

DAPESQUISA

Cartas entre artistas pesquisadoras professoras

Letters among women-researchers-teachers artists

Estela Vale Villegas

Doutoranda em Artes na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mineira, professora com formação em dança, mestra em artes cênicas, doutoranda em artes, pesquisadora de performance, jogo e fluxo na educação – estelavalevil@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0002-2299-1648>

Ines Saber de Mello

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Teatro da UDESC. Professora-estudante, faz uma meta-pesquisa sobre e com corpo, escrita, dança, performance e poesia, buscando ações, espaços e experiências coletivas de outras escritas-

inessaber@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-9427-9844>

Juliana Lima Liconti

Doutoranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), bolsista Capes. Artista-pesquisadora-docente que investiga a arte da performance como um processo de desacostumar o olhar pré-conceituoso para abrir-se aos encontros. Membro da plataforma quandonde (www.quandonde.com.br) e do Grupo Nômade (@nomadegrupo)

juliana.lima.liconti@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0002-6997-9064>

Raquel Purper

Professora do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília (IFB). Doutora em teatro pela UDESC, mestra em Artes Cênicas pela UFRGS. Professorartista pesquisadora com experiências múltiplas em dança e teatro. Meditadora. Investigadora de processos em dança contemporânea desde 2009. Diretora de espetáculos e eventos de dança. Terapeuta Reiki. Professoramiga confidente dos alunos. Consteladora Familiar (em formação)– raquelita0406@gmail.com- <https://orcid.org/0000-0003-2502-0385>

Resumo

Uma conversa, um compartilhar experiências. Este texto é um conjunto de três cartas entre pesquisadoras-artistas-professoras. Estela escreveu a primeira delas relatando sua experiência como professora-artista em busca de pedagogias da performance. O formato de sua carta suscitou o desejo de diálogo entre outras mulheres cuja experiência era semelhante. Sendo assim, Ines, Juliana e Raquel dispuseram-se a respondê-la falando sobre suas metodologias e refletindo sobre os desafios que enfrentam nas salas de aula da escola, da universidade e do instituto federal. Além de serem pesquisadoras-artistas-professoras, entrelaçam-se os interesses no campo da performance e da dança seja pensando na cena, no ensino-aprendizagem ou nas possibilidades de escrita acadêmica.

Palavras-chave: Artes na educação. Escrita e arte. Ensino-Metodologia. Performance (Arte)

Abstract

A conversation, a sharing of experiences. This is a set of five letters between researchers-artists-teachers. Estela Vale Villegas wrote the first one of them reporting her experience as a teacher-artist in her research of performance pedagogies. The content of her letter evoked a desire for dialogue between other women whose experience was similar. Therefore, Juliana Liconti, Ines Saber and Raquel Purper, willing to write her back, shared their methodologies and the challenges they face in classrooms, at school and at the university. In addition to being researchers-artists-teachers, their interests in the field of performance are intertwined, whether they are thinking about the scene, the teaching-learning experience or the possibilities of academic writing.

Keywords: Arts in education. Writing and art. Teaching-Methodology. Performance art.

Belo Horizonte, 7 de Outubro, 2019.

Querida leitora,

Como falar da minha pesquisa? Talvez esta carta me ajude a encontrar uma forma diferente de dizê-la. Tenho pesquisado sobre os Estudos da Performance desde o mestrado e agora no doutorado continuo tateando sua imensa complexidade. Performance pode ser entendida de diversas formas: como linguagem, como cotidiano, como comportamento social, como manifestação cultural, como uma forma de arte, como a emergência de um novo paradigma ou visão de mundo a partir do corpo. Esta última forma, a da performance como uma nova visão de mundo, é a que eu mais gosto. Tenho pensado muito sobre a performance como corpo e como processo de ensino-aprendizagem. Como professora de Artes na escola, desde o início da minha pesquisa tenho me perguntado qual seria a relação entre os meus estudos sobre performance e a minha prática docente. Tentar responder essa pergunta não é nada fácil, primeiro porque a realidade da escola é, totalmente, diferente da realidade acadêmica. O repertório crítico que constitui a performance como abordagem metodológica advém, em sua maioria, do contexto acadêmico, ou seja, a sala de aula da universidade.

A realidade da componente curricular “Artes” na escola pública do Estado de Minas Gerais, que tem sido minha profissão, é de uma aula semanal de 50 minutos e, no meu caso, uma carga horária de 12 turmas que vão desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio e EJA (Educação para Jovens e Adultos). Isso significa, na prática: 12 aulas semanais, 12 diários de classe, 12 planejamentos, 12 logísticas e uma média de $12 \times 35 = 420$ alunos e alunas. Quatrocentos e vinte pessoas com suas próprias vidas e problemas, que de alguma forma me tocam e me fazem sentir responsável. Você pode imaginar que depois de um tempo a exaustão vence qualquer sonho de um trabalho maravilhoso, ideal. No fim, estamos gratas por termos sobrevivido ao ano letivo. Tendo vivido isso no plano profissional, como desenvolver uma pesquisa que leve em consideração a realidade do ensino de Artes na escola?

Essa questão tem me atravessado e venho buscando respostas, encontrando mais perguntas e ainda não sei bem o que fazer. Talvez nunca saiba! Mas vou ver no que vai dar pensar-fazer sobre isso. Chegar à escola e realizar uma experiência metodológica em artes é sempre muito bem-vindo, importante e, na maior parte das vezes, gera resultados positivos. Entretanto, penso no professor ou professora que assume a componente curricular “Artes” na escola e tem que elaborar um planejamento anual para 12 turmas de diferentes faixas etárias. O que vai fazer? Seguir o livro ou trazer outras referências?

Se por um lado existem muitas possibilidades de práticas metodológicas a partir da performance, a exemplo da etnografia, autoetnografia performativa, escrita performativa, dentre uma imensidão de formas de engajamento corporal e formação do pensamento crítico; por outro lado, existe um conteúdo programático a ser “transmitido”. O famigerado livro didático, a História da Arte em suas diferentes linguagens e relações resumida em único volume (não muito volumoso). O que fazer com o conteúdo? Como abordá-lo? Tenho pensado em como a performance pode contribuir para essa questão. A pedagogia crítica performativa de Elyse Lamm Pineau (2002; 2010) propõe tomar o corpo como ponto de partida conceitual. Do ponto de vista da tradição educacional, a performance é desenvolvida como demonstração, momento fortuito e, potencialmente, constrangedor do corpo. Uma abordagem de performance como educação desloca o corpo para o centro, ao mesmo tempo em que faz o corpo englobar todo o processo de ensino-aprendizagem. O desafio posto pela performance é de uma produção de conhecimento a partir do corpo. Como professora de Artes penso em como trazer uma História da Arte e seus conteúdos através da perspectiva do corpo e através de um corpo engajado na investigação de si, do outro e do mundo. Tudo isso em 50 minutos de aula!

Confesso que demorei para escrever esta carta, fui e voltei várias vezes, não conseguindo evitar a formatação acadêmica da minha pesquisa, querendo me soltar, mas não sabendo como. Foi um exercício difícil, mas compensador porque me forçou a trazer o meu lugar de fala, arejou espaços não muito ventilados, expandindo meu pensamento para dentro de mim mesma. Espero que contribua de alguma forma para o trabalho colaborativo.

Com carinho,
Estela Valle Villegas
Artista-Professora-Pesquisadora-Mineira.

Rio de Janeiro, 5 de novembro, 2019.

Querida Artista-Professora-Pesquisadora-Mineira,

Sua carta me tocou fundo. Fui invadida por uma sensação paradoxal. Senti um imenso abismo entre nós, como se eu não fosse capaz de dimensionar o seu relato, e, ao mesmo tempo, senti muita ressonância, como se nós duas estivéssemos habitando uma zona de frequência muito próxima.

Vou começar escrevendo sobre as distâncias. Nunca fui professora de “Arte” na escola pública. Não tenho a vivência de ministrar aulas semanais de 50 minutos para 12 turmas com diferentes faixas etárias. Minha experiência em docência é no ensino universitário e em cursos livres de teatro. Não possuo o diploma de licenciatura.

Aproximações. Venho pesquisando os Estudos da Performance desde o mestrado. No doutorado, estou interessada em pensar-praticar a instauração de espaços performativos de ensino-aprendizagem. O que mais me interessa no campo da performance e suas diferentes perspectivas (aliás, muito bem sintetizadas por você em sua carta) é a produção de interrupções nos padrões habituais, o contato com o não saber, a construção de corpos que saboreiam e tateiam, em detrimento de sujeitos da informação, tão aclamados nas sociedades ocidentalizadas, que sempre têm uma resposta para tudo e pouco se afetam com o que lhes atravessa. Essa perspectiva a meu ver está associada à emergência de uma visão de mundo a partir do corpo.

Feito esse inventário de algumas aproximações e distâncias entre nós duas, preciso dizer que não tenho respostas. Os seus questionamentos são emergentes do seu fazer situado, uma vez que você optou por desviar da norma (normalidade, aquilo que todo mundo faz) para construir seu próprio caminho, que ora se mescla com percursos em formação, ora encara de frente o desconhecido.

De fato, a maior parte dos estudos que podem ser enquadrados como pedagogias da performance referem-se à sala de aula universitária, uma realidade radicalmente diferente da sua e que está mais próxima das minhas experiências docentes, mas há iniciativas de professores-performers (CIOTTI, 2014), inquietos como você (no melhor dos sentidos), que resistem às forças reacionárias que agem nos corpos a fim de manter “tudo em seu devido lugar” nas escolas públicas, como, por exemplo, Denise Pereira Rachel (2013) e Thiago Camacho Teixeira (2019).

Com o tempo restrito, uma quantidade imensa de alunos e alunas e um conteúdo preexistente de livro didático a ser seguido, é necessária muita força subversiva para produzir um espaço de troca, de despertar sensações e reflexões sobre si e sobre o mundo. Acho admirável que com tantas forças opressoras você mantenha o seu propósito de re-existência.

A centralidade do corpo nos processos de aprendizagem, a meu ver, é fundamental para que o famigerado “conteúdo” não seja uma mera informação, mas sim experiência incorporada, com memória, com sensação, com vida.

A questão que sempre me captura e está associada à dimensão do fazer é: como? Como desacostumar o olhar de normalidade? Como desacostumar as relações de ensino-aprendizagem por meio da performance? Como transformar conteúdo em corpo? Como...? São perguntas que produzem respostas temporárias a serem continuamente atualizadas. São questões produtoras de respostas circunstanciais. São questionamentos a serem reperguntados e que não possuem referências preexistentes de certo e errado, pois são processuais, em constante movimento de formação e desvio.

Agradeço a persistência em escrever sua carta, apesar das dificuldades que relatou. Foi um encontro de bastante vivacidade para mim e imagino que será para outras pessoas também. Espero que você encontre reverberação nos meus escritos, assim como encontrei nos seus.

Com carinho,
Juliana Liconti

Performer-cartógrafa-pesquisadora-docente.

Queridas Artista-Professora-Pesquisadora-Mineira, Performer-cartógrafa-pesquisadora-docente, e outras leitoras e leitores,

Agradeço imensamente às duas pela honestidade e delicadeza de suas escritas, senti vontade de continuar a conversa, de pensar meu papel de pesquisadora em arte, de professora de Artes. Se eu vou responder aos questionamentos levantados? **N Ã O S E I.**

Decidi que não farei o papel conciliador daquela que responde com o comentário clichê e vazio **“não há uma resposta única, muito menos respostas corretas”**, porque isso já sabemos. Ao invés disso, decidi mostrar o meu lugar.

Sempre fui professora¹. No ensino curricular, trabalhei pouquíssimo tempo em escolas públicas como professora de artes (e de inglês), mas trabalhei em escola particular de cidade metropolitana com alunas e alunos de classe média como professora de Artes no Ensino Fundamental II e Médio. Deixei as escolas em abril deste ano, porque tive a oportunidade de ser contemplada com uma bolsa de doutorado.

Eu entendo bem como a escola é um espaço enlouquecedor, são muitas forças atravessando. Coordenação/direção não entende teu trabalho. Dor de garganta e não ter tempo de fazer xixi. O mais difícil é que você precisa ter muitas turmas de muitos alunos e alunas para conseguir pagar as contas. Uma atrás da outra.

Nunca aprendi muito bem a desligar o botão “planejar aula” e as **aulas são curtas. Muitas aulas. Muitas aulas interrompidas pelo sinal. Muita gente. Muita muita muita gente com muita história. Cada pessoa com uma experiência, ação. Vidas completamente distantes da minha.**

O que mais me assustou, de início, foi a nítida diferença de comportamento e produção de conhecimento entre as crianças do quinto e sexto ano, por exemplo, e as/os jovens do Ensino Médio. Elas tão propositivas, desbravadoras – com pensamento aos pulos, cheios de mãos, com vozes altas, cantarolantes e por vezes incisivas – e as/os jovens do Ensino Médio com a autoestima no chão, com medo do que vai ser depois que a escola acabar, sem produzir quase nada. O conhecimento parecia ora estar longe deles e delas, ora era algo que já “possuíam”. Para as/os jovens de Ensino Médio, conhecimento não era um processo, não havia

¹ Quase nada disso está no meu *Currículo Lattes*, vou tentar resumir minha atividade docente, não necessariamente em ordem cronológica: mais de cinco anos como professora de dança, de artes, de inglês em pré-escolas; mais de dez anos como professora de artes, escrita, dança em escolas específicas, institutos privados e instituições públicas, com oficinas e cursos de curta, média e longa duração, para universitárias, para jovens, para idosas; e também por um curto e traumático tempo, como professora de teatro no ensino curricular para as primeiras séries do Fundamental I.

investigação, existia cumprir tarefas aparentemente inúteis (assim como diziam); jovens de 15, 16, 17 anos com *pensamento sentado*². E a culpa é de quem?

Não sei. Quando se trata de artes vivas (performance, teatro, dança), vejo sintomas recorrentes nas escritas sobre o ensino das artes na escola: um quê idealizador do espaço escolar, uma crítica ferrenha, uma aplicação bastante intuitiva com pouca descrição do método, e o que nós temos em comum? O que sobra? O livro didático.

Eu baixei diversos livros, não só os utilizados pela escola, mas por várias instituições, públicas e privadas. Achei muita coisa boa no *slideshare* (em inglês e espanhol - usava assim mesmo, às vezes sem traduzir *a priori*), vale dizer que a maioria dos materiais e das práticas encontrados por mim, no entanto, são de Artes Visuais (novidade, né?).

A realidade de sala de aula muda de acordo com diversos fatores e isso influencia demais o nosso planejar e o nosso fazer. Em Curitiba (PR) as escolas públicas tinham (têm?) aqueles televisores laranja chamados TV Pendrive³ em toda sala de aula, já em São José (SC) as professoras e professores do colégio particular disputam a tapa o uso da sala de vídeo.

Nas escolas em que trabalhei, o que vejo é um bando de gente se preocupando com conteúdos, e pouquíssima preocupação no “como” fazer as coisas ou um “porquê”.

Eu vim da dança; meu pensamento tem movimento, a performance é sim uma nova visão de mundo e não apenas um conteúdo do quarto bimestre do livro didático.

Fui ficando mais confiante como professora de artes com o tempo, com anos, para ser honesta. Nos meus últimos, posso dizer que comecei a entender melhor quais proposições minhas eram interessantes (para mim, para as/os estudantes e para a escola).

Percebi logo que as alunas e alunos não entendiam/ não se relacionavam com o que estava escrito nas apostilas. Só em 2017 que fiz do livro didático um auxílio e não mais uma coisa para cumprir.

² O comunicólogo Norval Baitello Júnior explica, em seu livro homônimo (2012), que o ser humano alcançou o estado civilizatório desejado, e agora sua percepção está reduzida ao que chega a este corpo quase imóvel, sentado em frente a televisores, computadores, em sofás, poltronas e carteiras de salas de aula. Por consequência, há uma redução considerável no próprio pensar, subtraído de características naturais dos seres humanos (ex. a imprevisibilidade e a inventividade), anestesiado, sedentário.

³ Televisões com entrada USB e conexão universal, desenvolvidas exclusivamente para o Estado do Paraná durante o governo de Roberto Requião - uma mão na roda para dar aulas, mostrar vídeos, imagens.

– *A professora acha que o livro é um Mangá⁴ escrito em japonês, e que a gente que tem que traduzir* – diziam os meninos do sexto ano.

O livro quase sempre se tornava, em algum momento, parte da lição de casa. Com as alunas e alunos do Fundamental II a gente fazia a “tradução da matéria”, e a brincadeira com o *Mangá* é porque eu fazia muita coisa de trás-para-frente. Eu ditava textos que criava (às vezes na hora) adaptados dos meus estudos, dos materiais trazidos por alunas e alunos, das pesquisas que elas e eles faziam sobre o conteúdo.

Acho que essa coisa de dividir a ação entre mim e as alunas e alunos quase que igualmente veio da minha formação como professora de línguas – acredito em lição de casa, em cadernos, e que aula ruim é uma aula centrada na ação do professor.

Nos últimos anos percebi que me organizava a partir de grupos de trabalho – as crianças, as/os jovens e eu. Todas e todos nós tínhamos ações a serem feitas e estudadas, todas as aulas, pelo menos algum grupo. Acredita?

No começo isso era um trabalho, ficava com bastante dor de estômago, mas depois fui pegando o jeito, e também descobrindo quais alunas eram boas em tradução, gestão, proposição, síntese, oposição, etc. O importante é que a gente tenha ação e saiba que a execução tem etapas e precisa ser feita em coletivo. As ações às vezes eram “bobas”: perceber de quantas formas podemos colocar e tirar o tênis, como criar métodos, como perceber melhor o ambiente, como descrever através de diversas mídias. Isso tudo dependia do bimestre, da turma, do ano, do que tinha no livro didático.

Pesquisar seres míticos para saber a diferença entre eles e os seres históricos; perceber tradições greco-romana, europeia, africana, dos povos originários; perceber como tanta coisa se repete, e se assemelha com o seu lugar, o seu tempo, e como depois volta; pensar de fato relações e diferenças – a pintura corporal caiapó, a dos casamentos indianos e das tatuagens *Yakusa*, e as tatuagens têm ou não relação?; pensar a violência, o nosso discurso, o nosso lixo; entender nuances entre real e ficcional; descobrir poesia (nas coisas, nas ações, nos livros, nas músicas e na internet); entender que tem muita coisa no Google, mas não tudo; entender que precisamos desconfiar do Google a partir de debates sobre as obras, vida e morte do Van Gogh, da Frida Kahlo, etc. Trabalhar o sonho, o *non-sense*, o dadaísmo; trabalhar a metáfora e os símbolos, e os nossos segredos, o compartilhar e o proteger; propor e bancar; pedir desculpas; propor soluções.

Com as turmas do Fundamental II – sextos, sétimos, oitavos, nonos – eu tinha duas aulas por semana (incrível, né?) então cada mês eu trabalhava (pelo menos mais profundamente): um tema; um(a) artista consagrado(a); um(a) artista/grupo contemporâneo/a (de preferência brasileiro/a); uma técnica.

⁴ Histórias em quadrinhos feitas no estilo japonês (e que dão origem aos *Animes*), apresentam uma ordem de leitura inversa à que seguimos na cultura ocidental - a leitura das páginas feita da direita para a esquerda, daquilo que entendemos como contracapa, até chegar à capa.

No Ensino Médio eu tinha metade da carga horária de aulas – o que me deixava muito frustrada no início. Além de levar em consideração o que as pessoas (a direção da escola, os pais e mães) conhecem e esperam de uma aula de artes, as coisas que acreditamos serem importantes numa *educação libertadora*⁵, tinha que lidar com o sinal, e turmas com muita muita muita gente. Um desânimo por parte das alunas e alunos. Assustador!

Depois que descobri as estimativas de taxa de suicídio entre jovens no Brasil⁶ fiz um projeto de produzir segredos anônimos baseada no projeto estadunidense PostSecret⁷, para criar um tipo de movimento, para mostrar que estamos juntos e juntas, que seu segredo é meu segredo, ou talvez seja, já que não sei mesmo se aquele segredo difícil é o seu.

Eu sinto que minha “missão” enquanto professora de artes é ensinar a pesquisar, artista é um/a investigador/a, e quase todo mundo tem um lado pesquisador/a dormente. E nós, artistas-etc⁸, somos muitas coisas interligadas, não-contrapostas, ao mesmo tempo.

Artista-Professora-Pesquisadora-Mineira, Performer-cartógrafa-pesquisadora-docente, artistas-etc, seu trabalho é importantíssimo. É mais fácil ver o que funciona depois das férias.

Ser professora de artes é o exercício de um pensamento não objetivista que parte do pessoal, do coletivo, da ação. Ser professora é estar professora, e estar em movimento.

Espero que você(s) venha(m) a receber mais cartas além da minha, afinal somos muitas artistas-etc por aí, fazendo trocentas coisas, inclusive fazendo pesquisas e agindo em sala de aula.

Que possamos compartilhar mais nossos caminhos.

Com carinho,

Ines Saber

Pesquisadora-Artista-Desterrada

⁵ Faço alusão a Paulo Freire, seus pensamentos sobre as diferentes formas de opressão, de dominação e de exclusão no mundo neoliberal a partir dos livros *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*(2004) e *Pedagogia do Oprimido* (2004).

⁶ Segundo a OMS, provocar o fim da própria vida está entre as principais causas de morte entre jovens de 15 a 29 anos. Notícia disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,a-cada-45-minutos-uma-pessoa-comete-suicidio-no-brasil,70002496904>

⁷ Desde 2007, Frank Warren, fundador desse projeto de arte comunitária, tem recebido milhões de cartões postais anônimos contendo segredos. Cada submissão de um postal é uma obra de arte única feita à mão por pessoas que precisavam compartilhar seus segredos. Aos domingos alguns deles são selecionados e postados na página: <https://postsecret.com/>

⁸ Termo cunhado por Ricardo Basbaum, apresentado no texto *Eu amo os artistas-etc* (2005) como aquele que traz para o primeiro plano conexões entre arte&vida e arte&comunidades, questionando a natureza e a função de seu papel e não apenas sua produção artística.

Curitiba, 23 de abril de 2020

Queridas Artista-Professora-Pesquisadora-Mineira, Pesquisadora-Artista-Desterrada e demais leitoras,

Faz quase cinco meses que escrevi a última carta e, como estou com a minha pesquisa de doutorado em andamento, cujo tema toca nas questões que estamos discutindo por meio destas cartas – a performance no processo de ensino-aprendizagem –, muita coisa mudou de lá para cá. Mesmo sem saber se a equipe editorial do dossiê de escrita performativa e da revista vão aceitar e incluir esta nova carta, resolvi escrevê-la.

A professora-performer Luciana Lyra, durante a disciplina *Paradigmas das Antropologias e Filosofias na Tecedura da Performatividade*, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Artes da UERJ, dizia que o prefixo *per* de *per.formance* está associado à experiência (atravessamento), por isso decidi tomar esta posição *per.igosa*, assim como a performance pode ser, de escrever e propor a adição de mais uma carta a um texto cuja correção já foi concluída e só falta a autorização das autoras para a publicação.

Eu não havia lido a carta da Pesquisadora-Artista-Desterrada e a problematização que ela fez da escrita sobre o ensino das artes na escola, em especial a carência da descrição de métodos, me instigou a compartilhar o que tenho investigado a esse respeito.

A Artista-Professora-Pesquisadora-Mineira escreveu que busca trazer os conteúdos da História da Arte por meio do corpo e eu tenho experimentado justamente um modo de fazer isso que vou aqui descrever para disparar outros modos de fazer em quem porventura entrar em contato com estes escritos.

A pesquisadora Diana Taylor (2013) comenta que a dizimação cultural-ecológica-econômica-emocional-epistêmica-histórica-religiosa-social... produzida pela colonização acarretou, entre outras coisas, em uma diferença de legitimidade social entre arquivo (materiais mais duradouros, como textos, monumentos, fotografias etc.) e repertório (matérias encaradas como efêmeras, como cerimônias, rituais, danças, a linguagem falada, gestos etc.).

Arquivo, etimologicamente, refere-se a um lugar de conservar registros, também pode significar um começo, um certo pioneirismo. Ante essas informações, Taylor conclui: “o arquivar, desde o começo, sustenta o poder” (2013, p. 49). Justamente por sua propriedade de conservação, ele possibilita a distância no tempo e no espaço, permite a separação da fonte de conhecimento da

conhecedora⁹. Por outro lado, por mais que resista no tempo-espaço, não está dado, o contexto modifica a apreensão e o modo como o arquivo será ou não incorporado.

Etimologicamente, segundo a autora, repertório refere-se àquela que encontra, uma descobridora. Repertório também requer presença, é preciso implicar o corpo para cultivar um repertório. Ele se atualiza a cada vez que é performado e seu processo de aprendizagem é mediado, ou seja, tal como o arquivo, o processo de seleção, corporificação e transmissão ocorre no interior de estruturas e códigos. Taylor faz uma defesa do repertório como uma prática incorporada, um modo de conhecer e transmitir conhecimento.

Comecei a explicar as noções de arquivo e repertório porque tenho entendido o processo de ensino-aprendizagem como um trânsito entre eles. Como transformar um livro didático (arquivo) em repertório? Penso que a performance, o engajamento corporal, é um dos meios que pode propiciar esta transformação.

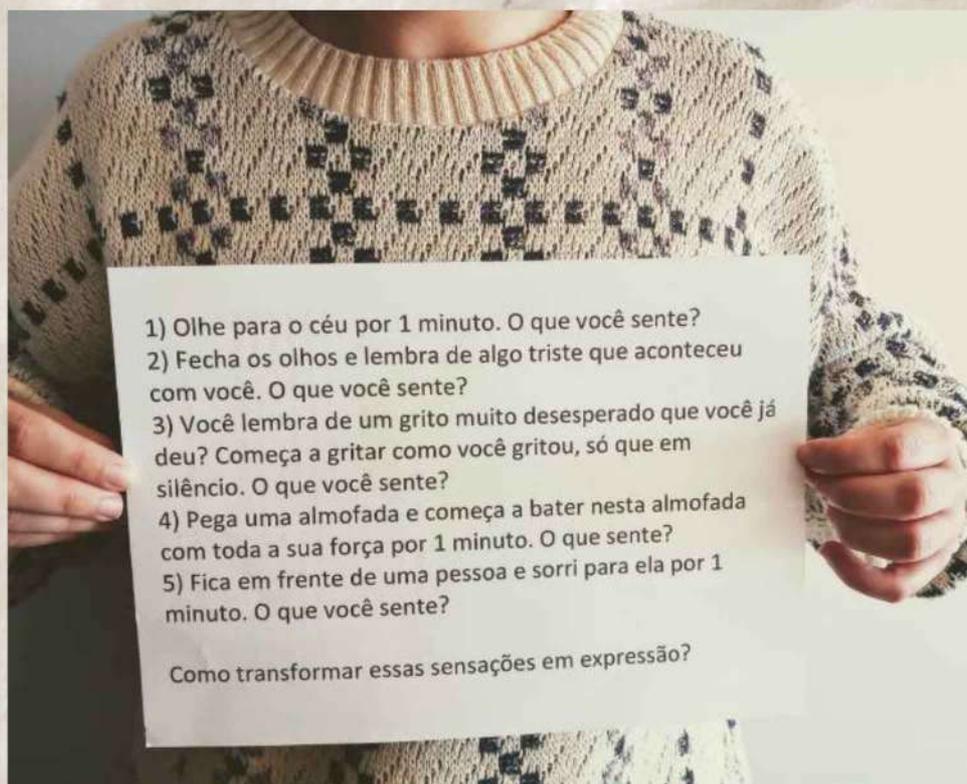
No diálogo com os repertórios que estudantes dispõem, apresentar novos arquivos a partir de programas performativos¹⁰. Estes proporcionam a transformação do que antes era uma mera informação, conteúdo, em uma experiência¹¹.

Para abordar o expressionismo, por exemplo, propor um roteiro com ações simples que disparem diferentes sensações para que discentes possam percebê-las, mapeá-las e encontrar um modo de expressá-las, seja pela escrita, desenho, fotografia, vídeo etc.

⁹ Opto pela flexão no feminino ainda que me refira a grupos compostos por mulheres e homens, como estratégia de explicitar o falocentrismo da linguagem e como exercício para desacostumar esse padrão em mim e na leitora.

¹⁰ Programa Performativo é uma noção difundida pela pesquisadora Eleonora Fabião (2008; 2013). Trata-se do enunciado da performance. A autora sugere que o programa seja sintético e esteja escrito no infinitivo, por exemplo: Dispor em praças da cidade dois banquinhos, uma caixa de correspondência e uma placa com os dizeres: Escrevo cartas que não serão entregues. Sentar-se em um dos bancos e esperar, cumprimentando as pessoas que passam (programa da ação Cartas Extraviadas que realizo desde 2013). No ambiente de sala de aula também utilizo o enunciado em forma de instrução, com frases imperativas, aos moldes das instruções Fluxus: “Peça Luz. Acenda um fósforo e observe-o até acabar (YOKO ONO, verão, 1953)” (LIMA, 2009, p.266).

¹¹ No sentido atribuído por Jorge Larrosa Bondía: “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p.21).



É certo que um exercício deste não está colocando as alunas em contato com o expressionismo e sim construindo um saber da experiência, permitindo uma conexão com as próprias sensações, mas poderia ser uma porta de entrada.

Taylor (2013) sugere a utilização de roteiros como tática para ativar repertórios. Roteiros são simultaneamente arquivos e repertórios. Um roteiro é feito para ser agido: invoca lugares físicos; situa a presença de cada performer; reativa uma situação, repete-a, sem copiá-la. Embora possua uma estrutura, é maleável a modificações.

Esta noção de roteiro como um meio de transmissão de repertório me fez pensar em um equivalente possível no campo da arte da performance – o *re-enactment*. O surgimento desta prática data de 2005. Na época, Marina Abramovic propôs ao *Guggenheim Museum* a série *Seven easy pieces* na qual a performer escolheu cinco performances das décadas de 60 e 70 para refazer, além de duas que ela mesma havia criado.

Para Tania Alice (2011), o *re-enactment* pode ser encarado como uma maneira de conservação ao vivo de uma performance. Implica corpo. É uma forma de memória que traz à tona uma presença. Considero o *re-enactment* um dispositivo pedagógico poderoso na medida em que proporciona a realização de um roteiro de ações proposto por outra artista, eventualmente em outro tempo e contexto sociocultural, atualizado para outro tempo-espço. Alice afirma que o *re-enactment* é como um diálogo entre a artista que refaz e a que originalmente executou a performance.

Conversando com meu parceiro de trabalho Diego Baffi sobre estas questões que têm me povoado ele fez a seguinte pergunta/provocação: “o que aconteceria se a gente pesquisasse os modos de fazer de determinado artista, experimentasse esse modo sem conhecer seus resultados, chegasse em resultados e só então conhecêssemos os resultados que o artista chegou? O quanto essas diferenças mostrariam a influência do *Zeitgeist*, da cultura e da biografia em cada uma das obras?”. Eu fiquei bastante estimulada a experimentar isso como um programa performativo. Considerando que a forma de um trabalho artístico se constrói a partir do processo de criação, performar o modo de fazer de uma artista é uma das maneiras possíveis de promover um processo de ensino-aprendizagem incorporado.

Enfim, espero que estes pensamentos ainda insipientes de uma pesquisa de doutorado em andamento possam alimentar ainda mais esta discussão e que tenhamos mais oportunidades de diálogo.

Com carinho,
Juliana Liconti

Performer-cartógrafa-pesquisadora-docente

Queridas pesquisadoras-artistas-professoras e demais leitoras,

Os conteúdos de todas as cartas aqui expostas me tocaram profundamente e me apresentaram possibilidades potentes em relação à “como” encarar (com leveza e criatividade também) o cotidiano de uma **professorartistapesquisadora** – denominação que me cabe e me acolhe desde sempre, independente da minha formação acadêmica.

Eu poderia fazer da minha carta uma resposta a todas vocês e, de fato, o assunto sobre como tudo poderia vir a ser a partir, com, sob o “corpo” me anima e me inspira. No entanto, neste momento, estou motivada a escrever-lhes sobre como nasceu a **professorartistapesquisadora** Raquel, apresentar a vocês e aos leitores um processo que não foi linear, tranquilo e que aconteceu cheio de percalços, dúvidas e aprendizados. Me interessa falar de processos, sempre. E, a partir da experiência relatada aqui, acredito (desejo!) que possamos fazer uma reflexão acerca desse papel, do que ele representa para nós, de como ele se dá para cada uma. E se for de uma forma diferente, que ótimo, por que não?

Por onde tudo começou...

Comecei a minha vida artística fazendo aulas de balé clássico. Quando passei a frequentar a escola, iniciei minha experiência com o teatro (tive o privilégio em ter aulas de Artes de altíssimo nível durante toda a minha vida escolar). Com 8 anos, fui protagonista de uma peça de teatro, a qual foi apresentada em um bairro periférico da cidade de Porto Alegre. Eu precisava realizar trocas de camisetas, pois a minha personagem era um camaleão e lembro que adorei fazer isso atrás das “árvores” representadas por outros colegas. Anos depois, durante o antigo segundo grau (hoje ensino médio), dirigi uma peça de teatro em um festival e ganhei prêmios. Eu tinha apenas 14 anos e já sabia que a arte havia chegado na minha vida para ficar: dança e teatro configuraram-se como atividades essenciais durante toda a minha infância e adolescência. Nascia aí a Raquel **artista**.

Enfim, a faculdade tão sonhada (antes de ingressar nela, me formei em Jornalismo um tanto quanto à contragosto, confesso)

Fiz graduação em teatro – bacharelado em direção teatral e, após a conclusão, apareceu uma vontade imensa de enveredar pelo mestrado. Mas daí pensei: “se eu fizer um mestrado, é porque quero ser professora. Mas será que eu quero isso?”

(Quando fiz vestibular, coloquei a opção licenciatura, no entanto, no decorrer do curso eu troquei para bacharelado pois estava apaixonada pelos processos de direção teatral. Lembro como se fosse ontem da entrevista a que fui submetida para a troca. O professor entrevistador me perguntou várias vezes se eu tinha certeza daquilo, pois o mercado de trabalho para um licenciado era bem maior. Mas eu nem pensava em ser professora. Não estava nos meus planos. Naquele momento, eu não pensava em ganhos materiais, somente em ser feliz dirigindo peças. Eu achava que a oportunidade de experimentar a direção teatral era ali na faculdade, naquele momento)

Voltando ao processo de ingresso (ou não) no mestrado...

Não passei na primeira seleção. Meu projeto estava completamente voltado aos processos de direção teatral. De fato, não sentia que havia *pesquisa* na minha proposta. Acho que, naquela época, eu nem sabia exatamente o que era pesquisa.

Eis que um ano sabático irrompe (sabe aqueles momentos em que tudo pára e você não faz ideia por qual caminho seguir?). Eu não estava motivada a escrever outro projeto, eu não tinha emprego, estava perdida. Não havia Raquel **artista**, nem **pesquisadora**.

No início do ano seguinte, me deparo com uma chamada para a Escola Livre de Dança de Porto Alegre. Meus olhos brilharam, mas, ao mesmo tempo, pensei: “Como eu vou voltar a dançar aos 32 anos? Será que ainda consigo?”. Me inscrevi. Dias depois, recebi um telefonema do coordenador do projeto me perguntando sobre disponibilidade. Falei que estava cem por cento interessada, mas também disse a ele que fazia muito tempo que não dançava. Parece que isso não foi empecilho. Durante o ano de 2008, fiz parte da Escola Livre de Dança de Porto Alegre, na qual eu dançava praticamente o dia todo, pois havia aulas de várias técnicas e participei também do Grupo Experimental dançando um espetáculo no final do ano. Eis a Raquel artista de volta.

A partir dessa experiência e de volta à dança, resolvi escrever meu projeto de mestrado. Não havia como ser diferente. Eu estava encantada com essa nova visão sobre a dança, com essa possibilidade de a dança não ser somente para corpos padrões. Estava seduzida pela pesquisa em/com/sobre dança contemporânea e foi com um projeto sobre ela que, finalmente, ingressei no mestrado.

Nascimento da **pesquisadora-artista**, de fato.

Atuar no Grupo Experimental de Dança e estar pesquisando sobre ele, ou seja, constituir-me como uma observadora participante deflagrou um processo intenso, pois, ao mesmo tempo em que investigava os papéis do coreógrafo e dos

dançarinos nos processos do Grupo, estava encantada por tudo aquilo. Em razão disso, o senso crítico não me acompanhava. Não que tivesse algo que me incomodasse. Eu achava tudo perfeito, aquele era o meu mundo ideal de dança (estudos, processos, experimentações). Para a pesquisa, talvez um distanciamento fosse o mais indicado, ou não... Meu processo foi este.... nascia a pesquisadora-artista-apaixonada-pela-própria-pesquisa.

No mesmo ano em que defendi o mestrado (2011), fiz um concurso para professora substituta no curso de licenciatura em dança da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS). Eis que, então, nasce a **professora-artista**.

Aprendi (e aprendo) a ser professora na troca com meus alunos. Comecei a minha trajetória docente a partir do encontro com eles/elas. Estou em constante reinvenção. Não há possibilidade de acomodação. Me sinto muito mobilizada, desafiada e provocada e, nunca, sossegada. Decidi, a partir do momento em que me tornei professora-artista, que assumiria riscos, trabalharia de forma ousada, pois, no meu ponto de vista, o fato de ser professora e artista ao mesmo tempo pede ações como o estímulo à criatividade, provocação, escuta e cuidado. A professora-artista é uma super heroína? Não, é uma simples humana que acredita no potencial do ser humano.

Queria apresentar a vocês o meu entendimento da palavra “artista” para que possamos, quem sabe, desmistificar questões a respeito do que venha a ser um professor-artista. A vejo como um agente de qualificação, ou seja, o “estado artístico” como uma condição da atuação do professor. Condição que não é sinônimo de exigência, senão uma circunstância desejada e libertadora. Fluindo por essa possibilidade artista enquanto docente, os modos de ação em sala de aula se reinventam a todo instante, ainda mais se quisermos compreender a palavra “artista” com sentido mais aproximado ao de artesão do que de gênio. Olhando pelo viés do professor-artista como artesão, é possível imaginar um constante fazer, um permanente repensar dos procedimentos.

Após esta experiência, ingressei no doutorado na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Meu projeto estava centrado na dança, na ideia de reorientar processos artísticoeducacionais em dança contemporânea a partir de uma proposta poéticopolíticopedagógica. Neste momento, a **professorartistapesquisadora** tornou-se uma só, inseparável, ou seja, eu não me via mais só professora ou só artista ou só pesquisadora. Era tudo junto sempre, toda hora e em todo o lugar. Também passei a usar os nomes unidos na escrita para tentar dar conta deste sentimento. Não sei se dá, mas me faz bem.

Ainda durante o doutorado, tive uma experiência muito marcante em relação à docência. Fui professora do Ensino Médio Técnico Integrado (Análises Clínicas, Vigilância em Saúde e Meio Ambiente) e EJA (Enfermagem) no Instituto Federal de Goiás – campus Águas Lindas. Eu já havia desenvolvido toda a parte prática da

minha pesquisa em Florianópolis (que foi realizada com dois grupos: um com pessoas de 19 a 26 anos e outro com pessoas a partir de 50 anos), ou seja, estava dando aulas e escrevendo a tese. Entretanto, as experiências com os alunos do ensino médio fizeram com que eu enxergasse na prática vários conceitos sobre os quais eu estava refletindo como, por exemplo: inversão do sentido de beleza, singularidade, performatividade, potência, entre outros¹². Naquele momento, pude perceber que a pesquisa não ia parar. As questões continuavam borbulhando e eu ia me deparando com elas todos os dias. Isso foi uma surpresa e um grande aprendizado. Sabia que aquela experiência não teria espaço na tese de doutorado, mas me comprometi a escrever sobre ela, posteriormente.

Vejo o professor-pesquisador (da dança, neste caso) como aquele que se propõe a investigar constantemente procedimentos e estratégias que conversem com o contexto dos seus alunos, que os auxiliem a produzir uma relação de confiança entre ele, a dança e o aluno, que despertem curiosidade pelos processos de composição, que mostrem caminhos nem sempre seguros, mas cheios de potencialidades, de conhecimento, de experiências. Esse professor está disposto a se arriscar, pois entende que o processo de ensino-aprendizagem só é vivo e ativo quando permite riscos, quando está caracterizado por uma atmosfera de pesquisa e exploração.

Seis meses se passaram e eu, enfim, assumia como professora efetiva do Instituto Federal de Brasília (IFB). Estou lá desde janeiro de 2018. Posso dizer que me sinto a **professorartistapesquisadora** que sempre sonhei em ser (e que está em constante aprendizado sempre). A professora que se sente autônoma para propor seus processos mais insanos aos alunos. A artista que dança junto aos alunos - nas aulas e até em apresentações. A pesquisadora que, agora, fazendo parte de um grupo de pesquisa “oficial” ligado ao CNPQ, continua ousando, arriscando, provocando a investigação junto a outras colegas professoras e a alunos do curso e egressos.

Termino por aqui o meu relato de experiência e deixo algumas questões para que possamos refletir, talvez, em outro espaço-tempo ou ainda aqui. Não sei. Não sabemos. Deixemos que reverbere, se assim tiver que ser.

O que é ser pesquisadora? O que é ser professora? O que é ser artista?
Como esses papéis aconteceram/acontecem nas suas vidas?

Com carinho,
Raquel Purper
Professorartistapesquisadora

¹² Para saber mais, acesse: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00005f/00005f2c.pdf>

REFERÊNCIAS

BAITELLO JUNIOR, N. **O Pensamento Sentado**: sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012.

BASBAUM, R. Amo os artistas-etc. In: MOURA, R. (org.). **Políticas institucionais, práticas curatoriais**. Belo Horizonte: Museu de Arte da Pampulha, 2005. Disponível em: https://rbtxt.files.wordpress.com/2009/09/artista_etc.pdf. Acesso em: 14 de nov. 2019.

CIOTTI, N. **O professor-performer**. Natal: EDUFRN, 2014.

ALICE, T. O Re-Enactment como Prática Artística e Pedagógica no Brasil. **Revista e-misférica**, New York, v. 8, n. 1, 2011. Disponível em: <http://archive.hemisphericinstitute.org/hemi/pt/e-misferica-81/alice>. Acesso em: 21 set. 2016.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 5 ago. 2011.

FABIÃO, E. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**, São Paulo, v. 8, p. 235-246, 2008. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v8i0p235-246>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57373>. Acesso em: 31 mar. 2014.

FABIÃO, E. Programa performativo: o corpo-em-experiência. **ILINX-Revista do LUME**, Campinas, n. 4, dez. 2013. Disponível em: <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276>. Acesso em: 12 jun. 2013.

LIMA, A. P. F. de C. **Fluxus em museus**: museus em fluxus. 2009. Tese (Doutorado em História da Arte) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280776>. Acesso em: 25 jun. 2012.

PINEAU, E. L. Critical Performative Pedagogy: Fleshing out the politics of liberation education. In: STUCKY, N.; WIMMER, C. (ed.) **Teaching Performance Studies**. U.S.A. : Southern Illinois University, 2002. p.41-54.

PINEAU, E. L. Nos Cruzamentos entre a performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35 n. 2, p. 89-113, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/14416>. Acesso em: 22 de jan. 2020.

RACHEL, D. P. **Adote um artista, não deixe ele virar professor**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

TAYLOR, D. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

TEIXEIRA, T. C. **A arte da performance na escola pública**: estudo de casos sobre os sentidos da subversão no universo escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em Teoria e Prática do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.27.019.tde-24092019-163910>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27156/tde-24092019-163910/pt-br.php>. Acesso em: 14 nov. 2019.