

ENTRE ENSINAR PERFORMANCE E ENSINAR TEATRO: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA

Mônica Torres **Bonatto** – UFRGS

Gilberto **Icle** – UFRGS

Resumo

Esta comunicação procura mostrar os trânsitos entre ensinar performance e ensinar teatro. Para tanto, problematiza-se o ensino de teatro e o ensino de performance, mostrando alguns aspectos que circunscrevem ambos no interior das práticas da educação escolarizada. Apresenta-se o ensinar teatro, a partir da hegemonia do jogo teatral e do jogo dramático. Descreve-se algumas características do ensinar performance por intermédio da discussão de sua natureza. Por fim, o texto mostra que ensinar teatro e ensinar performance pode ser potente para a educação escolarizada quando as práticas se posicionam entre um e outro.

Palavras-chave: teatro, performance, ensino, educação.

ENTRE ENSINAR PERFORMANCE E ENSINAR TEATRO: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA

Turma de quinta série. O tema da aula era ritmo. Realizamos alguns jogos explorando corporalmente ritmos e ações diversas. Começo a receber alguns pedidos para ir beber água. Lancei então o seguinte desafio: dois alunos sairiam da sala para beber água, um deles deveria ir até o bebedouro, beber água e voltar o mais rápido possível e o segundo deveria ir e voltar o mais devagar possível, em câmera lenta. Eles se dispuseram a executar o desafio prontamente. Continuei normalmente a aula. O aluno que foi correndo voltou e se integrou novamente às atividades, enquanto isso o segundo aluno ainda estava saindo da sala. Criou-se na turma uma expectativa em torno daquela ação. Onde ele está agora? [...] Então, o sinal bateu, o segundo aluno estava agora a meio caminho de volta para a sala. Alguns alunos saíram de suas salas e se tornaram espectadores casuais daquela pequena performance e ainda assim o garoto concentradamente continuava sua caminhada em ritmo lento (SOARES, 2010, p. 99).

A professora de teatro Carmela Soares (2010) relata o evento descrito acima no livro intitulado *Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero – o ensino de teatro na escola pública*. Práticas, como a relatada acima, enfatizam o compartilhamento de preocupações e interesses no campo de criação entre teatro e

performance, sinalizando o quanto as duas expressões influenciaram uma a outra ao longo das últimas décadas.

Assim como na Arte da Performance, na qual o que legitima o enquadramento de um trabalho sob esse rótulo é a intenção do próprio artista, na escola as manifestações e experiências que habitam a fronteira entre diferentes campos dialogam com mais de uma área ou gênero artístico, muitas vezes na contramão da lógica vigente, que encaminha para a compartimentalização. É possível vislumbrar uma proposta semelhante à de Soares em uma aula de dança, de teatro ou em um experimento de performance.

O texto aqui apresentado toma como foco as aproximações e distanciamentos entre o ensinar-teatro e o ensinar-performance, buscando explorar a relação entre o Teatro e a Arte da Performance, com especial atenção às suas singularidades. Ao pensar sobre o ensinar-teatro fazemos uma revisão das metodologias presentes na formação dos licenciandos em teatro, buscando identificar os pontos de aproximação e distanciamento das mesmas em relação às práticas desenvolvidas em sala de aula. Nas reflexões acerca do ensinar-performance detivemo-nos em estudar processos gerados pelo trabalho de artistas identificados com a Arte da Performance quando em diálogo com diferentes grupos sociais, inclusive estudantes oriundos de escolas da educação básica. Assim, nas próximas páginas, tomaremos como ponto de partida o “ensinar teatro”, para, então, explorar o “ensinar performance”, indo em busca dos pontos de contato e da identificação das diferenças que, acreditamos, podem gerar novas formas de ação na escola.

Ensinar Teatro

No curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Cênicas, ao menos até o final da década de 1990, a ênfase da formação dos futuros professores estava pautada pelo estudo teórico-prático de metodologias de ensino de teatro vinculadas à noção de jogo, em especial o sistema de Jogos Teatrais, de Viola Spolin (1992), e o Jogo Dramático, apresentado por Jean-Pierre Ryngaert (1981; 2009).

Jogo Teatral e Jogo Dramático, na opinião de Maria Lúcia Souza de Barros Pupo, são “[...] dois conceitos presentes nos trabalhos mais relevantes do campo da pedagogia do teatro no Brasil e fora dele” (PUPO, 2005, p. 218). As práticas oriundas das duas propostas certamente não são as únicas presentes no panorama do Ensino de

Teatro no Brasil, mas foram aquelas com as quais tivemos maior contato e identificação desde o curso de graduação.

De modo geral, tanto a proposta de Spolin (*Jogos Teatrais*), quanto a de Ryngaert (*Jogo Dramático*), tem em comum a valorização do jogo, a diluição das hierarquias entre os diferentes elementos que compõem o evento teatral e a busca pela liberdade do indivíduo criador inserido no coletivo. Dessa forma, os dois projetos não se resumem à sistematização de propostas de trabalho com elementos do fazer teatral, mas apontam para uma concepção de educação voltada à formação de um sujeito autônomo.

A proposta de ensino-aprendizagem do teatro, concebida por Spolin, foi elaborada nos Estados Unidos, em consonância com as experiências de criação coletiva desenvolvidas pela autora e professora na década de 1960 e marcada pela influência do método das ações físicas de Constantin Stanislavski e pelos estudos de Neva Boyd acerca da importância dos jogos no processo educacional.

O método desenvolvido por Spolin tem como peça central a participação do aprendiz em jogos, organizados em torno da resolução de problemas baseados em elementos da linguagem teatral, tais como: percepção espacial, construção de personagem e desenvolvimento da ação dramática. Nesse contexto, o jogo é entendido como uma atividade de cunho social, que permite o desenvolvimento de maior liberdade e espontaneidade dentro de um sistema de regras comum ao grupo de participantes.

O *Jogo Dramático*, por sua vez, também se apresenta como uma proposta de trabalho pedagógico em teatro empenhada em superar a dicotomia entre o domínio da educação e o da criação. Essa abordagem improvisacional, relacionada por Ryngaert (1981) à dramaturgia brechtiana e ao teatro épico¹, parte da apropriação, pelos alunos e professores, das formas contemporâneas do fazer teatral.

Na visão de Ryngaert, trabalhar com o *Jogo Dramático*, “[...] é pedir aos alunos um esforço considerável para se separarem das tradições que conhecem melhor e para inventarem no seio do mundo contemporâneo” (1981, p. 58). Na obra intitulada *O Jogo Dramático no Meio Escolar* (1981), o autor aborda questões como a polissemia do espetáculo, entendida como a multiplicidade de significados que constituem uma mesma obra e a negação da ilusão do real.

¹ “Brecht contrapunha-se ao ilusionismo do teatro dramático e defendia uma cena que se assumisse enquanto arte, deixando a mostra suas causas e efeitos” (DESGRANGES, 2006, p. 42).

Ao analisar o sistema dos *Jogos Teatrais* de Spolin, o pesquisador brasileiro Flávio Desgranges ressalta que “[...] cabe ao coordenador manter a dimensão dialógica em sua relação com os demais integrantes do grupo, possibilitando que o processo se construa e se desenvolva a partir das questões e conquistas propriamente efetivadas pelos participantes” (DESGRANGES, 2006, p. 118).

É preciso enfatizar ainda que, em função da prática do *Jogo Dramático* não estar estruturada num sistema fechado, o professor que se dispõe a trabalhar nessa abordagem precisa delinear com clareza os objetivos que norteiam a investigação proposta a cada grupo, estabelecendo “[...] uma ligação entre as aulas cuidadosamente tecida, para que o processo se estabeleça de fato e seja apropriado pelos participantes” (DESGRANGES, 2006, p. 102).

Vale destacar que, na análise feita por Desgranges sobre as duas metodologias acima – Jogos Teatrais e Jogo Dramático –, o protagonismo atribuído ao professor na condução das propostas desenvolvidas em sala de aula, colocando-o, de certa forma, no lugar daquele que detém o conhecimento. Além disso, tendo em vista que muito já aconteceu na cena artística contemporânea desde as décadas de 1960 e 1970, data de constituição das propostas de Spolin e Ryngaert, cabe nos perguntarmos: tais propostas permanecem atuais?

A busca por compreender em profundidade o teor de propostas oriundas das metodologias mencionadas aqui, bem como de situá-las no cenário do teatro contemporâneo, gerou trabalhos que as colocavam em diálogo com a denominada cena *pós-dramática* (LEHMANN, 2007).

No fim da década de 1990, Lehmann publicou o livro *Teatro Pós-Dramático*, trazendo a perspectiva de que, somente “[...] no curso da ampliação e em seguida da onipresença das *mídias* na vida cotidiana desde os anos 1970, entrou em cena um modo de discurso teatral novo e multiforme”, designado por ele como “teatro pós-dramático” (LEHMANN, 2007, p. 26-27). Nessa obra, o autor pontua: se “[...] totalidade, ilusão e representação do mundo estão na base do modelo *drama*”, configurando-se o teatro dramático como “construção de ilusão”, atualmente, “[...] esses elementos não mais constituem o princípio regulador, mas apenas uma variante possível da arte teatral” (LEHMANN, 2007, p. 26).

Lehmann (2007) ressalta, ainda, que algumas práticas cênicas desenvolvidas na segunda metade do século XX e, portanto, constituídas em paralelo às sensíveis transformações nos costumes e no avanço da sociedade midiática, são experimentos

radicais centrados na fragmentação das narrativas e na negação da ilusão do real, dentre outros fatores, que trazem novas exigências aos envolvidos na emissão e recepção dos signos e sinais que compõem o “tempo de vida em comum” (LEHMANN, 2007, p. 18) da representação teatral.

Tal conceito foi colocado em diálogo com questões relativas ao ensino de teatro por duas pesquisadoras, em especial: Pupo (2010) e Carminda Mendes André (2011). Esta última, no livro *Teatro Pós-Dramático na Escola*, fruto de sua tese de doutoramento, nos convida a pensar o fazer teatral em sua relação com o cotidiano e, também, com a cena teatral contemporânea, em especial a partir de trabalhos que estão sob a égide do conceito cunhado por Lehmann.

Nas últimas décadas diferentes práticas artísticas podem ser caracterizadas por uma atitude de intenso diálogo entre diversos campos do fazer artístico, normalizando o que Cornágo Bernal (2008) denomina como uma atitude própria das vanguardas. Dessa forma, para o autor, “[...] entender o teatro desde o que não é teatro, desde o cinema, a televisão, o vídeo ou Internet, se reverteu em um enriquecimento da maneira de fazer e conceber o processo cênico” (CORNÁGO BERNAL, 2008, p. 180).

No texto intitulado *Teatro Pós-Dramático, doze anos depois*, Lehmann (2013) retoma a questão e afirma que escreveu o livro *Teatro Pós-Dramático*, ao final dos anos 1990,

[...] com a intenção de ajudar aqueles que tentavam encontrar e utilizar conceitos e palavras, e dar bastante atenção a muitos trabalhos artísticos experimentais no teatro e na performance. [...] A palavra pós-dramático descreve estéticas e estilos da prática teatral e tematiza a escrita, o drama escrito ou o texto teatral apenas de forma marginal. Há formas de teatro pós-dramático com textos dramáticos – na realidade com todos os tipos de texto (LEHMANN, 2013, p. 860).

Na opinião de Lehmann, em doze anos passados da escrita de seu livro, a cena teatral se modificou profundamente, levando trabalhos que, naquela ocasião, estavam à margem do sistema de classificação e categorização das artes cênicas, a ocupar um lugar lado a lado com produções, digamos, mais tradicionais. Ou seja,

[...] o pós-dramático não é mais um termo que denota práticas desviantes, de oposição ou radicais. Os elementos da prática pós-dramática tornaram-se geralmente aceitos e definem muito da prática do teatro contemporâneo como tal – não sem muitas vezes perder vantagens nesse processo (LEHMANN, 2013, p. 861).

A aproximação com a obra de Lehmann gera a necessidade de uma reflexão cuidadosa sobre a relação entre teatro pós-dramático e a Arte da Performance. O próprio Lehmann busca reconstituir esse diálogo, sempre enfatizando a influência mútua de um sobre o outro, ele chega a dizer que “[...] é improdutivo discutir a definição de performance ou de teatro” (LEHMANN, 2013, p. 875).

Por outro lado, Josette Féral considera que a análise realizada por Lehmann é “[...] interessante e justa, mas muito abrangente” (FÉRAL, 2009, p. 267), tendo em vista que estariam sob a designação do termo pós-dramático práticas muito diversas, a autora propõe um recorte mais preciso, atento às formas de teatro que hoje, na sua opinião, operam uma ruptura com o passado. Seu interesse está voltado às manifestações cênicas em diálogo com a Arte da Performance.

Assim, Féral considera a denominação “teatro performativo” mais condizente com as práticas atuais centradas na noção de performatividade (FÉRAL, 2009). A autora pondera que,

[...] é preciso fazer divisões no teatro dos últimos sessenta anos, reconhecendo que o teatro pós-dramático ou o teatro performativo é uma corrente que reúne certas práticas (mas não todas) do teatro atual. Penso que, de fato, há teatro pós-dramático, mas que todo teatro pós-dramático não é necessariamente teatro performativo. Da mesma forma, nem todo teatro performativo é necessariamente pós-dramático (FÉRAL, 2009, p. 267).

Portanto, Lehmann e Féral divergem nesse ponto: para o primeiro, a discussão das fronteiras entre teatro e performance não é relevante ou produtiva; para Féral, entretanto, há diferenças importantes entre teatro pós-dramático e teatro performativo que não devem ser ignoradas.

Entretanto, uma nova frente de discussão se abre na medida em que avançamos nas investigações sobre o conceito de performance e seus múltiplos desdobramentos, levando à compreensão de que a denominação pós-dramático possivelmente não abarque a multiplicidade dos eventos e práticas estudadas e, dessa forma, torna-se difícil avançar a partir dessa noção.

Ensinar Performance

No texto intitulado *Performance, Teatro e Ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade*, Eleonora Fabião (2009) discorre sobre as razões que a levam a

defender o ensino, a discussão e a prática da performance no contexto dos cursos de teatro, no Ensino Superior.

Apesar do intenso diálogo entre o Teatro e a Arte da Performance, observado especialmente no cenário da produção artística contemporânea, essa relação ainda é pouco explorada na formação dos estudantes de graduação. Sobre essa questão, Fabião comenta:

[...] considero a inserção da prática e da teoria da performance no circuito pedagógico teatral estimulante por vários motivos e destaco alguns dos principais: 1) sofisticação de pesquisas corporais; 2) ampliação do repertório de métodos composicionais; 3) investigação de linguagens e dramaturgias não-convencionais e hibridação de gêneros artísticos; 4) discussão de questões cênicas através de outro viés que não o da teoria do drama ou das histórias e poéticas espetaculares; 5) aprofundamento de debates e práticas teatrais focados em políticas de identidade e em políticas de produção e recepção cada vez mais articuladas e acutilantes; 6) valorização da investigação sobre dramaturgia do espectador (FABIÃO, 2009, p. 66).

Se pensarmos que a discussão e inserção de práticas de performance no contexto dos cursos de graduação em teatro, ao menos no momento da escrita do texto aqui mencionado, ainda era considerado pela autora como uma “[...] prática embrionária” (FABIÃO, 2009, p. 66), como tais relações se estabelecem na Educação Básica, terreno de mapeamento ainda mais difícil? A Arte da Performance chega às escolas? Haveria lugar para práticas dessa ordem na educação escolarizada?

O destaque dado por Fabião à importância do diálogo entre o Teatro e a Arte da Performance nos espaços de formação vem ao encontro das demandas com as quais convivemos há mais de uma década e sobre as quais nos debruçamos, seja no contexto do ensino superior, nas licenciaturas em teatro, seja na educação básica, atuando em turmas das séries iniciais do ensino fundamental.

Na esteira das reflexões acima, quem nos auxilia a fazer o caminho que permite a compreensão da ampliação do conceito de performance, agora pensado para além das manifestações artísticas, em relação ao conceito de teatro, é Richard Schechner. O interesse pelas práticas, eventos e comportamentos, identificados por sua qualidade de presença (SCHECHNER, 2006, p. 03), está no coração dos Estudos da Performance. Seu surgimento como disciplina acadêmica, na década de 1970, está estreitamente ligado à necessidade de organização das reflexões geradas em torno da análise do mundo como performance (SCHECHNER, 2000), para além da investigação acerca do que é performance. Para Richard Schechner, um dos fundadores desse campo de

pesquisa, existem limites para definir o que ganha a denominação de performance, ou seja, o que é performance. O evento, prática ou comportamento em questão, para ser performance, precisa ser legitimado pela cultura popular, tradição, convenção ou costume (SCHECHNER, 2000, p. 13). Por outro lado, quase tudo pode ser estudado como performance.

Em uma entrevista concedida aos professores Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira, no ano de 2010, Schechner falou sobre a relação entre a performance e a educação, mas, para chegar até aí, antes abordou o lugar do teatro no contexto de formação do ser humano, ao trazer a visão do filósofo romano Horácio de que a função do teatro é entreter e educar.

O teatro deu às pessoas a chance de experimentar indiretamente aquilo que de vez em quando acontece, de modo infeliz, na vida real, cotidiana. Essa experiência fictícia operava como uma espécie de educação emocional, assim como a liberação dos sentimentos perturbadores – o que Aristóteles chamou de ‘catarse’, o suscitar de emoções de terror e compaixão por meio de suas representações (SCHECHNER, 2010, p. 24).

O autor continua sua reflexão afirmando que o paradoxo teatral se situa no fato de que “[...] o que acontece é a encenação do acontecimento, não o acontecimento em si mesmo” (SCHECHNER, 2010, p. 25). Assim, como já apontava Aristóteles, no teatro as pessoas experimentam sentimentos de identificação com os personagens e, também, são levadas a refletir sobre como agiriam se estivessem nas situações por eles “vivas”. Ao seguir essa linha, “[...] pela experimentação de fortes emoções em cena, nós nos livramos, por assim dizer, dessas mesmas emoções, nós nos tornamos mais calmos, tranquilos. Nós nos descarregamos. E esse sentimento de descarrego é muito satisfatório” (SCHECHNER, 2010, p. 25).

Schechner aponta, no entanto, a existência de um outro tipo de teatro, que está na contramão desse, convocando o espectador à ação. O trabalho do brasileiro Augusto Boal é um exemplo dessa forma de teatro. Schechner sublinha que Boal “[...] estava em busca de espectadores para intervenção, para transformar o estabelecido, para de fato prevenir-se contra o caráter trágico dos acontecimentos” (SCHECHNER, 2010, p. 25). No trabalho de Boal (2000; 2003; 2013) cada espectador é considerado um ator em potencial, uma capacidade não natural, que necessita de uma ação concreta para que se realize.

As propostas de Artaud e Boal são analisadas por Garoian sob o olhar da pedagogia crítica: o desejo de tornar o espectador um participante, presente na obra de Artaud, encontra um paralelo no Teatro do Oprimido de Boal, que buscava “[...] a liberação do pensamento criativo e da ação submetidos à tirania da cultura opressora” (GAROIAN, 1999, p. 58).

Para Garoian, o teatro do oprimido de Boal encontra seu complemento no trabalho do educador brasileiro Paulo Freire (1974; 1994), na medida em que nos leva a pensar que a constituição de práticas libertadoras no campo da educação exige estratégias performativas de resistência, através das quais pode haver uma reconciliação na oposição professor-estudante, para que ambos possam ser simultaneamente professores e estudantes (GAROIAN, 1999, p. 60).

A mesma convocação à ação é feita pela performance, conforme coloca Fabião, ao dizer que “[...] o chamado da performance é justamente este: posicione-se já, aqui e agora” (FABIÃO, 2009, p. 70). Para Schechner,

[...] essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. [...] A educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* – tomá-los como uma unidade. Os Estudos da performance são conscientes dessa dialética entre ação e reflexão. O ensaio de um espetáculo, nesse sentido, constitui um modelo de construção de conhecimento. [...] O ensaio não é apenas o local onde se pode concretizar os planos feitos, mas se descobrir o que um outro pode fazer, de explorar o desconhecido, de realizar uma pesquisa ativa (SCHECHNER, 2010, p. 26).

Garoian dá início ao seu trabalho como professor, em parte, para subsidiar sua produção como artista. No entanto, revela que, logo no início da carreira, sua interação com os estudantes já se mostrava intelectualmente estimulante e conectada ao seu fazer artístico. Por essa razão, refuta veementemente a concepção corrente de que, aqueles que não conseguem fazer arte, ensinam. Garoian conta que, naquela época, estava muito interessado em provar que ensinar é uma forma de arte, assim como a arte é uma forma de ensinar (GAROIAN, 1999, p. 3). Para trabalhar com a tensão entre os dois campos de atuação, ele resolve trazer as questões motivadoras de seu fazer artístico para a sala de aula, situando sua prática na fronteira entre a arte da pedagogia e a pedagogia da arte (GAROIAN, 1999, p. 2-3).

Logo nos primeiros parágrafos do livro *Performing Pedagogy* (GAROIAN, 1999), o autor assume partir da premissa de que, ao propor uma pedagogia reflexiva, a Arte da Performance permite aos estudantes aprender o currículo da cultura acadêmica

da perspectiva de suas memórias pessoais e história cultural. Ao fazer isso, a Arte da Performance representa a práxis das teorias pós-modernas na arte e na educação (GAROIAN, 1999, p. 1).

Assim, no trabalho aqui citado, o autor se propõe a caracterizar a Arte da Performance como discurso e prática pedagógica pós-moderna, discutindo as formas como artistas da performance utilizam memória e história cultural para fazer a crítica às afirmações dominantes, construir identidade e para agir politicamente. Garoian argumenta que a prática da cidadania e de formas radicais de democracia, nas quais estão engajados os artistas da performance, têm implicações importantes na forma como se ensina-aprende nas escolas (GAROIAN, 1999, p. 2).

Ao se lançar na empreitada de constituir o ensino da Arte da Performance como uma nova pedagogia, Garoian toma o cuidado de resgatar os seis modelos de ensino de arte presentes nas escolas americanas, ao final da década de 1990, explicitando o contexto no qual emerge sua proposta. No cenário em questão coexistiam (e possivelmente ainda coexistem) diferentes concepções de ensino de arte: temos a tradição das Belas Artes, com o currículo centrado no professor; a formação profissional, com ênfase nas habilidades técnicas que vão ao encontro das necessidades da indústria; a arte aplicada, centrada na produção de objetos utilitários, feitos à mão; o modelo Bauhaus, com um currículo centrado na resolução de problemas, mesclando o ensino de técnicas e a pesquisa pessoal; as propostas centradas na criança, que trazem como foco as necessidades individuais e o desenvolvimento das potencialidades criativas da personalidade do sujeito através da arte (GAROIAN, 1999, p. 28-29). Há, também, o chamado DBAE – *Discipline-Based Arts Education* – no qual se identifica quatro áreas de pesquisa necessárias para a arte-educação: fazer arte, crítica, história e estética, mas tal proposta, apesar de encorajar uma conduta interdisciplinar, tem suas formas de ensino pautadas por modelos tradicionais (GAROIAN, 1999, p. 28-29).

O elemento de ruptura com as propostas relacionadas acima, que, segundo Garoian (1999, p. 29), coloca o ensino da Arte da Performance como uma forma radical de pedagogia, é sua íntima relação com as estratégias experimentais empregadas por artistas ao longo do século XX e XXI. Nessa perspectiva, a rebeldia pode ser considerada um aspecto natural da criatividade e desenvolvimento mental dos estudantes.

Garoian toma como exemplo o trabalho da artista Suzanne Lacy, por considerá-lo em sintonia com a proposta por ele defendida: de uma Pedagogia da Arte da

Performance. O autor considera que os trabalhos de Lacy são exemplos de currículos performativos, pois criam um espaço liminal, no qual a comunidade pode desenvolver um discurso crítico (GAROIAN, 1999, p. 129).

Lacy descreve a Arte da Performance com base em comunidades (*community-based performance art*), como ações que subvertem a autonomia tradicional do artista, o objeto de arte e os espaços artísticos. Tais trabalhos são pautados pela colaboração entre artistas e comunidades culturalmente diversas, até aqui ignoradas pelo *mainstream*. As estratégias são as mesmas da Arte da Performance. Membros da comunidade engajados como trabalhadores da cultura e não apenas como espectadores. O artista atua como mediador, levantando ideias dos membros da comunidade e organizando sua participação em trabalhos de arte que servem aos seus interesses (GAROIAN, 1999, p. 27).

Esse tipo de trabalho atende ao conselho de Kaprow (Lacy, inclusive, estudou com ele): criar arte que “enquadre” a vida cotidiana. Também a transformação do espectador em participante defendida por Kaprow surge como elemento essencial nos projetos públicos de Lacy (GAROIAN, 1999, p. 148). Porém, enquanto Kaprow estava preocupado em desafiar os pressupostos do mundo da arte, Lacy vê na arte uma possibilidade de abordar e questionar aspectos da cultura contemporânea (GAROIAN, 1999, p. 144).

Em junho, os adolescentes de Oakland (Califórnia/Estados Unidos) foram notícia nacional duas vezes em uma semana. A primeira notícia foi um "motim" da juventude após edição anual do Festival no Lago. Uma semana depois, as câmeras de televisão foram preparadas em Oakland, mas desta vez os jovens estavam no controle da mensagem. *O Telhado está em Chamas* contou com duzentos e vinte estudantes do ensino médio de escolas públicas, em conversas espontâneas e inéditas sobre família, sexualidade, drogas, cultura, educação e futuro, enquanto estavam sentados em cem carros estacionados em uma garagem na cobertura de um prédio, com mais de mil moradores de Oakland escutando. [...] *O Telhado está em Chamas* foi ao ar como um documentário de uma hora pela filial local da [emissora de televisão] NBC e foi coberto extensivamente nas notícias locais e CNN Nacional (SUZANNE LACY, 2014)².

² No original em inglês: “In June, Oakland teenagers made national news twice in one week. The first was a youth “riot” after the city’s annual Festival at the Lake. One week later, television cameras were trained on Oakland, but this time young people were in control of the message. *The Roof Is On Fire* featured 220 public high school students in unscripted and unedited conversations on family, sexuality, drugs, culture, education, and the future as they sat in 100 cars parked on a rooftop garage with over 1000 Oakland residents listening in. [...] *The Roof Is On Fire* was aired as a one-hour documentary by the Bay Area’s local NBC affiliate and was covered extensively on local news and national CNN”.

A participação em processos como a performance dos estudantes californianos, dirigidos por Lacy, descrita acima, oferece espaço para professores, estudantes e outras pessoas envolvidas no trabalho explorarem um contexto no qual é possível desenvolver um discurso crítico, desafiando práticas já estabelecidas, a partir da produção de arte. Garoian aponta que os participantes de performances, como as de Lacy, não aprendem um modelo ou uma receita para a Arte da Performance com base em comunidades, mas com estratégias de interação, trabalhando em colaboração com pessoas com quem possuem afinidade, fazendo o que sabem fazer melhor, tendo como mote uma agenda comum (GAROIAN, 1999, p. 153).

Nesse cenário, Lacy atua como etnógrafa, na medida em que está atenta às características e demandas de um grupo social específico, bem como à expertise dos participantes do trabalho e como diretora do processo, para quem a qualidade estética é importante na medida em que atrai espectadores e, também, a mídia. A conotação de currículo, como um plano de instrução em sala de aula, há muito foi abandonada nas práticas emancipatórias de “fazer arte” desenvolvidas por Lacy.

Para responder aos questionamentos sobre o caráter pedagógico da Arte da Performance, Garoian (1999) compara estratégias defendidas por educadores progressistas e teóricos da performance com aquelas apresentadas em trabalhos de artistas identificados com a Arte da Performance. O autor examina

[...] a Arte da Performance nos termos de uma pedagogia da intervenção, do agenciamento e da multiplicidade desses discursos em relação às teorias pós-modernas da antropologia, linguística, artes e educação. Quando as fronteiras que separam a esfera privada da esfera pública e o entretenimento da política são pouco nítidas, a Pedagogia da Arte da Performance serve como um processo de vigilância para distinção entre a dominação e a auto-determinação (GAROIAN, 1999, p. 42)³.

A possibilidade de constituição de espaços de discussão em torno de questões sociais e políticas, promovendo o desenvolvimento da capacidade de posicionamento crítico frente aos padrões estabelecidos, pode se dar através de múltiplas práticas. Encontramos propostas dessa natureza ou com essa preocupação tanto no campo do

³ No original em inglês: “[...] performance art in terms of a pedagogy of intervention, the attainment of agency, and the multiplicity of its discourses in relationship to postmodern theories in anthropology, linguistics, the arts and education. When borders separating the private sphere from the public, and entertainment from politics are blurred, performance art pedagogy serves as a vigilant process to distinguish between domination and self-determination” (GAROIAN, 1999, p. 42).

ensino do teatro – aqui citamos, por exemplo, o trabalho do brasileiro Boal –, quanto no universo da Arte da Performance.

As possibilidades de reinvenção de práticas podem ser operadas a partir de um novo eixo, centrado na interdisciplinaridade, apresentado pelo campo dos Estudos da Performance. Elyse Pineau (2005, p. 17) considera que esse posicionamento interdisciplinar oferece ao pesquisador do campo da educação um novo paradigma para conceitualização da cultura educacional, das dinâmicas da comunicação instrucional e dos métodos de formação dos professores.

Nesse sentido, o poder da performance em sala de aula reside, justamente, na possibilidade de construção de uma pedagogia particular, apoiada na “materialidade do mundo, no corpo e na presença” e na “experimentação de um tempo e de um espaço qualitativamente distintos do ordinário, isto é, [per]formativos” (PEREIRA, 2012, p. 290).

A performance convida ao risco, na medida em que não oferece formatos únicos, planos fixos, propostas pré-planejadas. Somos levados a pensar o currículo *como* movimento, a compreender e mergulhar na radicalidade de processos de ensino-criação que não têm porto seguro, ainda que sejam guiados por objetivos, expectativas e demandas oriundas de um grupo envolvido na criação de “ficções colaborativas” (PINEAU, 2010, p. 97).

Entre ensinar performance e ensinar teatro

Com efeito, não se trata aqui de posicionar as diferenças entre performance e teatro para delas extrair a *verdade* e o melhor *caminho* a ser seguido na escola. Trata-se antes e acima de tudo, considerar as múltiplas possibilidades que a performance trouxe para a cena contemporânea e procurar alinhar o ensino de teatro para a abertura que a performance possibilita.

Nesse sentido, não apenas os trânsitos entre performance e teatro são interessantes e potentes, como também, a interdisciplinaridade própria da arte de hoje aduz a uma qualidade de ensino que não se contenta mais apenas em ensinar os cânones tradicionais, por intermédio do jogo teatral e do jogo dramático.

Isso não significa, contudo, negar ou abandonar tais práticas, não se trata de opô-las por intermédio de um *ou*, mas de abri-las por meio de um *e*. Jogo teatral e jogo dramático podem muito bem conviver com o convite que a performance faz para uma

cena sem personagem, para uma ênfase na presença imediata, para uma ruptura com as linguagens estabelecidas e com as narrativas lineares, sobretudo, para um engajamento com as questões e produções do cotidiano.

Trocar, por exemplo, a atividade de ver teatro por aquela denominada como participar de uma performance, na qual o público não é mais agente observador, mas participe corporalmente engajado na ação, não impede o trabalho com elementos performáticos, muitas vezes mais compreensíveis aos alunos: se construir um personagem pode ser trabalho de alta complexidade, atuar como si próprio poderia ser, também, o caminho para uma iniciação à cena.

No mesmo sentido, uma postura *entre* possibilitaria, assim, circunscrever no interior da prática, aquela postura de rompimento da performance, aquele aspecto crítico com o qual os artistas da performance tanto produziram. Mas não seria esse um dos aspectos que une de forma política e estética teatro e performance? Não seria essa a natureza mesma de ensinar performance e ensinar teatro? Não se trataria de fazer com que possamos praticar nossas vidas de outro modo?

Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes. *Teatro Pós-Dramático na Escola*. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

BOAL, Augusto. *Jogos para Atores e Não-Atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BOAL, Augusto. *O Teatro como Arte Marcial*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CORNAGO BERNAL, Oscar. O Corpo Invisível: teatro e tecnologias da imagem. *Revista Urdimento*, Florianópolis, n. 11, p. 177-189, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2008/index.html>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.

FABIÃO, Eleonora. Performance, Teatro e Ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (Org.). *Cartografias do Ensino do Teatro*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2009. P. 61-72.

FÉRAL, Josette. Teatro Performativo e Pedagogia. *Revista Sala Preta*, São Paulo, ECA/USP, n. 9, p. 255-267, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GAROIAN, Charles. *Performing Pedagogy: toward an Art of Politics*. New York: State University of New York Press, 1999.

KAPROW, Allan. *Essays on the Blurring of Art and Life*. Berkeley: University of California Press, 1993. P. 15-26.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro Pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LEHMANN, Hans-Thies. Teatro Pós-Dramático doze anos depois. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 859-878, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e Educação: relações, significados e contextos de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 289-312, mar. 2012.

PINEAU, Elise Lamm. Teaching is Performance: reconceptualizing a problematic metaphor. In: ALEXANDER, Bryant K.; ANDERSON, Gary L.; GALLEGOS, Bernardo P. *Performance Theories in Education: Power, Pedagogy and the Politics of Identity*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. P. 15-39.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 89-113, maio/ago. 2010.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O Pós-dramático e a Pedagogia Teatral. In: GUINSBURG, J.; FERNANDES, Silvia (Org.). *O Pós-Dramático*. São Paulo: Perspectiva, 2010. P. 221-232.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, Representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SCHECHNER, Richard. *Performance: teoria & practicas interculturales*. Buenos Aires: Libro de Rojas, 2000.

SCHECHNER, Richard. Fundamentals of Performance Studies. In: STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia. *Teaching Performance Studies*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002. P. ix-xii.

SCHECHNER, Richard. *Performance Studies: An introduction*. New York: Routledge, 2006.

SCHECHNER, Richard. O que pode a Performance na Educação: uma entrevista com Richard Schechner. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 23-35, mar./ago. 2010. Entrevista concedida a Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira.

SOARES, Carmela. *Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero - o ensino de teatro na escola pública*. São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

SUZANNE LACY. Sítio na internet. 2014. Disponível em:
<<http://www.suzannelacy.com/early-works/#/the-oakland-projects/>>.
Acesso em: 28 dez. 2014.