da Bienal do Mercosul, da 9ª, de uma formação à distância. Então, a gente ficou com o polo e os mediadores daqui, de Pelotas, a gente fazia os encontros presenciais em Pelotas, eles tinham também lá, tinham um porto aqui na região. A gente também já atuou em palestras e oficinas de mediação em Caxias, por exemplo, em um seminário da pós-graduação. Ah! Em exposições da vida aí de Pelotas, a gente é convidado, artistas que propõem projetos para o PROCULTURA. A exposição do Hamilton Coelho, que foi super importante para o Patafísica, era uma proposta de exposição que solicitava mediadores bem atuantes. Não só como uma linha de frente, que está ali para quantificar o número de pessoas, ou produto na mediação, [pensando nessa caráter mais capitalista], de quantas pessoas entraram na exposição: “ah, então a mediação foi boa”, não tá interessando na experiência. Artistas que propõem

projetos, a gente acaba mediando, exposições, então a gente não está somente dentro da Galeria Sala, a gente acaba mediando exposições daqui da cidade de Pelotas. Nos últimos tempos, tivemos muita dificuldade de trazer as escolas pra galeria: greve paralisações, acessibilidade. Precisam de verba, eu realmente acho que as professoras que trazem [alunos] caminhando na cidade, são corajosas.

## **8. Qual público vocês convidam, depende da exposição?**

**C:** Na maioria das vezes as pessoas nos contatam e a gente tem parcerias. Nesses últimos anos, a gente andou tendo muita dificuldade, a gente andou questionando muito também esse espaço da arte dentro da galeria, achamos que tínhamos que fazer um movimento contrário, da gente propor mediações nas escolas. Então, a gente tem ido muito mais nas escolas do que as escolas tem vindo, elas vêm, mas a gente tem ido muito: “tem um evento na Escola Barreto sobre jogos”, a gente vai lá fazer jogos patafísicos, todos jogos corporais. Teve o dia da arte na escola do Barro Duro e a gente foi lá fazer uma mediação das obras que eles estavam expondo. A última [mediação] foi lá no Cecília Meireles, era um evento sobre a Fenadoce, que tinha na escola. Daí a gente foi através do PIBID. Temos pensado muito a formação de professores, dando atenção, ultimamente, a esse pessoal, que eu acho que também precisa de um cuidado.

## **9. E o que é ser um patafísico?**

**L:** Patafísica é o estudo das exceções. **A:** Patafísica é o encontro com a nossa imaginação, através das nossas experiências do aqui, agora, um resgate atemporal das coisas, a gente brinca assim com isso, esse jogo com a memória, com o tempo, com a experiência, com a proposição, com o cuidado. **J:** O “Pata”, pra mim, parece ser muito a junção de várias coisas: pensar oficina, junto com mediação, junto com aula, junto com divertimento, e às vezes não.

## **10. O que é ser um patafísica no bacharelado?**

**J:** Eu acho que é pensar a criação de uma maneira não romantizada, uma coisa que pode ser praticada em qualquer lugar, em grupo, ao vivo. Uma criação que

perpassa um pouco o limite da autoria, de se propor a estar junto para criar uma coisa, a partir do que surgir do encontro, sem muito planejamento ou recurso, o exercício criativo, pois ter um corpo já é ter bastante.

**C:** E aí, acho que tem muito isso, o que as gurias estavam falando de como é o Patafísica para cada uma e essa coisa de mediar em grupo, de ter essa negociação consigo, de ter esse *feeling* de perceber: “não vai rolar aquilo que a gente pensou de forma alguma”, e aí, a gente se olha, daqui a pouco alguém fala: “- ah! Então, o que vocês estão vendo aí? Por que vocês estão vendo a exposição pelo celular? - Ah! Por que eu vou chegar em casa e ver com calma.

- Então deixa eu ver o que fotografaste. - Hum, eu não tinha visto isso ainda. Mas eu não tirei foto disso. - Ah! Então, vamos procurar isso”. Aí inverteu o jogo. Isso é um problema da experiência, da ordem do corpo nesse espaço. Aí eu fiquei pensando em crianças violentas, que tem um excesso, ou uma apreensão de não conseguir extrapolar o que tá sentindo corporalmente. Chega num espaço outro, até às vezes na rua, não é dentro da exposição, e brigam, se chutam, gritam, ficam com as bochechas vermelhas. Uma coisa que a gente faz, também, é um pouco incitar esse corpo, no momento que a gente espera uma turma sem sapatos, sentados no chão, “- larga essa mochila!” E, às vezes, a própria exposição dá mais gás pra gente.

## 11. Quando iniciou o Patafísica?

**C:** Talvez tenha sido em 2011, que foi quando dois alunos, um da licenciatura e um do bacharelado, vieram falar comigo, pra gente fazer mediação na galeria e eu não sabia direito o que era mediação. Acho que isso é uma coisa boa, também, porque a gente foi aprendendo juntos assim, desenvolvendo uma coisa que a gente achava que podia ser legal, enquanto público, acho que a gente se colocou muito enquanto público naquele momento [enquanto mediado]. “Eu, enquanto mediado, o que que eu acho legal e quando eu corro, fujo de mediador?” E a gente foi desenvolvendo uma metodologia bem fluída, a gente sabia que era legal ter um acolhimento das pessoas nesse espaço, a gente foi percebendo o quanto esse espaço se impunha também. De perceber que esperar as pessoas de pés descalços, e que sentar no chão na galeria incomoda. [Era legal] De se demorar mais nesse lugar. De ver a

exposição de um outro ângulo, por que sentar no chão, é ver a exposição de outra maneira [Fiquei pensando em exposições que tinham objetos suspensos, por exemplo, que a gente pedia isso].

## 12. Mediar, mudou alguma coisa em vocês?

**J:** Acho que cada mediação muda alguma coisa. Eu vejo muito o “Pata” me colocando a pensar em estar no lugar do outro, “como seria se eu estivesse vendo meu próprio trabalho?” Essa relação de não ser artista, de não ser o quadro, ser essa pessoa que vê, e, pensar: “como vou fazer com que essa pessoa tenha uma experiência outra, que não essa tradicional de passar e olhar, não entendi, vou embora?”

**C:** Estar no Patafísica é um ato de resistência consigo mesmo, principalmente, porque quem entra aqui no grupo, tem que ir entendendo o que é o grupo e tem que ir se entendendo dentro desse grupo. Poucas vezes teve alguma apresentação sobre o que é o grupo. Quem está aqui, é porque alguma coisa da experiência aconteceu, mexeu consigo, e tá tentando entender ainda: “o que é isso aqui? O que eu faço aqui? O que sou aqui? Como isso reverbera em mim?” O Yuri e o Murilo foram os primeiros alunos que vieram falar comigo e eu me lembro do Yuri falando assim: “eu acho que a gente tem que cuidar mais das pessoas que chegam, a gente continua no nosso fluxo, a gente não acolheninguém, a gente fala tanto em acolhimento”. Não sei até que ponto isso pode ser uma coisa legal, ou se é assim mesmo, porque isso faz as pessoas estarem dispostas. Ninguém tá aqui para cumprir nada, as pessoas estão aqui para se descobrirem patafísicas. Eu acho que é o exercício da experiência. E talvez isso venha lá com a angústia do Yuri, ele tinha uma angústia da gente não perder essa magia, ele dizia: “a gente não pode perder essa magia, isso aqui tem alguma coisa, quando a gente se encontra, que faz a gente querer estar aqui. Que isso não se perca!”. Talvez isso, seja um método de não perder essa magia.