



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES

WELLINGTON SILVA SARAIVA

**TEATRO PERFORMATIVO NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE DOCÊNCIA,
PESQUISA E CRIAÇÃO REVELADAS PELA PRÁTICA**

FORTALEZA

2025

WELLINGTON SILVA SARAIVA

TEATRO PERFORMATIVO NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE DOCÊNCIA, PESQUISA
E CRIAÇÃO REVELADAS PELA PRÁTICA

Dissertação apresentada ao programa de
Mestrado Profissional em Artes da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de mestre em
Artes. Área de concentração: Ensino de Artes.

Orientadora: Professora Dra. Tharyn Stazak de
Freitas.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S247t Saraiva, Wellington Silva.
Teatro performativo na escola: experiências de docência, pesquisa e criação reveladas pela prática /
Wellington Silva Saraiva. – 2025.
127 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de
Mestrado Profissional em Artes, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Tharyn Stazak de Freitas.
1. Teatro performativo. 2. Performance. 3. Território. 4. Educação problematizadora. 5. Antropoceno. I.
Título.

CDD 700

WELLINGTON SILVA SARAIVA

TEATRO PERFORMATIVO NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE DOCÊNCIA, PESQUISA
E CRIAÇÃO REVELADAS PELA PRÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Artes da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em
Artes. Área de concentração: Ensino de Artes.

Aprovada em 27/05/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Tharyn Stazak (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Juliana Rangel de Freitas Pereira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Francis Wilker Carvalho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A mim, aos meus alunos, aos professores de
artes e aos artistas.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Aos meus pais, por sempre incentivarem e manterem meu percurso nos estudos básicos.

Ao presidente Lula, pelas políticas públicas de governo que possibilitaram minha trajetória acadêmica.

A mim, que, mesmo diante de assédios no trabalho, mantive-me firme e entusiasmado com a pesquisa.

Aos meus alunos do curso de Logística – turma 2024 –, companheiros nesta caminhada, sempre entusiasmados com a pesquisa.

Àquelas que me inspiraram e incentivaram: Ma. Josélia Sousa, Ma. Mírian Rocha, Ma. Circe Macena e Ma. Geizi Pinto.

À minha orientadora, Dra. Tharyn Stazak, pelo apoio e orientação ao longo deste processo.

Aos artistas colaboradores: M. Dias Preto e Daniel Correia.

À banca examinadora desta dissertação, por contribuírem com suas leituras e saberes.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso de mestrado apresenta um conjunto de produções acadêmicas no formato de “portfólio”, composto por três artigos-relatos de experiências artístico-pedagógicas em Teatro performativo, realizados a partir de práticas com estudantes do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Profissional Professor Onélio Porto. A opção pela escrita de textos acadêmicos veio ao identificar durante o curso e junto ao grupo de pesquisas Laboratório de Pesquisas em Drama (LaPeDra/UFC/CNPQ), uma aproximação com a abordagem da Prática como pesquisa. Ao compreender uma produção de pesquisa em ao longo de uma trajetória, buscou-se recuperar e reelaborar tais experiências em escritas contextualizadas de acordo com as questões que as instigaram, produzindo recortes temáticos de investigação com o objetivo de submetê-los à publicação em periódicos na área, fazendo circular tais escritos. A partir da introdução, que localiza a trajetória de pesquisa, segue o artigo intitulado “Territórios praticados”, que expõe a criação de dramaturgia em teatro performativo a partir do território, norteador por Feral (2008) e Carreira (2012); na sequência o artigo “Teatro performativo: possibilidades para uma educação problematizadora” dialoga com Feral (2008, 2009, 2011, 2015, 2020) e Freire (1986, 1996, 2002, 2019) e por fim o texto “Aguapé: ações performativas no antropoceno”, que trata das questões do antropoceno a partir das interações, ecologias e arqueologias de uma oficina com estudantes, em interlocução com Feral (2008), Cordeiro (2023), Reis (2022) e Sermon (2021). Os textos comunicam uma pesquisa de natureza metodológica qualitativa com traços de abordagem da pesquisa-formação e prática como pesquisa, tendo utilizado ferramentas de produção dos dados, fotos, anotações, as aulas das oficinas de teatro e a pesquisa bibliográfica. Tanto as práticas em teatro desenvolvidas e estudadas, como a experiência da escrita sobre estas práticas, foram orientadas pelo conceito de Teatro performativo e cada artigo traz um conceito complementar a este conceito, embasando e particularizando a experiência em teatro. O conjunto da produção situa as práticas em teatro performativo como uma experiência que possibilita discutir o fazer teatral e questões necessárias ao existir e resistir no mundo, bem como afirmou um fazer docente como pesquisa, o que colabora tanto com os saberes construídos com os discentes quanto na produção acadêmica daquilo que é pesquisado e produzido em sala de aula na disciplina de Arte.

Palavras-chave: teatro performativo; performance; território; educação problematizadora; antropoceno.

ABSTRACT

This master's degree thesis presents a set of academic productions in the form of a “portfolio”, consisting of three articles-reports of artistic-pedagogical experiences in Performative Theater, carried out based on practices with high school students at the Professor Onélio Porto State School of Professional Education. The decision to write academic texts came about when, during the course and together with the research group Laboratório de Pesquisas em Drama (LaPeDra/UFC/CNPQ), I identified an approach to the Practice as Research approach. By understanding a research production throughout a trajectory, we sought to recover and rework such experiences in contextualized writings according to the questions that instigated them, producing thematic research excerpts with the aim of submitting them for publication in journals in the area, thus circulating such writings. From the introduction, which locates the research trajectory, follows the article entitled “Practiced Territories”, which exposes the creation of dramaturgy in performative theater based on the territory, guided by Feral (2008) and Carreira (2012); then the article “Performative theater: possibilities for a problematizing education” dialogues with Feral (2008, 2009, 2011, 2015, 2020) and Freire (1986, 1996, 2002, 2019) and finally the text “Aguapé: performative actions in the anthropocene”, which deals with the issues of the anthropocene based on the interactions, ecologies and archaeologies of a workshop with students, in dialogue with Feral (2008), Cordeiro (2023), Reis (2022) and Sermon (2021). The texts communicate research of a qualitative methodological nature with traces of a research-training approach and practice as research, having used data production tools, photos, notes, theater workshop classes and bibliographic research. Both the theater practices developed and studied, as well as the experience of writing about these practices, were guided by the concept of performative theater, and each article brings a complementary concept to this concept, supporting and particularizing the theater experience. The production as a whole situates the practices in performative theater as an experience that makes it possible to discuss theater making and issues necessary to exist and resist in the world, as well as affirming a teaching practice as research, which collaborates both with the knowledge constructed with the students and in the academic production of what is researched and produced in the classroom in the Art discipline.

Keywords: performative theater; performance; territory; problem-posing education; anthropocene.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
2	ARTIGO 1 — TERRITÓRIOS PRATICADOS: UMA EXPERIÊNCIA EM TEATRO PERFORMATIVO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	16
3	ARTIGO 2 — TEATRO PERFORMATIVO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA	35
4	ARTIGO 3 — AGUAPÉ: AÇÕES PERFORMATIVAS NO ANTROPOCENO — INTERAÇÕES, ECOLOGIAS E ARQUEOLOGIAS EM UMA OFICINA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	69
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS	126

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Primeiramente, sejam bem-vindos!

Esta é uma introdução à leitura dos textos que compõem meu Trabalho de Conclusão de Curso pelo programa de Mestrado Profissional em Artes, do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará (Prof-Artes ICA/UFC). Eles trazem os relatos das experiências que propus aos estudantes, como parte da produção de conhecimento a partir da minha trajetória enquanto artista-professor de Arte.

O que apresento como minha pesquisa foi se desenhando ao longo desta trajetória, a partir da vontade de desvelar a performatividade da realidade dos educandos, tantas vezes reprimida e alienada pelo sistema capitalista. Numa perspectiva de luta diária para não ceder ao enfadamento do sistema e não se tornar um educador bancário formador de sentistas¹, de mão de obra barata e de alienações que levam as pessoas a não se reconhecerem como sujeitos de uma injusta realidade.

Algumas vezes não é uma tarefa fácil manter vivo o espírito criativo e o professorar, mas é um exercício diário e constante de abertura ao pensamento crítico que nem sempre se mostra exitoso. Porém, revela-se como uma ação sobre a realidade que tem se tornado muito mais instigante numa perspectiva de vislumbrar uma realidade outra que a Arte pode nos apresentar. Essa inquietação surge também de um caminho de apropriação do meu lugar de fala, visto que fui aluno do sistema público de ensino da educação infantil até a pós-graduação. Afirmo como lugar de fala, dentro de um recorte específico de minha classe social de origem e das experiências socioeducativas que tive.

Enquanto estudante da educação básica, não tive na escola professores que me levassem à consciência de classe e do meu poder de mudar a minha realidade. Custou tempo e investimentos (financeiro, emocional, político e ético) até que eu chegasse à universidade e nela desnudasse minha realidade social e me entendesse na situação de oprimido, mas capaz de mudar a história seguinte.

Nesse ínterim, o fazer teatral vem ao meu encontro enquanto estudante, ainda muito jovem, exatamente por meio de práticas na escola. Desde as primeiras séries do ensino fundamental I, em 1995, já participava de apresentações em festivais realizados pela escola. Despertado o desejo de fazer teatro ou, de acordo com vocabulário artístico, “picado pelo bichinho do teatro”, passei, desde então, a buscar cursos de teatro. A minha primeira formação foi em 2002, no 6º ano do ensino fundamental II, em um curso possibilitado pela

escola da rede pública do estado Ubirajara Índio do Ceará. Em seguida, fiz o curso teatro Arte de viver do professor Hemetério Segundo, depois o Curso de Iniciação Teatral Acontece (CITA)¹ do professor Almeida Júnior, o curso Princípios Básicos de Teatro².

Nesse seguimento, essas formações iniciais, confirmaram para mim, a partir da felicidade e habilidades vividas em cena, que o teatro era minha vocação para formação profissional e acadêmica. Busquei, então, em 2007, o curso de Artes cênicas do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) – hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – para formação de nível superior e, em 2008, migrei para o curso de Licenciatura Plena em Teatro (a nova oferta da instituição). Durante o período da graduação, realizei muitos cursos ofertados por instituições públicas de arte em Fortaleza -CE.

Entre 2009 e 2011, realizei estágio de iniciação à docência em teatro em escolas da rede municipal de educação em um projeto da gestão da Luiziane Lins. Nesse período passei a me afeiçoar pelo teatro performativo, a buscar leituras e a experimentar com outros estudantes, práticas de teatro contemporâneo nas atividades de Estágio Supervisionado. No segundo semestre de 2011 concluí o curso de licenciatura em teatro, escolhendo para a pesquisa de monografia a temática que me trouxe até aqui. Naquele momento, interessava-me investigar as características do teatro performativo na montagem Ópera do Malandro, do IFCE, sob orientação da professora Mônica Marçal.

De 2011 a 2013 participei como ator do grupo de teatro EMFOCO, dirigido pelo professor e pesquisador das artes contemporâneas Eduardo Bruno. Em 2012, no espetáculo Além dos Cravos no cemitério e, em 2014, na produção do espetáculo Price World. Experiências fundamentais para reafirmar minha predileção pelo teatro contemporâneo.

Somado a isso, ainda em 2012, entrei para o Coletivo Soul, liderado pelo professor Thiago Arrais, grupo de teatro e pesquisa em teatro contemporâneo, bem como dei início à minha docência na rede de educação básica do estado do Ceará, efetivando-me em 2013. Desde então, busco sempre vivenciar com os alunos experiências em teatro contemporâneo.

Enquanto ator, desde a graduação, o teatro performativo tem despertado interesse investigativo em sua forma teórica e prática, estudar novamente essa temática, surge como forma de aprimorar, também, meus estudos a fim de trazê-la dos palcos para a escola. Esta

¹ Curso promovido pela companhia há mais de 20 anos.

² Curso de teatro oferecido pelo teatro José de Alencar numa parceria entre a Secretaria de Cultura do Ceará (Secult) e Secretaria de Educação do Ceará (Seduc) desde 1991.

pesquisa é instigada por questões vivenciadas por mim, no contexto de minha trajetória e minhas práticas artísticas, de docência e de formação como pesquisador.

Nessa perspectiva, considero que esta pesquisa seja relevante porque se trata de uma experiência real, originada de inquietações reais vivenciadas no espaço na escola e que traz minha experiência no campo da pesquisa, sem deixar de lado a minha trajetória de formação e, consequentemente, das minhas práticas como docente na escola pública.

Acredito que ela possa trazer uma compreensão a mais ao debate sobre as questões da prática do teatro contemporâneo na escola. Perspectiva ligada às mudanças acerca do modo de se fazer e pensar o ensino do teatro no Ceará atualmente, a partir de uma experiência contextualizada e singular; voltada a compreender, refletir e dialogar sobre nossas escolhas éticas, estéticas e políticas, assim como experimentar outros modos de criação, tanto na docência como também no campo da pesquisa sobre a prática. Pois com alude (Rangel 2023, p.40) “a invenção de diferentes modos pedagógicos, fala de um mundo contemporâneo com questões planetárias que precisam de estratégias pedagógicas que, muitas vezes, o pensamento puramente disciplinar não dá conta. Precisamos urgentemente criar outros fluxos de ar.”

Diante disso, a proposta está em consonância com a linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem em Artes, cujo objetivo é promover reflexões sobre conceitos e críticas acerca dos processos de ensino e aprendizagem em Arte, abordando teorias e metodologias, buscando uma inter-relação entre processos de ensino, aprendizagem e prática artística.

Mediante essa breve apresentação da minha trajetória, o que devemos analisar é que quase toda minha formação em teatro se deu por cursos livres e ensino superior. Cabendo pensar nas lacunas de não ter tido a disciplina de Arte durante o meu período de educação básica. Efetivamente falando, visto que as poucas experiências em teatro foram em festinhas da escola, muitas vezes sem as orientações de um professor habilitado, com ensaios e organização a cargo dos próprios estudantes.

Nessa direção, pensando na minha trajetória, é possível inferir que, diante da carência com a disciplina de Arte no meu ensino básico, é que busco realizar experiências em Arte com os meus estudantes para alcançar aquilo que outrora não tive acesso, não me foi oportunizado, isto é, o teatro, a performance e a problematização do sujeito. Por essa razão, Paulo Freire acompanha minha trajetória com sua visão da educação libertadora, para reforçar a implicação do teatro e da performance na vida estudantil dos meus alunos. Inclusive, trabalhar a partir dessa pedagogia tem sido um *modus operandi* nas minhas pesquisas

acadêmicas de experiências para fortalecer e legitimar práticas artísticas que são social e culturalmente engajadas (Scialom; Fernades, 2022). Até porque problematizar as perturbações humana na natureza é também libertar-se de uma visão cega para questões ambientais tão urgentes no “capitalismo fóssil”. (Danowisk e Viveiros de Castro 2023)

Dessa maneira, sinto que, mesmo sendo poucas, as pequenas práticas que tive na época escolar me levaram ao lugar Theatrón, não me refiro nem a minha formação acadêmica, falo do “lugar de onde se vê” como um lugar de olhar para si, para a realidade e fazer dela outras.

Para tanto, em consonância com Scialom e Fernandes (2022, p. 14), “a Prática Artística como Pesquisa no país está associada à justiça social, à igualdade de direitos, à diversidade, à hibridez, assim como a abordagens somáticas e ecológicas”. E é esse “lugar de onde se vê” que busco oferecer aos alunos. É desse “theatrón” que, como diz Carreira, Cabral e Pereira (2021), miro minhas experiências, de forma a problematizá-las, abrindo meu campo de visão de modo a ver os modos de fazer teatro como novas possibilidades de realização e estudo.

À vista disso, a pesquisa-experiência nos coloca no movimento de problematizar nossos processos constitutivos, de passar a olhar mais devagar, mais demoradamente, para o que nos acontece, para o que nos passa. Diz respeito a um movimento de atenção do sujeito para consigo mesmo, para aquilo que o inquieta, que o leva a fazer perguntas, construir questionamentos, chegando mesmo a implicar-se com perspectivas teórico-metodológicas e estratégias investigativas, constituindo uma trajetória de investigação. O sujeito da pesquisa-experiência vai inventando essa trajetória a partir de suas relações com o mundo, com o contexto de investigação, com as leituras que o afetam e o fazem cultivar um terreno fértil de problematizações (Castro, 2020).

Inicialmente, pensei como projeto a realização de uma prática em teatro performativo, mas ao planejar cada passo, em processo, passei a enxergar que já vinha realizando práticas e, portanto, realizando uma atividade de pesquisa, mesmo sem me dar conta, nascendo, assim, uma nova rota de projeto.

Presentemente, atento ao Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal do Ceará (Pró-artes/UFC), nas suas disciplinas, nos textos discutidos nas aulas, nas orientações de Tharyn e no grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisas em Drama (LabPeDra/UFC), fui formalizando o entendimento de que minhas práticas revelavam muito das inquietações e intencionalidades que se desdobram nas experiências com os estudantes.

Elas têm em si minhas digitais artístico-pedagógicas e que são produções de pesquisa. Percebi que meus experimentos planejados, registrados, fotografados e filmados revelam-me que minha prática também produz conhecimento acadêmico, que há uma trajetória artístico-pedagógica sendo praticada-pesquisada-praticada e se tornando pesquisa agora dentro da universidade.

Segundo Lorenzini (2013, p. 80, tradução nossa), as práticas investigativas guiadas por questões que nascem em meio ao fazer, possuem uma característica na qual

[...] o mais relevante é o processo de investigação e experimentação: o objetivo final é explorar, não criar. Nisto difere da investigação artística que procura criar uma obra, um produto artístico. Na prática, como investigação, o objetivo é autorreflexivo e procura gerar novos conhecimentos (incorporados, práticos), e não (necessariamente) criar uma obra de valor estético (embora isto também possa ocorrer).

O que antes se limitava a realizar práticas em teatro e despertar o senso crítico dos alunos, hoje no Prof-Artes entendo que pesquiso e falo a partir da minha prática e sobre minha prática docente em Arte, no ensino médio, na rede pública de ensino do estadual do Ceará. Falo de mim, do artista, do professor, das experiências, que a depender do ângulo são minhas ou daqueles com que compartilhei, sendo sempre coletivas diante dos processos de ensino-aprendizagem em teatro e performance.

Nesta posição hoje, percebo, infelizmente, o quanto ainda é desafiador e transgressor para nós, professores de Arte, lutarmos pela autonomia da disciplina de Arte. O desafio é maior ainda para os que trabalham com o teatro híbrido e de pesquisa em processo, porque os gestores escolares reivindicam as apresentações festivas, o teatro espetacular com muitas cores, personagens lúdicos e com a moral da história recitado no final da peça.

Todas essas reflexões me trazem a localização do meu fazer, levando-me a entender também que há nessa caminhada traços da pesquisa-formação, da prática como pesquisa (PaR) e de outras possibilidades metodológicas.

Assumindo nossos próprios métodos, tornamo-nos sujeitos de nossa própria história e podemos inverter essa lógica colonizadora e hegemônica, passando a influenciar os demais campos em meios e modos bem mais flexíveis e coerentes, com uma nova realidade contemporânea (Scialom; Fernandes, 2014, p. 78).

Sob a ótica de Scialom e Fernandes (2022), a inversão dessa lógica vem sendo gradual, ainda difícil de mapear. Porém, a introdução da terminologia PaR no contexto acadêmico brasileiro não só promove um uso reconhecido e rigoroso da prática na pesquisa

artística, como também valida o trabalho de pesquisadores que exploram modos de escrita experimentais e inovadores.

Apesar dessa ênfase prática, há uma separação persistente entre prática e teoria, muitas vezes vista de forma pejorativa em relação aos mestrados profissionais por não serem considerados teóricos o suficiente segundo critérios não relacionados à metodologia de Prática como Pesquisa (PaR). No entanto, esses programas exigem trabalhos práticos além de trabalhos escritos para obtenção do diploma, o que tem facilitado a adoção da PaR como metodologia.

Nesse aspecto, trata-se de uma abordagem que é adaptável e versátil, adequada para diversos contextos e culturas, e que pode ser observada em tendências locais antes mesmo de ser identificada ou nomeada como PaR no Brasil. Portanto, acreditamos que a PaR proporciona uma alternativa decolonizadora ao valorizar as diferenças e particularidades locais e ao incentivar uma variedade de resultados em desenvolvimento como conhecimento acadêmico reconhecido (Scialom; Fernandes, 2022).

Dessa forma, a pesquisa-experiência está relacionada à ação de tornar algo problemático, explorando as inquietações que levam ao debate, em um movimento que inclui suas complexidades e dificuldades, frequentemente sem respostas definitivas (Castro, 2020).

Mas o ato pesquisar o meu professorar artístico tem me levado a um novo olhar a cada a cada novo processo, a uma maturidade de pesquisador dinâmica. Por conseguinte, tenho me referido a questões, ainda críticas e pós-críticas, dentro da prática do ensino de Arte. Não como sendo uma mudança ou abandono do métier de minha pesquisa, mas como um expandir e atualizar-se diante de questões necessárias ao habitar da Terra, a Arte e ao ensino de Arte. Assim considero, alinhado a um debate não tão recente e amplamente discutido, pertinente evocar tanto o precedente debate teórico sobre as barreiras planetárias; quanto o imanente respeito da humanidade com a natureza, tal qual aquele dos povos pré-axiais.

O que me faz enquanto artista-docente tentar discutir e entender que a evolução da humanidade, da inteligência do ser humano em nada muda nossa dependência da natureza, da terra saudável. Entender a arqueologia do ser humano, onde começou sua emancipação e ruptura com o espaço. Um processo demonstrado por Danowisk e Viveiros de Castro (2023) na tentativa de uma arqueologia do ser humano do Antropoceno, que começa na Era axial onde a transcendência o afastou do religare com o espaço, passando pela ruptura da Era axial chegando fortemente ao que os autores chamam de “capitalismo fóssil” para falar de motivos mais contemporâneos. “Não é de espantar que essa negligência com a metafísica da

espacialidade viesse a ter consequências para a presente mistura de impotência e indiferença diante do Antropoceno, isto é, de nossa aparente incapacidade de passar da “verdade *do* espaço” para a verdade *no* espaço.” (Danowisk e Viveiros de Castro, 2023, p. 11)

Se fosse necessário criar e justificar uma ordem cronológica da evolução das minhas práticas em teatro e performance no ensino de Arte, diria que elas iniciaram na intenção de provocar um olhar para importância e ocupação do território, na sequência para o ser-humano, no caso os sujeitos alunos, para um entendimento crítico de si sob um viés do contexto social, econômico, cultural etc., e culminando com um olhar que engloba essas outras duas perspectivas de uma forma ainda mais pós-crítica – se é que podemos falar assim – onde evoca o ocupar da Terra e nossas responsabilidades em frear o avanço das barreiras planetárias já ultrapassadas e pensar novas formas de manter e habitar o que nos resta da Terra e quem sabe evitar um fim.

Alinhada a essa perspectiva metodológica, proponho à avaliação da banca, ao invés de uma produção textual no formato de dissertação, um conjunto de produções acadêmicas desenvolvidas durante o curso. Trata-se de meu portfólio, integrado por três textos cuja escrita foi guiada por questões específicas e pontuais, mas que em seu conjunto dialogam entre si e levam adiante minha pesquisa. São textos que abordam as práticas em teatro performativo com os estudantes na escola e que discutem temas como o uso da cidade como dramaturgia, a performance Arte, a educação problematizadora de Paulo Freire e a nossa interferência egoísta na natureza. Dois destes se formatam como artigos e o terceiro como Memorial descritivo.

Assim sendo, os três textos que seguem são: *Territórios praticados: uma experiência em Teatro Performativo com alunos do ensino médio*; *O teatro performativo na escola: possibilidades para uma educação problematizadora*; *Aguapé: ações performativas no antropoceno — interações, ecologias e arqueologias de uma oficina com estudantes do ensino médio – relato de uma prática em teatro performativo discutindo as noções de antropoceno*.

Além disso, é importante destacar que trabalhar com performance na escola está plenamente alinhado às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular de Arte, especialmente no que diz respeito à experimentação de linguagens híbridas, à produção de discursos artísticos e ao incentivo ao pensamento crítico e à atuação social dos jovens (Brasil, 2017).

A intenção primeira era que todos os escritos ficassem no formato já de submissão para publicar como artigos, o que aconteceu com primeiro texto, quanto aos demais. Não foi possível limitá-los ao objeto artigo? Como explica Ingold (2012) “a coisa, por sua vez, é um “acontecer”, ou melhor, um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam.... As coisas vazam, sempre transbordando das superfícies que se formam temporariamente em torno delas” assim foi com a experiência em Aguapé. O que não impede que adiante eu, o limite as diretrizes de alguma revista para publicação como artigo.

Por hora está no formato de uma Memória descritivo, nele tento presentificar a escrita performativa onde também como criação artística deste processo relaciono o título e subtítulos a processos inerentes ao corpo da planta Aguapé.

Como se forma Aguapé?

Por brotações laterais.

Como controlar a proliferação do Aguapé?

*Pelo **manejo** do excesso.*

Como entender o Antropoceno de fato?

*Mostrando e **presentificando**.*

*Fazendo **arqueologia** da paisagem?*

*Sim, e **habitando os entornos** para então **performar a paisagem**.*

E ir contra o fim adaptando o habitar.

Assim se estrutura a escrita deste terceiro texto, cheio de “confluência”³ como diz Nego Bispo⁴ rendendo escrita, pensamentos, discussões. Um texto irrigado por uma prática em performance e ecologia, disparado também por outros textos, de autoria de professores do Profartes e outros como sugestões de leitura durante a disciplina do programa e muitas outras vozes acadêmicas e não que foram surgindo durante o estado da arte e prática da experiência em performance. Uma prática que trouxe a performance irrigando o ecossistema escolar.

³ Bispo dos Santos, Antônio. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

⁴ “[...] um homem quilombola, um brilhante pensador marginal neste universo colonial, um crítico sempre tranquilo e bem-humorado das tendências políticas” (Krenak, 2022, p. 41).

2 ARTIGO 1 — TERRITÓRIOS PRATICADOS: UMA EXPERIÊNCIA EM TEATRO PERFORMATIVO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO⁵

TERRITÓRIOS PRATICADOS

Uma experiência em Teatro Performativo com alunos do ensino médio

PRACTICED TERRITORIES

An experiment in performative theater with high school students

TERRITORIOS PRACTICADOS

Un experimento de teatro escénico con estudiantes de secundaria

Wellington Silva Saraiva – <https://orcid.org/0009-0000-7260-3132> ⁶

Resumo

Trata-se de uma experiência compartilhada em uma oficina de Teatro Performativo com estudantes do ensino médio. Diante disso, objetiva-se evidenciar as provocações que os espaços, tomados enquanto territórios, ofereceram para a criação de dramaturgias alinhadas à perspectiva contemporânea do fazer teatral. Para tanto, a partir da pesquisa formação, a prática como pesquisa, articulou-se teoria e prática, em um processo que resultou na proposição de duas Ações Performativas. Infere-se, portanto, a relevância da abordagem performativa no ensino de Arte, possibilitando aos estudantes serem protagonistas de suas práticas artísticas e refletirem sobre seus contextos e relações, contribuindo para a construção de novas identificações e ampliação de uma perspectiva crítica de suas ações.

Palavras-chave: Ensino de Arte, Teatro Performativo, Leitura do Território, Ação Performativa.

Abstract

This is an experience shared in a Performative Theater workshop with high school students. The aim is to highlight the provocations that the spaces, taken as territories, offered for the creation of dramaturgies aligned with the contemporary perspective of theatrical performance.

⁵ O artigo original foi publicado na Revista Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/76205/40357>. DOI: DOI:10.14393/issn2358-3703.v11n2a2024-55.

⁶ Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) pelo Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisa em andamento. Orientadora: Tharyn Stazak. Área de estudo: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Pesquisador do Laboratório de pesquisas em Drama (LabPeDra). Professor efetivo da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc-ce). Graduado em Teatro-licenciatura plena pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE), especialista em Artes: Técnicas e procedimentos pela Universidade Candido Mendes (UCAM).

In order to do this, based on formative research, practice as research, theory and practice were combined in a process that resulted in the proposal of two performative actions. The relevance of the performative approach in art teaching is therefore inferred, enabling students to be protagonists of their artistic practices and reflect on their contexts and relationships, contributing to the construction of new identifications and broadening a critical perspective of their actions.

Keywords: Art Teaching, Performative Theater, Reading the Territory, Performative Action.

Resumen

Se trata de una experiencia compartida en un taller de Teatro Performativo con estudiantes de secundaria. El objetivo es destacar las provocaciones que los espacios, tomados como territorios, ofrecían para la creación de dramaturgias alineadas con la perspectiva contemporánea de hacer teatro. Para ello, a partir de la investigación en formación, la práctica como investigación, teoría y práctica se articularon en un proceso que resultó en la proposición de dos acciones performativas. Por lo tanto, se infiere la relevancia del abordaje performativo en la enseñanza del arte, posibilitando que los alumnos sean protagonistas de sus prácticas artísticas y reflexionen sobre sus contextos y relaciones, contribuyendo para la construcción de nuevas identificaciones y ampliando una perspectiva crítica de sus acciones.

Palabras clave: Enseñanza del Arte, Teatro Performativo, Lectura del Territorio, Acción Performativa.

Primeiras palavras: pensando as práticas

Antes de tudo, enquanto professor de Arte na Escola Estadual de Educação Profissional Professor Onélio Porto (EEEPPPOP) pela Secretária de Educação do Ceará (Seduc) e mestrando do Mestrado Profissional em Artes do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará (Prof-Artes ICA/UFC), venho investigando em minhas práticas o Teatro Performativo como espaço de criação, de problematização e de construção de sujeitos na escola.

As práticas performativas, por sua natureza: social, ao serem evidenciadas no espaço da escola, reposicionam os alunos uns diante dos outros, enfatizando gestos, comportamentos e papéis desempenhados em suas relações; transgressora, essas práticas também realizam provocações capazes de desestabilizar padrões e questionar as relações de poder; fronteiriça, tais práticas ampliam ainda as experiências estético-críticas em Arte, ao acessar as diversas linguagens que o jogo performativo é capaz de articular em seus processos.

Nesse ínterim, as práticas performativas exigem a afirmação do corpo como suporte, evidenciando os atravessamentos dos afetos e das subjetividades que o compõem no

tecido social. A performance acontece no corpo, com o corpo e para o corpo, produzindo novos sentidos e compreensões do mundo.

Mediante o exposto, na intenção de deslocar as percepções dos educandos em suas experiências em determinados contextos e de explorar suas habilidades com as linguagens, realizei uma oficina de Teatro Performativo que criou condições tanto para a experimentação dessas características e seus desdobramentos pelos alunos, quanto para a experimentação de minhas próprias práticas – de pesquisa, docência e criação – como processos interdependentes de procedimentos e de produção de pensamento.

Este texto, portanto, focaliza a experiência compartilhada com os discentes nessa oficina e que resultou na criação de **Ações Performativas** a partir da investigação da noção de território como propositor de dramaturgias. A título de justificativa, nomeei tais ações de performativas por compreendê-las como o fazer a partir de uma ação que se expande, até onde se deseje, deixando no caminho sua perspectiva micro e que, por meio das artes híbridas e orquestração do performer ou educador/encenador, expõe-se, por fim, macro diante de pessoas denominadas Nasa e Objeto Estranho, sendo a primeira, fruto da leitura do território da escola e a segunda desdobramento da leitura do território comunitário do mercado público do bairro Prefeito José Walter em Fortaleza - CE.

Nesta proposta, o conceito de Teatro Performativo configurou-se pela aproximação das noções de performance e teatro, de forma a diferenciar o Teatro Performativo do teatro dramático, ao seguir princípios como o **fazer** do performer, a **descrição dos fatos e ruptura com a recepção especular** tradicional.

Assim, trata-se de um processo investigativo que se configura como pesquisa formação, haja vista que nele nós, professores de Arte, temos nossos corpos implicados não apenas para mediar tais conceitos, mas também para nos apropriarmos cada vez mais deles, compreendendo o processo de ensino-aprendizagem e exercendo a escritura cênica da cena híbrida.

Essas reflexões me situam no trabalho, ajudando-me a entender que há elementos de pesquisa formação e da prática como pesquisa (PaR) ao longo dessa jornada. Ao adotarmos nossos próprios métodos, tornamo-nos protagonistas de nossa história e podemos reverter a lógica colonizadora e hegemônica, influenciando outros campos de maneiras mais flexíveis e coerentes com uma nova realidade contemporânea (Fernandes, 2014).

Em concordância com Scialom e Fernandes (2022), a inversão dessa lógica tem sido gradual e difícil de mapear. Entretanto, a introdução da PaR no contexto acadêmico

brasileiro promove um uso reconhecido e rigoroso da prática na pesquisa artística, validando também o trabalho de pesquisadores que exploram modos de escrita experimentais e inovadores. Embora a metodologia ainda não esteja bem estabelecida nas artes, as autoras supracitadas apontam que os programas do Prof-Artes enfatizam a prática artística voltados, principalmente, para arte-educadores.

Nesse cenário, a PaR é uma metodologia aberta e flexível, aplicável a diferentes locais e culturas, bem como identificável em tendências locais mesmo antes de seu reconhecimento ou denominação como PaR no Brasil. Acreditamos que a PaR oferece uma opção descolonizadora, destacando as diferenças e nuances locais e promovendo múltiplos resultados como conhecimento acadêmico reconhecido (Fernandes; Scialom, 2022). Outrossim, a pesquisa-experiência está ligada à ação de problematizar algo, explorando inquietações que levam ao debate, em um movimento que inclui complexidades e dificuldades, frequentemente sem respostas definitivas (Castro, 2020).

Por fim, objetivo evidenciar as provocações que os espaços, tomados enquanto territórios, ofereceram para a criação de dramaturgias alinhadas à perspectiva contemporânea do fazer teatral, bem como almejo explicitar os diálogos produzidos entre escola e comunidade que resultaram na criação das Ações Performativas.

Teatro Performativo e a noção de território

A denominação Teatro Performativo, atribuída por Féral (2008), justifica-se por ter em seu cerne a performatividade. Este núcleo tem em suas definições as ideias tanto da performance arte dos anos 70, quanto da performance conceituada por Schechner (2017). Quem assiste ao Teatro Performativo transita constantemente entre a teatralidade e a performatividade.

Para o geógrafo Milton Santos, o território “seria formado pelo conjunto indissociável do substrato físico, natural ou artificial, e mais o seu uso, ou, em outras palavras, a base técnica e mais as práticas sociais, isto é, uma combinação de técnica e política” (Santos, 2002, p. 87).

Por sua vez, a noção de **território** articulada na proposta, conforme Carreira (2012), passa por um espaço cuja ocupação é definida por seus usos e hábitos, sendo passível de leitura pelo estudante-artista e propositos de dramaturgias.

Pode-se dizer que a organização de ocupações de territórios da cidade é um **exercício criador** que se fundamenta na articulação de vínculos com o sujeito que tradicionalmente habita esse espaço. O potencial simbólico do teatro performativo emerge da tensão entre uso estabelecido (funcional e instrumental) e o uso poético da rua (Carreira, 2012, p. 6, grifos nossos).

Segundo Tescha e Vergana (2012), quando se trabalha com Arte contemporânea, abre-se um amplo leque para o debate acerca da vida e de preconceitos, produzindo deslocamentos dos pontos de vista dos estudantes. “E, ao fazer essa relação entre a Arte e a vida, o educador estará contribuindo para a construção de uma sociedade plural e multicultural” (Tescha; Vergana, 2012, p. 2). Além disso, estimula-se o autoconceito dos educandos, haja vista que se propõe uma produção de Arte a partir dos territórios comuns aos alunos, afirmando que “precisamos dos espaços de pertencimento para poder estabelecer de forma clara nossas relações e definir nossas identidades” (Carreira, 2012, p. 6).

Do ponto de vista do teatro contemporâneo, propor práticas performativas de exploração das linguagens, possibilita ao aluno o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva que move não somente o conhecimento acadêmico/escolar, mas também o conhecimento de si e de suas relações em suas múltiplas dimensões.

Ainda que haja um teor pretensioso nesta ideia, há nela boa intenção, acredito que este seja um dos nossos papéis enquanto professores de Arte, sermos pretenciosos em solos férteis. Quando aluno, o teatro me apresentou infinitos lugares e possibilidades, tirou-me a visão reducionista do mundo daquele local onde nasci.

Para Cohen (2002), vida e arte caminham em seus limites dentro da performance, não no sentido da representação realista, mas como pontos de atravessamentos. A performance desafia as fronteiras entre público e palco, entre arte e vida cotidiana e cria um espaço de exploração interdisciplinar, além de “ser uma ferramenta didática potente nas problematizações dos sujeitos e de suas relações com o mundo nos dias de hoje” (Ferreira, 2016, p. 68).

O teatro e a performance são mais sobre a pesquisa da vida cotidiana que acreditamos conhecer muito bem. Suas técnicas são mais apresentação do que representação, mais uma exposição astuta das realidades e da criação de teatros de situação do que uma representação das ficções dramáticas sobre eles – embora essa prática certamente não tenha desaparecido por completo (Lehman, 2013, p. 864).

Em outras palavras, a aproximação dos estudantes às experiências com o Teatro Performativo e com a performance, não simulam realidade alguma, não duplicam

representações, pelo contrário, evidenciam o real que está aí e que já nos passa sem um olhar crítico.

Figura 1 – Exercício de caminhada guiada com os olhos vendados



Fonte: acervo próprio.

Por conseguinte, a imagem acima (Figura 1), apesar de ser a captura de um exercício utilizado durante a oficina, traz as implicações do que já foi escrito até aqui sobre o desvelar do real advindo do Teatro Performativo. Há nesse recorte a situação sucateada da escola e uma estudante de olhos vendados diante tudo. O professor, a propósito, colocando os estudantes em um exercício de teatro pelos espaços dessa escola, não somente para preparação de ator-performer, mas também para desnudar o real, muitas vezes imperceptível de tão comum que já está.

3 Uma pedagogia crítico-performativa

A compreensão dos recém-surgidos elementos estéticos, políticos e éticos apresentados pelo teatro contemporâneo exige a adoção de novas abordagens para assimilar o conhecimento e realizar uma análise crítica da evolução cultural.

Essa importância de que o educando compreenda os fatos e as transformações ao seu redor é o objetivo que vemos na educação emancipadora defendida por Paulo Freire. Tal prática educativa de que fala Freire (1996), embasada nas relações humanas, encontra afinidade com a arte contemporânea que, segundo Bourriaud (1998), é composta pelas interações humanas em seu contexto social. Nessa perspectiva, ao criar essa forma de arte, os artistas procuram, por meio da percepção das pessoas em relação a outras pessoas e ao mundo ao seu redor, estimular seus espectadores a contemplarem essas experiências.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como **ser pensante, comunicante, transformador, criador**, realizador de sonhos (Freire, 1996, p. 41, grifos meus).

Nesse viés, o autor supramencionado destaca a essência da prática educativo-crítica, enfatizando a importância de criar um ambiente propício para que os educandos desenvolvam uma consciência crítica sobre si mesmos e seu papel no mundo. Esse processo de assumir-se é indispensável para a emancipação e a autonomia, promovendo um aprendizado que vai além da simples transmissão de conhecimento, buscando a formação de indivíduos conscientes e ativos na transformação da sociedade.

Nesse bojo, as práticas performativas de jogo entre o real e o lúdico trazem à tona a pedagogia crítico-performativa dentro da escola. Pineau (2010) é uma das proponentes dessa Pedagogia, que associa os estudos da performance à Pedagogia da Libertação de Paulo Freire. Uma educação libertadora aponta para a emancipação humana mobilizando questionamentos, reflexões e transformações como respostas aos desafios da vida coletiva. Ao afirmar a educação como um processo libertador, Pineau (2010, p. 97) enfatiza que “todo o empreendimento educacional como um conjunto mutável e contínuo de narradores, histórias e performance, mais do que a simples e linear acumulação de competências disciplinares específicas e isoladas.”

Visto isso, ao se debruçar sobre os estudos da performance e das práticas performativas, considerando as questões socioculturais da educação, a autora concebe a ideia de uma pedagogia crítico-performativa que ganha forma por meio de narrativas, de interações socioafetivas, do ato criativo singular e/ou coletivo, da produção de sentidos no espaço comum pelos corpos que vão se descobrindo e inventando novas maneiras de ser.

Uma oficina como espaço de práticas

A princípio, 12 estudantes do ensino médio integrado ao técnico da EEEPPOP, foram convidados a participar de um processo de experimentação/investigação cênica a ser realizada no contraturno das aulas regulares. O percurso iniciou com a divulgação da oficina nas salas de aula, por meio de cartazes afixados em flanelógrafos da escola. As inscrições foram recebidas diretamente pelo professor de Arte. O processo foi concebido como uma oficina, realizada no segundo semestre de 2019, em quatro encontros que totalizaram 15 horas de atividades.

Articulando atividades prático-teóricas e de criação, foram utilizados recursos básicos disponíveis na escola: sala de aula, pátio da escola, cadeiras, quadro branco, pincel, apagador, internet, data show, *slides*, vídeos de performance e teatro, fio de extensão, notebook, caixa de som e sacos plásticos na cor preta.

O conteúdo programático da oficina foram os conceitos de cidade como território, Teatro Performativo e Performance Arte, os quais foram trabalhados sobretudo com vídeos de performance para a fruição dos alunos.

Dito isso, durante a mediação do processo, busquei evidenciar que o foco da oficina eram as noções de território e Teatro Performativo e que a leitura dos territórios da escola e da comunidade seriam os propositores da criação de dramaturgias. Enfatizei também o grau de importância da ação artística para o território e para o público, visto que “o espetáculo na cidade é uma proposição de transformação do olhar do cidadão sobre seu espaço cotidiano” (Carreira, 2012, p. 8).

Os percursos das práticas

O primeiro dia de oficina compreendeu duas h/a expositivas e dialogadas acerca das características e diferenças entre o teatro dramático, performance e Teatro Performativo. Este primeiro contato dos alunos com o tema foi seguido de três h/a de práticas sobre performance e leitura do território como dramaturgia.

A primeira experimentação foi a sensibilização dos corpos de forma a trazê-los à presença e a estabelecer uma relação de confiança entre os participantes. A presença foi estimulada nos corpos por meio de um exercício no qual os alunos eram convidados a caminhar, com os olhos vendados, enquanto eram guiados por um colega. Um outro jogo que buscou estabelecer relações de confiança foi experimentado pelos participantes ao serem

convidados a se entregar, posicionando-se de pé entre dois colegas e deixando o corpo cair para trás e para frente enquanto os dois colegas o sustentavam durante a queda e o reposicionavam ao centro, como um pêndulo deixar o corpo cair enquanto os colegas o seguram e reposicionam.

A partir das duas práticas realizadas pelos participantes, possibilitaram-lhes novas percepções sobre o espaço, sobre os corpos e sobre as relações que foram estabelecidas durante a experimentação conjunta, que atravessou os corpos por sensações variadas.

Já o segundo encontro da oficina, que durou duas h/a, foi dedicado a pesquisas sobre a história do bairro Prefeito José Walter, da escola e da comunidade. As pesquisas foram realizadas por meio da consulta em *sites* e *blogs* disponíveis na internet. Foi sugerido também que cada estudante explorasse espaços da escola e de seu entorno como possibilidade de leitura de territórios para a composição de uma dramaturgia performativa.

Minha preocupação inicial, enquanto mediador, foi alertá-los quanto ao entendimento destes espaços, de modo que não reduzissem os territórios da escola e da comunidade a meros suportes cenográficos para a ação, escolhendo-os por sua relevância. No tocante a esse aspecto, Carreira (2012, p. 5) elucida que, “a ocupação dos espaços definidos pelos usos e hábitos cotidianos coloca em xeque as formas espetaculares que buscam a cidade como suporte cenográfico. A cidade é um texto e deve ser lido como dramaturgia, considerando-se as suas mais diversas camadas.”

No momento destinado à pesquisa e ocupação do espaço escolar, as ideias dos educandos foram variadas e bem criativas. O território da escola, por exemplo, suscitou temas diversos, como a crítica ao sistema político, críticas sociais, questionamentos ao sistema de educação vigente, bem como reflexões sobre o desrespeito de alunos com o patrimônio público.

Nessa esteira, as ideias vieram na forma de imagens poéticas. Um estudante, por exemplo, sugeriu uma ação em que alunos tinham seus corpos como telas brancas para serem pintadas pela plateia, enquanto outro pensou em uma ação na qual um dançarino se desviaria do telhado caindo. Em um dado momento, alguns alunos começaram a perceber a escola como um espaço abandonado e inabitado durante o turno da noite. Não custou nada para que outros discentes relacionassem a situação com a lua, dizendo que a escola mais parecia com o terreno inóspito da lua, ao não ser habitada em alguns dias e horários. A analogia logo foi bem recebida pelos demais.

Partindo dessa ideia de abandono, outros alunos pontuaram que ali nas proximidades da escola havia um antigo mercado popular que outrora foi bastante visitado pela comunidade, mas que atualmente havia perdido muitos de seus frequentadores devido à expansão do comércio em outros pontos do bairro. O debate sobre esses espaços convergiu para a percepção da falta de habitação do território da escola como espaço cultural e a desvalorização do mercado público do bairro Prefeito José Walter, tanto pelos estudantes quanto pela comunidade. Partindo deste entendimento, foram escolhidos estes espaços para a realização das práticas performativas disparadas pela oficina, visto que sua relevância possibilitaria novos olhares e novos modos de habitação do espaço escolar e do mercado público.

Mediando a oficina, vi nascer ali, entre os estudantes, questões disparadoras e contextualizadas para debate e para a criação cênica. Prontamente, coloquei-me a instigá-los cada vez mais e, como resposta, as ideias começaram a ganhar força e se relacionar com outros saberes. Uma aluna, por exemplo, lembrou que na última aula de história o professor havia tocado no assunto da primeira ida do homem à lua, pontuando que esse feito estava perto de completar cinquenta anos em julho de 2019, mês posterior ao da oficina. Foi nesse momento que a referência da lua se encaixou com a visão de espaço ‘inabitado’ e de ‘abandono’ que o território da escola trouxe na leitura dos participantes da oficina. Neste ponto, junto a turma, batemos o martelo para criarmos uma Ação Performativa que relacionasse o território da escola à lua.

Em seguida, questionei qual ação poderia mostrar essa analogia que fizeram entre os territórios da escola e da lua e o que eles poderiam fazer. Para isso, resgatei as questões sobre a performance discutidas por Schechner relacionadas aos três verbos que orientam e compõem toda performance: “sendo – fazendo – mostrar fazendo” (Schechner, 2017, p. 01).

No que diz respeito a essas ações, Féral (2008) afirma que elas valorizam bem mais a **ação executada** na performance do que a **representação**. No mais, aponta que quando Schechner se refere a ‘execução de uma ação’ seu objetivo é pontuar a ideia do fazer, sendo essa noção um quesito fundamental para o Teatro Performativo.

A partir do aprofundamento destas características, a ação escolhida pelos participantes foi a de caminhar pela escola – da mesma forma como caminhou o homem na lua sem o efeito da gravidade – e que, durante essa ação, seria divulgada uma segunda Ação Performativa. Decerto há uma teatralidade aí, mas também uma performatividade propulsora do trabalho artístico. Rumo à elaboração da Ação Performativa, pontuei que os estudantes

poderiam transitar entre personagem e performer durante o trabalho, visto que aquele ‘astronauta’ seria o trampolim para a ação feita em nome deles e por eles, enquanto performers. Experimentando a gravidade, fazendo o que se executa.

Nesse segmento, as questões em ato partiram do coletivo e a construção estética do trabalho foi tomando forma. Para o figurino, os estudantes sugeriram o uso de um capacete que remetesse à ideia do papel de astronauta. A referência foi então produzida a partir de capacetes de motociclistas embrulhados em papel alumínio, somado à proposta de utilização de roupas brancas durante a ação.

Dando seguimento, passamos a construir o programa daquela Ação Performativa, uma espécie de roteiro. Cabe frisar que programa performativo é um termo cunhado por Fabião (2013, p. 4), descrito como:

Enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio. Ou seja, a temporalidade do programa é muito diferente daquela do espetáculo, do ensaio, da improvisação, da coreografia.

Nesse contexto, a primeira Ação Performativa estava planejada. Na sequência, seguindo o contexto da construção do trabalho dos estudantes, intitulamos a Ação Performativa de Nasa, tendo em vista que o debate em torno das ideias do espaço desabitado e (re)habitado, assim como das analogias com o território da lua.

Dando continuidade ao processo, retornamos ao debate para pensar um espaço propositor de dramaturgia para a segunda Ação Performativa, dessa vez, um local na comunidade, um espaço que pudesse se relacionar com a escola, com o bairro e com acesso ao trabalho de criação artística dos alunos, que pudesse ser um espaço também beneficiado.

Nesse sentido, o critério de proximidade à escola foi levado em consideração por questões de segurança dos estudantes e do professor. Remontando à pesquisa feita no primeiro encontro, sobre a história do bairro Prefeito José Walter, levantamos em grupo a sugestão do mercado central do bairro como espaço para execução da segunda Ação Performativa, passando a fazer ligações e justificativas com a teoria estudada e com a primeira Ação Performativa. Ao final deste segundo encontro, organizamos tecnicamente a proposta da Ação Performativa Nasa e, a partir do programa criado, realizamos a ação na escola durante o intervalo da tarde, pouco antes do terceiro encontro.

No terceiro encontro, dedicamos três h/a ao debate e organização da segunda Ação Performativa. Fizemos uma visita ao mercado público para investigação de possíveis dramaturgias a partir daquele espaço físico e de sua história.

Na exploração do território nos deparamos com um espaço sem a presença de clientes, preenchido apenas pelo silêncio e pelos olhares dos vendedores nos corredores. Trata-se de um mercado de vendas tradicionais: carnes, raízes, artesanatos e roupas que se mostrou pouco habitado. Uma percepção que calhou para reforçar tudo que já havíamos concluído a respeito do território da escola em sua analogia com o da lua.

Deslocar os olhares dos estudantes, professores e transeuntes para aquele espaço passou a ser nosso objetivo. Percebê-lo como tecido concreto da dramaturgia do espaço comum partilhado, instalando uma ação neste espaço, seria tomá-lo como um território compartilhado entre os alunos-performers e as demais pessoas que ali (pouco) habitam.

Nesse caminhar, como aponta Carreira (2012, p. 5 e 6), o espaço compartilhado na condição de propositores de uma Ação Performativa “trata-se de um texto que podemos ler, mas, enquanto ocupantes ocasionais [...] percebemos que também somos parte dessa dramaturgia”.

Diante disso, questionei: o que poderia chamar a atenção das pessoas para o mercado no dia da Ação Performativa? Como propor outras possíveis relações, instauradas a partir da Ação Performativa, neste espaço em um sábado pela manhã? As sugestões dos alunos foram variadas e criativas e, dentre tantas, uma chamou muito nossa atenção: “Que tal ligar para um programa de televisão e chamá-los para filmarem a apresentação?” (Estudante 1).

Recebida positivamente pelos demais, a sugestão foi interpelada por algum discente que disse que, desta forma não estaríamos genuinamente fazendo uma performance, e que seria ideal não revelar que seria uma apresentação, tornando-a um evento, um acontecimento. Portanto, sugeri: “Que tal anunciar que vai cair um objeto do céu?” (Estudante 2).

No tocante à ideia de ligar para um programa de reportagem e falar que próximo ao mercado havia caído do céu um objeto não identificado, pontuei que seria ideia substancial para atrair o olhar da comunidade para aquele espaço e para nossa Ação Performativa. No entanto, poderia ser considerada um trote do ponto de vista legal, o que concordamos que não ser sustentável. Como mote, tornou-se o aporte subjetivo de nossa ação.

Nessa perspectiva, indaguei: “Mas qual objeto caiu do céu?”. E outro estudante respondeu: “Não se sabe. É um objeto estranho” (Estudante 3).

Como um desdobramento da primeira Ação Performativa, passamos à criação do segundo programa performativo e decidimos que o ‘mostrar fazendo’ da ação anterior de ‘caminhar sem gravidade na lua’, seria mantido. O grupo o faria lentamente, dando duas voltas no calçadão do mercado, para instalar a Ação Performativa. Na sequência, entrariam no mercado e anunciariam que haviam acabado de pousar naquele solo ‘inabitado’.

Para o dia da ação, sugeri o uso de um microfone de lapela, visto que este deixa a voz com um efeito de rádio de comunicação, com certos ruídos e microfonia, similar ao som vocal reproduzido nos controles de comunicação de missões aéreas. Ao aterrissar em solo, os tripulantes fariam o texto em inglês com tradução simultânea em português. Um aluno relataria o pouso e as impressões do mercado e outro traduziria o relato. Decidido isso, começamos a escrever o programa desta segunda Ação Performativa, que nomeamos de Objeto estranho (Figuras 4 e 5). Para além disso, ainda no terceiro encontro produzimos um material para divulgação que informava sobre a ação performativa objeto estranho a acontecer no mercado público.

Posto isso, a seguir se encontram registros fotográficos da Ação Performativa intitulada de Nasa (Figuras 2 e 3) e o Programa (Quadro 1):

Figura 2 – Ação performativa Nasa



Fonte: acervo próprio.

Figura 3 – Performers fazendo a ação de panfletar, transitando entre a teatralidade e performatividade, divulgando a próxima Ação Performativa Objeto estranho.



Fonte: acervo próprio.

1. Cadeiras dispostas no pátio da escola, enfileiradas como na sala de aula.
2. Um quadro branco com os conteúdos de história e física.
3. Ao toque do intervalo das aulas da manhã, os estudantes performers já estão sentados nas cadeiras, caracterizados de ‘astronautas’ com roupas brancas e capacete.
4. Um performer escreve no quadro branco equações de física, matemática e desenhos da lua.
5. Os performers se levantam, um por vez, numa sinergia onde por percepção todos se olham e apenas um levanta e caminha simulando o caminhar do homem na lua em direção aos fundos da escola.
6. Nos fundos da escola o performer começa a entregar panfletos da próxima **Ação Performativa** a ser realizada no dia seguinte (sábado) no mercado público próximo a escola.
7. O panfleto diz, OBJETO ESTRANHO Dia xxxxx as xxxxhrs, local xxxxxx
8. Todos os performers concluem suas ações de levantar-se e caminhar na gravidade zero em direção ao final da escola e ali panfletam caminhando na lua.
9. O intervalo termina, os performers permanecem em suas ações e os demais alunos se recolhem a suas salas de aulas, já sem plateia os performers finalizam a **Ação Performativa** que anunciava a próxima ação a acontecer no dia seguinte.
10. Fim.

Fonte: elaboração própria.

Assim sendo, como era de se esperar, o acontecimento deixou a escola atenta e interessada em compreender o que era aquela apresentação. A rotina do intervalo foi interferida pelo teatro, muitos estudantes lancharam de olhos bem atentos aos performers. Uma reação despertada causada pelo teatro, pois este, como nos diz Carreira (2012, p. 7), “em suas formas performativas resulta um recém-chegado na vizinhança e representa momentos de novidade, já que os habitantes estão acostumados apenas a formas para-teatrais e a um teatro de rua mais convencional”.

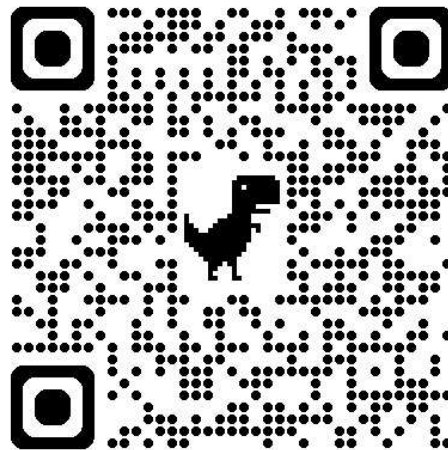
Posteriormente, segue o registro fotográfico da chegada da Ação Performativa nomeada de Objeto estranho no mercado público do bairro Prefeito José Walter localizado próximo a escola e QR Code do vídeo da apresentação (Figura 4 e 5) e o seu programa (Quadro 2):

Figura 4 – Caminhando ao redor do mercado público



Fonte: acervo próprio.

Figura 5 – QR Code: Vídeo da ação performativa Objeto Estranho



Fonte: acervo próprio.

Quadro 2 – Programa Objeto estranho

Programa Objeto estranho	
1.	Caminhar no entorno do mercado público do bairro Prefeito José Walter como o homem caminhou na lua. Um percurso de duas voltas.
2.	Entregar um panfleto que diz: HABITEM O MERCADO PÚBLICO.
3.	Entrar no mercado e caminhar, sem o efeito da gravidade como na lua, até um espaço aberto com um pequeno elevado.
4.	Aterrissar e falar o texto.
5.	Causar um som de microfonia nos intervalos antes de recommear a falar o texto.
6.	Sair caminhando como se entrou no mercado.
7.	Fim.

Fonte: elaboração própria.

Mediante o exposto, compreende-se que as ações de caminhar como astronautas em um ambiente sem a influência da gravidade, entregar os panfletos e realizar a Ação Performativa, estabelecem, portanto, uma outra possível relação com o território e seus coabitantes. A rotina dos transeuntes do mercado público também foi transpassada pela Ação Performativa da maneira que essas pessoas compuseram a apresentação que ali foi instalada. Nas palavras de Carreira (2012, p. 7):

O cidadão que se dispõe a oferecer seu tempo (não programado) para o espetáculo, está cedendo mais que minutos, está doando ao acontecimento sua energia de sujeito que aceita que o lugar do puro trânsito seja transformado em Lugar de produção simbólica.

Assim, no caminhar pelo entorno do mercado, os estudantes/performers interagiram com os que ali estavam e passavam, aproximando-se e coabitando os territórios, reafirmando o que propõe Carreira (2013, p. 6): estar mais “[...] próximos do cidadão comum, e assim estabelecer um diálogo que comprometa os sujeitos que caminham pelas ruas com a oferta de um novo olhar sobre o espaço cotidiano”.

Palavras finais

A oficina de Teatro Performativo realizada na EEEPPPOP representou uma oportunidade substancial para os estudantes explorarem e experimentarem o teatro contemporâneo de forma teórica e prática dentro do ambiente escolar. A pesquisa cumpriu o fito de relatar essa experiência, destacando as proposições que os territórios da escola e do mercado do bairro ofereceram para a construção de uma dramaturgia contemporânea.

Ao longo da oficina, os alunos mergulharam na compreensão do Teatro Performativo, que se diferencia do teatro dramático tradicional ao enfatizar a ação do performer e a quebra das convenções de representação. Eles também aprenderam a ler o espaço escolar e a comunidade como potenciais territórios de criação artística, reconhecendo o valor da performance como uma ferramenta para reflexões multidimensionais.

A primeira Ação Performativa, intitulada Nasa, explorou a analogia entre a escola desabitada à noite e a lua, levando os alunos a caminharem pela escola como astronautas em gravidade reduzida. A performance provocou reflexões sobre o abandono do espaço escolar e sua relação com o contexto histórico e social dos estudantes. A segunda Ação Performativa,

Objeto Estranho, teve como objetivo chamar a atenção da comunidade para o mercado do bairro Prefeito José Walter. Essa performance trouxe à tona questões sobre a utilização e valorização dos espaços públicos na comunidade.

Além de estimular a criatividade e a autonomia dos estudantes, a oficina proporcionou uma oportunidade de integração entre diferentes disciplinas e a aplicação prática de conceitos teóricos, contribuindo para uma compreensão mais profunda das relações entre arte, espaço e sociedade. Ademais, em um contexto em que o ensino de Arte ainda enfrenta desafios estruturais e resistência à mudança, a abordagem do Teatro Performativo ofereceu uma alternativa atraente e enriquecedora para os alunos, permitindo-lhes explorar não apenas o conhecimento acadêmico, mas também suas próprias identidades e relações com o mundo.

Outrossim, o Teatro Performativo e a performance arte mostraram-se modos operativos poderosos para promover reflexões críticas e interdisciplinares, conectando os estudantes com o mundo ao seu redor. Em síntese, a título de conclusão, a oficina de Teatro Performativo representou uma jornada de experimentação artística e de reflexão crítica para os alunos da EEEPPPOP, destacando a importância de explorar os territórios performativos como uma maneira de compreender e transformar o mundo em que vivemos.

Referências

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins, 2009.

CARREIRA, André. Teatro performativo e a cidade como território. **ArteFilosofia**, Ouro Preto, n. 12, p. 5-15, 2012. Disponível em: <https://abrir.link/LktdY>. Acesso em: 01 jun 2024.

CASTRO, Roney Polato de. Trajetórias de pesquisa, trajetórias de vida: experiência e constituição de um pesquisador. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 10, n. 2, p. 175-187, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/NpchL>. Acesso em: 01 jun 2024.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo-em-experiência. **Revista do LUME**, n. 4, p. 1-11, 2013. Disponível em: <https://abrir.link/cGFBx>. Acesso em: 01 jun 2024.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Revista Sala Preta**, São Paulo, n. 8, p. 197-210, 2008. Disponível em: <http://177.20.147.23:8080/handle/123456789/2058>. Acesso em: 01 jun 2024.

FERNANDES, Silva. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2010.

FERREIRA, Taís. **Artes cênicas: teoria e prática no ensino fundamental e médio**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

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

LEHMANN, Hans-Thies. O teatro pós-dramático, doze anos depois. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 859-878, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/mLKhpHMqmkYfwbNfTpB7JbH/?lang=pt>. Acesso em: 01 jun 2024.

PEREIRA, Abimaelson Santos. **Transgressões estéticas e pedagogia do teatro: o Maranhão no século XXI**. São Luís: EDUFMA, 2013.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 89-114, 2010. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v35n02/v35n02a07.pdf>. Acesso em: 01 jun 2024.

SANTOS, Milton. O país distorcido. In: RIBEIRO, Wagner Costa (Org.). **O País Distorcido**. São Paulo: Publifolha, 2002. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4435214/mod_resource/content/1/O%20Pa%C3%AAs%20Distorcido.pdf. Acesso em: 22 ag 2024.

SCIALOM, Melina; FERNANDES, Ciane. Prática artística como pesquisa no Brasil: algumas reflexões iniciais. **Revista de Ciências Humanas**, v. 2, n. 22, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/14230/7581>. Acesso em: 01 jun 2024.

SCIALOM, Melina; FERNANDES, Ciane. Pesquisa Somático-Performativa: sintonia, sensibilidade, integração. **ARJ**, v. 1/2, p. 76-95, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.36025/arj.v1i2.5262>. Acesso em: 01 jun 2024.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction**. Routledge, 2017.

TESCH, Josiane Cardoso; VERGARA, Clóvis. **Arte contemporânea no espaço escolar**. In: ANPED SUL. **Anais do ANPED SUL**, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <https://abrir.link/AsBcO>. Acesso em: 01 jun 2024.

3 ARTIGO 2 — TEATRO PERFORMATIVO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

TEATRO PERFORMATIVO NA ESCOLA **Possibilidades para uma educação problematizadora**

PERFORMATIVE THEATER AT SCHOOL **Possibilities for a problematizing education**

Wellington Silva Saraiva^{7*}

Resumo

O estudo tem como objetivo analisar a experiência de um processo de criação em teatro, na perspectiva do teatro performativo, na Escola Estadual de Educação Profissional Professor Onélio Porto (EEEEPPPOP). A metodologia deste estudo integra o teatro performativo com uma abordagem histórico-crítica, alinhada à filosofia educacional de Paulo Freire. O trabalho adota a prática como pesquisa (PaR), explorando as experiências dos alunos e do próprio pesquisador em sala de aula. Essa abordagem metodológica mescla diferentes métodos, destacando a importância de práticas abertas e flexíveis que reconhecem as nuances locais e fomentam múltiplos resultados. Como resultados, essa experiência mostrou-se positiva, com ações performativas resultando em questionamentos individuais e estéticas teatrais contemporâneas relevantes para os alunos. O processo destacou a importância da arte, do educador e da escola como suporte para os jovens. A pesquisa trouxe resultados concretos, motivando o pesquisador a continuar explorando novas experiências com os estudantes. No mais, conclui-se que os jovens precisam de uma educação problematizadora para explorar seu potencial e transformar suas realidades. Através do teatro performativo, os estudantes foram incentivados a expressarem suas reflexões sobre si mesmos e o mundo ao seu redor, abordando temas como insegurança, violência, acesso à saúde e educação, questões de gênero e racismo.

Palavras-chave: arte; educação problematizadora; performatividade; teatro performativo.

Abstract

The study aims to analyze the experience of a creative process in theater, from the perspective of performative theater, at the Professor Onélio Porto State School of Professional Education (EEEEPPPOP). The methodology of this study integrates performative theater with a historical-critical approach, in line with Paulo Freire's educational philosophy. The research combines

^{7*} Mestre pelo do Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) pelo Universidade Federal do Ceará (UFC). Área de estudo: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes. Orientadora: Tharyn Stazak. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Professor efetivo da Secretária de Educação do Ceará (Seduc). E-mail: wellingtonsaraivart@mail.com

critical ethnography, research-formation and practice as research (PaR), exploring the experiences of the students and the researcher himself in the classroom. This methodological approach mixes different methods, highlighting the importance of open and flexible practices that recognize local nuances and foster multiple outcomes. Critical and emancipatory action research seeks to reveal and alter systems of domination, empowering marginalized groups and proposing interventions in the Brazilian educational context. As a result, this experience proved to be positive, with performative actions resulting in individual questioning and relevant contemporary theatrical aesthetics for the students. The process highlighted the importance of art, the educator and the school as a support for young people. The research brought concrete results, motivating the researcher to continue exploring new experiences with the students. The conclusion is that young people need a problematizing education to explore their potential and transform their realities. Through performative theater, the students were encouraged to de-alienate themselves and express their reflections on themselves and the world around them, addressing issues such as insecurity, violence, access to health and education, gender issues and racism.

Keywords: art; problematizing education; performativity; performative theater.

Introdução

O ano era 2020, Fortaleza, Ceará, Brasil, e na Escola Professor Onélio Porto acontecia meu projeto de pesquisa onde na minha visão a ideia de educação problematizadora discutida por Paulo Freire seria muito bem aplicável pelo teatro performativo de Josette Fèral visto que nele o estudante, tendo sua autobiografia como teor das ações performativas, estariam fazendo o pensamento crítico das suas realidades econômicas, sociais, étnicas além do aprendizado nas diversas áreas: cognitiva, emocional, sensorial, sócio-histórico-política e cultural.

O trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual de Educação Profissional Professor Onélio Porto (EEEPPOP), durante os meses de fevereiro e março do ano letivo 2020, a partir da abordagem teórica e prática do conteúdo de teatro performativo abordado na aula de Arte da turma de 2ª série do Curso Técnico em Enfermagem. As aulas foram divididas em oito encontros. Cada um compreendendo uma hora-aula de 50 minutos. A turma foi dividida em quatro grupos a saber: 16 alunos performers, 11 observadores, quatro dramaturgistas e quatro câmeras, totalizando 35 alunos.

O processo de estudos desse projeto com os alunos começou no mês de novembro de 2019 e culminamos em 07 de fevereiro de 2020. Atentem-se a esta data. Para a encenação performativa cada aluno criou uma performance e como encenador pensei formas de “costurar” as performances transformando-as numa encenação performativa. Escolhi a ideia de um sorteio, tal como a dança das cadeiras, eu jogava oito máscaras de proteção

respiratórias para cima, como eram nove performers algum deles não pegaria a máscara e desta forma seria o primeiro a se apresentar, havia sempre a frase dita pelo performer central, aquela dita no avião em caso de falta de oxigênio, como interlúdio das outras performances, assim o jogo seguiu até a penúltima apresentação. Em 11 de março de 2020, 33 dias após a nossa apresentação na escola, o mundo colapsa numa pandemia de COVID19, onde muitas vidas foram levadas devido ao desrespeito do governo com a ciência, devido ao negacionismo. Me assustei bastante ao ver a população sofrendo pela escassez inicial de máscaras de proteção, o que me levou pra uma sensação de premunição, devido a “cena do sorteio das máscaras” e sofri mais ainda quando a situação se agravou e não havia leitos para as pessoas contaminadas pelo vírus.

Como encenador, performer e professor da disciplina de Arte na rede pública de ensino do estado do Ceará, acredito ser pertinente que o aluno tenha a oportunidade de refletir acerca do seu tempo e espaço presente. Assim, habituando-se à leitura do teatro performativo, o educando pode compreender a pluralidade do mundo contemporâneo. O que é possível com tantas outras formas de fazer teatral.

Em consonância com Barbosa (2008, p. 99), “a arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para identificação cultural e o desenvolvimento individual”. Pelo que escreve a autora, existe a necessidade de estudar, em sala de aula, as teorias e as práticas de um teatro mais atento às novas demandas da contemporaneidade. Por sua vez, Féral (2009, p. 263) afirma que mesmo o teatro performativo não sendo uma demanda de consumo da população, devemos realizar uma arte do nosso tempo, pois “o teatro pode modificar nossas sensibilidades e nossa visão das coisas. Estou intimamente convencida”. Já na perspectiva de Pereira (2013, p. 141), “[...] para a compreensão dos novos aspectos estéticos, políticos e éticos evidenciados pelo teatro contemporâneo, são necessárias novas metodologias de absorção do conhecimento e leitura crítica do desenvolvimento cultural”.

Se a população começar a ter acesso a uma educação problematizadora, que questiona a desigualdade social e econômica, os privilégios das elites, a ausência de mecanismos de controle social, por exemplo, sobre a mídia e sobre o sistema financeiro, que questiona a injustiça social e todas as formas de preconceito e de discriminação, enfim, uma educação que problematiza nosso “estar no mundo” e a forma como o mundo está sendo e mostra que a realidade é algo mutável pela organização do povo... Isso tudo tira o poder de quem não quer perder privilégios, de quem não quer um Brasil para todos e todas. Nossa sociedade pode mudar, porque a mudança da sociedade depende do grau de conhecimento da população sobre sua realidade e isso Paulo Freire formulou densamente em sua filosofia educacional (Gadotti, 2019, p. s/n).

Tais argumentos me levaram à hipótese de que o processo de criação em teatro performativo pode possibilitar ao estudante um território capaz de suscitar uma experiência não somente estética, mas também gerar novos conhecimentos que vão além dos conteúdos, como a percepção desses sujeitos em suas diversas dimensões: cognitiva, emocional, sensorial, sócio-histórico-política e cultural. Sem querer polarizar os fazeres teatrais, que são os mais variados, naturalistas, renascentistas etc. na época contemporânea. E que trazem grandes resultados quando mediados com os estudantes do ensino médio.

Assim localizada, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a experiência de um processo de criação em teatro, na perspectiva do teatro performativo, na Escola Estadual de Educação Profissional Professor Onélio Porto (EEEPPPOP). De modo específico, objetivou-se: a) discutir como essa proposta pôde se fazer uma experiência problematizadora para os educandos do ensino médio; b) gerar propostas de aulas em teatro performativo; c) apresentar os conceitos e as práticas do teatro performativo manifestadas no contexto escolar durante o processo das aulas, diferenciando o teatro dramático do performativo; d) produzir estímulos, enquanto mediador do processo criativo dos educandos, para influenciar ou interferir na relação do contexto social com a criação de suas obras.

Nessa direção, a experiência em teatro performativo abordada de forma teórica e prática em sala de aula está, aqui, apenas à importância de se levar em consideração a abordagem histórico-crítica dos sujeitos no processo de criação. Desse modo, a questão inicial que trago para a pesquisa busca aproximar o teatro performativo a ser experimentado durante as aulas de arte na escola da reflexão sobre o que seria uma experiência em educação problematizadora, defendida por Paulo Freire (1986), e que será conceituada no decorrer do texto.

Em relação à minha perspectiva epistemológica e à abordagem metodológica da pesquisa, tais pensamentos me trazem a localização do meu fazer, levando a entender que existem nesta caminhada traços da prática como pesquisa (PaR), pois ao experienciar essas práticas com os estudantes e narrar seus resultados, muito trago da minha prática. Portanto, ao passo que experimento, crio uma trilha do fazer docente e artístico, minha identidade.

Entendo que a pesquisa em Arte requeira e possibilite uma mescla metodológica que caracterize nossas pesquisas, pois para Fernandes (2014, p. 78), “assumindo nossos próprios métodos, nos tornamos sujeitos de nossa própria história, e podemos inverter essa

lógica colonizadora e hegemônica e passar a influenciar os demais campos em meios e modos bem mais flexíveis e coerentes com uma (nova) realidade contemporânea.”

A autora traz a seguinte conceituação para a prática como pesquisa ao escrever que se trata de uma metodologia que é,

[...] aberta e flexível, aplicável a diferentes locais e culturas, e identificável em tendências locais mesmo antes de seu reconhecimento ou denominação como PaR no Brasil. [...] Como consequência, acreditamos que a PaR oferece uma opção decolonizadora justamente por destacar as diferenças e nuances locais e fomentar múltiplos resultados em desenvolvimento como conhecimento acadêmico reconhecido (Scialom; Fernandes, 2022, p. 18).

Portanto, consciente do papel a ser desenvolvido enquanto pesquisador, que forma, se forma e analisa a própria prática como pesquisa, sigo crendo no poder que o teatro e a educação têm para a construção de um futuro mais justo.

Fazer teatro na perspectiva performativa

Podemos notar que o teatro que se faz hoje, no mundo, é muito variado. Alguns deles seguem as lógicas da antiga encenação tradicional. E outros têm abandonado as regras padrões do teatro dramático, como é o caso do teatro performativo, estética que busca sua sistematização no presente e que tem como característica muitos dos elementos que compõem a performance arte.

O que o teatro tem feito é acompanhar as mudanças do seu tempo. Nestes tempos novas formas de teatro são necessárias, formas de fazê-lo e de percebê-lo. Diante da realidade supracitada, cabe perguntar: quais teatros funcionam sobre outras regras no contexto do mundo contemporâneo? Féral (2009) responde que é o teatro performativo, afirmando que o teatro performativo é um teatro de vanguarda, não no sentido comumente atribuído ao termo, mas pelas formas inovadoras que ele estabelece.

A partir da constatação de que parte do teatro que se faz hoje no mundo tem em seu cerne as noções de performance e performatividade, Féral (2008) busca definir o teatro performativo. O termo cunhado pela ensaísta, pesquisadora, professora e teórica francesa surgiu exatamente por identificar que a ideia de performatividade está no cerne desse teatro. E por este motivo, prefere chamá-lo de teatro performativo.

Se voltarmos às origens, o que exatamente quer dizer performativo? A palavra performativo vem da linguística e exprime, em Austin, “os verbos que acompanham

as ações”. Nessa acepção, o teatro performa hoje em dia, ele acompanha as ações e força os espectadores a acompanhá-las. Isso quer dizer que o teatro não está mais na representação, na interpretação, na mimesis (mesmo quando existam cenas onde a mimesis está em jogo), mas na performance, na presença, no acontecimento, e até mesmo no real. O espectador é convocado a experimentar. E essa experiência está no coração do processo cênico (Féral, 2020, p. 6-7).

Em destaque, a autora evidencia a transformação do ator em performer (aquele que faz em seu nome) que não está mais ancorado em uma personagem, assim como é numa performance. E identifica nessa forma teatral a fuga da representação, levando-o a um investimento na descrição dos fatos. Nesse viés, conforme Féral (2008, p. 2003), “as obras performativas não são verdadeiras, nem falsas. Elas simplesmente sobrevivem”.

Ali o texto dá espaço ao fazer, às ações do performer, e isso leva o espectador a uma outra forma de recepção, aquela comum à performance, onde sua atenção se prende ao que o artista performa e, junto com ele, o espectador também performa (Féral, 2008). As características desse teatro, apontadas por Féral (2008), nascem a partir do cruzamento dos eixos performance como arte e performance como experiência e competência, de Schechner (2017).

Corroborando o aludido, Araújo (2008, p. 253) orienta que o que identifica as aproximações da performance com o teatral é “o caráter autobiográfico, não representacional e não narrativo, de contraponto à ilusão, e baseado na intensificação da presença no momento da ação”, numa experiência de comunhão entre performer e observador.

Em Lichte (2013) se evidenciam as qualidades da performatividade, em especial quando a autora define o termo performativo e o diferencia do termo expressividade, o que facilita compreender o que é o performativo.

Conforme alude “performativo é aquilo que produz o que é executado” (Lichte, 2013, p. 137) e que encadeia as emoções fisicamente, diferente da expressão que busca exteriorizar os sentimentos de alguma maneira. Segundo a autora, a maioria das emoções são sentidas no corpo e são sentimentos que não podem ser entendidos, mas que se articulam fisicamente e isso é performativo.

O performativo no teatro é produzido por uma lógica interna, um sentimento estimulador que o espectador não vê, diferente do que acontece num teatro dramático, que exhibe sentimentos através de convenções. O performativo é uma forma de articular as emoções, que se difere da expressão mimética das emoções Lichte (2013). Esse esclarecimento, sobre performatividade e expressividade, encontra consonância quando Féral em suas obras destaca o valor da ação sendo maior e diferente da representação.

Corroborando com as autoras Mostaço, diz que a performatividade:

Refere o próprio fazer da performance, ou seja, indica o *know-how* nela empregado, aquilo que a conforma ser o que é. Por isso ela é um substantivo (indica um processo ou um produto) e também um advérbio de modo (indica a propriedade designada “como se”, um “ao modo de” associado àquele produto ou processo que, em si mesmo, pode não ser uma performance) (Mostaço, 2012, p.151).

Assim, o pesquisador nos mostra que a performatividade está no *mostrar fazendo*. Uma afirmação do que Austin (1975, p.6-7 *apud* Toro, 2010) fala sobre este conceito. Também podemos ver que Féral (2008) considera como fonte de seus estudos a noção de performatividade de Austin e o aplica às artes. No teatro, a performatividade é resultado do que se propõe a performance. Ela é autorreferencial e é o que constitui uma outra realidade. Assim percebemos que a performatividade não é exclusiva da performance. Pois de acordo com De Oliveira (2017), ela é em potencial uma aptidão do homem para se expressar e se comunicar, e acresce que

Essa potência pode ser acionada num tema artístico ou não, mas que também é inerente ao homem. A performatividade opta por não só fazer uma ação, mas em mostrá-la; escolhe pelo ser e o estar, privilegiando o instante em que o acontecimento se dá. O performer sempre está em relação à, despido de um personagem ou de representação, embora sua persona não esteja encoberta (De Oliveira, 2017, p. 31).

Vemos que a performatividade insiste no ‘mostrar fazendo’, e nesse ato comungam performer e espectador. Essa noção de performatividade em oposição à teatralidade e em diálogo é comum ao teatro performativo. É nesse ponto que reside o trabalho de Féral, em mostrar que o teatro performativo existe a partir desse jogo, entre estabilizar o espectador na teatralidade e o desestabilizar na performatividade.

Segundo Ramos (2013, p.05), “essas manifestações contemporâneas têm como característica ímpar esse jogar luz sobre o ato performativo em curso, o que muitas vezes desestabiliza qualquer leitura dramática e, na maioria dos casos, destrói a possibilidade de que ela venha a ocorrer.” A dualidade desse teatro é um jogo que, tanto performer quanto espectador, transitam nos dois espaços. E como salienta Féral,

[...] o ato performativo se inscreveria assim contra a teatralidade que cria sistemas, do sentido e que remete à memória. Lá onde a teatralidade está mais ligada ao drama, à estrutura narrativa, à ficção e à ilusão cênica que a distância do real, a performatividade (e o teatro performativo) insiste mais no aspecto lúdico do discurso sob suas múltiplas formas – (visuais ou verbais: as do performer, do texto,

das imagens ou das coisas). Ela os faz dialogar em conjunto, completarem-se e se contradizem ao mesmo tempo (Féral, 2008, p. 207).

Como supracitado, a pesquisa de Féral se inscreve na dualidade dos efeitos causados pela performance e o teatro. Nesse sentido, o espectador ora se fixa aos códigos e conjunto de signos que fazem nascer a teatralidade, ora entra no fluxo da performatividade que quebra os acordos estabelecidos pela teatralidade. “A performatividade seria justamente o que vem para romper essa escuta e instalar um espaço de indeterminação, que se revela como opacidade; ela estabelece o que resiste à leitura - e, assim, o olhar do espectador performa.” (Arruda, 2017, p. 05).

Enquanto a teatralidade diz respeito a determinações quanto ao sentido -signos, códigos - da obra, “a performatividade, por sua vez, implicaria a incerteza e a indeterminação - ou seja, quando o significante não encontra enquadramento.” (Arruda, 2017, p.07).

Lichte (2013) ao aprofundar a questão da performatividade afirma que todo teatral é performativo, mas que nem todo performativo é teatral. Segundo ela, o teatral é performativo porque “sempre executa aquilo que indica, e produz essa realidade de teatro que significa o que realiza” (Lichte, 2013, p.131), embora o teatral tenha a intenção de ser visto e percebido pelo outro. “Poder-se-ia dizer que as obras teatrais são performativas à medida que elas cessam de representar e instauram, como os enunciados performativos, uma realidade nova.” (Dubois, 2010, p.78). Já o performativo, nem sempre é teatral pois, segundo Lichte, se algo afeta e não é percebido por ninguém, isso é performativo.

Por fim, definições dadas a respeito do teatro performativo, o texto segue fazendo conexões desta prática teatral com a prática formativa e o processo de ensino e aprendizagem que experienciei com os estudantes.

Como ensinar o teatro performativo?

Em entrevista a Marcos Bulhões, Féral (2009, p. 256) diz que para uma pedagogia nova existir é preciso antes uma nova visão de teatro, pois “as novas pedagogias são indissociáveis de novas visões de teatro”. A autora identifica que, no passado, antes de mudarem o jogo do ator, muitos pedagogos tinham a priori uma nova visão de teatro e que não existe mais, como antes, grandes pedagogos e sim encenadores que acabam tornando-se pedagogos, não vivemos mais no tempo de “pensamento coletivo ou único visando uma pedagogia de teatro” (Féral, 2009, p. 256).

Alude, ainda, que hoje a formação dos atores não é mais como antes, ligada a um pedagogo e uma pedagogia específica, pois não há “mais teorias do jogo dominantes, e que os modelos [...]” são “[...] tão diversificados quanto às diferentes práticas e estéticas dos encenadores que se destacam” (Féral, 2009, p. 256).

Nesse paradigma, “é a visão de teatro que impõe uma nova pedagogia e não o contrário” (Féral, 2009, p. 257), mesmo desconhecendo uma técnica ou formação específica em teatro performativo, escreve que “não quer dizer que não é preciso pensar que essas formas, pelo fato de serem novas, não necessitem de aprendizagem técnica rigorosa. As técnicas de base (como andar, falar, projetar, estar presente, estar à escuta) continuam necessárias nas novas formas” (Féral, 2009, p. 258).

Ela nota que os encenadores contratam atores com formação mínima para trabalharem em todas as formas. “Depois da técnica, que vem em primeiro lugar, eles pedem todos ao ator que ele saiba arriscar-se em cena, ter uma grande força de proposições, lançar-se sem redes de proteção” (Féral, 2009, p. 258).

Quer dizer que o trabalho repousa inteiramente nas propostas do ator; o encenador não pode inventar no lugar do ator. De onde vem essa força de proposição do ator? Sem dúvida de sua formação, mas também de tudo o que contribui para essa formação: o que ele leu, o que ele aprendeu, a curiosidade que ele conseguiu desenvolver, sua capacidade de esquecer-se de si mesmo para estar aqui no momento presente (Féral, 2009, p. 258).

Mediante isso, Féral (2009) cita o New York Experimental Theatre Wing como o único lugar de seu conhecimento que a pedagogia visa a criação do teatro performativo, mas que seria difícil dizer qual pedagogia esse teatro impõe. Na maioria das escolas de teatro, vê-se uma formação mais tradicional por conta do teatro predominante. E que os atores complementam suas formações com oficinas diversificadas e reitera: “quanto a uma formação específica para o teatro performativo, não acredito que ela exista. Os atores chegarão nela forçosamente. Acredito que isso corresponda à sensibilidade do mundo de hoje” (Féral, 2009, p. 260). A autora fala não acreditar numa formação em teatro performativo e pontua que para essa formação existir, “implicaria um trabalho maior no nível da inventividade, da criatividade do artista, do que chamamos de escritura cênica, mas isso não dispensaria o ator de ter necessidade de aprender certas técnicas de base” (Féral, 2009, p. 261).

Numa observação mais pessoal, confesso que em minha graduação de teatro foram poucas as abordagens sobre o teatro performativo, se não nenhuma. A cena teatral cearense atualmente, em 2024, já investiga mais amplamente esse teatro, com espetáculos,

oficinas e pesquisas. Como professor de Arte, acho significativo explorar junto aos alunos as possibilidades do fazer teatral, aprender o teatro tradicional e o performativo, para quem sabe um dia chegarmos a uma pedagogia específica do teatro performativo.

As práticas de preparação corporal, alongamentos, aquecimento, jogos teatrais etc. estão sempre presentes nas aulas e oficinas de teatro que ministro, por entender a necessidade de um estado de corpo especial para cena. Fazendo, assim, os estudantes entenderem que as técnicas são importantes, tanto para a atuação quanto para a presentificação.

É preciso analisar as novas formas de hoje e, a partir delas, pensar as formações. Mas, a autora identifica que atores e espectadores vão pouco ao teatro. Sendo preciso o diálogo do teatro que faz hoje com o que ensina “um informa o outro, modifica o outro, de onde vem a necessidade de seguir tudo o que se faz em sua época e estar alerta, vigilante, curioso” (Féral, 2009, p. 260). Nesse tipo de teatro é preciso deixar fluir pedagogicamente a formação, nele se dá, também, dessa forma, o teatro precisa achar novas formas (Féral, 2009).

Féral (2009, p. 262) assegura que a renovação do campo da prática depende muito do trabalho do pedagogo: “nosso papel como pedagogos ensinando a teoria do teatro é de tentar analisar da melhor forma aquilo que vemos, isto é, assinalar os movimentos, as correntes, uma evolução, relacionar as práticas, contextualizá-las”.

De acordo com a autora, nós professores temos responsabilidade sobre formação do novo olhar do público em teatro performativo, mas pondera que o público de teatro hoje é muito pouco, sendo menos ainda no caso do teatro performativo. Para a autora, o reconhecimento do teatro performativo se dá pela sua inovação e por estar alinhado às sensibilidades dos jovens de hoje (Féral, 2009).

Embora, como já afirmou Féral (2009), não haja uma pedagógica específica para o teatro performativo, isso não é impedimento para que uma prática criativa aconteça em sala de aula na escola. Como diz Lírío (2015, p. 47),

[...] é importante considerar, nesse momento, que nenhuma metodologia de trabalho em/com teatro é absoluta e aplicável a todas as realidades. Desse modo, ela deve acolher a riqueza pertinente à expressividade cênica em toda sua abrangência, como linguagem artística (ou um conjunto de linguagens, pensando nas poéticas híbridas) que congrega, dialoga, “brinca” com outras artes e manifestações estéticas e culturais espetaculares. Nesse sentido, penso que, talvez, uma abordagem performativa do mundo possa ser um caminho possível para pensar pontes para o Teatro na Escola: o papel, o lugar e a ótica dos atuantes, sujeitos agentes dos processos de ensino e aprendizagem.

Alinhado à percepção de Lírio (2015), foi o teatro performativo, aquele surgido de uma relação teatro e performance, que experienciei com os educandos, em uma abordagem teórica e prática na escola. Uma experiência a partir da abordagem das características desse teatro, como aquelas advindas dos estudos sobre performance de Schechner (2017) e da performance arte dos anos 1970. Tentando vivenciar com os educandos o fazer, o performar, uma prática que, na configuração do teatro performativo, transita entre a teatralidade e a performatividade, entre o performer e o ator. O ator performer que nesta forma teatral tem o seu corpo como matéria prima.

O corpo que é o lugar onde a performance acontece, também é o meio para a performance chegar ao espectador e este, por sua vez, deve estar aberto às formas de percepção da performance que hoje habitam também o teatro. Às sensações, incômodos, sinestesias.

“O professor é um problematizador e não um facilitador. Não existe qualidade no ensino-aprendizagem quando o professor, para ensinar, precisa renunciar a si mesmo, se alienar, renunciar aos seus ideais, seus sonhos para realizar os sonhos do mercado capitalista.” (Gadotti, 2013, p. 15). Foi em busca de uma experiência em teatro que mais problematizasse do que narrasse conteúdos, que este trabalho ganhou forças, pois como escreve Martins (2002), mais do que falar de conteúdo, as aulas de Arte devem fazer com que o aluno estabeleça relações entre o mundo e a maneira como o homem o percebe ao longo do tempo.

Uma primeira experiência exploratória na escola

Para tal, cada estudante recebeu seu diário de bordo, para fazer anotações dos conteúdos e debates, durante as aulas e nos dez minutos finais dedicados exclusivamente a essas reflexões. Pensando no registro do processo e na produção de dados, as aulas foram filmadas e fotografadas; havendo a aplicação de um diário de bordo para os estudantes registrarem as suas vivências; entrevistas; diário do professor e demais interações do grupo de WhatsApp.

Ao longo dos encontros discutimos os conteúdos entre aulas práticas e teóricas. A turma ficou disposta de forma heterogenia sem a necessidade de juntar grupos, exceto os performers na elaboração do trabalho final. As aulas tiveram a seguinte sequência apresentada a seguir, conforme planos de aulas anexados no QR CODE disponibilizado (Figura 1).

- Encontro 1 – O Teatro Performativo.
- Encontro 2 – Aula Prática sobre o Teatro Performativo.
- Encontro 3 – Consciência Corporal.
- Encontro 4 – Aula Prática de Consciência Corporal.
- Encontro 5 – O que é Performance?
- Encontro 6 – Aula Prática: O que é Performance?
- Encontro 7 – Elaboração dos programas.
- Encontro 8 – Ensaio e Alinhamento da encenação Performativa.
- Encontro 9 – Apresentação do Ação performativa Mimimi.

A cada encontro eu dispunha para a turma um vídeo do Youtube com temas relevantes, tais como poluição, racismo, homofobia, direitos sociais, dentre outros, a fim de instigá-los a fazerem reflexões e debates sobre o assunto (Figura 2). Por entender que a escola problematizadora consegue congrega em suas práticas às necessidades de seus educandos, mas deve ser, principalmente, a necessidade da reflexão dos educandos a sua maior preocupação, tal abordagem rendeu debates positivos nas aulas o que contribuiu para a criação performativa dos alunos.

E como mediador em uma experiência problematizadora, busquei ser um pesquisador, não só dos conteúdos, mas um pesquisador dos educandos, atento às múltiplas realidades que habitam a sala de aula. Este educador pesquisador, dito “bom professor”, segundo Martins (2002, p. s/n), deve “ser pesquisador de arte, de história, de sociologia, de pedagogia. [...] Ele deve conhecer seus alunos e buscar elementos significativos para que eles encontrem novas formas de se expressar, contar suas histórias, mágoas, alegrias e tristezas”.

Na turma variada, com maior parte da turma do sexo feminino, com idade de 15 a 18 anos, foi possível observar questões sobre temas relacionados às identificações LGBTQIA+, raciais, violência comunitária, pressão dos estudos, religião, bulimia, cobrança estética da sociedade e tantos outros. Para ampliar nossa perspectiva sobre essas questões, busquei trazer mídias com referências relacionadas ao debate, ao passo que por intermédio da prática do teatro performativo fossem produzidos estímulos para a criação de suas obras performativas.

Foram criadas pelos estudantes-performers nove ações performativas diante das quais exerci minha artesanaria, como encenador, costurando as performances rumo ao sentido de teatro performativo. Intitulamos a junção das obras de Mimimi, visto que no período muitos na escola falavam e rebatiam das pautas listadas anteriormente, dizendo ser mimimi, isto é, algo sem importância. A seguir, é apresentado o programa geral (Quadro 1), imagens (Figura 3) e o QR code do vídeo da apresentação (Figura 4).

Quadro 1 – Programa geral: Mimimi – experimento em teatro performativo

“A ação começa com os nove alunos de pé no pátio central da escola. A saber, Ana Clécia, Ana Júlia, Amanda Ketlen, Hellen, Iasmim, João Vitor, Lizandra, Roberto e Raissa. Oito deles em fila horizontal e um mais a frente portando um microfone. O aluno Victor é quem segura o microfone. Para dar início João Vitor fala o seguinte texto no microfone: ‘em caso de despressurização as máscaras de oxigênio cairão automaticamente. Caso esteja acompanhado de alguém que necessite de sua ajuda coloque sua máscara primeiro para que, então, possa ajudá-lo’. Após a fala de João Vitor, sete máscaras são arremessadas para cima. Os oito performers correm para pegar cada uma máscara. Nesta/e ação/jogo/sorteio, um performer não pegará máscara. O performer que não pegar uma máscara deverá realizar sua performance. Após realizar sua performance ele deve retornar ao centro e agarrar-se, como quiser, ao performer João Vitor. Agora com um performer agarrado a si João Vitor fala novamente o texto no microfone. Essa sequência se repete até não restar mais nenhuma máscara e todos apresentarem suas performances. Por fim, os oito alunos estarão agarrados ao corpo de João Vitor. Com este sobrepeso João Vitor tentará falar seu texto: ‘em caso de despressurização as máscaras de oxigênio cairão automaticamente. Caso esteja acompanhado de alguém que necessite de sua ajuda coloque sua máscara primeiro para que, então, possa ajudá-lo’. E todos caem no chão”.

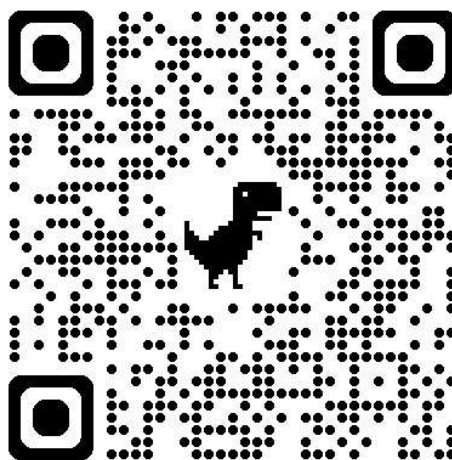
Fonte: elaboração própria.

Figura 4 – Registro do teatro performativo Mimimi



Fonte: o autor (2024).

Figura 4 – Vídeo do teatro performativo Mimimi



Fonte: acervo próprio.

Baseado no que muitos diziam em sala, que os estudos poderiam proporcionar portas fundamentais como ingresso nas universidades, empregos e salários mais justos, era comum eu falar que se eles quisessem ajudar seus familiares, era importante primeiro garantir algo e, aí sim, a partir das conquistas ajudar seus familiares, falo no sentido macro do financeiro. Propus, pedagogo-encenador, um jogo para a ordem das apresentações e um ponto central delas. Lembrei-me naquele momento do áudio de segurança dito nos voos de avião: “em caso de despressurização, máscaras cairão automaticamente. Coloque a máscara de oxigênio primeiro em você. Puxe uma delas, coloque-a sobre o nariz e a boca ajustando o elástico em volta da cabeça e só depois auxilie os outros, caso necessário”⁸¹.

Como a pesquisa em si trata de uma educação problematizadora, que possibilita insurgências contra as desigualdades e injustiças por meio de um olhar do estudante para suas realidades e para si, achei coerente um elo por este viés.

Quadro 2 – Programa criado pelo estudante e pelo professor

Programa criado pelo estudante e pelo professor.

Elementos: microfone e oito performers.

“No primeiro momento, leio um trecho de texto e, logo após caem de cima máscaras, que os outros performers irão pegar. Assim, aquele que não conseguir será o escolhido para se apresentar. Ao final de cada apresentação, eles voltam e me agarram, de acordo com a vontade deles, o intuito era de me colocar em uma posição desconfortável. O segundo momento é que a minha performance, em si, começa. Todos os outros estarão grudados em mim, me fazendo ficar em uma posição bastante desconfortável, tento falar das dificuldades enfrentadas por pessoas negras. Dessa maneira, eu tento me libertar de todas as formas, luto para me manter de pé e falar o texto no microfone, tento resistir, mas não consigo”.

Fonte: elaboração própria.

Figura 5 – Victor – ação performativa:
Resistência

⁸¹ Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/coloque-m%C3%A1scara-de-oxig%C3%AAnio-primeiro-em-voc%C3%AA-william-caldas>. Acesso em: 25 jul. 2024.



Fonte: acervo próprio.

A liberdade, em teatro, é um ato compartilhado por educador-educando e educando-educador. O educando que experiencia a liberdade em arte, tem a possibilidade de tornar-se livre, anárquico e rebelde.

Trabalhar com o teatro performativo desvendou uma forma de mexer com conceitos de teatro preestabelecidos, além de possibilitar aos educandos discutirem sobre outras questões preestabelecidas, como suas condições sociais, as relações de poder na escola, no trabalho, de gênero, de classe, da mídia, do capitalismo etc. Nas palavras de Freire (2019, p. 98):

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Sob essa ótica, a educação problematizadora é esforço para que nossos educandos percebam criticamente como estão sendo no mundo. E mais ainda, um esforço constante, para que saibam que a realidade é transformada por eles. Nesse sentido, a aluna sugere a partir de suas inquietações uma ação em torno do maquiá-la, que para ela é o que pede a sociedade como exigência de padrão, mas que também é útil para mascarar as dores (Quadro 3 e Figura 6).

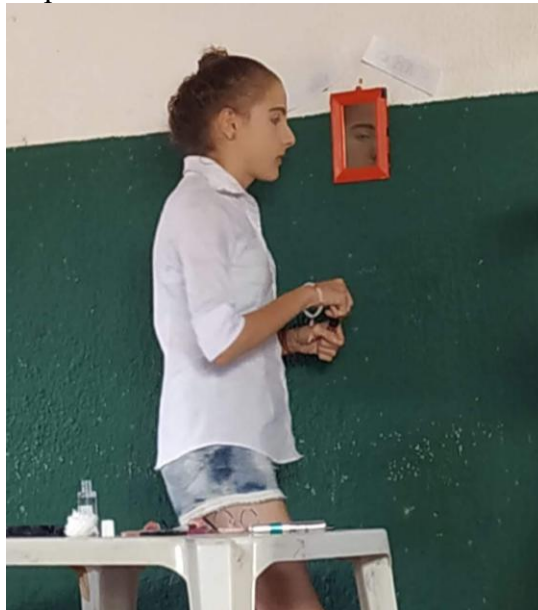
Quadro 3 – Clécia – ação performativa: Espelhada

Programa elaborado pela estudante.

“Começarei tentando pegar a máscara, em seguida, no pátio com as olheiras marcadas, chorosa, caminharei até o local de minha performance, olharei no espelho e começarei a me maquiar, sempre com expressão triste, acabada; no espelho terão frases como: “disfarce isso; seja bonita; mude”. Ao final da maquiagem, mudarei minha expressão, de triste e acabada para feliz e animada, falarei minha frase final: ‘essa é minha máscara!’”.

Fonte: elaboração própria.

Figura 6 – Clécia – ação performativa: Espelhada



Fonte: acervo próprio.

Talvez um programa dialógico com freire

Nesta seção trago como embasamento os escritos Freire para justificar o teatro performativo e alicerçar o que venho defendendo. O estudo ético-crítico-político da educação formulado pelo pensador tem como base o diálogo intencionado à conscientização de cidadãos transformadores do mundo. Desse amplo estudo de Freire, é que surge o conceito de educação problematizadora.

A noção de educação problematizadora passa antes pela compreensão da educação bancária, pois, em oposição a esta, constrói-se aquela. A educação bancária, a qual Freire (2019) critica, é aquela onde o educador é o detentor do conhecimento e o educando o receptor; o professor deposita nele o conhecimento, por isso a denominação educação bancária. Nessa concepção de educação, a relação entre educador e educando é de opressor para oprimido.

Segundo Freire (2019), na educação bancária, os conteúdos estão desconectados da realidade dos educandos, por isso não ganham significados para estes. Nela, o professor

narra, disserta e, no discurso, a palavra se faz vazia por estar distante da dimensão concreta, quando não, é apenas verborragia alienada e alienante. É uma ideia de educação onde nela os homens são vistos como seres vazios que serão preenchidos de conteúdos pelo mundo.

Ao contrário desta educação, Freire (2019) reclama uma educação que pensa o homem como corpo consciente, a consciência direcionada ao mundo. Para Freire (2019), uma educação preocupada com a libertação não deposita conteúdos, mas sim problematiza os homens em suas relações com o mundo.

O autor caracteriza a educação problematizadora como um lugar de comunicação, portanto, de diálogo, entre educador e educando, educando e conteúdo, conteúdo e mundo, com objetivo de conscientizar. A consciência do que está externo, do mundo.

Conforme Freire (2019), nesta educação, a visão educador-educando consiste em uma relação de hierarquia opressora revelada na educação bancária, e essa é superada para dar espaço a uma relação dialógica, mediada pelo educador.

No tocante à educação problematizadora, Freire (2019, p. 96) explica “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos.”

Em busca de vivenciar uma experiência que não cerceia os limites de aprender dos educandos, e que tão pouco os impeça de problematizar suas existências no mundo, implicando-as através de uma educação problematizadora, esse trabalho se arrisca a defender o teatro performativo como meio propício para a problematização, para a conscientização.

Não se nega nesta pesquisa os estudos de Augusto Boal, que tão maravilhosamente criam um fazer teatral intitulado ‘Teatro do oprimido’⁹², alinhado aos estudos de Freire. Na verdade, o que se pretende é investigar nas novas formas teatrais (o teatro contemporâneo e, desse, o teatro performativo) a possibilidade de os educandos pensarem sobre si, conscientizarem-se e assumirem sua condição histórica, ontológica.

Em nossa experiência, como ponto de partida, lançamos um olhar para o teatro clássico, dramático, como se possa nomeá-lo, mas aquele que tem em sua estrutura geral um texto dramático configurado por uma ordem linear, com personagens e que, ademais, tem em

⁹² O Teatro do Oprimido (TO) é um método teatral em que a construção do drama é realizada por pessoas que sofrem opressões, conceitualmente consideradas entraves para a realização de desejos e para a experiência de uma vida livre, democrática, humana. O drama é real e estético, teatral e cotidiano, com características próprias que visam facilitar o diálogo com a plateia. Disponível em: <https://www.institutoesfera.org/single-post/2015/07/31/Teatro-Forum>. Acesso em: 9 set. 2017.

submissão deste texto os elementos teatrais (atores, cenário, figurino, iluminação, maquiagem), para perceber que o trabalho nesta forma teatral, direciona-se a uma ficção.

A prática do teatro, por meio dos personagens, cenários e enredos criados no seu universo fictício, pode propiciar o conhecimento de novas realidades e, com isso, a experimentação de novas formas do indivíduo se relacionar com os outros e com os fatos da vida. Tais experiências são fontes de invenção e prazer, pois se desligam do imediatismo e das cobranças do cotidiano, e permitem o trânsito por tempos e espaços que desejam explorar (Silva, 2016, p. 78-79).

A autora coloca a prática teatral como uma fuga para o indivíduo da sua realidade. É neste ponto que o estudo de Freire sobre educação problematizadora se distancia dessa forma teatral. Segundo Freire (2019, p. 97), “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade”. E quer dos educandos a emersão de suas consciências e não a imersão numa ficção.

Para Freire (2002, p. 35), “quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é mais ele mesmo. A imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo”.

Não se anula esta forma de trabalhar, mas é no teatro performativo explicitado por Féral que se agrega formas do teatro e da performance e, especificamente, por esta última, que se defende o teatro performativo como uma experiência problematizadora. Conforme Ferreira (2016, p. 68), trabalhar com a performance “pode ser uma ferramenta didática potente nas problematizações dos sujeitos e de suas relações com o mundo nos dias de hoje[...]”. O teatro performativo pode também cumprir essa função, já que em seu cerne está a ideia de performance.

Neste teatro, o aluno trabalha como performer e performa em seu nome, seu corpo é o meio. Seu contexto social, histórico, político é o texto. Não há ficção obrigatoriamente, não há fuga da realidade, as ações que ele faz e seu engajamento dizem sobre si, de formas variadas. E, para Freire (2019), a prática problematizadora tem como base sua situação como problema.

Posto isso, em seu trabalho, a aluna consciente de que tantos assassinatos em seu bairro já havia se tornado rotina, levando os moradores a adaptarem suas funcionalidades a violência e tendo como impacto suas circulações limitadas pelo local, Júlia, contra esta naturalização nas periferias, criou um programa onde ela se deitava no chão em pose de morto e com um giz na mão, fato que inquiria dos observadores a participação, para fazerem o estêncil do seu corpo. Assim, ela deitou-se algumas vezes, o que gerou desenhos de corpos no

chão. Finalizou a ação jogando sangue artificial com balde de plástico grande em cima dos desenhos (Quadro 4 e Figura 7).

Quadro 4 – Ana Júlia – ação performativa: Corpos

Programa criado pela estudante.

Elementos: balde, água, corante vermelho e giz.

“Tento pegar a máscara, caso não pegue eu saio do grupo. Sigo para o corredor da escola, olho as pessoas e entrego um giz para uma pessoa. Nisso me deito no chão, faço uma pose e peço para a pessoa contorne minha pose no chão. Repito isso por três vezes. Me levando da última pose, pego um balde com água e tinta vermelha e jogo por cima dos desenhos dos corpos. Me encaminho ao Vitor e o agarro.”

Fonte: elaboração própria.

Figura 7 – Ana Júlia – ação performativa: Corpos



Fonte: acervo próprio.

Percebe-se que os educandos exercitam o performar – o ser, o fazer e o mostrar – fazendo num engajamento total de seus corpos, de suas consciências sobre si, sobre o mundo. Assim como diz Pineau (2013, p. 43) “por intermédio de um esforço deliberado, árduo e consistente, os corpos podem adquirir um novo modo de ser. É precisamente essa capacidade dos corpos de aprender a agir de maneiras diferentes, que eles já o fazem, que dá sustento à teoria crítica e impulsiona a prática crítica.”

Ao performarem suas realidades, podem adquirir um novo modo de ser, não oprimidos e não escravos do capitalismo e outros sistemas. Pois, como escreve Pineau (2013, p. 52), “a performance possibilita um salto imaginativo dentro de outros tipos de corpos, outros modos de ser no mundo e, ao fazê-lo, ela abre para possibilidades concretas e incorporadas de resistência, reforma e renovação”.

Na performatividade em cena, desses educandos reflexivos, vão impulsionados os educandos que se fazem plateia e que também performam pelas sensações e sinestias compartilhadas, pois “não há Performance sem o olhar do outro, portanto falamos aqui de um corpo compartilhado, partilhado na ação de fazer e olhar, interagir e reagir” (Icle, 2013, p.21).

Uma experiência problematizadora, como a de Freire (2019), não arquiva seus educandos. Pelo contrário, desvela suas realidades de forma criativa, nela existe saber e há, de fato, transformação. Consoante Freire (2019, p. 81), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”.

Não arquivar os educandos em uma prática educativa problematizadora é possibilitar a esses, o desenvolvimento do seu poder de captar e compreender o mundo, não como algo estático, mas como algo em transformação, em processo (Freire, 2019). Nasce aí uma forma de pensar e atuar. Pensar sobre si e sobre o mundo ao mesmo tempo. Sem separar o pensar do agir. Na performance, o pensar e o agir também não se separam. Para Icicle (2013, p. 21), a

[...] performance não é outra coisa senão a junção idiossincrática entre ser e fazer. Aquilo que a tradição educacional se esmerou em separar reencontra na Performance uma possibilidade infinita de variação, de criação. O corpo aparece não mais como algo a ser docilizado, mas como algo a ser potencializado, colocado no centro da atividade. Performance e Educação se fazem no corpo, com o corpo e para o corpo.

Dando seguimento, nesta ação, Roberto confecciona uma saia com papel onde é possível ler frases machistas, que segundo ele assombrou sua vida, pois eram sempre disparadas a seu respeito para questionar sua masculinidade. No final ele veste a saia e pára numa pose imponente (Quadro 5 e Figura 8).

Quadro 5 – Roberto – ação performativa: Mau achismo

Programa criado pelo estudante

Elementos: folhas A4 com textos impressos, grampeador e cordão.

“1) Tento pegar a máscara.

2) Caso eu não pegue a máscara irei me dirigir ao local da minha performance.

3) Irei me posicionar no banco.

4) Vou organizar os papéis com as frases. (Frases que questionam a masculinidade ao mesmo tempo que são homofóbicas).

- 5) Pegar o grampeador.
- 6) Começarei a rampear as folhas tentando formar uma saia.
- 7) Quando terminar a saia, irei subir no banco de cimento e parar numa pose.
- 8) Irei descer do banco e correr em direção ao João Vitor.
- 9) Vou me agarrar ao João Vitor, tentando atrapalhá-lo.”

Fonte: elaboração própria.

Figura 8 – Roberto – ação performativa:
Mau achismo



Fonte: acervo próprio.

Assim como pode ser observado, é o corpo livre que a performance e o teatro performativo possibilitam. O corpo livre, que se mostra livre quando performa a sua realidade.

Uma escola problematizadora

A escola tem um papel importante junto à produção cultural. Sobre a relação escola e Arte, Santana (2003, p. 37) destaca que, “se arte passou a frequentar a educação, isso aconteceu como reflexo das exigências sociais que se apresentam no decorrer do processo histórico contemporâneo”.

Franzoi (2001) explicita que o papel da escola é também pensar a formação para o trabalho, ressaltando que esta formação não deve acontecer, como tem sido na maioria das escolas, uma formação exclusivamente para os segmentos pobres, reducionista e entendida como preparação para ingresso e adaptação no mercado de trabalho.

A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo (HELGUERA, 2011, p. 11).

Nesse sentido, é de fundamental importância que a escola não transforme seus jovens educandos em mão de obra barata. E que, contrária ao sistema, a escola ofereça práticas problematizadoras e não conformistas, pois esta é uma das suas mais importantes tarefas. Que a escola ofereça a experiência da liberdade para o corpo e não de repressão.

Em conformidade com Strazzacappa (2001, p. 79),

impedir o movimento da criança ou adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é educação do corpo: a educação para o não movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando.

De uma forma ou de outra a escola educa corpos, corpos servis ou corpos livres, mas sempre corpos. Em uma educação problematizadora, é possível educar com as artes do corpo, com o teatro performativo, por exemplo. Educar não significa se docilizar, mas mostrar que somos seres históricos, conscientes e que podemos interferir no mundo. Como escreve Pereira (2013, p. 115), “transformar um corpo indeciso e acomodado num corpo decidido e ativo é dar possibilidades concretas aos sujeitos para que estes possam, por meio de suas experiências educativas, ampliar suas perspectivas culturais e profissionais”.

Diante disso, na performance Como sou, a estudante faz uma crítica às formas impostas pela sociedade de como ela deve ser. Na ação ele escreve em papéis formas que uma boa moça deve ser. Ele ler e na sequência engole o papel e toma água para digerir (Quadro 6 e Figura 9).

Quadro 6 – Iasmin – ação performativa: Como sou

Programa elaborado pela estudante.

Elementos: microfone, copo com água, papel e caneta.

“A minha performance consiste em algo bem simples: o poder que damos as palavras.

Eu começarei se eu não pegar a máscara. Numa folha de papel, eu anotarei algumas palavras que foram dirigidas a mim e que ficaram marcadas. Então, eu colocarei algumas dessas palavras num copo d'água, que no caso são as palavras que tomo como verdade sobre mim e as que não tomo como verdade, eu jogo fora. Ou seja, elas não têm efeito sobre mim. Em seguida, quando eu já decidi em que palavras eu acredito — ou seja, as que estão no copo com água —, eu bebo “as palavras”, absorvo elas em mim. E vou me agarrar ao João

Vitor.”

Fonte: elaboração própria.

Figura 9 – Iasmin – ação performativa: Como sou



Fonte: acervo próprio.

Visto isso, para Pereira (2013, p. 117), as novas formas de teatro na escola “possibilita a existência de um debate sobre o exercício de uma cidadania crítica diante da sociedade atual e possibilita o contato com alguns saberes eminentes deste tipo de teatro”. Contudo, Freire (2019) salienta que a prática problematizadora não é uma mensagem salvadora que se leva às massas populares, de forma tradicional, como tem sido na educação bancária, mas uma prática que implica o acercamento que em diálogo com as massas nos leva a conhecer suas realidades.

Seria então buscar contribuir com a conscientização dos nossos educandos. Minimamente revelar-lhes as realidades, tentar torná-los conscientes das várias formas de opressão, da cilada do capitalismo, que falsamente nos inclui e nos aliena. Do poder que, tão diluído entre nós, nos comanda. Como diz Pelbart (2008, p. 1),

[...] o poder “tomou de assalto” a vida. Isto é, o poder penetrou todas as esferas da existência, e as mobilizou inteiramente, pondo-as para trabalhar. Desde os gens, o corpo, a afetividade, o psiquismo, até a inteligência, a imaginação, a criatividade, tudo isso foi violado, invadido, colonizado, quando não diretamente expropriado pelos poderes, quer se evoque as ciências, o capital, o Estado, a mídia, pobreza.

É em busca de uma experiência em teatro que mais problematiza do que narra conteúdo, que este trabalho ganha força, pois como salienta Martins (2002), “mais do que

falar de conteúdo, as aulas de Arte devem fazer com que o aluno estabeleça relações entre o mundo e a maneira como o homem o percebe ao longo do tempo”.

De um outro ponto, da relação educador e educando, Deleuze (1992, p. 161) aborda acerca do excesso de informações que temos: “estamos trespassados de palavras inúteis, de uma quantidade demente de falas e imagens. E nesse caos, “o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer” (Deleuze, 1992, p. 162).

Uma educação problematizadora, e não dissertadora, possibilita aos educadores e educandos vacúolos de solidão e silêncio para que, nesses, a conscientização se faça presente. Segundo Deleuze (1988), o papel do educador é reconciliar o aluno com sua própria solidão e mostrar-lhes os benefícios.

A educação onde o educador enche seus educandos de conteúdo, como se fossem vasilhas e que pouco se importa com a alienação, é a educação dissertadora como afirma Freire (2019). Ela é mais som que significado.

Continuando com as ações performativas, na obra a aluna aponta para o excesso de matérias e aulas, nove aulas por dia, ela performa com diversos livros acima de seu corpo que a cobrem e fazem peso (Quadro 7 e Figura 10).

Quadro 7 – Lizandra – ação performativa: Peso

Programa criado pela estudante

Elementos: livros didáticos.

“Participo do sorteio das máscaras. Sigo para o local da minha performance, onde estarão vários livros. Me deito e vou colocando os livros um a um por cima do meu corpo até me cobrir toda. Aguado um tempo e me retiro, por último eu vou agarrar o João Vitor”.

Fonte: elaboração própria.

Figura 10 – Lizandra – ação performativa:
Peso



Fonte: acervo próprio.

É preocupada com o significado do conteúdo, com a relação deste com o mundo e como este se faz espaço para refletir sobre si e o mundo, que esta pesquisa se detém ao teatro performativo como uma experiência problematizadora e não dissertadora. Sem cercear a criatividade do educando, sem o impor a decoração das falas de personagens, que muitas vezes nada tem a ver com a realidade dos educandos. Sem trespassá-los de falas inúteis, como diz Deleuze (1988), mas, em um certo sentido, oferecer o teatro performativo como reconciliação dos educandos com suas solidões. O teatro performativo como o vácuo de silêncio e solidão para se perceber e então ter algo a se dizer, dizer sobre si.

A educação deve estar preocupada com a consciência desse contexto de poder pós-moderno, como coloca Pelbart (2008), e estando atenta a isto, configura-se problematizadora. Problematizado o contexto, levando o educando a refletir e conscientizar-se de sua classe social, de que é oprimido, de que pode ser mais e não, como prega o capitalismo, ter mais.

As experiências em educação devem problematizar esse contexto, o do educando que já não se reconhece como classe à qual realmente pertence. O educando globalizado que sacrifica sua existência no mundo para poder ter as roupas de marca mais badaladas e os mais modernos smartphones. Que constrói sua identidade pelo que o capitalismo impõe. Eis aí a cilada, viver uma falsa realidade, que o distancia cada vez mais da consciência de que é explorado, alienado, pois assim tem sido os questionamentos de Paulo Freire em seus estudos.

Na visão de Fischer (1996, p. 13), “uma forma de adquirir identidade hoje é, por exemplo, vestir o corpo com a roupa de grife ou calçar o tênis importado, da mesma forma que uma grande empresa se promove e estabelece visibilidade no mercado através de um sistema de signos que “marcam” aquele empreendimento.”

Assim sendo, a juventude submetida a essa modulação de existência, não pode ver saída, e se já imersa, não tem na escola o lugar de apoio ao pensamento crítico. Não deveria a escola preocupar-se demasiadamente com os depósitos de conteúdos descontextualizados da realidade dos educandos; mas, junto a estes conteúdos, preocupar-se com o mundo que aí está, ou como esses educandos serão, já mostrando que podem ser mais. Diferente disso, como afirma Freire (2019), melhor seria não dizer nada em sala.

O educando ideal para Freire (2019) não é o sentista e sim cientista, que pergunta, que questiona a relação dos conteúdos com sua realidade de mundo. Que busca, nos conteúdos, voz para discutir a realidade que é diversa, desigual e excludente, tão presente nas classes sociais desfavorecidas numa política de direita neo-pentecostal-pós-liberal (aquela que, em nome da família tradicional e da bíblia, tem dominado a política brasileira).

Esse educando, que questiona, é visto, numa perspectiva de educação tradicional, como um estudante rebelde. E o é, mas a rebeldia, nesse contexto, é necessária. Mais ainda, em contexto de uma experiência em teatro, pois “nessa perspectiva, a rebeldia pode ser considerada um aspecto natural da criatividade e desenvolvimento mental dos estudantes” (Bonatto; Icicle, 2015, p. 10). Partindo disso, é que apresentamos a ação performativa Quem é ela?, da aluna Amanda Ketlen (Quadro 8 e Figura 11).

Quadro 8 – Amanda Ketlen – ação performativa: Quem é ela?

Programa escrito pela estudante.

Elementos: Microfone e pincéis de quadro branco permanente.

“Caminho em direção à frente do pátio, me ajoelho e seguida pego os pincéis de quadro branco que estão no chão. Escrevo palavras como: ‘medrosa’, ‘coitada’, ‘e quem é?’, nos meus braços. Terminada essa parte me locomovo a uma mesa próxima para pegar o microfone. Feito tais coisas cito um poema de minha autoria, cuja palavras escritas em mim fazem referência.

‘Negra, misturada, mulata
Brasil, religião, raça?
Quem é?
Filha de mulher solteira, Pobre de vida sofrida
Mas quem é?
Insegura. Tá-tá-tá. Morreu!
Cuidado filha vá com Deus
É da periferia, mas não conhece sua rua
Garota hipossuficiente, crua
A casa dela tem medo de gente
Não confie na vizinha da frente
Mas quem ela é em? ME DIZ QUEM É?
Dizem que quer ser doutora
Poder ter uma vida boa

O dinheiro público paga?
 Coitada coitada
 Repelindo o preconceito
 Rasgando com força a jaula de esterco
 Constrói por livre efeito... a vida que quer
 Mas quem ela é?
 Ela é medrosa
 Dentro de uma gaiola quadrada presa, mas garras da ave mãe
 Está na idade de voar
 As garras vão se afrouxar!
 As garras vão se afrouxar???
 Tatatatata
 Entra menina, corre menina
 Isso é o que ela é
 A psicóloga avisou
 Alertou!!!
 Não siga o caminho que você não criou
 Tatatatata, é perigoso ser livre doutora
 Mas seguirei o que você mandou
 Eu serei
 Serei criadora da minha própria escolha
 Quem sou eu?
 Eu sou
 Eu quero
 Eu vou”

Fonte: elaboração própria.

Figura 11 – Amanda Ketlen – ação performativa: Quem é ela?



Fonte: acervo próprio.

Segundo Freire (2019), quanto mais refletir sobre si mais o homem amplia seu campo de percepção a ponto de pensar criticamente sobre o que sempre esteve posto, porém nunca foi percebido como agora o é.

De acordo com McLaren (1992, p. 229), os corpos carregam uma trajetória de opressão, marcas de dominação, “preservado nos estratos após estratos de um tecido que respira. [...] a hegemonia, que se inscreve nos símbolos fisionômicos dos corpos dos estudantes e se transformam em gestos, são um ato de corporeidade”.

Tanto durante o processo da oficina quanto na elaboração das ações performativas me dispus a mediar esse desvelar das realidades dos alunos. A partir da reflexão sobre seu bairro, a escola e outras questões relacionadas a seu existir, Helen criou sua ação performativa. Na sequência, apresento ação performativa intitulada de Vivência, realizada pela aluna Helen (Quadro 9 e Figura 12).

Quadro 9 – Helen – ação performativa: Vivência

Programa escrito pela estudante.

Elementos: Microfone.

“Eu começarei falando baixo no meio do pátio. Falo o texto de minha autoria chamado ‘vivência’. Tento falar no microfone, mas o Victor me empurra demonstrando que estou ‘passando vergonha’, eu digo que quero e que vou falar de qualquer jeito, na segunda tentativa me saio melhor, mas ainda deixando a desejar, na terceira vez me decido e vou em frente. Começo andar da esquerda para a direita com tom de voz elevado de forma que a plateia note que quero falar e expor minha realidade. Ao terminar a performance agradeço de modo formal e me retiro para a parte do canto no corrimão em frente a cantina, volto e agarro o João Vitor”.

“Texto: Vivida em bairro simples, é a que menos gosta de mudar. Lugar onde o clima em que se vive não se tem muito a reclamar. O conflito social em que vive é possível de adaptar a escola pública e entender que é tão capaz quanto simples alunos que possuem sua “própria privacidade”. É como se não se sentisse segura, mas gosta do seu lugar... suas raízes família e amigos a fazem não querer deixar de ser quem é, por uma mistura de cores e raças se sente parte de uma nação onde sua família se espalha. Tem garra, força e pensa como brasileira que não desiste, em vontade de ser empática para com seus irmãos, pensa em plantar e cultivar seu amor em saúde e proteção da vida, como em hospital público que usa como referência de segunda casa durante a vida. As vezes ainda se pergunta quem é, em outras já sabe o que quer, e tem a convicção de que a cada dia isso a ajudará a descobrir um pouco mais de si.”

Fonte: elaboração própria.

Figura 12 – Helen – ação performativa: Vivência



Fonte: acervo próprio.

Partindo do observado, sendo tão possível devido ao que se propõe o teatro performativo, Lehmann (2013, p. 864) afirma que essa junção é mais “sobre a pesquisa da vida cotidiana que acreditamos conhecer muito bem. Suas técnicas são mais apresentação do que representação, mais uma exposição astuta das realidades e da criação de teatros de situação do que uma representação das ficções dramáticas sobre eles.”

Positivamente os alunos performers dispuseram-se a pensar suas inquietações e com seus corpos performaram aquilo que estava naturalizado, aparentemente arquivado. Nesse viés, a aluna Raisia propôs uma ação performativa a qual intitulou de Reconstrução (Quadro 10 e Figura 13).

Quadro 10 – Raisia – ação performativa: Reconstrução

Programa criado pela estudante.

Elementos: espelho quebrado, fita durex e moldura de espelho.

“No primeiro momento tentarei pegar a máscara. E se eu não pegar vou para a moldura e os cacos de vidros que estarão no chão. Juntarei a moldura e colocarei em cima do banco de cimento. Pegarei os cacos de vidros com as mãos e trarei para perto da moldura. Grudarei os cacos de vidros, um a um na moldura até preenchê-la. Pendurarei a moldura em um cordão.

Por fim, me olharei no espelho. E sigo para agarrar-me no Vitor.”

Fonte: elaboração própria.

Figura 13 – Raisia – ação performativa: Reconstrução



Fonte: acervo próprio.

Por fim, na imagem a estudante performer traz uma ação de juntar os cacos de um espelho, tocando em estilhaços ela vai o reconfigurando para que possa se ver. Criou tal programa após refletir e pensar que sua trajetória a despendeu muito, que está alcançando seu

objetivo na vida, mas por sua classe social não lhe assegurar tanto conforto, as dificuldades impostas deixam marcas e a reconfigura o tempo inteiro.

Considerações finais

A pesquisa chega até aqui com a certeza de que essa juventude precisa ter a oportunidade de saber que seu potencial é o de “ser mais” e que não está fadada ao que tem sido. Os jovens educandos precisam, especificamente, por meio de uma educação problematizadora, de uma experiência em teatro performativo, como é o caso desta pesquisa, precisam ser estimulados ao pensamento crítico e a mudarem as suas realidades. Pois, conforme Giora (2013, p. 212-213), “devido a nossa imensa capacidade de criar por meio de símbolos, utilizamos diferentes linguagens que, necessariamente, expressam nossos anseios, desejos e necessidades de mudar a realidade na qual estamos inseridos”.

Durante o percurso se experimentou o teatro performativo na intenção de uma educação problematizadora, experiência positiva, pois, na perspectiva dos estudantes, as ações performativas, criadas durante as aulas, mostraram-se frutos de questionamentos individuais, com estéticas teatrais contemporânea de temáticas relevantes para os alunos que as assistiram.

Os estudantes levaram para a pesquisa, para o processo, para os programas/textos e para a relação com o público suas reflexões de si e do mundo. Unir vida e arte. Trazer para cena performativa reflexões de onde mora o aluno, o bairro, a rua, a casa. A insegurança desse território, as violências, o acesso ao sistema de saúde e de educação pública, as questões de gênero, o racismo. As perspectivas de futuro, seus sonhos profissionais, as oportunidades e a falta delas. Outrossim, os jovens educandos expressaram seus anseios. A arte, o educador e a escola são de suma importância enquanto suporte para que estes educandos possam pensar e mudar suas realidades.

Destarte, enquanto professor, performer e pesquisador finalizo este trabalho com mais força de vontade para me aventurar em outros experimentos com os alunos, pois através dos planos de aula pesquisados e elaborados para o teatro performativo este trabalho me rendeu resultados concretos como prova de que é possível experimentar, criar e gerar conhecimento acadêmico dentro da escola.

Referências

ARAÚJO, A. A Encenação Performativa. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 9, n. 8, p. 253-258, 2008.

BARBOSA, A. M. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. *In*: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

BONATTO, M. T.; ICLE, G. Entre ensinar performance e ensinar teatro: possibilidades para a educação escolarizada. *In*: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Florianópolis, 2015. p. 1-16.

CASTRO, R. P. Trajetórias de pesquisa, trajetórias de vida: experiência e constituição de um pesquisador. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 10, n. 2, p. 175-187, 2020.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FÉRAL, J. Em torno do performativo. Entrevistador: Edécio Mostaço. **Urdimento**, Florianópolis, v. 2, n. 38, 2020.

FÉRAL, J. **Além dos limites: teoria e prática do teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.

FÉRAL, J. Teatro performativo e pedagogia. **Revista Sala Preta**, v. 9, p. 255-267, 2009.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Revista Sala Preta**, São Paulo, n. 8, p. 197-210, 2008.

FERNANDES, C. Pesquisa Somático-Performativa: sintonia, sensibilidade, integração. **ARJ**, v. 1/2, p. 76-95, 2014.

FERNANDES, S. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: FAPESP, 2010.

FERREIRA, T. **Artes cênicas: teoria e prática no Ensino Fundamental e Médio**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

FISCHER, T. Gestão contemporânea, cidades estratégicas: aprendendo com fragmentos e reconfigurações do local. *In*: FISCHER, T. (Org.). **Gestão contemporânea: cidades estratégicas e organizações locais**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 13-23.

FRANZOI, N. L. Juventude, trabalho e educação. *In*: DAYRELL, J. *et al.* (Org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. *In*: Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem, Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Florianópolis, 2013, p.01-18.

GADOTTI, M. Viúva de Paulo Freire lança a obra *Pedagogia do Compromisso*. Entrevistador: Ana Luísa Basílio. **Carta Capital**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/viuva-de-paulo-freire-lanca-a-obra-pedagogia-do-compromisso/>. Acesso em: 03. nov. 2019.

GIORA, R. C. F. A. **Crisálida**: o libertar da imaginação criadora. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2013.

HELGUERA, P. Transpedagogia. *In*: HELGUERA, P. (Org). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

ICLE, G. Da Performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. *In*: PEREIRA, M. A. (Org). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. Universidade Federal de Santa Maria, 2013. p. 09-22.

KINCHELOE, J.; MCLAREN, P. Rethinking critical theory and qualitative research. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **Handbook of qualitative research**: theories and issues. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2003. p. 279-314.

LAMPLATINE, F. **Aprender a antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LEHMANN, H. T. **Teatro Pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LÍRIO, V. S. Poéticas da sala de aula: processos de criação e aprendizagem entre o teatro e a performance. **Teatro**: criação e construção de conhecimento, Palmas, v. 3, n. 4, 2015.

LICHTE, Erika Fischer. Entrevista com Erika Fischer Lichte. Entrevistador: Matteo Bonfitto. **Concept**, Campinas, v.2, n.1, p.131-141, jan./jun., 2013.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, 2011.

MARTINS, M. C. **A arte explica a vida**. Entrevistadora: Roberta Bencini. Nova Escola, São Paulo, 01 abril 2002. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/856/a-arte-explica-a-vida>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MCLAREN, P. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1992.

MOSTAÇO, E. Conceitos operativos nos estudos da performance. **Sala aberta**, v. 12, n. 2, p. 143-153, 2012.

PAVIS, P. **A encenação Contemporânea**: origens, tendências, perspectivas. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PEREIRA, Abimaelson Santos. **Transgressões estéticas e pedagogia do teatro**: o Maranhão no século XXI. São Luís: EDUFMA, 2013.

PINEAU, E. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, M. A. (Org.). **Performance e educação**: [des]territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. Universidade Federal de Santa Maria, 2013, p.37-58.

PINTO, P. A. H. S. **Eu, o outro e nossas circunstâncias**: o legado de Stanislavski para uma formação teatral eticamente comprometida. 2013. 197f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RAMOS, L. F. O conceito de performativo, a performance e o desempenho espetacular. **Rebento - Revista de Artes do Espetáculo**, n. 4, p. 149-154, 2013.

SAGASETA, J. E. O teatro performático na cena conceitual. **Urdimento**, n. 13, p. 45-57, 2009.

SANTANA, A. N. P. A presença do teatro na educação ludovicense. In: SANTANA, A. N. P.; SOUZA, L. R.; RIBEIRO, T. C. (Orgs.). **Visões da Ilha**: apontamentos sobre Teatro e Educação. São Luis: EDUFMA, 2003.

SCHECHNER, R. **Performance studies**: an introduction. Routledge, 2017.

SCIALOM, Melina; FERNANDES, Ciane. Prática artística como pesquisa no Brasil: algumas reflexões iniciais. **Revista de Ciências Humanas**, v. 2, n. 22, p. 1-23, 2022.

SILVA, B. M. **Práticas teatrais na escola**: histórias sobre processos coletivos de conhecimento em teatro. 2010. 106f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**: ano XXI, n. 53, p. 69-83, 2001.

TAYLOR, D.; FUENTES, M. **Estudios avanzados de performance**. México: Fondo de Cultura Economica, 2011.

TORO, Fernando de. O que é performance? Entre a teatralidade e a performatividade de Samuel Beckett. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas** Universidade do Estado de Santa Catarina, v.1, n.15, out., 2010.

4 ARTIGO 3 — AGUAPÉ: AÇÕES PERFORMATIVAS NO ANTROPOCENO — INTERAÇÕES, ECOLOGIAS E ARQUEOLOGIAS EM UMA OFICINA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

AGUAPÉ: AÇÕES PERFORMATIVAS NO ANTROPOCENO

Interações, ecologias e arqueologias em uma oficina com estudantes do ensino médio

WATER HYACINTH: PERFORMATIVE ACTIONS IN THE ANTHROPOCENE

Interactions, ecologies and archaeologies of a workshop with high school students

Wellington Silva Saraiva¹⁰

Resumo

Este texto trata das experiências obtidas com a ação que, como procedimento, denominei de prática em oficina. Trata-se de uma oficina de performance que propôs agir no presente, diante do caos provocado pelas ações humanas na natureza e da ameaça de extinção. A atividade foi realizada a partir da pesquisa teórico-prática desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal do Ceará (ProfArtes/ICA/UFC), intitulada "Aguapé: Ações performativas no Antropoceno". De acordo com Paul J. Crutzen e Eugene F. Stoermer (2015), diante dos impactos crescentes das atividades humanas no planeta — tanto na geologia quanto na ecologia — foi proposto o termo Antropoceno para designar a atual época geológica. A pesquisa adota a prática como pesquisa (Practice as Research – PaR), explorando as experiências dos alunos e do próprio pesquisador em sala de aula. Essa abordagem metodológica mescla diferentes métodos, destacando a importância de práticas abertas e flexíveis, que reconhecem as nuances locais e fomentam múltiplos resultados. A ação focalizou estudos e práticas sobre performance e Antropoceno, desenvolvidos com estudantes do ensino médio em uma escola pública. Essa experiência resultou na elaboração de cinco performances, construídas de forma colaborativa entre os estudantes e o pesquisador. Mais do que os resultados obtidos, todo o processo evidenciou uma consciência ecoperformativa, tanto por parte dos estudantes quanto do professor-encenador-performer, revelando um trabalho comprometido com o bem-estar do planeta.

Palavras-chave: performance; teatro; antropoceno; oficina.

Abstract

This text deals with the experiences obtained through the action that, as a procedure, I called workshop practice. It is a performance workshop that proposed acting in the present, in the face of the chaos caused by human actions in nature and the threat of extinction. The activity was carried out based on theoretical-practical research developed within the scope of the

¹⁰ Mestrando em Arte professor de Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará. Email: wellingtonsaraivart@gmail.com

Professional Master's Degree in Arts at the Federal University of Ceará (ProfArtes/ICA/UFC), entitled "Aguapé: Performative Actions in the Anthropocene." According to Paul J. Crutzen and Eugene F. Stoermer (2015), in view of the increasing impacts of human activities on the planet — both in geology and ecology — the term Anthropocene was proposed to designate the current geological era. The research adopts practice as research (PaR), exploring the experiences of students and the researcher himself in the classroom. This methodological approach combines different methods, highlighting the importance of open and flexible practices that recognize local nuances and foster multiple results. The action focused on studies and practices on performance and the Anthropocene, developed with high school students in a public school. This experience resulted in the creation of five performances, built collaboratively between the students and the researcher. More than the results obtained, the entire process demonstrated an eco-performative awareness, both on the part of the students and the teacher-director-performer, revealing a work committed to the well-being of the planet.

Keywords: performance; theater; anthropocene; workshop.

Como forma-se Aguapé: brotações laterais

Figura 1 – Primeira apresentação artística.



Fonte: acervo próprio.

A proposta da ação de pesquisa que constituiu *Aguapé* foi crescendo a partir de brotações laterais. Formou-se da conjunção entre uma fotografia, memórias e paisagens habitadas.

A fotografia na Figura 1 registra o dia de minha primeira apresentação de teatro, ainda durante a alfabetização, na Associação Intercomunitária Raio de Luz, localizada no

bairro Granja Portugal. No primeiro plano, à direita, está minha mãe, Lúcia; à esquerda, a tia Terezinha; e eu no centro, com um figurino bastante comum à época para as produções escolares: uma flor, uma planta.

Já as memórias remeteram às mudanças que vivenciei e observei durante os últimos 37 anos na paisagem na qual ainda habito: trata-se de uma lagoa situada no terreno de propriedade de meu pai, localizado no mesmo bairro, Granja Portugal. Com um perímetro maior que a metade do quarteirão, a lagoa surgiu em consequência da atividade de olaria da qual meu pai retirava o material para fabricar tijolos entre os anos de 1967 e 1983. As escavações e chuvas, formaram o “poço” – como costumamos chamar. Quando nasci, em 1987, a lagoa já estava formada. Era limpa e servia até como área de lazer. No entanto, meu pai construiu casas no entorno e os esgotos foram direcionados para ela deixando a água com uma coloração esverdeada e cada vez mais densa, ou seja, um processo de eutrofização. Os moradores que alugavam as casas contribuíram com o descarte de plásticos, restos de comida, enfim, com todo o lixo. Mesmo com a poluição, sempre existiu vida na lagoa: peixes (carás, bodós, traíras, muçus), cágados, galinhas-d’água. Havia um sangrador para a lagoa, que era uma ligação com um bueiro, o qual, a cada quadra chuvosa, levava boa parte da sujeira, deixando o ambiente mais saudável para os animais.

Fui criado vendo boa parte da história da lagoa, em suas mudanças rumo ao fim. Com o passar do tempo, a poluição tomou definitivamente conta e reduziu drasticamente a vida daquela lagoa. Houve momentos de quase extinção: a extrema poluição deixou milhares de peixes mortos, causando a putrefação da água e do ar e restando somente aqueles adaptados a esse tipo de água poluída. Dali em diante, meu pai começou um processo de aterramento da lagoa e, mesmo tendo comprado o terreno, a prefeitura sempre o notificava pelo ato. Meu pai (1934), nascido no sertão, sem instrução acadêmica, de difícil trato, nunca ligou para as notificações e, assim, seguiu aterrando o poço e construindo mais casas ou vendendo parte do terreno.

Atualmente, a lagoa está bem mais aterrada e com um perímetro inferior ao de sua formação. Ainda há peixes e cágados. As casas que despejavam os dejetos estão desocupadas, porém a poluição praticada durante décadas acomodou um estado de vida naturalizado na sujeira. É um tanto complexo entender que a natureza se confundiu, fundiu, criando uma espécie de nova vida como resultado da perturbação¹¹ humana e da natureza.

¹¹ **GOMES, Ana Luísa.** Corredores de ligação entre áreas protegidas com base num gradiente de perturbações ambientais derivado das actividades humanas. In: **ENCONTRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO**

Em consonância com Lima Filho e Carvalho (2023, p. 8),

[...] talvez, essa marcha para a catástrofe seja consequência da noção assimilada socialmente no mundo contemporâneo e moderno: a distinção da espécie humana e sua soberania diante de todo o ecossistema planetário. Como topo da cadeia alimentar e posto como o ser supremo e racional, o ser humano se coloca justamente como irracional, pela falta de percepção real das consequências do seu modo de se relacionar com o planeta, fortemente marcado pela exploração de recursos naturais.

Posto isso, essas memórias confluem com outras paisagens que habito hoje em dia. Desde 2023, trabalho numa escola localizada ao lado de outra lagoa: a Lagoa da Parangaba. Assim denominada por conta do nome do bairro que a abriga, é uma lagoa de dimensões muito superior àquela da propriedade de meu pai, mas com aspectos semelhantes: a cor esverdeada, os peixes e as espécies que vivem nela, as casas ao redor, o esgoto que ali deságua. A diferença é que está situada em um local público e os governantes seguem fazendo apenas a limpeza estética, sem uma ação estratégica e definitiva para a saúde daquele poço.

Como parte do cronograma escolar, durante o mês de maio de 2024, foi realizada na escola uma Feira de Ciências, na qual os alunos apresentaram trabalhos nas diversas áreas do conhecimento. Durante a preparação da feira, cada professor recebeu uma ou mais equipes para orientar, cabendo a mim um grupo cuja intenção era pesquisar “Um ambiente melhor”. No encontro com o grupo, percebi que eles não tinham ideia de como pesquisar e propor esse ambiente melhor. Sugeri, então, algumas leituras sobre o Antropoceno e, como o tema da feira era “Igualdade de gênero e proteção da mulher”, direcionei a pesquisa para as contribuições das mulheres para um ambiente melhor. A pesquisa para a feira ficou, então, focada nas microações praticadas por donas de casa no cotidiano doméstico.

A escola fica a cerca de 20 metros da Lagoa da Parangaba. A lagoa é recoberta por aguapés, uma planta aquática que indica poluição. Sua presença contribui para despoluição, porém o excesso dela mata o ecossistema de um corpo d’água. Sem equilíbrio de interação com outros organismos, torna-se invasora, uma ameaça (Alves *et al.*, 2013).

A partir dessas brotações, a confluência: sendo minha área de conhecimento o teatro e minhas pesquisas ligadas às práticas contemporâneas – especificamente o teatro performativo –, logo se abriu um caminho para uma ação a ser investigada no contexto do curso de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes/ICA/UFC). A proposta consistiria em praticar o teatro performativo com os estudantes, pensar o Antropoceno, refletir sobre a lagoa

poluída que fica ao lado da escola e gerar ações performativas que, orquestradas por mim, poderiam culminar em uma encenação de teatro performativo.

Sigo na justificativa simbólica e importante traçada neste estudo, que chamo de *Aguapé*, uma ação **para investigar interações e ecologias que venham a ser desenvolvidas em lugares perturbados pela ação humana**.

Aguapé, porque naquela minha primeira apresentação teatral, aos oito anos de idade, fui uma planta, uma flor, na verdade. Trabalhar nesta perspectiva me traz de volta essa lembrança, que representa também uma retomada de minha prática artística. Pois, além de mediar a pesquisa, estive em cena junto com os estudantes. Sendo uma planta? Sendo um humano-planta?

Somos um tanto aguapés. Humanos, nossa proliferação e presença invasora são ameaças à Terra. Alteramos, intencionalmente ou não, as paisagens, explorando outras espécies. Educadores, buscamos a despoluição de narrativas oprimidas, projetando águas limpas, territórios férteis. Também porque estamos tentando nos despoluir de um sistema educacional difícil de lidar.

Assim como é a natureza descrita no vídeo Flexa¹² nº 3, “somos a mesma vida há milhões de anos e essa vida transmite-se de corpo em corpo, a vida do ser vivo não começa com seu próprio nascimento...Um futuro porvir”. Neste ponto, Zymborska (2012 apud Fabião, 2013, p. 10) afirma que, “cada começo é só continuação, e o livro dos eventos está sempre aberto no meio”.

O manejo de Aguapé: corpos, conceitos e práticas em processo

Como pensar a partir do corpo invasor neste tempo do antropoceno? Como habitar espaços, sala de aula, escola, bairro, cidade de forma a despoluir as práticas e as narrativas vigentes? Como inscrever outras práticas e reescrever narrativas para a manutenção de nossas existências?

¹² Vídeo disponível no YouTube. “FLECHA 3 - METAMORFOSE Um canal de transformação que leva a vida de uma forma a outra. Uma mesma vida conecta vários mundos. No entrelace das partículas que atravessam vidas e corpos, somos quimeras, seres multiespécies. A flecha METAMORFOSE reúne conhecimentos dos povos Tukano e conta com a participação de João Paulo Lima Barreto, autor das obras “WAIMAHSÁ: Peixes e Humanos” e “KUMUÃ NA KAHTIROTI-UKUSE”, além da narração inicial de Naiara Tukano. O livro Metamorfoses de Emanuele Coccia é também fio condutor desta flecha que fala sobre transformação. A terceira flecha selvagem é motivada pelos ensinamentos Huni Kuin do Shuku Shukue, a vida é para sempre!” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q2IS8YhphHw>

Pensando a partir do corpo invasor, proponho um investimento de pesquisa na habitação de espaços como a escola, o bairro e a Lagoa de forma a vivê-los como lugares praticados.

Um lugar nunca é um lugar qualquer, mas um campo da ordem, da institucionalização, do domínio, do poder, das normatividades, portanto, um ambiente de microconflitos em que cada coisa deve ser posta em seu lugar. Assim, ao se inserir em um lugar e torná-lo um campo de práticas do cotidiano, ou seja, ao torná-lo um lugar praticado, os usuários reescrevem histórias, narrativas e experiências. O lugar, que até então se resumia a uma espacialidade funcional, transforma-se num espaço de compartilhamento de práticas estéticas (Santos, 2022, p. 10).

Habitar esses espaços através da prática da performance permite tensionar as experiências dos corpos nestes espaços. Como prática produzida pelos corpos e produtora de corpos, a performance permite viver de fato estas problemáticas urgentes de nosso tempo. Como prática invasora, a performance se insere na escola para reposicionar práticas e narrativas. Ao tornar a escola um lugar praticado e ao se alinhar com tais urgências, permite aos alunos, professores e comunidade pensar as próprias condições de existência.

Ampliando o alcance das práticas do espaço da escola para o bairro e para a cidade como lugares praticados, aproximo a ideia de ecologia, trazendo Sermon (2021) para pensar a habitação. Para o autor:

Essa atenção dada à diversidade dos lugares habitados e suas próprias escalas está precisamente no coração do que, em 1866, o biólogo, físico e filósofo alemão Ernst Haeckel decidiu chamar de “ecologia” (do grego oikos “casa”, “habitat”), um novo ramo das ciências naturais que teria a especificidade de estudar as relações estabelecidas entre organismos e seu ambiente, o que constitui suas “condições [orgânicas e inorgânicas] de existência” (Sermon, 2021, p. 29).

Foi considerando esta ênfase nas práticas artísticas, a aproximação às epistemologias dissidentes e às narrativas plurais, bem como um olhar que não focalizasse as origens ou os fins, que a Prática como pesquisa (PaR), orientou algumas escolhas iniciais.

Primeiro, pelo fato de estar “[...] associada a um campo de modalidades de investigação e de docência que são mobilizadas por práticas artísticas que focalizam o corpo em suas relações com as materialidades e linguagens na produção de conhecimento em Artes. (Stazak, 2024, p.40).

Posteriormente, pela ideia de que nesta perspectiva,

A dimensão teórica articula-se à prática de maneira a complementá-la, a colocar-se paralela a mesma, a ajustar pontos de partida para a exploração prática ou ainda como orientação projetiva de uma prática em sua processualidade. Porém, como os processos criativos apresentam uma tendência a ser iterativos, prestam-se a realizar análises críticas mais subjetivas e a estabelecer relações parciais e especulativas entre teoria e prática, geralmente resultando em novas considerações e questionamentos (Stazak, 2024, p.41)

Atentando para a singularidade de uma pesquisa com os estudantes na qual, além de professor mediador do conhecimento, encenador, pesquisador, participei também como performer, voltando para a cena junto aos estudantes. *Aguapé* envolveu o manejo dos conceitos para a articulação de uma prática compartilhada entre professor-encenador-performer-pesquisador e alunos-pesquisadores-performers.

Ao professor-performer é preciso frestar os discursos para fazer ventar a sala de aula, ventá-la com seus próprios braços. Um pouco acima e um pouco abaixo dos territórios que os dizíveis e os visíveis habitam – ali, onde não há praticamente nada – nas rachaduras dos dispositivos educacionais, o professor-performer, com suas práticas de jogo, forja cenários momentâneos em que os jogadores praticarão provisórios estados de presença reluzente, de inutilidade produtiva – ou, mais adequadamente dizendo, de inutilidade desejante - e de atenção contextual (Nardim, 2015, p. 1).

De tantos papéis do professor-performer:

[...] é também e acima de tudo tentando perturbar nossa visão científica da maneira como habitamos a Terra, esperando que nossas ideias se difundam para além dos laboratórios e das revistas acadêmicas. Desse ponto de vista, parece-me que é necessário repensar em profundidade três processos que desempenham um papel central tanto nas relações entre os humanos quanto nas relações que eles têm com os não-humanos: a maneira como os humanos se adaptam aos seus espaços vitais, a maneira de se apropriar deles e a maneira de lhes dar uma expressão política (Descola, 2015 *apud* Sermon, 2021, p. 31).

Convencido de que esta abordagem possibilita um apropriar-se múltiplo de metodologias, que vão singularizando cada trabalho e permitindo uma identidade de pesquisa em Arte como efeito, ela assumiu um papel duplo, compreendendo tanto a perspectiva docente quanto artística deste trabalho.

Uma das aproximações metodológicas que vieram a compor os modos de investigação e a análise dos processos, foi a arqueologia. Enquanto disciplina, é sobre tempo e espaço, estudos que dialogam com tais dimensões, percepção e análise, passado e presente. Escrevo a partir do olhar do Antropoceno, esse processo que degrada e marca uma era. Penso que este trabalho, por levantar questões sobre o Antropoceno, tenha um caráter arqueológico,

visto que a arqueologia “lida com processos de finitude, porque a sua matéria-prima elementar são restos, fragmentos, ruínas” (Cordeiro, 2023, p. 43).

Logo, é para onde caminhamos: para as ruínas do planeta. Sendo assim, este é um escrito sobre ações performativas que já aconteceram, fundado em um passado primeiro (uma paisagem que já foi saudável) e em um presente contínuo de perturbações humanas que geram a ruína da lagoa. Além disso, existe, neste processo, o passado e o presente de um artista, professor, pesquisador; o passado e o presente de paisagens arruinadas e provavelmente a ruir. E que, sobretudo, requereram deste pesquisador o movimento de ida e volta na história pessoal e coletiva, na perspectiva de paisagens, natureza e Antropoceno.

Presentificar o Antropoceno

A ciência que estuda e define os tempos geológicos da terra se chama estratigrafia, baseada na análise geológica da terra ela define a nomenclatura de cada período. A cerca de 12.000 mil anos foi dado início a época do Holoceno. “Segundo a nomenclatura científica, atualmente nossa espécie se encontra no ‘éon Fanerozóico’, na ‘era Cenozoica’, no ‘período Quaternário’, na ‘época do Holoceno’ e na ‘idade Megalaiense’” (Parra, 2025, p.30 tradução nossa). Mas devido a tantas mutações causadas pelo ser humano na natureza, em diversas escalas, a comunidade científica, baseada em dados reais, tem discutido se já não entramos numa nova época geológica. Visto que, além de já termos ultrapassado 4 das 9 barreiras planetárias, que garante a vida segura no planeta terra, a habitação do ser humano desde o início do Holoceno tem causado impacto a nível, também, geológico.

De modo que as pesquisas científicas têm cada vez mais, tentando provar, não apenas a nova nomenclatura, mas os riscos que corremos, caso não pararmos de poluir.

O Antropoceno, termo cunhado por Crutzen e Stoermer em 2000, é usado para nomear a época geológica em que a perturbação humana na Terra tem devastado ambientes e espécies (Malm, 2015). De acordo com Paul J. Crutzen e Eugene F. Stoermer (2015), diante dos impactos crescentes das atividades humanas no planeta, tanto na geologia quanto na ecologia, foi proposto o termo "Antropoceno" para designar a atual época geológica. Como marco inicial desse período, sugere-se o final do século XVIII, devido ao aumento das concentrações de gases de efeito estufa, registrado em amostras de gelo, e à invenção do motor a vapor por James Watt, eventos que evidenciam a intensificação das influências humanas no meio ambiente.

Em termos formais, o conceito de Antropoceno faz referência a uma época geológica evidenciada por registros estratigráficos, ou seja, pela maneira como as camadas de solo se formam pela deposição de matéria. As evidências que sustentam o argumento em favor da adoção do conceito referem-se às maneiras como a atividade industrial alterou a composição química da atmosfera, seu padrão de radioatividade e parte representativa dos materiais que ocupam a superfície do planeta. Em 2020, a quantidade de materiais artificiais presentes na superfície do planeta, em massa, ultrapassou a de toda a biosfera. Isso significa que há mais concreto, tijolos, asfalto, metais e agregados usados em construção civil do que tudo o que é vivo no planeta. A construção civil move mais sedimentos do que todas as bacias hidrográficas do mundo somadas. A quantidade de energia usada em atividades humanas atingiu a escala dos processos geológicos, como o movimento das placas tectônicas. O Antropoceno não indica, contudo, a passagem de um mundo puramente natural para um puramente artificial. Não se trata da mudança de qualidades, mas sobretudo de quantidades. **O conceito de Antropoceno aponta para as perigosas alterações materiais em escala e velocidade promovidas pela modernização do mundo** (Marras; Taddei, 2022, p. 10) (Grifos meus).

Para reacender, reforçar o alerta de que nossas ações, regidas pelo progresso do cotidiano, vão contra o real habitat de nossas vidas, a Terra. Que, no consumo da terceira guerra mundial, das praticidades, dos lares modernos e luxuosos, esquecemos do lar central. Como escrevem Lima Filho e Carvalho (2023), frente ao mundo, a ínfima mudança interfere na harmonia do todo que forma o ecossistema. Já naturalizamos as nossas ações baseadas na noção de superioridade e no cerne da existência, restando a coadjuvância para os demais seres vivos, rumo à contrarregragem de um monólogo de horror da espécie humana.

Segundo Parro (2025), embora as mudanças climáticas, a integridade da biosfera, a mudança no uso do solo e os fluxos bioquímicos sejam limites já ultrapassados, isso não tem convencido a comunidade das ciências geológicas a reconhecer um novo período geológico — ou seja, o Antropoceno. É necessário um *clavo de oro* para comprovar, de maneira global, que já entramos no Antropoceno.

Esse “prego de ouro” foi recentemente apresentado a uma das comunidades científicas responsáveis pelas definições das épocas geológicas do planeta. Trata-se do lago Crawford, no Canadá, que acumula, em seu nível sedimentar, altos índices de plutônio (Parro, 2025). Um corpo de água com 24 metros de profundidade, que guarda em sua composição alterações causadas pelo ser humano. Perturbações que,

[...] o Grupo de Trabalho sobre o Antropoceno (*Anthropocene Working Group*) propôs à Subcomissão de Estratigrafia do Quaternário (*Subcommission on Quaternary Stratigraphy*) o ano de 1952 d.C. como representativo do início dessa nova época geológica. A escolha da data se deve, entre outras razões, à detonação de bombas termonucleares e à ‘Grande Aceleração’ de meados do século XX. (Parro, 2025, p.32)

Ainda que evidências tenham sido apresentadas no ano de 2024, a comissão não aprovou a nova época denominada Antropoceno, alegando que os fatos apresentados ainda pertencem ao Holoceno (Parro, 2025). Desde a última glaciação, estamos no Holoceno e, por meio do domínio da agricultura, da domesticação de animais, da produção artesanal, das máquinas e das tecnologias, o ser humano tem sobreposto sua existência à da Terra, causando alterações e extinções.

Peguei-me pensando no espaço que a natureza vem perdendo no planeta devido à vida contemporânea. A lagoa da propriedade dos meus pais, com saúde e em sua dimensão original, já não pode mais ser apreciada por jovens adolescentes. Para eles, o contato com a natureza em seu aspecto originário será cada vez mais incomum. Vi, neste aspecto, a irrefutável necessidade de ampliar o debate com os jovens estudantes sobre a defesa do que nos resta enquanto natureza, sobre as formas de pensar nossas ações do presente em diante.

A discussão do antropoceno é cada vez mais necessária no ensino básico. Visto que “o antropoceno é uma porta que já cruzamos, e que seria impossível eliminarmos esse fim do mundo, mas que a compreensão dessa ameaça teria sua utilidade justamente como um alerta de que algo precisa ser feito agora” (Lima Filho; Carvalho, 2013, p. 9), a proposta da ação operou como um agenciamento de questões importantes ao mesmo tempo em que se praticou a performance do hoje. Além de explorar os conceitos e experimentar práticas de teatro e performance com os estudantes, a oportunidade de discutir a ideia de Antropoceno tendo como lócus de reflexão as interferências humanas na paisagem da lagoa da Parangaba foi estratégica.

É preciso reconhecer que a ação também dialoga com as propostas de alguns grupos de teatro na cidade de Fortaleza. Propostas que têm levado para a cena, tanto adulta quanto infantil, a urgência de repensarmos e agirmos contra a destruição que os humanos têm causado na natureza. Grupos como o Teatro Máquina¹³, com o espetáculo *Paraíso*, o Pavilhão da Magnólia¹⁴, com *A Força da Água*, espetáculo vencedor do prêmio de teatro Shell na categoria destaque nacional 2025 e tantos outros multiartistas, com performances que trazem o tema da natureza para o campo do debate através da arte. Ademais, as pesquisas acadêmicas

¹³ Teatro Máquina é um grupo em atividade desde 2003, cujo trabalho prima por desenvolver processos criativos intensos, com princípios de criação e objetos de investigação escolhidos a partir do entendimento do exercício poético como lugar de encontro, de risco, de crise, de desnorreamento e de invenção de realidades.

¹⁴ Nos seus 20 anos de trajetória, o Grupo Pavilhão da Magnólia se consolida como um dos grupos expoentes do teatro brasileiro contemporâneo e investe em diversificados caminhos de criação em diálogo com outros criadores da cena, com uma atenção a experimentações de linguagens que ampliem os limites do que compreendemos por teatro para adultos e para as infâncias.

no estado do Ceará têm cada vez mais aprofundado a análise do tema. Inclusive, as pesquisas em arte têm feito registros e debates das práticas cênicas locais de interesse no Antropoceno.

A nível nacional, muitos grupos se dedicam a tal pesquisa, mas me chamou a atenção a plataforma de criação em artes e ciências territórios sensíveis, que é composta por artistas-pesquisadores, comunidades locais e cientistas que se juntaram para investigar e construir diálogos de forma performativa entre os campos das artes e das questões ambientais.

Criada em 2014, pela artista Walmeri Ribeiro, a plataforma tem como objetivo (re)pensar práticas artísticas de criação e de fruição, investigando formas éticopolíticas-estéticas de fazer arte, assim como, o engajamento social e ambiental das artes frente aos desafios contemporâneos. Ao acreditar na dimensão política e na potência sensível do fazer artístico, agindo na construção de campos de afeto, busca estimular formas de imaginar, sonhar e agir política e poeticamente na construção de novos e possíveis modos de existência e coexistência entre humanos e não-humanos em meio às ruínas do Antropoceno (Baio; Ribeiro, 2023, p. 3).

Diante do contexto, até aqui, posto e partindo da necessidade de acompanhar os estudos sobre o tema, e em conformidade com o que aponta (Rangel, 2023, p. 39) “que as questões ambientais que atravessam o nosso tempo clamam com urgência por pensarmos em práticas pedagógicas que ultrapassem um enquadramento antropocêntrica”, a seguir descrevo e debato a experiência com a ação que, como procedimento, chamei de prática em oficina. Uma oficina de performance que propôs fazer algo agora, diante do caos que provocamos na natureza e a ameaça de extinção.

A oficina buscou criar um espaço de compartilhamento ao inserir a prática da performance na Escola Estadual de Educação Profissional Joaquim Moreira de Sousa (EEEP JMS). Localizada no bairro de Parangaba, a instituição atende alunos locais e de diversos bairros com faixa etária entre 14 e 19 anos. Sob a gestão da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC/CE, oferece o ensino médio integrado ao técnico com cursos de Administração, Contabilidade, Logística e Finanças. O ensino nessa modalidade de escola divide-se em base comum, técnica e diversificada; com carga horária integral, das 7h às 16h e 40min, com oferta de três refeições diárias e estágio remunerado para os alunos da 3ª série.

Ao longo de 12 encontros nas aulas do componente Arte e em outros horários cedidos, no período de 15 de agosto a 14 de setembro de 2024, a oficina promoveu aulas de teatro e performance, articulando meu interesse de pesquisa aos interesses dos estudantes. Buscando criar de forma colaborativa, também aproximou colegas professores das disciplinas de Biologia, Geografia e Química que contribuíram com a ação através de estudos laboratoriais sobre a Lagoa da Parangaba e produzindo saberes transversais que deram

sustentação às experimentações. O processo finalizou com um trabalho performativo, criado junto com os estudantes. Composto por quatro ações performativas desses e uma minha, foi apresentado no entorno da lagoa. Mais à frente, neste texto, exporei os resultados da pesquisa onde simultaneamente vou tecendo considerações, onde por questão de ética usarei ao invés dos nomes dos alunos e professores, nomes de espécies da fauna e flora extintas ou em extinção.

Entre tempo e espaço: uma arqueologia da lagoa

Figura 2 – Lagoa da Parangaba, Fortaleza/CE



Prefeitura Municipal de Fortaleza

Na Figura 2 é possível ver uma grande lagoa, com água verde escura, com muitos aguapés e esgotos. Circundando a lagoa, avenidas movimentadas e, entre elas e a lagoa, uma calçada larga e bonita com postes de iluminação.

Aqui, a vida mostra a semelhança nas origens das lagoas da Parangaba e a do meu pai, estreita as histórias e me põe diante de vocês, leitores, com encontros possíveis graças a esta prática/pesquisa com performance. Segundo o historiador João Paulo Vieira, os antigos moradores da Lagoa da Parangaba contaram que a lagoa surgiu a partir de um riacho. E que, devido à retirada de areia para construção de moradias, o corpo de água ganhou a dimensão de lagoa, isso no período posterior ao aldeamento (O povo, 2016).

Fato também confirmado por este outro autor: “a lagoa que Antônio Bezerra de Menezes diz ter surgido pelas escavações para fabricação de tijolo inundava a praça nos invernos rigorosos e as águas chegavam até as escadarias da Igreja” (Oliveira, 2017, p. 8).

De acordo com o historiador, também morador do bairro, a habitação daquele local começou no século XVI por indígenas Potiguaras, onde, em 1656, a região tornou-se aldeamento jesuítico e, em 1759, passou a se chamar Vila de Arroches, até se transformar em distrito de Fortaleza em 1835, permanecendo até 1921 (O povo, 2016).

Uma região ocupada por indígenas que fugiam dos primeiros colonizadores no Rio Grande do Norte, mas que não escaparam à sorte e foram catequizados. “No início a região era uma aldeia indígena que fora catequizada pelos jesuítas da Companhia de Jesus, sendo elevada à condição de vila no ano de 1759” (Mesquita, 2019, p. 15).

Um outro relato importante vem do taxista Valdir, um dos moradores mais antigos daquela região, que diz que a lagoa já passou por estiagem, chegando a secar no tempo da guerra dos americanos, referindo-se à II Guerra Mundial. Segundo seu relato, os soldados alojados no Pici vinham retirar água em caminhões até que, um dia, a água acabou (O povo, 2016). Fato visto, também, em Oliveira (2017, p. 8): “Jehovah lembrou que a lagoa já secou por causa de uma estiagem. Em 1952 ele caminhou, cavalgou e jogou bola com os amigos em seu leito”.

Ainda assim, a natureza resistiu, e a lagoa permanece lá, como diz (Krenak, 1992, p. 203): “porque se você fica olhando o rio, a alma dele está correndo, passando, passando... mas o rio está ali. Então ele é sempre, ele não foi, é sempre. Não existiu uma criação do mundo e acabou! Todo instante, todo momento, o tempo todo é a criação do mundo.”

O tempo passou, e a expansão urbana trouxe consigo o nascedouro de muitas mazelas, sendo uma delas a grande poluição da lagoa. Segundo Cordeiro (2023), no século XXI, a maioria da população mundial passou a viver em cidades, intensificando a urbanização e conectando territórios por meio de infraestrutura técnica e telemática. Em países ex-colônias de Portugal, a urbanização incompleta resulta em periferias marginalizadas, com favelas e muita violência. Essa diferença mostra o aparente crescimento econômico frente ao abandono social.

O bairro Parangaba tem a maior lagoa da capital, que, de acordo com o Canal Urbanismo e Meio Ambiente tem o maior volume hídrico, com um espelho d'água de aproximadamente 470 mil m² (Borges, 2023).

Embora a Secretaria Municipal de Urbanismo e Meio Ambiente (SEUMA) relate que faz o acompanhamento do espaço, não existe uma política de despoluição pela Prefeitura, apenas um monitoramento em relação a novos despejos de fábricas na lagoa. Desta forma fica mais difícil a natureza concluir um processo de renovação, ainda mais porque muitos

moradores circunvizinhos não estabeleceram ainda uma relação de respeito com a Lagoa, “para Antônio Gomes, 64, que trabalha como vendedor há oito anos na região, a falta de educação das pessoas piora a situação. “Não adianta só colocar culpa na Prefeitura, as pessoas também precisam cuidar. Todo dia você encontra gente jogando lixo aqui” (Borges, 2023, p. s/n).

Tal desrespeito acarreta numa outra questão que é o fato de quanto mais poluída mais Aguapés a lagoa acumulará pois para o biólogo e doutor em Biologia Vegetal Marcelo Freire Moro, professor do curso de Ciências Ambientais do Instituto de Ciências do Mar (Labomar/UFC): “O aguapé é beneficiado pelo excesso de poluição, o que gera um processo chamado de eutrofização, devido ao aumento de nutrientes na água. Quando a água tem uma quantidade saudável de nutrientes, o aguapé não se multiplica dessa forma” (Borges, 2023, p. s/n). O aumento dos aguapés acarreta num novo problema já que “o fato de o ecossistema receber poluentes já torna a demanda elevada por oxigênio, mas a decomposição aumenta ainda mais, e acaba gerando a mortalidade dos peixes” (Borges, 2023, p. s/n). Segundo o biólogo “é necessário fazer a retirada dos aguapés, mas é preciso despoluir. Fortaleza tem que avançar em saneamento básico, não só fazer coleta, mas tratar o esgoto de forma eficiente para que não volte a poluir” (Borges, 2023, p. s/n).

Tais dados, me levam ao senso de responsabilidade com esse microcosmo Lagoa, não apenas como professor e artista, mas como a conjunção desses e mais o ser cidadão. Como artista me vem à mente a imagem dos musicistas, no filme Titanic, que decidiram diante da tragédia em curso tocar até a morte. Não sendo nosso caso, assim tão fulminante como foi o naufrágio do Titanic, mas que cabia ali tentar a sobrevivência, penso que enquanto cidadão devemos proteger a natureza e como educadores e artistas trabalharmos as questões urgentes da sobrevivência da natureza, logo a nossa sobrevivência. Sem condições de habitação no planeta terra, nenhuma outra questão humana terá como ser debatida.

Habitar os entornos

As práticas foram iniciadas a partir de um planejamento elaborado por mim, com orientação da professora Tharyn Stazak, a fim de objetivar encontros curtos de cinquenta minutos/aula. Entre aulas práticas e teóricas, discutimos os conceitos de Teatro Performativo de Fèral, comum há certo tempo à minha prática docente em Arte, porque, neste viés de

teatro, consigo contemplar minhas afinidades pelo teatro e a performance. Além de considerar este gênero conceitual uma ótima didática para explicar a performance paralela ao teatro.

Essas práticas dialogaram diretamente com habilidades previstas na BNCC, especialmente aquelas que incentivam a leitura crítica dos discursos e imagens no mundo contemporâneo. A habilidade EM13LGG101, por exemplo, propõe que os estudantes compreendam e analisem processos de produção e circulação de discursos em diferentes linguagens, enquanto a EM13LGG502 orienta a análise crítica de preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes em práticas e discursos verbais e visuais. Ao trabalharmos com performances sobre questões ambientais, como a poluição da Lagoa da Parangaba, os estudantes desenvolveram um olhar mais sensível e crítico para os temas que atravessam sua realidade (Brasil, 2017).

No início da prática com estudantes, não estava definido ainda se o processo resultaria em uma encenação de teatro performativo ou se nós realizaríamos performances. Estávamos porosos a colher frutos enquanto corpos sujeitos a experimentar as qualidades das práticas contemporâneas, especialmente e especificamente no espaço de educação formal, ambicionando o entorno dele. E, por isso, repito, localizo este investimento de pesquisa na ocupação de espaços: espaço escola, espaço bairro, espaço lagoa. A sede pela performance estava assegurada pela iminência do que Fèral nomeia como teatro performativo.

A noção de “teatro performativo” é uma noção que me afeta particularmente e que parece dar conta das práticas empregadas hoje em dia ... Se voltarmos às origens, o que exatamente quer dizer performativo? A palavra performativo vem da linguística e exprime, em Austin, “os verbos que acompanham as ações”. Nessa acepção, o teatro performa hoje em dia, ele acompanha as ações e força os espectadores a acompanhá-las. Isso quer dizer que o teatro não está mais na representação, na interpretação, na mimesis (mesmo quando existam cenas onde a mimesis está em jogo), mas na performance, na presença, no acontecimento, e até mesmo no real (Fèral, 2020, p. 6).

Conforme a autora em entrevista a Mostaço (2020), é perceptível que a performance realinha os parâmetros possibilitando rever a Arte hoje, sendo nítido também que a prática da performance teve uma influência radical sobre a prática teatral em geral. De modo que este se configura como um gênero-conceito, teatro performativo (Fèral, 2008).

Inspirado por este gênero-conceito norteei nos primeiros encontros as características deste teatro que tem contrapontos como, “transformação do ator em performer, descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou do jogo de ilusão, espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais sobre o texto, receptividade do

espectador de natureza espetacular” (Fèral, 2008, p. 198). E que, principalmente, ele se localiza num jogo de tensões entre a teatralidade e performatividade.

Não surpreendentemente foi a performatividade que nos tomou e nos encaminhou a fazermos ações performativas, indo um tanto distantes do teatro. A cada aula os estudantes tinham cada vez mais curiosidades sobre a performance. As vídeo-performances, os relatos e os modos de fazer foram instigando-os naturalmente a ponto de estarmos ali mirando a prática da performance. Essa experiência de fruição estética se articula com a Competência Específica 06 da BNCC e com as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602, que incentivam a apreciação crítica da arte e o contato com diversas manifestações culturais, desenvolvendo sensibilidade, criatividade e respeito à diversidade (Brasil, 2017).

As Performances de Priscila Rezende¹⁵, os 31 Programas performáticos de Eduardo Bruno¹⁶, a peça-filme SUPERNOVAS¹⁷ de Daniel Rocha e Tharyn Stazak e tantas outras vídeo-performances projetadas e debatidas nas aulas deram engajamento ao sentimento de performar dos estudantes, e serviram de suprimentos e referências.

A etapa prática, descrita a seguir, permitiu o exercício da habilidade EM13LGG102, que orienta os estudantes a analisarem criticamente visões de mundo, preconceitos e ideologias nos discursos midiáticos, ampliando suas capacidades de interpretação da realidade. Ao dialogar com moradores e observar a paisagem da Lagoa da Parangaba, os estudantes puderam acessar outras narrativas sobre aquele território — muitas vezes invisibilizadas — e reconhecer as tensões sociais e ambientais que ali habitam.

¹⁵ “Priscila Rezende vive e trabalha em Belo Horizonte. Como artista visual desenvolve trabalhos em vídeo, instalação, fotografia e objeto, mas tem a performance como produção predominante em sua trajetória. Raça, identidade, inserção e presença do indivíduo negro e das mulheres na sociedade contemporânea são os principais norteadores e questionamentos levantados no trabalho de Priscila Rezende. Partindo de suas próprias experiências, limitações impostas, discriminação e estereótipos são expostas em ações corporais viscerais, que buscam estabelecer com o público um diálogo direto e claro. A artista propõe ao público partilhar e ser confrontado por diferentes realidades, de forma a deslocá-lo de suas posições de conforto e a questionar prerrogativas cristalizadas. Priscila é graduada em Artes Plásticas pela Escola Guignard-UEMG (Belo Horizonte, Brasil) e mestre em Artes Visuais pela EBA – UFMG.” Disponível em: <http://priscilarezendeart.com/>

¹⁶ “Eduardo Bruno é curador-artistas-pesquisador-professor, doutorando em Artes - ICA/UFGA - com bolsa FAPESPA, com estágio de doutorado na Universidade de Zaragoza -ES com bolsa CAPES, mestre em Artes - ECA/USP - com bolsa CAPES, especialista em Semiótica - UECE, graduado em Lic. em Teatro - IFCE e em Gastronomia - UFC. Tem experiência na área de Artes com ênfase em: curadoria, performance, intervenção urbana e arte contemporânea.” Disponível em: <https://www.eduardobruno.com.br/>

¹⁷ “Abordando as temáticas da extinção, ESCOLA DE ASTRONAUTAS parte da ideia de que é nas situações de crise e de precariedade que nossas vidas nos forcem a criar formas de expressão que sejam capazes de dar conta daquilo que pede passagem. Partindo de ECOATELIÊS, com participantes dos territórios do Pirambu e Curió, a proposta visava ao diálogo e a participação na montagem de um espetáculo que, em razão da pandemia, foi produzido no formato audiovisual, resultando na peça-filme SUPERNOVAS. SUPERNOVAS é livremente inspirada no texto Loretta Strong, do dramaturgo argentino Copi e foi realizada através de um trabalho colaborativo, por meio de bricolagens, de gambiarras e da reutilização de materiais.” Elenco Daniel Rocha e Tharyn Stazak. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SfXySxSbVkc>

Assim como os futuristas usavam Guiões, Allan Kaprow¹⁸ as Atividades, temos hoje os Programas performativos propostos por Eleonora Fabião¹⁹. Tais programas, aos quais recorri como estudo, serviram como suporte da prática performativa que, uma vez compreendida, direcionou a turma em exercícios de criação e realização de programas. A autora os define como:

O enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio. Ou seja, a temporalidade do programa é muito diferente daquela do espetáculo, do ensaio, da improvisação, da coreografia. “Vou sentar numa poltrona por 3 dias e tentar fazer levitar um frasco de leite de magnésia. No sábado às 17:30 me levantarei”. É este programa/enunciado que possibilita, norteia e move a experimentação. Proponho que quanto mais claro e conciso for o enunciado—sem adjetivos e com verbos no infinitivo— mais fluida será a experimentação (Fabião, 2013, p. 4).

Sendo este recurso importante para a prática da performance de realização fácil, de extrema profundidade, uma vez que, a partir dele, é possível, metafórica ou literalmente, pensar e realizar possibilidades artísticas, ativistas, etc., que questionam os modos de estarmos no mundo. Diante desses preceitos e tendo como disparadores o Antropoceno, a Lagoa da Parangaba e a planta aguapé, realizamos alguns programas dentro da escola.

Como Allan Kaprow fazia com seus estudantes, pus-me a conduzir atividades; em grupos, os estudantes realizaram ações, acordadas previamente em roteiro, pela escola. Pelos ambientes da escola, via-se ações acontecendo, sem plateia, apenas os grupos experimentando vida e arte. Nessas atividades, a tônica move-se do participar para o enxergar a vida, erguê-la com atenção aos seus detalhes (Nardin, 2011).

Durante essa etapa, trabalhamos as habilidades da BNCC (EM13LGG301) — participar de processos criativos e colaborativos em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), compreendendo como elas funcionam e produzem sentido — e (EM13LGG303) — debater temas polêmicos e relevantes, como o Antropoceno, sustentando posições com

¹⁸ “Allan Kaprow foi um artista americano que se destacou no painel de fundação da arte contemporânea pelo pioneirismo na exploração dos happenings enquanto expressão artística. Este trabalho procurou analisar sua obra pelo ponto de vista da inclusão do outro – o fruidor, o espectador, o participante, o colaborador – no desenvolvimento de seu trabalho, que o determina no sentido da instalação de uma estética colaborativa.”(Nadim, 2009) Disponível em: file:///C:/Users/wellington/Downloads/nardim_thaiseluciane_m.pdf

¹⁹ “Eleonora Fabião é performer e teórica da performance. Realiza ações, exposições, palestras, leciona e publica internacionalmente. Professora da UFRJ, Escola de Comunicação – Graduação em Direção Teatral e Pós-graduação em Artes da Cena. Coordenadora do Curso de Direção Teatral e do Núcleo Experimental de Performance (NEP UFRJ). Doutora e Mestre em Estudos da Performance (New York University) e Mestre em História Social da Cultura (PUC-Rio). Pesquisadora CNPq-nível 2.” Disponível em: <https://ppgac-ecoufrj.com.br/docentes/eleonora-fabiao/>

argumentos e buscando soluções que respeitem os Direitos Humanos e o meio ambiente (Brasil, 2017).

Assim, caminhamos em preparação para a performance, estimulados à movência do olhar, perceber o entorno, fugir do ordinário. Praticamos, inclusive, durante uma visita a lagoa, a atividade individual do ato de cortesia “Bom dia!”, *que, durante o trajeto escola-lagoa, se experimentasse formas e modos de dar bom dia às pessoas que cruzavam o caminho. Os estudantes durante o deslocamento da escola até a Lagoa iam dando bom dia às pessoas repetindo a saudação mudando o volume, entonação, melodia, enfim desmontando as palavras*. Neste ínterim, foi possível deslocar a ação do cotidiano e percebê-la, após tantas repetições, de forma estranha, tendo assim a tarefa de, diante desse vácuo de sentido, preencher-la de novos sentidos ou desautomatizar sentidos (Nardin, 2011). Um exercício de hackear um sistema, e, como diz (Fabião, 2013), de desarticular processos ditos “naturais” para, enquanto órgão-corpo, se reorganizar, se sujeitar a novos sentidos.

E ainda, pensar o olhar no entorno da atividade, as paisagens, perceber ao redor aquela comunidade, aquelas pessoas, aquela lagoa. Pensar sobre o que resta de paisagem para algumas classes sociais, o que sobra de moradia e o porquê de não se cuidarem daquela natureza. Para Sermon (2021, p. 29), “a ideia fundadora da ecologia é, por um lado, a de que os ambientes de vida afetam os modos de ser e de fazer daqueles que os habitam e, por outro lado, reciprocamente, a de que, por suas ações e por seus comportamentos, os seres vivos afetam suas condições de existência”. E assim, entendendo os processos fundadores de determinados modos de vida, seja talvez possível, com a porosidade desses corpos de estudantes-performers e professores-performers em investigação, performar.

Esse deslocamento do ordinário passa-se aos educadores e educandos, também, como vacúolos de solidão e silêncio para que, nesses, a conscientização e criação se faça presente. Segundo Deleuze (1988), o papel do educador é reconciliar o aluno com sua própria solidão e mostrar-lhes os benefícios.

Escutar também tem a ver com um cuidar de si. Aguçar a escuta é entrar em contato consigo mesmo, é também perceber que fazemos parte de um movimento. Ou seja, entender a si mesmo como movimento, como trânsito, como mudança. Movimento este possível pelo estado de escuta do corpo-cena, corpo-ambiente, corpo-mundo, corpo-voz. É necessária uma aprendizagem para escutar, abrir a escuta para diferentes texturas sonoras que nos envolvem com o outro, compor sons, vozes, falas... Sons que compõem ambientes. E para escutar, com o corpo aberto para acolher o som, em um primeiro momento, é preciso ouvir o silêncio ativo, um certo recolhimento (Rangel, 2023, p. 42).

Uma necessidade tão urgente, visto que o dia a dia nos toma de assalto a percepção crítica. A rotina de uma escola profissionalizante de tempo integral, por exemplo, enfada os jovens e os deixa, muitas vezes, sem energia para criar e ver o novo: “estamos trespassados de palavras inúteis, de uma quantidade demente de falas e imagens” (Deleuze, 1992, p. 161-162). E, nesse caos, “o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer” (Deleuze, 1992, p.162), algo a ver e algo a depois performar.

Como diz (Clark, 2004, p. 77) em entrevista a Godard é preciso vomitar a fantasmática, “que sufoca o sentido para, a partir daí, atingir um estado de vazio que abre um novo potencial. Assim, mais uma vez, não é um estado de regressão, é um estado de vazio, de suspensão, de pré-movimento, como quiser, onde esvaziamos um demasiado-pleno de *a priori* sobre o espaço.” E que só depois disso voltamos a criar.

Não se trata somente de aprender Arte, de fazer performance; para além da estética, eu quis, junto aos estudantes, sair do contexto original, da alienação cultural de que aquela lagoa é um resto e que a este resto não cabe mais nada a fazer, a não ser estruturar seu entorno com calçadas bonitas, iluminação e fazer o manejo dos aguapés em excesso, como têm feito as gestões da prefeitura. Isso é uma obrigação do poder público, é nosso direito, mas, anterior à urbanização, existem vidas naquele corpo d’água onde todos os dias são jogadas sujidades de esgotos via canais clandestinos visíveis.

A forma como ela é tratada é um exemplo do desleixo das pessoas que insistem em se emancipar da natureza, que nega o útero e faz da placenta canais de lixo, como se dela e nela não vivêssemos, como se não houvesse um cordão umbilical e, por este, não nos alimentássemos. Aquele que, como diz Cordeiro (2023, p. 46) é o “personagem plural, protagonista de seu próprio drama, sujeito ambivalente, ambíguo, criador e destruidor, que elabora e interage em sua cena”, tem-se visto há muito como ser soberano nos levando a fim de existência.

[...] em que momento certos humanos se tornaram mais importantes do que outros e passaram a ter primazia na decisão de manejar a natureza quando as consequências de um mau uso afetam diferentes grupos de pessoas e seres vivos mundo afora? De que maneira tornou-se possível uma cisão tão profunda entre natureza e humanos, ao ponto destes tratarem de uma suposta “natureza humana” enquanto instância separada da primeira, como corpos independentes ao invés de interdependentes? Se ao respirarmos, respiramos partículas de mundo, se ao comermos, comemos partes de elementos que são compostos de natureza, se ao nos hidratarmos, repomos em nós o elemento água presente em rios, lagoas e subsolos, se ao adoecermos, adoecemos por uma co-habitação desarmônica de fungos, bactérias e vírus em nossos corpos, como é possível um modo de vida tão

autocentrado numa suposta figura humana a ponto de fazer com que sejamos inaptos a perceber o mundo em nós? (Gonçalves, 2021, p. 5)

É possível articular algumas das questões colocadas por Gonçalves (2021) às contribuições apresentadas por Lima Filho e Carvalho (2023, p. 8):

[...] talvez, essa marcha para a catástrofe seja consequência da noção assimilada socialmente no mundo contemporâneo e moderno: a distinção da espécie humana e sua soberania diante de todo o ecossistema planetário. Como topo da cadeia alimentar e posto como o ser supremo e racional, o ser humano se coloca justamente como irracional, pela falta de percepção real das consequências do seu modo de se relacionar com o planeta, fortemente marcado pela exploração de recursos naturais... Dito de outro modo, precisaríamos de 5 planetas Terra para suprir o modo com que as sociedades de nosso tempo estão consumindo o planeta.

Esse egoísmo humano, forma de viver que afeta um ecossistema por completo, talvez ainda venha a ser a grande surpresa da humanidade, quando aqueles que o subestimam, maltratam perceberem o quanto pequeno somos e quanto dependemos dele.

A ecologia poderia muito bem ser a quarta e última « ferida narcísica » infligida à humanidade – sendo as três primeiras, segundo Freud, a revolução copernicana (que revelou que a Terra, “longe de ser o centro do universo”, “forma[va] apenas uma parte insignificante do sistema cósmico”), a revolução darwiniana (que “reduz[iu] a nada as pretensões do homem a um lugar privilegiado na ordem da criação, estabelecendo sua descendência do reino animal”), e a revolução da psicanálise (que ensina ao “eu” que ele “não é o senhor em sua própria casa” (Sermon, 2021, p. 30).

De acordo com Lima Filho e Carvalho (2023, p. 9), ainda entenderemos que,

[...] diante do mundo, qualquer mínima alteração afeta a harmonia do todo que compõe o ecossistema. Desde muito cedo, as nossas ações são baseadas na perspectiva de que nós somos o centro de toda a existência. Assim, o restante dos seres vivos e tudo aquilo que compõe o planeta estariam a serviço de uma única espécie: nós, os humanos.

Mas na verdade o “que a ecologia nos ensina, ou melhor, nos ensina novamente, é que o ser humano não é alheio à natureza: faz parte dela, conectada a todos os elementos, animados e inanimados, orgânicos e inorgânicos, que constituem a realidade do mundo” (Sermon, 2021, p. 30).

Voltando à visita à Lagoa, que planejei dias antes, pedindo permissão ao líder comunitário para realizar a aula prática, observamos o território, as casas, os esgotos, a água, os animais, peixes, porcos, cavalos, pássaros, as árvores, enfim, as resistências, a natureza que, entre a paisagem, resiste.

Para evitar riscos aos estudantes na beira da lagoa e, a partir de orientações técnicas de manejo da água fornecidas pela professora Jandáia, engenheira de alimentos, e pelo professor Anequim, da disciplina de Química, coletei dois baldes de 15 litros de água cada. Um para uma re-coleta performativa feita pelos estudantes, ainda próximo à lagoa, e outro para que, posteriormente, na aula de Química, os estudantes fizessem a análise laboratorial da água — que, mesmo apresentando de forma nítida a sujidade, traria dados para reforçar nossa percepção daquela paisagem e evidências de sua condição atual.

Faço rapidamente um adendo e trago a percepção, após toda experiência de nossa pesquisa, do professor Anequim:

Como professor, pude observar o quanto os alunos se sentem motivados durante as aulas de campo. Eles começam a enxergar o ambiente ao seu redor com um olhar mais crítico. A experiência de estabelecer um diálogo entre Química e Arte foi uma novidade para mim. Foi muito gratificante ver os alunos perceberem que a realidade pode ser explorada a partir de diferentes perspectivas, tanto científicas quanto artísticas. As experiências artísticas apresentadas melhoram a sensação de pertencimento àquele espaço, o que nos ajuda a fortalecer a importância de preservação daquele ambiente. Assim como os alunos, a performatividade me trouxe uma maior sensação de pertencimento ao espaço. **A experiência me fez perceber detalhes que, na correria do dia a dia, sempre passaram despercebidos. Às vezes, precisamos desacelerar nosso ritmo de vida para aguçar nossas percepções. Encontrei beleza em lugares onde antes não via, como na rede armada à beira daquela lagoa poluída (Anequim, 2024) (Grifos meus).**

Interessante pensar no potencial das experiências em performance. E receber um relato do professor Anequim, que não cedeu ao olhar *blasé*, graças a performatividade proposta, diante do pertencimento daquela comunidade confirma o que, “um performer resiste, acima de tudo e antes de mais nada, ao torpor da aderência e do pertencimento passivos” (Fabião, 2013, p. 5).

E claro, ao prestar atenção àquela paisagem, não só o professor, mas todos nós saímos pensativos, pois “se a paisagem pode ser lida, podemos considerá-la enquanto escrita daqueles atores que nela imprimiram suas marcas, transformando-a” (Cordeiro, 2023, p. 48) sobre os motivos, causas e efeitos daquele corpo de água.

Na sequência, ainda na lagoa, preparei estímulos para que os alunos — munidos de luvas para o manejo seguro — fizessem uma coleta da água no balde, transferindo-a para pequenas garrafas Pet. Equipados agora com uma materialidade, fragmentos daquele corpo de água, garrafas, luvas e corpos (Figura 3).

Figura 3 – Coleta de água.



Fonte: acervo próprio (2024).

Como posso coletar a água? O que acontece entre meu corpo e o corpo água neste percurso? Como a paisagem complementa esta coleta? Como complemento esta paisagem? Que cheiros acompanham meu coletar? Que sons, além da minha respiração e batimentos cardíacos, movem meu coletar? Explorando essas questões, nossas coletas foram incrivelmente performativas.

Um aluno, por exemplo, decidiu fazer a atividade em dupla, onde foi vendado e fez a coleta tateando, orientando-se pelo som da água caindo na garrafa. Outra aluna decidiu suspender a respiração até o final de sua coleta. Talvez, em protesto ao “ar pós-humano?” Rangel (2023).

Eu, por exemplo, fiz minha coleta usando a interferência do vento que soprava forte à beira do rio. Foi uma luta entre minha mira e a liberdade dos ventos; venceu a natureza. A maior parte da água caiu na terra e não em minha garrafa.

Como diz o poeta Waly Salomão na música do Rappa “experimental, a fala da favela, o nódulo decisivo nunca deixou de ser o ânimo de plasmar uma linguagem convite para uma viagem (Rappa, 1994). Senti-me assim, como meu corpo, visto pelos estudantes como professor, mas engajado ali como performer, rompia as fronteiras do vento, da aula, do professor e tantas outras. Ofereci a eles a artisticidade, uma viagem na linguagem, eu e eles experimentamos o experimental. Estivemos em conexão, como diz Ailton Krenak no vídeo Flexa nº 3: “uma vida conecta vários mundos”. A vida da Lagoa nos conectava, Wellington-professor-ator-performer-pesquisador com minhas ambivalências de identidade, aos estudantes com suas ambivalências de identidade, àquela comunidade infinitamente plural, aos outros professores presentes, a toda vida biológica presente em todos esses corpos citados, à toda ancestralidade daquela lagoa.

Inclusive, conectados ao estado de ruína daquela lagoa, pois:

Ninguém é indiferente diante delas: as ruínas provocam o ser e o estar no mundo; evocam desde sentidos contemplativos e apreciações estéticas às memórias sobre fatos violentos e reflexões existenciais sobre a finitude. As ruínas, como presença significativa na paisagem, como dimensão sensível no reconhecimento dos vestígios físicos de outrora, podem ser pensadas como espaços do tempo, quando nelas redescobrimos as temporalidades do espaço habitado (Cordeiro, 2023, p. 47).

Ali, diante daquele corpo, resistindo, pudemos contemplar tudo, os peixes adaptados a sujeira, os aguapés em excesso, as casas a beira da lagoa, os canais de esgotos a céu aberto e fazer um exercício arqueológico e de ecologia²⁰ pensar. Como era essa Lagoa na sua mais pura existência? E voltamos a olhá-la. E depois pensar em um futuro: O que podemos fazer para mantê-la?

Imbuídos dessa sensibilidade resultante da interação entre coisa e humano, retornamos à escola. No retorno à escola, pós-aula na lagoa, continuamos com as atividades práticas no intuito de acionar nos estudantes as potências de corpos performativos. Uma delas foi caminhar pela escola com os olhos vendados, sendo guiado por um colega; o percurso ficava a cargo do guia, e a atividade de, ainda vendado, cair para frente e para trás, sendo segurado por dois colegas. Assim, conseguimos estimular a confiança e segurança do grupo, bem como estimular outros sentidos para perceber o mundo e o próprio corpo de forma menos ordinária, alcançando o estado de performatividade do corpo. Uma prática que se mostrou tão

²⁰ A invenção da ecologia teve como principal consequência epistêmica relacionar três áreas até então vistas como isoladas: 1) as formas de vida; 2) os estilos de vida; 3) os ambientes de vida (Sermon, 2021, p. 27).

mais aproveitada e geradora de reflexão comparada com outras vezes em que foi realizada sem aula de campo.

Com isso, contemplamos diretamente a Competência Específica 3 da BNCC, ao permitir que os estudantes utilizem múltiplas linguagens — artísticas, corporais, verbais — para expressar, de forma autoral, colaborativa e crítica, suas ideias e emoções (Brasil, 2017). A performance, por sua natureza interdisciplinar e provocadora, instiga os jovens a ocuparem seu lugar no mundo com voz, gesto e consciência, abordando temas como Direitos Humanos, justiça social, diversidade cultural e sustentabilidade. Também fomenta a escuta, o respeito às diferenças e a construção de discursos éticos e solidários, especialmente nesta investigação voltada à saúde do planeta.

Mesmo não sendo teatro, a performance exige um corpo disponível, sensível e atento. Por isso, dedicamos alguns encontros ao estudo do movimento e à escuta corporal, contemplando as habilidades EM13LGG501 (selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interações éticas e respeitadas) e EM13LGG503 (valorizar a cultura corporal como forma de autoconhecimento, autocuidado e construção de vínculos) (Brasil, 2017).

Durante o processo de pesquisa, convidei alguns colegas professores de matérias distintas que poderiam colaborar com o aprofundamento do tema. Para melhor discutir o tema Antropoceno, convidei a professora de Geografia Ararajuba, que, em dois encontros de sua disciplina, abordou o tema sob uma perspectiva mais geográfica, chegando a falar, inclusive, sobre o bairro Parangaba e a Lagoa. Já na Biologia, o professor Cedro, em sua aula, falou sobre a planta aguapé, abordando suas características fisiológicas, características e funções. Com o professor de Química Anequim, os estudantes puderam analisar a água coletada na lagoa, no laboratório da escola, onde, por meios técnicos e científicos, obtiveram resultados acerca do nível de poluição daquelas amostras. Dito isso, os alunos, por meios científicos, analisaram a água coletada, conforme podemos ver na Figura 3:

Figura 3 – Análise da água.



Fonte: Acervo próprio (2024).

Como resultado da análise os estudantes com o professor Anequim, obtiveram os seguintes resultados ilustrado na Tabela 1:

Tabela 1 – Resultado da análise da água.

Parâmetros	Limites Aceitáveis (EPA)	Amostra 1	Amostra 2	Amostra 3	Amostra 4	Amostra 5
pH	6,5-8,5	7,3	6,1	6,2	6	6
DUREZA (ppm)	10-100	208,3	250	250	250	233,3
H ₂ S (ppm)	0	0,5	0	0,16	0,5	0,3
Fe (ppm)	0,3	0,36	0,1	0,1	0,2	0,1
Cu (ppm)	1,3	0	0,06	0	0,3	0,3
Pb (ppb)	15	5	3,33	1,6	20	15
Mn (ppm)	0,05	0,05	0	0	0	0
Cloro Total (ppm)	4	0,33	0,33	0,3	0,5	0,5
Hg (ppm)	0,002	0	0	0	0	0
NITRATO (ppm)	10	10	10	10	10	10
NITRATO (ppm)	1	1	1	1	1	1
SULFATO (ppm)	250	266,6	200	200	200	266,6
Zn (ppm)	5	6,6	0	0,6	5	5
FLUOR (ppm)	4	0	0	0	0	0
NaCl (ppm)	250	0	0	0	0	0
ALCALINIDADE TOTAL (ppm)	75-150	146,6	0	80	0	66,6

Fonte: Anequim (2024).

Sob interpretação do professor Anequim, os resultados leem-se assim:

Foram analisados 16 parâmetros de potabilidade da água: pH, dureza, H₂S, Fe, etc. utilizando como ferramenta de detecção as fitas de análise de água de poço comprada pela internet. Embora as medidas não sejam muito precisas, achei interessante utilizar do ponto de vista didático. Nessa tabela eu te apresento os resultados encontrados em 5 amostras de água da lagoa da Parangaba, incluindo a que você fez com a LOG-1. Inclusive foi a que eu mais discuti com eles, que foi a alteração do chumbo (Pb). Os resultados mostram que a água da lagoa não atende aos padrões de potabilidade da EPA. Ela apresentou pH levemente ácido (6,0) e dureza acima do limite aceitável (>100). A presença de gás sulfídrico (H₂S) sugere contaminação por matéria orgânica em decomposição, possivelmente vinda de esgotos clandestinos, como observado durante a visita. Pequenas alterações na concentração de chumbo (Pb) foram detectadas em algumas amostras (4 e 5). No ecossistema aquático, isso pode causar Biomagnificação, um processo em que a concentração do contaminante aumenta ao longo da cadeia alimentar. Como resultado, peixes maiores, frequentemente consumidos por humanos, acumulam níveis mais altos do contaminante. Essa situação é preocupante, especialmente devido à presença de pescadores na lagoa (Anequim, 2024).

Embora a análise tenha ocorrido por estudantes, ela teve a orientação do professor. Ainda assim, aponto um resultado de uma pesquisa mais específica sobre a qualidade da água da Lagoa, um estudo que:

[...] mostrou uma quantidade consideravelmente maior de coliformes em zonas próximas às residências. Os coliformes podem estar relacionados ao aumento da incidência de doenças com transmissão fecal-oral. Tudo isso porque a Lagoa da

Parangaba está situada numa região que vem sendo tomada pela urbanização, onde existem esgotos clandestinos, e a ausência de educação e consciência ambiental da população agravam ainda mais a situação de contaminação manancial (Silva; Koch; Lima, 2019, p. 3).

Como diz a Flecha nº 3 “o rio é tão vivo quanto os peixes”, se a saúde da lagoa não está bem, todo resto está mal, pois “uma vida conecta vários mundos.”

O processo interdisciplinar desta pesquisa, mostrou-se como diz Coibra (2000) como uma alegoria, a ponto de ir convidando para ele outras disciplinas. A professora de economia, disciplina da base técnica, Jandaia logo se sentiu atraída pelo debate e propôs à turma um estudo sobre legislação ambiental, para mostrar que mesmo havendo leis, pessoas e empresas ainda escoam esgotos clandestinos na Lagoa da Parangaba.

E surpreendentemente, chega até mim, dias após o fim de minha pesquisa o professor de Matemática Acari com desenhos realizados pela turma durante uma atividade de sua disciplina, onde ele pediu como referências as imagens que os alunos tinham das visitas a Lagoa da Parangaba durante as aulas de Arte.

O trabalho consistia numa introdução ao estudo de polígonos. Tomando como referência as fotos tiradas por umas das duas alunas na aula de campo à Lagoa da Parangaba, em dupla, os alunos deveriam produzir colaborativamente um desenho constituído apenas por segmentos de reta, isto é, era proibido usar linhas curvas. Deixei claro que iria avaliar dentro da realidade de cada aluno, por exemplo, não iria comparar os desenhos dos "desenhistas profissionais" que tinha na sala, daqueles que desenham apenas "boneco de palitinho", o importante era seguir as duas regras: 1º fazer uma releitura da foto e 2º só utilizar segmentos de reta (Acari, 2024).

Foram 20 desenhos obtidos pelo professor e entregues a mim, dos quais selecionei um exemplo, conforme ilustrado na Figura 4 apresentada a seguir:

Figura 3 – Atividade de matemática.



Fonte: Acari (2024).

Estes apensamentos, com os professores, combinados e os de surpresa são a alegoria de um processo em que “as partes envolvidas dão-se as mãos, movimentam-se juntas como num balé, voltadas para o tema central. Aproximam-se, afastam-se; interpelam-se, respondem-se; ora se exhibe o solista, ora se impõe o coro” (Coimbra, 2000). Estando cada professor ali em prol da educação, do ensino, dos estudantes, de suas disciplinas, da Arte, da performance.

Seguindo rastros

Foram usados como potenciais pedagógicos o diário de bordo, a fim de nele e dele anotar sentimentos passados durante o processo e extrair as informações pertinentes ao percurso. Um fato interessante é que a origem do diário de bordo remonta às antigas navegações, que faziam uso dele para anotar fatos durante os percursos de navegação, tanto como instrumento náutico quanto como documentação de pesquisa (Larcher, 2019). Tais diários não são de uma navegação propriamente dita, nem de escritos de artistas formados e assumidos como tais, mas traçam um processo criativo de estudantes curiosos no fazer artístico performativo, que registram conteúdos, impressões, sentimentos, análises e seus programas performativos ligados a Lagoa.

Como todo o processo desta pesquisa importa, tentei registrar o máximo dos rastros do fenômeno criativo, seja por fotos, vídeos e, principalmente, pelos escritos, já que “não temos acesso direto ao fenômeno mental que os registros materializam, mas estes podem ser considerados a forma física através da qual esse fenômeno se manifesta... São vestígios vistos como testemunho material de uma criação em processo” (Salles, 2009, p. 21).

Por se tratar de uma pesquisa em Ensino e arte, sobretudo em Arte, tal uso do diário remete ao uso deles em processos de criação artística e pesquisa em arte, como aponta Machado (2002, p. 260):

[...] a expressão Diário de Bordo refere-se a uma das etapas do trabalho do pesquisador acadêmico em Artes Cênicas que realiza sua pesquisa processualmente (metodologia work in process). O Diário de Bordo é a compilação de todas as anotações que um encenador-criador faz durante a escritura, montagem e encenação do espetáculo sobre o qual, futuramente, sua dissertação ou tese vai tematizar e discutir.

Foram entregues aos 40 estudantes da turma do curso de Logística, 1ª série do Ensino Médio, um kit contendo uma pasta de plástico, um caderno pequeno, lápis, borracha, canetas, marca-texto, corretivo e fitas decorativas para que eles pudessem registrar o processo.

Foram 17 estudantes performers, 2 estudantes videomakers e 20 estudantes observadores-participantes. Não caberia aqui relatar todos os diários; portanto, a partir de uma seleção, escolhi os diários que mais traziam uma variedade de informações. E desses, trago imagens autoexplicativas, algumas com programas performativos, outras com desenhos, conceitos, impressões e descrições de atividades.

Para a elaboração das performances, separei os performers em 4 equipes e pedi, durante uma aula de Arte dedicada a isso, que elaborassem o programa performativo da equipe a ser entregue na próxima aula para que eu pudesse avaliar e ajustar. Na semana esperada, falei e fiz os devidos ajustes, debatendo com cada equipe a viabilidade logística e o alinhamento com o tema Antropoceno. Tais programas foram criados e registrados pelos próprios alunos em seus diários de bordo.

Após vários encontros, exercícios, atividades e pesquisas, tanto nas aulas de Arte quanto nas aulas de Biologia, Geografia e Química, começamos a organizar a prática da nossa performance e, para isso, elaborei uma divulgação para toda a escola através de vídeos e fotos no Instagram. Construí uma escultura, relacionada com o tema da pesquisa, na qual disponibilizei convites para nossa performance e deixei no centro da mesa de planejamento na sala dos professores (Figura 5).

Figura 5 – Convite.
A) Frente do convite



B) Verso do convite



Fonte: Acervo próprio (2024).

Um dia antes da realização das performances, fomos visitar o local onde cada ação aconteceria. Convidamos pais, alunos e professores, estabelecemos regras de segurança e dividimos a outra parte da turma para apoio a cada equipe. A lagoa da Parangaba conta com policiamento que inclusive tem um ponto fixo em um trailer.

Essa etapa contemplou outra habilidade importante da BNCC (EM13LGG304): mapear e criar, por meio das linguagens artísticas, ações sociais, culturais e políticas que enfrentem os desafios contemporâneos de forma crítica, criativa, ética e solidária (Brasil, 2017).

Performando a lagoa da Parangaba

No sábado, dia 14 de setembro de 2024, às 10h da manhã, realizamos nossas performances na lagoa da Parangaba. A prática de ações performativas é, para Fabião (2009, p. 66), justamente uma proposta que consiste

[...] em operar mudanças radicais nas dinâmicas espaços-temporais habituais para que outros estados psicofísicos possam aflorar. Trata-se de uma oportunidade para o aluno abrir horizontes perceptivos insuspeitados, aprofundar autoconhecimento e questionar-se a respeito de padrões culturais e sociais.

O trabalho recebeu o título de *Aguapé: ações performativas no antropoceno* consistindo em um conjunto de cinco performances, sendo quatro delas praticadas por quatro equipes de estudantes.

Durante a realização das performances, colocamos em prática as habilidades previstas na BNCC, como a (EM13LGG603), que incentiva a expressão artística por meio de processos criativos que integrem diferentes linguagens e referências culturais e estéticas, valorizando tanto conhecimentos diversos quanto experiências pessoais e coletivas. Além disso, nossa proposta dialogou diretamente com a habilidade (EM13LGG604), ao aproximar a arte e a cultura corporal do movimento às várias dimensões da vida — sejam elas sociais, culturais, políticas, históricas ou econômicas (Brasil, 2017).

Performance 1: Aguapé

A performance que realizei, *Aguapé* – cujo programa se encontra disponível no Quadro 1 e Figura 6 – seguiu um percurso itinerante, circundando a Lagoa da Parangaba, onde aconteciam simultaneamente, em alguns pontos, as performances dos estudantes. Ao chegar nesses pontos, eu me relacionei com cada uma das performances sendo realizadas. Nada ensaiado, apenas pesquisado, planejado e anotado em nossos programas performativos

“um tipo de ação metodicamente calculada, conceitualmente polida, que exige extrema tenacidade para ser levada a cabo, e que se aproxima do improvisacional única e exclusivamente na medida em que não será previamente ensaiada” (Fabião, 2009, p. 63).

Quadro 1 – Programa *Aguapé*

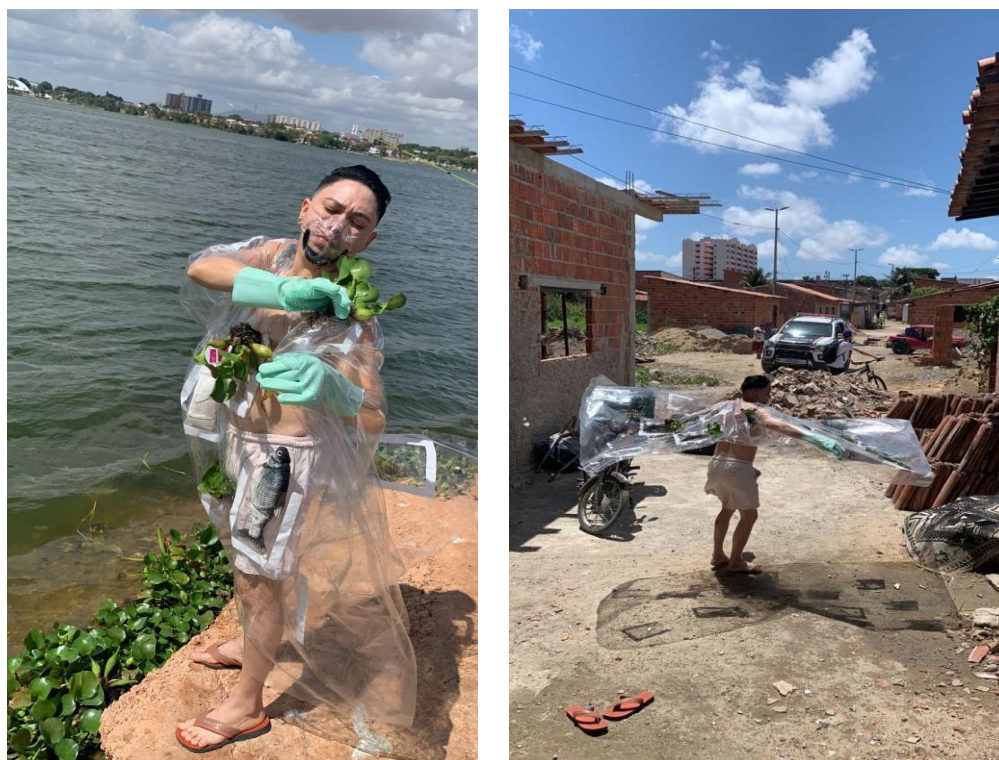
- 1 Cobrir-me com a veste de plástico no píer da lagoa, apenas com uma cueca cor da minha pele, para dar início a caminhada.
- 2 Colher aguapés na lagoa.
- 3 Afixar na roupa os aguapés.
- 4 Encher um jarro de vidro com água e 1 aguapé.
- 5 Caminhar com o jarro até o primeiro sinal e ficar na faixa de pedestre pelo tempo da sinalização vermelha.
- 6 Caminhar sentido a performance *Confessionário contra o fim do mundo*.
- 6.1 Participar da performance *Confessionário contra o fim do mundo*.
- 6.2 Receber aguapés afixados na veste pelos perfomers no sinal mais adiante.
- 7 Caminhar sentido a performance *Sinta o desastre*.
- 7.1 Participar da performance *Sinta o desastre*.
- 7.2 Receber aguapés afixados na veste pelos perfomers.
- 8 Caminhar sentido a performance *O Ritual*.
- 8.1 Participar da performance *O Ritual*.
- 8.2 Receber aguapés afixados na veste pelos perfomers.
- 9 Participar da performance *Navegando contra o fim do mundo*.
- 9.1 Receber aguapés afixados na veste pelos perfomers.
- 10 Dançar com a veste, aproveitando todo o caimento da veste nos movimentos, ao som de *Calor apocalíptico*, música de Rosabeats, Clapt Bloom e Emiciomar.

Fonte: Acervo próprio (2024).

Figura 6 – Professor-performer.

A) Fazendo a primeira coleta de aguapé.

B) Dançando com a veste.



Fonte: Acervo próprio (2024).

Circundar uma lagoa de 469.659,46 m², às 10h da manhã, em 2024, com sensação térmica superior ao que realmente marcava o termômetro — um dia muito quente, sol a pino —, vestido com um plástico pesado, que, a cada parada, ficava ainda mais pesado devido aos aguapés adicionados aos bolsos de minha veste. Uma veste de plástico, confeccionada por mim nos moldes de um parangolé de Hélio Oiticica. Hélio apaixonava-se pelo espaço da favela, por suas trocas — pela alteridade.

Tudo começou com a formulação do Parangolé em 1964, com toda a minha experiência com o samba, com a descoberta dos morros, da arquitetura orgânica das favelas cariocas [...] e principalmente das construções espontâneas, anônimas, nos grandes centros urbanos — a arte das ruas, das coisas inacabadas, dos terrenos baldios etc. (Hélio, 2019, p.05)

Hélio propõe o parangolé, em sua origem, como uma obra relacional, participativa, onde o público usa e dança com ele. O que não descartei em Aguapé, mas não houve participação. Para Hélio a veste no espaço-tempo ambiental é uma “obra-ambiente”, “penetrável parangolé”, “tenda”, “abrigo”. O contexto da pesquisa-performance Aguapé é também o da favela, tal qual o do parangolé, visto que habitação às margens da Lagoa, é feita por pessoas excluídas, pelo sistema, de uma habitação digna. Minha dança foi feita propositalmente neste local, um local, seguro e inseguro, alegre e triste, excluído, ordinário e

vigiado, como é possível ver na figura 6 o carro da polícia fazendo ronda devido a movimentação das performances.

Em Aguapé temos uma alegoria trágica, visto que o plástico é uma das substâncias mais nefastas para a saúde do planeta. A veste era um plástico grosso, pesado; caminhar com ele era quase uma penitência. Sem falar no peso do vaso, que carregava no mínimo dez litros de água e um aguapé dentro. Sol quente, realmente quente. A lagoa, como se quisesse me ajudar — assim eu pensava naquela hora —, resvalava sobre mim uma ventania de ar frio, que encontrava bloqueio na veste de plástico, conseguindo roçar primeiramente apenas em meu rosto e pernas, mas, à medida que a ventania aumentava, ia rompendo as frestas de minha veste, jogando-a para o lado a ponto de conseguir refrigerar todo o meu corpo com uma temperatura mais amena. Eu caminhava e justificava a ventania como uma relação da lagoa comigo. Ela queria me ajudar, estava me agradecendo.

Como já explicitado e com base em fundamentos da ciência biológica, minha ação de remover essa planta não prejudica o bioma da Lagoa. Na verdade, a retirada total dos aguapés na Lagoa da Parangaba é uma prática comum. Contudo, permanecem vestígios da planta que, devido ao excesso de nutrientes provenientes do esgoto, se multiplicam rapidamente, provocando uma nova invasão de aguapés. Dessa situação derivam diversos outros problemas para a lagoa.

Tive toda uma preocupação, pois a Arte não pode tudo - não podemos subalternar a natureza em favor de nossa expressão artística. No entanto, a pesquisa me deixou consciente de que o manejo dessa planta, quando feito de forma responsável, não prejudicaria a Lagoa.

Ciente disso, me autorizei a usar o aguapé como materialidade para esta performance. Sua retirada não apenas representa uma ação em benefício da Lagoa, mas também se transforma em elemento central da minha proposta artística, junto ao plástico e ao meu corpo.

Trata-se de um manejo performativo, executado por um corpo envolto em plástico, que atua na contramão das ações poluentes dos seres humanos. Um corpo criador do plástico, que se assume como plástico - daninho, invasor -, mas que deseja se retratar.

Uma ação performativa que plasmou, talvez, um devir-ambiente (Baiocchi,2023). Pois *entre* o corpo Lagoa e o corpo seminu, coberto por uma veste de plástico portando muitos aguapés em seus bolsos, aconteceu um encontro.

Entendo hoje de forma mais clara o conceito de *me colocar* enquanto performer, de colocar o corpo na ação. Que isso não se trata apenas de uma ação prática concreta, mas da

profundidade de realizar, enquanto humano, um “programa atitude” diante dos contextos do Antropoceno, no caso desta pesquisa.

Lança o corpo do artista na urgência do mundo e a urgência do mundo no regime de atenção artística. Uma prática do não ensaio. Um elogio à determinação do agente e à indeterminação da vida. Uma prática que exige tónus e flexibilidade, planejamento e abertura, disciplina e presença de espírito. Mas então, como preparar-se para performar? Ouso uma resposta: vivendo a vida. É a vida vivida até aquele momento que possibilita a concepção de cada programa e sua realização (Fabião, 2013, p. 10).

Também pensei muito sobre como temos fugido das altas temperaturas em nossas casas e trabalhos, equipados com ar-condicionado, o que nos tira cada vez mais a percepção do quanto a temperatura e a sensação térmica têm ficado cada vez mais altas. O calor que sentia no trajeto me fazia lembrar que, poucos dias antes da performance, eu tinha lido uma matéria na CNN, republicada na UOL e O Globo, onde se divulgavam as previsões de aumento das temperaturas em algumas partes do planeta nos próximos 50 anos, segundo um estudo revelado pela NASA, que incluía o Nordeste do Brasil. A sensação daquele calor, comparado aos de 15 anos atrás, era de que já estava acontecendo, um porvir, um devir, uma ruína. Hoje, enquanto escrevo este trabalho em casa, percebo ainda mais notícias com avisos de altas temperaturas.

Todavia, na maior parte do tempo, meu pensamento era ocupado pela preocupação com os estudantes que estavam realizando suas performances em outros pontos da lagoa. Embora eles estivessem na presença de alguns colegas, professores e amigos da turma que foram assistir, sempre pensava se eles estavam bem, se estava ocorrendo tudo bem com as performances.

Ora caminhava e parava nos sinais, como se eu fosse uma extensão da lagoa, como se fosse uma forma humana dela, como se eu fosse um “alarme de incêndio” (Filho e Carvalho, 2023). Quase como na mitologia indígena narrada por Ailton Krenak, na Flecha nº 3, que fala do surgimento do novo mundo, onde Yepa Goamon e Yepa Buró decidem que o surgimento dos humanos seria por via aquática. Esses humanos eram Waimahsã, gente-peixe, que, segundo a lenda, são “gente invisível que habita os domínios da terra, do ar, da água e da floresta.” Quando eles vestem a roupa de tal animal, assumem as habilidades e características daquele, por sua capacidade de metamorfose. Caminhei como Waimahsã.

Performance 2: Confessionário contra o fim do mundo

Confessionário contra o fim do mundo – cujo programa se encontra disponível no Quadro 2 e Figura 7 – surgiu a partir de um debate sobre poluição na sala de aula, quando alguns alunos apontaram práticas habituais da população e, tendo como disparador esse debate, a equipe decidiu propor uma ação performativa com perguntas expostas em cartolinas.

Quadro 2 – Programa *Confessionário contra o fim do mundo*

1 Caminhar até a Lagoa.
2 Ir para a faixa de pedestre quando o sinal ficar vermelho.
3 Segurar os cartazes na faixa de pedestre de frente para os carros e motos até o sinal fechar.
4 Segurar os cartazes na calçada enquanto o sinal estiver verde.

Fonte: Acervo próprio (2024).

Figura 7 – Confessionário contra o fim do mundo.

A) Segurando os cartazes na calçada.

B) Segurando os cartazes na faixa de pedestre.



Fonte: Acervo próprio (2024).

Segurando-as no sinal, inquiriram os motoristas de bicicletas, motos, carros, ônibus etc., esperando deles a buzina como confissão a tais perguntas/inquietações: “Buzine se você já poluiu hoje!”, “Você tem medo do fim do mundo?”, “Já desmatou hoje?”, “Água da lagoa da Parangaba: R\$ 50,00”.

Por mais literal que pareça ser, tal ação consiste na interação com as pessoas que respondiam, muitos honestamente, às questões levantadas nos cartazes, reafirmando o que Fabião (2009, p. 71) diz:

[...] em geral, o foco não está na transmissão de determinado conteúdo, mas na potência relacional promovida pela experiência proposta (no caso do espectador, na experiência que este estabelece com o performer, consigo, com os outros da audiência, com o espaço onde a operação se dá e seu contexto histórico). É sobretudo neste conteúdo relacional que reside a força política do ato performativo.

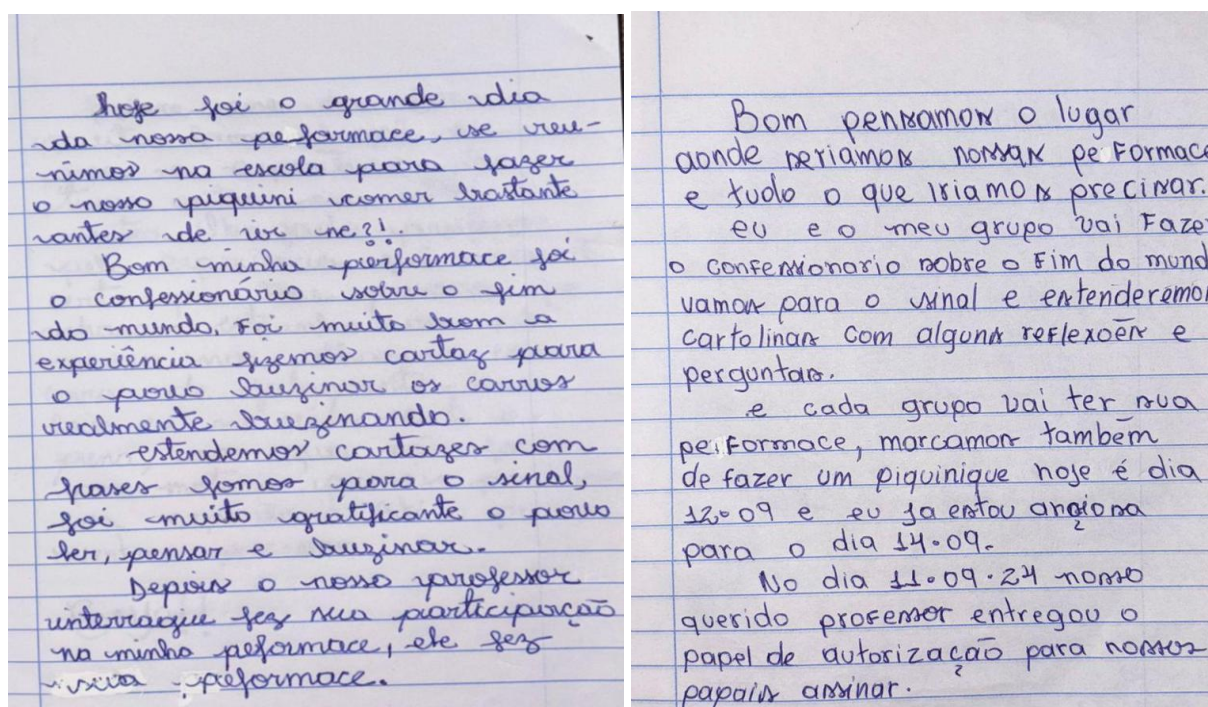
De modo que, de fato, a nossa intenção enquanto performers não se limitava a transmissão de conteúdo ou uma mensagem clichê, mas sim realizar uma ação relacional e que a partir dela, o cotidiano daqueles motoristas fosse atravessado por tal estética artística.

[...] o foco não está sobre a transmissão de um conteúdo, mas sobre a identificação das forças que rondam certo campo temático e o momento em que elas se chocam com nossas percepções cotidianas. Não há uma tese a ser provada ou lições a serem transmitidas, como num contexto pedagógico formal (Nardim, 2011, p.116).

Contudo, assumidamente, o Antropoceno é o disparador tanto da pesquisa, quanto das performances, pois como afirma Lima Filho e Carvalho (2023, p.10),

[...] a produção cênica interessada em dar forma poética ao fim do mundo pode colaborar para ampliar as ressonâncias desse fazer mover diante da iminente extinção. Dito de outro modo, a cena operaria como espécie de alarme de incêndio que aponta a catástrofe que está alojada no antropoceno.

Os registros da estudante Licuri descrevem o programa performativo bem como a felicidade de realizá-lo:



(Licuri, 2024).

Performance 3: Sinta o desastre

Para esta performance – cujo programa se encontra disponível no Quadro 3 e Figura 8 – a equipe pensou em uma ação que fosse uma experiência sensorial, onde passantes e membros da equipe puderam participar.

Quadro 3 – Programa *Sinta o desastre*

1 Convidar alguém para participar.

- 2 Explicar para a pessoa a performance.
- 3 Vendar a pessoa.
- 4 Guiar a pessoa pelo espaço.
- 5 Perguntar o que ela está tateando.
- 6 Anotar o que a pessoa disse que sentiu.

Fonte: Acervo próprio (2024).

Figura 8 – Sinta o desastre.

A) Guiando a pessoa pelo espaço.



B) Perguntando o que a pessoa estava tocando.



Fonte: Acervo próprio (2024).

Um performer abordava uma pessoa e a convidava para participar. A performance acontecia por meio da relação entre performer e convidado. Neste contexto, podemos considerá-lo um performer também, visto que sua interação era fundamental para o ato performativo. O convidado tinha os olhos vendados e recebia as seguintes instruções:

– Relaxe. Vou te conduzir com todo cuidado, serei seus olhos. Caminharemos um pouco pelo entorno da lagoa, pisaremos e tocaremos em concretos, pavimentos, tijolos, galhos, árvores vivas e mortas. Peço que descreva para mim o que você sente ao tocar. Use o tato e me diga. É natureza? Está viva ou morta? É sedimento natural? É concreto, cimento, pavimento? Sinta o desastre! (Sinta o desastre, 2024).

Enquanto isso, um terceiro estudante performer anotava as descrições dadas pela pessoa vendada. Ao final, os performers mostravam para as pessoas vendadas o que elas tocaram de fato e se, pelo tato, foi possível acertar.

Eu e os estudantes pensamos na perspectiva relacional e sensorial da ação, buscando provocar e promover nas pessoas vendadas uma forma de ver e sentir aquele espaço da lagoa de uma forma extraordinária. Como vemos em Campos (2016, p. 24), a arte performativa apensada as questões urgentes, “atua para sugerir ao indivíduo novas formas de vivenciar o espaço e o tempo, para apresentar possibilidades do ‘se perder’, colocar-se num risco não-habitual, explorar o poético como desconhecido, contrapondo o sujeito ao modo usual e operacional de ver, sentir e pensar o mundo”.

Unidos, os três corpos performaram. Esse programa performativo criava um corpo coletivo. Um corpo sensorial, que provocava o além da visão, clamava o sentir. De acordo com Fabião (2009, p. 63), “o performer é um criador de corpos individuais e coletivos, públicos e privados. Se o performer potencializa a relação com seu corpo é para disseminar uma reflexão e uma experimentação sobre a corporeidade do mundo, das relações, do pensamento”.

Existe um corpo-terra, no qual vivemos e do qual dependemos. Estamos nele 24 horas por dia, o vemos diariamente, percebemos suas mudanças climáticas: as secas, tempestades, enxurradas, alagamentos, lixões, desmatamento, queimadas, a matança da fauna e da flora, o concretamento e a pavimentação dos solos, e a poluição em formas infinitas.

O fim do mundo é uma construção cotidiana, articula a esfera privada e pública, o pessoal e o coletivo. Assim, coloca-nos diante da tarefa de pensar modos de implodir essa rota de colisão. Interpela-nos sobre como as artes da cena podem nos aproximar das realidades da vida no planeta para fazer pensar sobre esse mundo que criamos, estando juntos. Talvez, os processos criativos que investigam o fim do mundo encontrem seus caminhos pela necessidade de comunicar o que está estampado em nossa sociedade e que é por diversas vezes esquecido pela agressividade da rotina. Virou normalidade não nos afetarmos com os fins que permeiam nosso cotidiano (Lima Filho; Carvalho, 2023, p. 24).

Mas o olhar se acostuma, é preciso uma relação mais física com corpo natureza, para daí sentirmos de fato em nosso tato o desastre. Sentir nas mãos, como Lady Macbeth sentiu o sangue, não só a culpa, mas responsabilidade de algo a se fazer para amenizar tantos desastres.

Nós artistas performers junto aos pesquisadores das ciências humanas e sociais, temos uma responsabilidade a assumir:

[...] de fato, pelas histórias que contam, pelas imagens que mostram, pelas emoções que proporcionam, os artistas podem não só contribuir para produzir ideias e valores em consonância com a urgência ecológica, mas também, acima de tudo, têm o poder de influenciar nossas sensibilidades e nossas representações (Sermon, 2021, p. 32).

Programas criam corpos naqueles que os performam e naqueles que são afetados pela performance. Programas anunciam que "corpos" são sistemas relacionais abertos, altamente suscetíveis e cambiantes. Programas geram corpos com proporções que ultrapassam em muito os limites da pele (Fabião, 2009)

7.4 Performance 4: *O Ritual*

Programa criado por Acapu e sua equipe – cujo programa se encontra disponível no Quadro 4 e Figura 9. Desde o início, a aluna se mostrou generosa com o processo desta pesquisa, indo comigo a pé, após o final do turno escolar, fazer meu primeiro reconhecimento das bordas da lagoa, para que eu conhecesse a região. Ela, por morar ali perto, conhecia muito bem a área. Inclusive, me levou até a casa de seus avós, uma casa simples à beira da lagoa, com criação de porcos e aves, além de plantações de bananeiras, coqueiros e muitos matos, até chegarmos à borda da lagoa. Ali, visitamos o local para ver a possibilidade de realizarmos alguma ação performativa, mas o matagal não nos permitia chegar à lagoa de fato.

Quadro 4 – Programa *O ritual*

1 Caminhar até a arreninha em frente a Lagoa.
2 Colocar um cartaz como nome ritual
3 Colocar uma planta no centro.
4 Colocar notícias, impressas, de desastres ambientais ao lado da planta.
5 Convidar pessoas para ler as notícias.
6 Pedir que as pessoas façam uma reação diante da notícia, pode ser um grito, uma fala, uma ação.

Fonte: Acervo próprio (2024).

Figura 9 – O ritual.

A) Reação da pessoa ao ler uma notícia.



Fonte: Acervo próprio (2024).

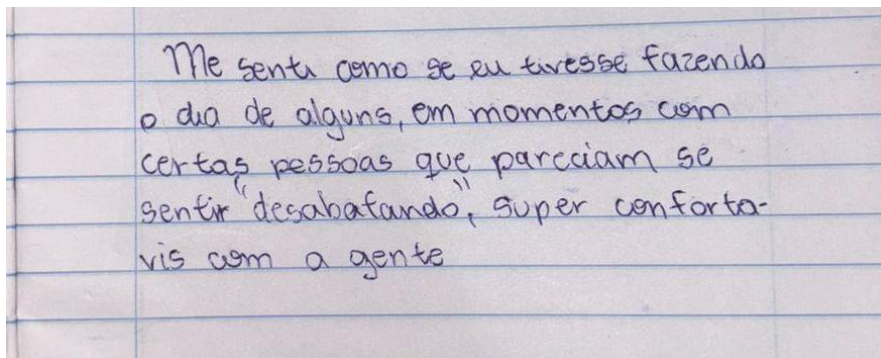
B) Iniciando a performance.



Acapu, junto com sua equipe, optou por uma ação análoga a um ritual. A estudante citou os povos indígenas que há muitos anos habitavam aquela região. Alertei-os para não escorregarem na representação teatral e relembrei alguns princípios da performance. Logo, a equipe se empenhou na criação de um programa coerente que dialogava com o ritualístico. Propuseram um círculo e um centro, onde, dentro deste, havia uma planta e notícias de desastres ambientais impressas, para que os passantes convidados a participar da performance pudessem ler e ali, no centro, decidissem como reagir àquela matéria lida—podendo gritar, rasgar o papel, falar algo, fazer uma dança ou até mesmo comer o papel, como eu fiz ao ler uma notícia sobre a devastação da natureza pelo ser humano.

Nesta ação performativa, o ritual mais litúrgico criado pela equipe rompia outro ritual: o cotidiano das pessoas, as caminhadas matinais, o caminho usado para ir ao trabalho, o banho de sol. “Através da realização do programa, o performer suspende o que há de automatismo, hábito, mecânica e passividade no ato de ‘pertencer’ – pertencer ao mundo, pertencer ao mundo da arte e pertencer ao mundo estritamente como ‘arte’” (Fabião, 2013, p. 5). Uma imbricação possível graças à porosidade da performance e à criatividade dos jovens estudantes.

Jequitibá expressou o prazer que foi conversar com pessoas sobre o meio ambiente, discutindo com os passantes as matérias sobre “desastres” ambientais. Um debate necessário.



(Jequitibá, 2024).

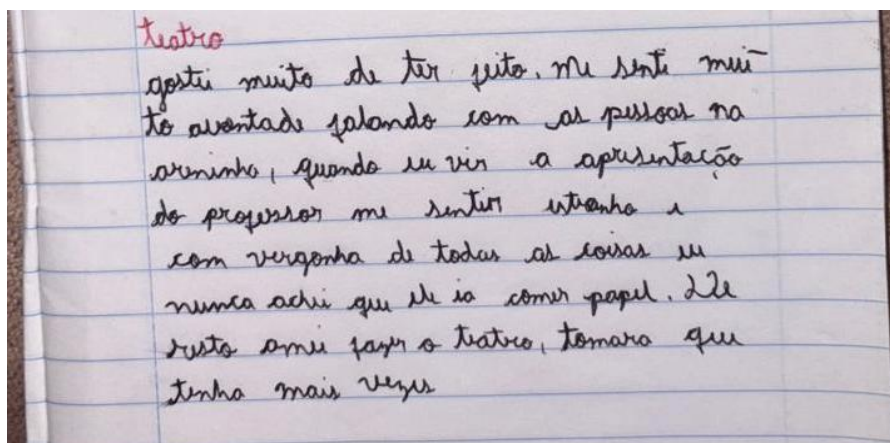
De acordo com Fabião (2013, p. 2), os “performers não pretendem comunicar um conteúdo determinado a ser decodificado pelo público, mas promover uma experiência através da qual conteúdos serão elaborados”. Esse processo relacional, vivido pelos estudantes, foi de fato o cerne desta performance, ou seja, o encontro entre os jovens, o tema debatido e as pessoas que paravam. O ritual foi a elaboração de um debate urgente sobre o que ainda nos resta.

A prática da performance permite aos estudantes, não só a ação da arte contemporânea, mas também como diz Fabião (2009, p. 62) “des-automatizar a relação do cidadão com a polis; do agente histórico com seu contexto; do vivente com o tempo, o espaço, o corpo o outro e consigo mesmo.” Sentir-se como se tivesse feito o dia de alguns, possibilitando o desabafo de passantes sobre as questões do meio ambiente, isso foi possível pois “ao agir seu programa, necessariamente, des-programa seu organismo e seu meio” (Fabião, 2009, p. 63).

Uma educação oriunda das práticas culturais, por sua vez, não deve ser vista como algo abstrato, macro, universal e que se dilui no mundo como um termo genérico, pois quando se trata de educação no campo das artes, no campo das culturas, especificamente se quer referir a uma educação e a uma experiência estética (Santos, 2022, p. 22).

Ocupando a cidade, no caso a Lagoa, fazendo desse lugar um espaço de cultura, ao passo que aprendem a performance na prática, ensinam os pedestres, passantes, caminhantes também na prática sobre esta estética, além do tema em questão nas performances, o antropoceno, as ruínas do planeta.

Pós-experiência de performar e ver performances, Jaborandi-do-ceará diz:



(Jaborandi-do-ceará, 2024).

No encontro da performance *Aguapé* com *O Ritual*, no qual, enquanto performer, decidi engolir a notícia que li, gerou surpresa nas pessoas que observavam. Embora fosse clara a ação daquela metaperformance – ler uma matéria e reagir ao seu teor – resolvi ruminar, levar para minhas vísceras aquela notícia ruim. Isso causou impacto, como pode ser visto na fala de tais percepções, de acordo com Campos, são comuns à “performance e o teatro contemporâneo buscam, nesse sentido, o sujeito percipiente cujos níveis de expectativa se aproximam mais do sinestésico do que do semiótico” (Campos, 2016, p. 23).

Embora, naquele momento, minha ação dentro da performance *O Ritual* tenha buscado causar tais efeitos, “isso não quer dizer que, numa performance, não haja nada para o espectador interpretar, mas também não se pode dizer que as ações do artista performativo apenas signifiquem alguma coisa” (Fernandes, 2011, p. 17).

Performance 5: Navegando contra o fim do mundo

A equipe percorreu os arredores do local da performance, uma ruela que dava acesso à margem da lagoa, abordando pessoas e oferecendo-lhes a possibilidade de elaborarem um barquinho de papel com folhas de cadernos usados. Na performance *Navegando contra o Antropoceno* – cujo programa se encontra disponível no Quadro 5 e Figura 10 – os estudantes propuseram uma experiência quase devocional, em que os passantes escreviam mensagens nos barquinhos, direcionadas ao bem-estar da natureza, para posteriormente serem lançados na lagoa. Pressupondo que a papel vem da celulose a equipe mensurou mínimos impactos à saúde da lagoa.

Quadro 5 – Programa *Navegando contra o fim do mundo*

- 1 Fazer barquinhos de papel.
- 2 Pedir para os passantes fazerem um barquinho (caso não saibam, entregar um feito).
- 3 Pedir para os passantes escreverem uma mensagem no barquinho para o meio ambiente.
- 4 Abordar pessoas até chegar na rua onde todas as performances vão se encontrar.
- 5 Colocar os barquinhos na lagoa.

Fonte: Acervo próprio (2024).

Figura 10 – Navegando contra o fim do mundo

A) Ensinando as pessoas a fazerem um barquinho



B) Desembarque dos barquinhos de papel.



Fonte: Acervo próprio (2024).

As pessoas ao escreverem suas mensagens nos barcos depositavam ali suas presenças, uma extensão de si. O barquinho já não era mais apenas um objeto, mas sim coisa: “coisa, por sua vez, é um “acontecer”, ou melhor, um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam. Observar uma coisa não é ser trancado do lado de fora, mas ser convidado para a reunião” (Ingold, 2012, p. 29). Posteriormente, as pessoas abordadas na rua participaram do lançamento dos barcos, ao lado de outros estudantes que haviam utilizado aquelas mesmas folhas de cadernos, escrevendo nelas conteúdos e saberes. Estavam ali também as árvores que, após serem desmatadas, transformaram-se em folhas de cadernos. No barquinho, estavam presentes múltiplos encontros.

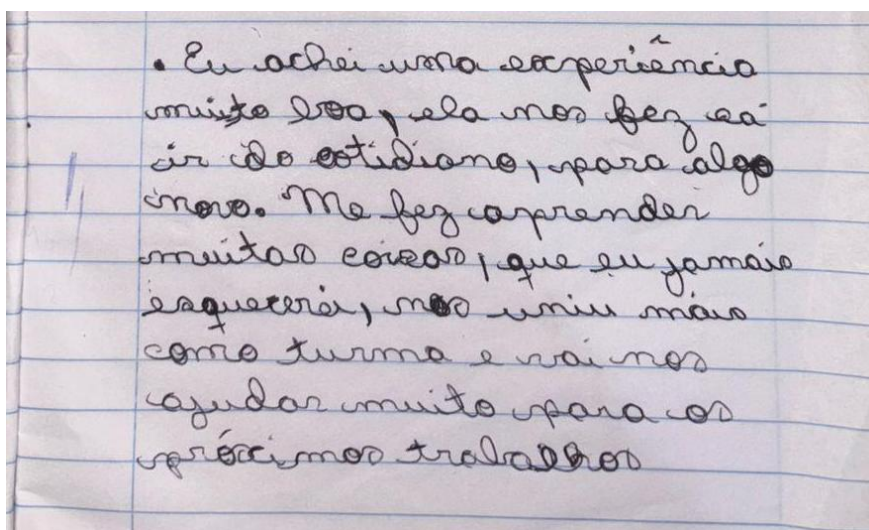
Dentre tantos encontros possíveis, o mais significativo foi com um grupo de jovens indígenas em processo de reconhecimento de identidade e origem na região da Parangaba, território outrora habitado por povos originários fugidos de colonizadores. Nos cruzamos — ou melhor, cruzamos o caminho deles — enquanto panfletavam algo e, ao se depararem com nossa caminhada rumo à performance *Navegando contra o Antropoceno*,

decidiram nos acompanhar, como relatou Maluy Ptyguara-Porangaba. No local da performance, fizeram seus próprios barquinhos e os depositaram na lagoa.

A jovem Parangaba, com quem troquei mensagens após a performance, disse que se sentiu contemplada ao ver a cidade sendo ocupada com arte performativa. Diferente da maioria dos encontros efêmeros descritos por Bauman (2001), que afirma que os encontros entre estranhos são desconectados do passado e do futuro, sem continuidade ou trocas duradouras, esse encontro teve raízes. Ele fundou um presente e aponta para um futuro.

Em algum momento, o encontro foi estranho, como costuma ser nas performances. Mas, ao longo da ação e da escrita deste texto, ele deixou de ser um simples acaso para se tornar a confirmação de que vida e arte estão necessariamente unidas: a lagoa, os povos indígenas que primeiro habitaram aquela região, as questões debatidas na performance e, subitamente, esse encontro.

Umbuzeiro, muito feliz com o trabalho coletivo e com o poder de união que a performance trouxe à turma, expressa:



(Umbuzeiro, 2024).

Foram muitas questões pensadas, algumas descartadas e muitas anotadas como planejamento para que os conteúdos desta pesquisa e do currículo do ensino médio pudessem chegar ao máximo de alunos da turma, mas também chegam conhecimentos para os quais não se forma feitos rígidos planejamento.

Ao se tomar como pressuposto a tese de que a aprendizagem é um fenômeno ao mesmo tempo individual e social, que se produz pelo compartilhamento e pelo diálogo entre sujeitos como processos de apropriação de significados, fica evidente

que a efetividade da ação educativa está mais relacionada com condições subjetivas de interlocução que os sujeitos elaboram com outros sujeitos e com o mundo do que com construções de currículos lineares ou com formas engessadas de organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem propostos objetivamente pelos atuais currículos escolares (Thiesen, 2011, p. 252).

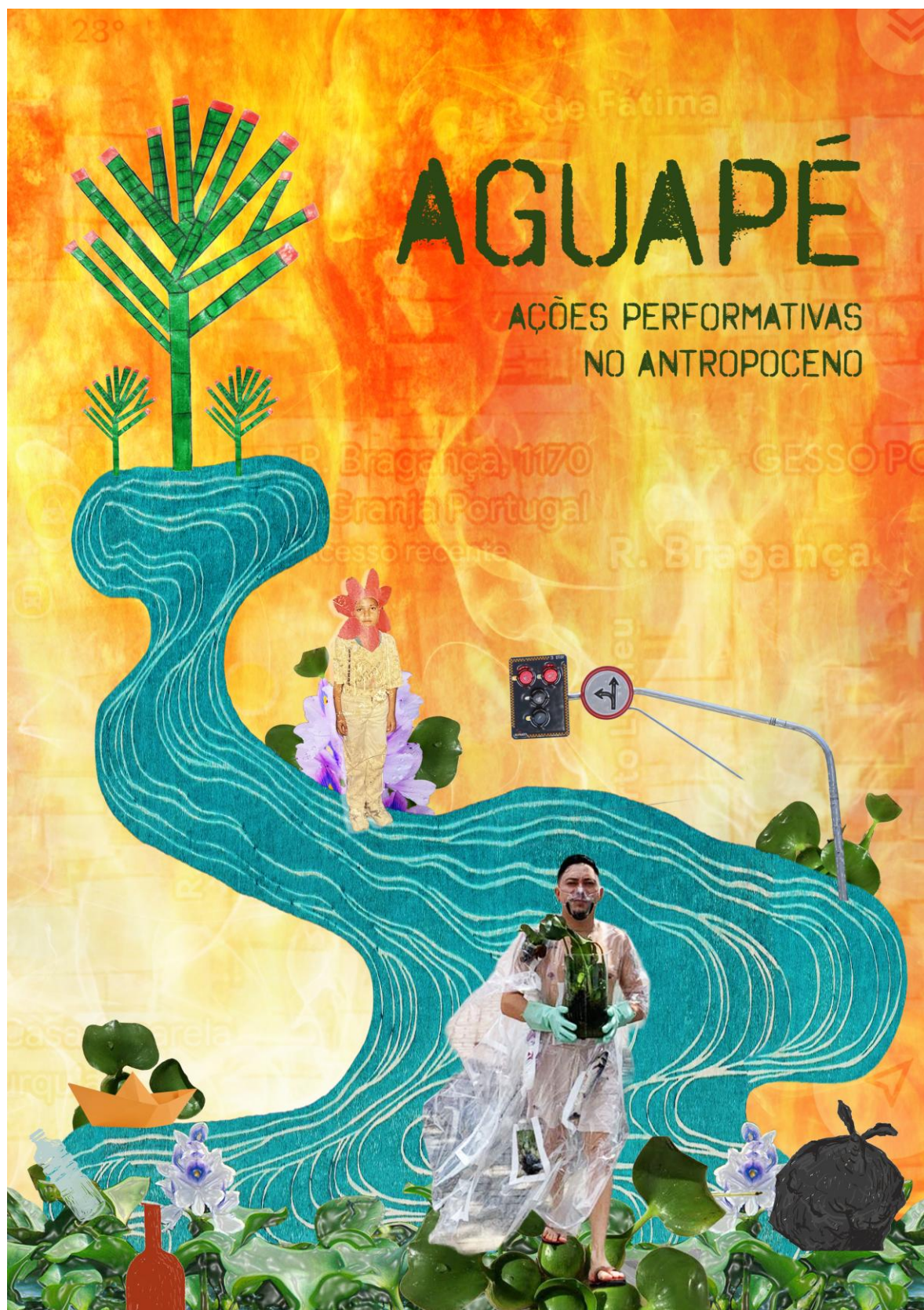
O encontro da turma para pesquisar e praticar performance trouxe muitos aprendizados. Como destacou Umbuzeiro, a união da turma foi um dos principais ganhos do processo. No teatro, essa coesão é mais comum, já que se trata de uma arte essencialmente coletiva. Na performance, embora isso também ocorra, não é uma característica tão recorrente.

A performance é, sobretudo, um espaço de interlocução e interação significativa, especialmente em um trabalho no qual o processo é tão fundamental quanto os resultados. Tentamos mensurar os aprendizados por meio das palavras coletadas, mas há o **indizível**, aquilo que ainda está se fecundando, que tropeçará antes de fazer sentido, que criará significados ao longo do tempo. A performance é, por natureza, um processo de aprendizagem infinito.

Como desdobramento desta pesquisa, apresento a seguir a arte de capa deste trabalho, concebida em colaboração com o artista visual, performer e ilustrador M Dias Preto. Reconhecido por sua produção marcada por narrativas visuais que atravessam questões de ancestralidade, corpo dissidente, negritude e ecologia afetiva, M Dias Preto contribui aqui com uma composição potente que amplifica as camadas poéticas e simbólicas do projeto *Aguapé*.

A imagem criada não apenas ilustra, mas expande o campo sensível da pesquisa, ao traduzir em linguagem visual os tensionamentos entre natureza e cidade, permanência e ruína, corpo e paisagem. Trata-se de uma obra que dialoga diretamente com as investigações performativas desenvolvidas ao longo do projeto, funcionando como síntese estética e política dos atravessamentos vividos na Lagoa da Parangaba, território que pulsa como cenário e agente da criação.

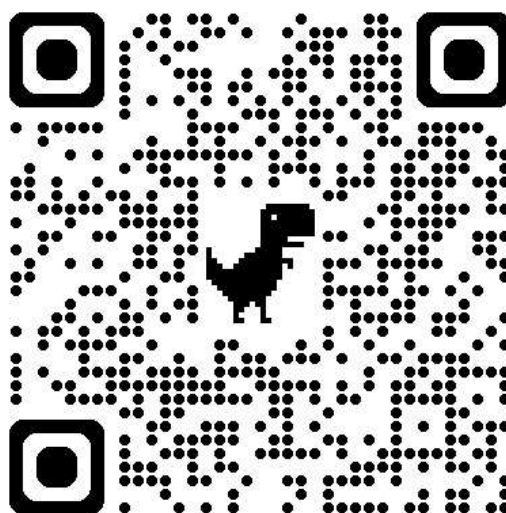
Figura 11 – Capa da pesquisa.



Fonte: M Dias Preto (2025).

Ainda na confluência desta pesquisa, apresento a seguir o QR Code de acesso ao vídeo-performance *Aguapé*, resultado de uma ação artística desenvolvida em colaboração com a produtora audiovisual @salfilmes, representada pelo artista e realizador Daniel Correia. Esta obra constitui uma extensão das investigações performativas realizadas no âmbito do projeto, traduzindo em linguagem audiovisual as poéticas, os atravessamentos e os tensionamentos do processo.

Figura 11 – Capa da pesquisa.



Fonte: Acervo próprio (2025).

Dessarte, não cheguei a essa perspectiva de trabalho de forma abrupta. Esse desnudamento da artesanaria passou por um processo contínuo, revelando o quão imanente este é.

Contra o Fim: Adaptar o habitar

Ao fundo deste último tópico não há uma imagem. À direita, nada. À esquerda, nada. E no centro, nada. Talvez assim seja o planeta no futuro. Talvez o “nada” seja a ausência humana, a extinção pela falta de condições de sobrevivência — o ar irrespirável, a água escassa, as temperaturas insuportáveis.

Mas, ao contrário de se colocar como ausência e falta, talvez este “nada” possa inaugurar uma abertura para todos os possíveis a serem criados. Ao invés de pensarmos o tempo em razão de um fim como destino previsível, tomar o tempo como “o que se passa

agora”. Não há nada fora do acontecimento. E só há acontecimento no encontro - é no encontro que algo acontece e se produz como efeito de si mesmo.

Toda pesquisa é um encontro de mundos. E nesta pesquisa, foi o encontro de mundos que operou desde a formulação do problema, que incidiu na sua colocação e que também atuou na preparação dos trajetos para acompanhá-lo. Nestes encontros percorri caminhos que foram se abrindo: na leitura passei por alguns; na prática, fui encaminhado a outros tantos, na escrita, transitei por outros ainda. A Lagoa de meu, a Lagoa da Parangaba, o Lago Crawford e meu Lago corpo. Percebo assim, o quanto um processo de pesquisa se desenvolve de forma situada, e que por ser tão extenso e rico é impossível de ser capturado em sua totalidade - ainda mais quando se trata de performance.

Toda pesquisa produz efeitos de transformação. Nesta pesquisa, podemos perceber esses efeitos no território investigado, nos envolvidos com a ação e na própria área de investigação. As práticas de pesquisa que incluem estratégias metodológicas e dispositivos diversos produzem os pesquisadores e os pesquisados, forjando diferentes mundos.

Assumir a prática artística como pesquisa, permitiu ir além dos registros e reflexões sobre o processo artístico-pedagógico da experiência - possibilitou registros que partiram de uma escrita performativa e que se desdobraram em reflexões sobre minha escritura performativa. Como forma de orquestrar as ações performativas - minha e dos estudantes - percebi que minhas práticas são muitas vezes disparadas por memórias e voltadas para o corpo - a performance que se dá pelo corpo.

Toda essa trajetória se alinha à Competência Específica 5 da BNCC, que reconhece a cultura corporal de movimento como linguagem expressiva. No projeto, o corpo foi não apenas veículo, mas matéria e meio de criação — linguagem que comunica, questiona, provoca (Brasil, 2017).

Retomo algo que escrevi na introdução deste texto: “Chamo de *Aguapé*, uma ação para investigar interações e ecologias que venham a ser desenvolvidas em lugares perturbados por humanos”. No entanto, exatamente pela porosidade da performance e da pesquisa em performance, proponho um desvio para traçar estas considerações: *Aguapé* foi uma ação para investigar interações, ecologias e arqueologias desenvolvidas em lugares marcados pela intervenção humana, carregando vestígios do passado, do presente e de um futuro incerto a partir do olhar para as lagoas do meu pai e da Parangaba.

Considero as performances geradas no processo alinhadas à definição de ecoperformance, que:

[...] tem afinidade com outras modalidades performativas e artísticas (entre as quais o site-specific, a intervenção urbana ou a land art) realizadas, digamos, outdoors ou em ambientes não convencionais. De fato, pode ocorrer em qualquer meio ambiente, na natureza, em ambientes urbanos, virtuais (e, até mesmo, em teatros) desde que esteja alicerçada num tripé conceitual que envolve o meio ambiente, o corpo e a ancestralidade. Esse tripé, elaborado aos poucos ao longo dos últimos quinze anos, particulariza a ecoperformance, sobretudo, por incluir a ancestralidade. Ancestralidade tem a ver com memória. Uma memória não somente pessoal do performer, mas uma memória geológica, biológica e cultural, ou seja, uma memória ambiental complexa (Baiocchi, 2023, p. 15-16).

Há, neste trabalho, um alinhamento estético e de pesquisa ao conceito de ecoperformance, visto que a experiência tem memória minha e de meu pai – portanto, ancestral –, a memória da Lagoa da Parangaba, os povos originários que ali viveram (e ainda resistem), portanto, ancestral novamente. Envolve, sem dúvida, o meio ambiente e os corpos d'água, estudantes, docentes e performers.

Interessa-me a ecoperformance de guerrilha, pois há em mim uma brasa, uma vontade mais bruta, externa e literal de dizer que não temos tempo para reverter a saúde do nosso planeta. Não faz muito sentido, para mim, performances demasiadamente metafóricas e abstratas para alertar sobre incêndios, por exemplo. Penso também ser um tanto egóico focar em trabalhos que priorizam as perspectivas do corpo do performer, pensar somente na sensibilidade dele na relação com a natureza, dentre outros. Há uma urgência, creio na guerrilha com bom senso. Porque também não cabe se desesperar diante de um incêndio.

Não somente os resultados obtidos, mas também todo o processo vem de uma consciência ecoperformativa, enquanto professor-encenador-performer, de que meu trabalho comunga com o bem-estar do planeta, logo, com meu bem-estar.

[...] a ideia é que, num outro sentido, tal fazer artístico seja bastante mais atravessado pela percepção de que somos mundo, uma vez compostos de água, minérios, fungos, bactérias, calor que se transformam continuamente em nós, em diferentes ciclos. Por fim, perceber o mundo em nós, com os ciclos e ritmos de que somos feitos, portanto uma arte em fluxo com a vida. (Gonçalves, p.02, 2021)

Diante da imersão na prática performativa com os estudantes e dos estudos sobre as questões do antropoceno, afirmo que a lagoa da Parangaba não foi apenas paisagem ou objeto de pesquisa — foi também um campo vivo de aprendizado. A experiência revelou-se profundamente produtiva, repleta de criações performáticas que ampliaram os horizontes para o componente Arte, mas que também transitaram pelos campos de estudos da Biologia, Geografia, Química e Matemática. Compreendo este trânsito como possibilidade de viver a

diferença pela convergência de saberes diferentes e como um modo de diferir, capaz de tensionar modelos e narrativas cristalizadas. Além disso, possibilitou uma tomada de consciência social e ambiental por meio da interdisciplinaridade e do estudo sobre o meio ambiente no antropoceno.

A elaboração das performances, fruto do processo investigativo, emergiu de forma orgânica, quase como um crescimento natural. O contexto dos estudos, as referências teóricas, práticas e visuais forneceram a chave necessária, ampliando as possibilidades criativas para as ações performativas — tanto as minhas quanto as dos alunos.

Assim sendo, tecemos, no entorno da lagoa da Parangaba, marcas efêmeras da performance. Conversamos com caminantes, desconhecidos, povos indígenas. Ocupamos esse espaço. Apropriarmo-nos dessa paisagem foi, também, apropriar-nos da urgência climática e ambiental do planeta. Um recorte da realidade de Fortaleza que reflete tantos outros males globais. Performar uma pesquisa com estudantes e professores ali foi, antes de tudo, um ato. Um gesto. Uma atitude diante do muito que ainda precisamos fazer.

Referências

ALVES, E. et al. Avaliações fisiológicas e bioquímicas de plantas de aguapé (*Eichhornia crassipes*) cultivadas com níveis excessivos de nutrientes. **Planta daninha**, v. 21, p. 27-35, 2003.

BAIO, C.; RIBEIRO, W. Territórios sensíveis: Arte, Antropoceno e mudanças climáticas. **Revista Visuais**, v. 9, n. 1, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/visuais/article/view/18305/12886> . Acesso em: 01 jan. 2025.

Bairro Parangaba. O povo, Fortaleza, 21 abr. 2016. Disponível em: <https://arteculturaespiritualidade.blogspot.com/2016/04/bairro-parangaba.html>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORGES, G. **Lagoa da Parangaba:** aguapés tomam parte do espelho d'água. O povo, Fortaleza, 13 abr. 2023. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2023/04/13/lagoa-da-parangaba-aguapes-tomam-parte-do-espelho-dagua.html>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CAMPOS, C. L. J. A contaminação como potência no teatro/performance: problematizações em torno do espectador na pós-modernidade. **DAPesquisa**, v. 11, n. 16, p. 018-028, 2016.

Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/6915>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CLAVEL J. L.; GINOT, I. Por uma Ecologia da Somática? **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 85-100, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/G4cgKWGL9WSqBrhnDhWVPhj/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 01 jan. 2025.

COIMBRA, J. A. A. Considerações sobre a interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JÚNIOR, C. E. M.; TUCCI, D. J.; HOGAN, R. N. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000. p. 42-70.

CRUTZEN, P. J; STOERMER, E. F. O antropoceno. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://piseagrama.org/extra/o-antropoceno/> . Acesso em: 18 jan. 2024.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DESCOLA, Philippe. Humain trop humain. *Esprit*, p. 8-22, dez. 2015. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-esprit-2015-12-page-8.htm> Acesso em: 15 nov. 2024.

FABIÃO, E. Performance, teatro e ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade. In: FLORENTINO, A.; TELLES, N. (Org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

FABIÃO, E. Programa performativo: o corpo-em-experiência. **Revista do LUMB**, n. 4, p. 1-11, 2013. Disponível em: <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/lume/article/view/276> . Acesso em: 18 jan. 2024.

FÉRAL, J. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. São Paulo: Artigo Revista **Sala preta**, n.8, ECA/USP 2008 (tradução Ligia Borges) 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370/60352>. Acessado em 01/11/2024.

MOSTAÇO, Edelcio. Em torno do performativo. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 38, p. 1-9, 2020. DOI: 10.5965/14145731023820200049. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/16658>. Acesso em: 14 mar. 2025.

GONÇALVES, Thaís. Ações performativas para ativar um perspectivismo artístico entre antropoceno e antropofagia. **Conceição/Conception**, Campinas, SP, v. 10, n. 00, p. e021017, 2021. DOI: 10.20396/conce.v10i00.8667275. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8667275> . Acesso em: 4 abr. 2024.

GOMES, Ana Luísa. Corredores de ligação entre áreas protegidas com base num gradiente de perturbações ambientais derivado das actividades humanas. In: **ENCONTRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO GEOGRÁFICA (ESIG)**, Actas do X ESIG, pág. 3 – 17, 2008, Lisboa. *Anais [...]*. Lisboa: Instituto Geográfico Português, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/362075567>. Acesso em: 16 jun. 2025.

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/JRMDwSmzv4Cm9m9fTbLSBMs/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 18 jan. 2024.

KRENAK, A. Antes, o mundo não existia. *In*: NOVAES, A. (Org.). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 202-203.

LARCHER, L. O diário de bordo e suas potencialidades pedagógicas. **OuvirOUver**, v. 15, n. 2, p. 100-111, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-7>. Acesso em: 01 jan. 2025.

LIMA FILHO, I. S; CARVALHO, F. W. Duas portas para paisagens do fim do mundo na cena contemporânea cearense. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 47, p. 1-26, 2023. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/23032/15794> . Acesso em: 18 jan. 2024.

MACHADO, M. M. O Diário de Bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 2, p. 260-263, 2002. Disponível em: <https://revistas.usp.br/salapreta/article/view/57101/60089> . Acesso em: 18 jan. 2024.

MALM, A. O mito do antropoceno. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, v. ?, n. 8, p. 24-31, 2015. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/o-mito-do-antropoceno/> . Acesso em: 18 jan. 2024.

MARRAS; M.; TADDEI, R. **O Antropoceno**: sobre modos de compor mundos. [Recurso eletrônico: Ebook] – Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. Disponível em: https://eco.ces.uc.pt/wp-content/uploads/2023/09/O_Antropoceno_sobre_modos_de_compor_mund.pdf . Acesso em: 18 jan. 2024.

MESQUITA, Rafael Albuquerque. Habitação de Interesse Social e revitalização da Lagoa da Parangaba: uma nova Parangaba para Fortaleza. 2019.

NARDIM, T. Pedagogia performativa para o cartografar: oito programas-pistas (e as performances da atenção). **ALEGRAR**, n. 15, p. 1-16, 2015. Disponível em: <https://encurtador.com.br/qFTkp>. Acesso em: 18 jan. 2024.

NARDIM, T. As atividades de Allan Kaprow: artes de agir, obras de viver. **Revista-Valise**, Porto Alegre, v. 1 n. 1, p. 105-117, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaValise/article/view/19892/12804> . Acesso em: 18 jan. 2024.

OITICICA, Hélio. **Experimentar o experimental** – Hélio Oiticica. Organização de César Oiticica Filho. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013.

OLIVEIRA, G. R. Imagem e Oralidade. O bairro da Parangaba nas fotografias e nas lembranças dos seus moradores. *In*: XI Encontro Regional Nordeste de História Oral – Ficção e poder: oralidade, imagem e escrita. **Anais [...]**. 2017. Disponível em:

https://www.nordeste2017.historiaoral.org.br/resources/anais/7/1494860826_ARQUIVO_Ver saofinalGledsonRibeirodeOliveira.OralidadeeFotografia.pdf . Acesso em: 18 jan. 2024.

PARRA ALVARADO, Michell Giovanni. *El Antropoceno en disputa: el camino realista hacia nuevas tensiones entre particulares y universales durante el rechazo científico de la 'nueva época'*. En-Claves del Pensamiento, Guadalajara, v. 19, n. 37, p. 26–50, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://www.enclavesdelpensamiento.org/index.php/Enclaves/article/view/388>. Acesso em: 04 maio 2025.

RANGEL Juliana. Por uma pedagogia reencantada da voz nas artes vivas: pressupostos para uma relação ecológica da voz. Dossiê Temático - Artigos - Revista Voz e Cena - Brasília, v. 04, nº 02, julho-dezembro/2023 - pp. 36-55. ISSN: 2675-4584 - Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/vozecena/> . Acesso em: 10 set. 2024.

RAPPA, O. **Vinheta**. [S.l.]: Sony Music, 1994. 1 faixa de CD. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8yWPZ7uXyZo>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SALLES, S. A. **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. 4 ed. São Paulo: FAPESP – Annablume, 2009.

SANTOS, A. Cidade e experiência estética: ocupar as ruas, para ocupar os currículos. **Nome do periódico**, Florianópolis, v. 3, n. 45, p. 1-30, 2022. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/22687/14907> Acesso em: 18 jan. 2024.

SERMON, J. Teatro e ecologia: mudança de escalas ou de paradigma? **Revista de Estudos Sobre Teatro de Formas Animadas: Teatro de Animação, Ecologia e Sustentabilidade**, Florianópolis, v. 2, n. 25, p. 24 - 49, 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/moin/article/view/21420/13821> Acesso em: 18 jan. 2024.

STAZAK, Tharyn S. PRÁTICA COMO PESQUISA: Saberes territorializados entre planos de docência, investigação e criação nas artes cênicas. (2024). *Revista Rascunhos - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas*, 11(2), 38-53. DOI:10.14393/issn2358-3703.v11n2a2024-47

THIESEN, J. S. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 241-260, 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/wrXZzqbBTVFny3MCjvMRNCx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 jan. 2024.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se encerra ou talvez se reinicie como um gesto de retomada e de reinvenção: de minha trajetória como artista-docente, das práticas de ensino de Arte na escola pública e das possibilidades de um teatro que, mais do que representar, performa, intervém e transforma. Retorno, neste fechamento, às inquietações apresentadas na introdução: meu desejo de levar para a escola aquilo que não tive na educação básica — o teatro, a performance e a problematização do sujeito — motivado pela ausência da disciplina de Arte em minha formação e pela força inspiradora da pedagogia libertadora de Paulo Freire.

A oficina de Teatro Performativo, realizada na EEPOP, foi o ponto de partida para experimentar, junto aos estudantes, práticas artísticas que desestabilizam os formatos convencionais do ensino e da cena. Através de ações como *Nasa* e *Objeto Estranho*, os alunos transformaram a escola e o mercado do bairro em territórios criativos, reconfigurando suas relações com o espaço, com o corpo e com a comunidade. Essa experiência revelou a potência do teatro performativo como ferramenta de leitura crítica do mundo, mostrando que, mesmo em contextos de limitações estruturais, é possível produzir arte e conhecimento de forma colaborativa, sensível e politicamente engajada.

Mais do que um produto final, o que aqui se apresenta é um processo: uma prática que, ao ser documentada, escrita e refletida, tornou-se pesquisa. Como afirmei na introdução, percebo que minhas práticas carregam “minhas digitais artístico-pedagógicas”, constituindo uma trajetória em que o ensino, a criação e a investigação se entrelaçam. Ao assumir a Prática como Pesquisa (PaR), reconheço que minhas ações em sala de aula não apenas ensinam — elas pensam, questionam e produzem saberes. A escola se torna, assim, espaço legítimo de experimentação epistemológica.

Nesse percurso, a ação *Aguapé* se destacou como desdobramento expandido da pesquisa, ao propor uma ecoperformance situada na Lagoa da Parangaba, lugar de memória, de ruína e de afeto. Essa experiência, descrita no memorial, deu corpo a um outro tipo de dramaturgia: aquela que nasce dos resíduos, das águas estagnadas e das histórias esquecidas. Inspirado por Danowski, Viveiros de Castro e Baiocchi, compreendo que essa performance carrega a marca do Antropoceno e do enfrentamento às “barreiras planetárias” já ultrapassadas. Aguapé é, nesse sentido, metáfora viva da proliferação descontrolada e, ao mesmo tempo, do potencial de regeneração e resistência. A escrita performativa que compõe esse processo ecoa as camadas da planta: porosa, rizomática, insubmissa.

Unindo vida e arte, território e linguagem, os estudantes performaram suas realidades: seus bairros, medos, sonhos, violências, ausências e esperanças. Como expressado nas conclusões parciais, o teatro performativo possibilitou uma abordagem interdisciplinar, entrelaçando Arte com Biologia, Geografia, Matemática e saberes ancestrais, e revelou-se capaz de instaurar uma ecologia de saberes dentro da escola pública.

Encerrar esta pesquisa é, portanto, reconhecer que não há fim. Como o próprio teatro performativo nos ensina, trata-se de um acontecimento em fluxo, um “acontecer” contínuo, que vaza das margens da academia para os corredores da escola, da cidade, das lagoas, dos corpos. Que este trabalho, assim como o aguapé, continue a brotar lateralmente, provocando novas ações, afetos e transformações. Porque, como disse na introdução, é nesse “theatrón”- lugar de onde se vê, que insisto em mirar: para ver melhor, para ver de novo, e para ver com outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CARREIRA, André. Teatro performativo e a cidade como território. **Arte Filosofia**, Ouro Preto, n. 12, p. 5-15, 2012. Disponível em: <https://abrir.link/LktdY>. Acesso em: 01 jun. 2024.

CARREIRA, André; CABRAL, Biange; PEREIRA, Diego de Medeiros. As artes da cena como conhecimento e pesquisa na escola. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 06-23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2358092525252021006>. Acesso em: 17 jul. 2024.

CASTRO, Roney Polato de. Trajetórias de pesquisa, trajetórias de vida: experiência e constituição de um pesquisador. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 10, n. 2, p. 175-187, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/NpchL>. Acesso em: 01 jun. 2024.

DANOWSKI, Déborah; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **O passado ainda está por vir**. Rio de Janeiro: N-1 Edições, 2023.

FÉRAL, Josette. Em torno do performativo. Entrevista concedida à Edécio Mostaçó. **Urdimento**, Florianópolis, v. 2, n. 38, 2020.

FÉRAL, Josette. **Além dos limites**: teoria e prática do teatro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.

FÉRAL, Josette. Entrevista concedida a Julia Guimarães e Leandro Geraldo da Silva Acácio. **Revista Urdimento**, Florianópolis, n. 16, p.179-188, 2011. Disponível em: <http://177.20.147.23:8080/handle/123456789/2058>. Acesso em: 01 jun. 2024.

FÉRAL, Josette. Teatro Performativo e Pedagogia. Entrevista com Josette Féral. **Sala Preta**, v. 9, p. 255-267, 2009.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Revista Sala Preta**, São Paulo, n. 8, p. 197-210, 2008. Disponível em: <http://177.20.147.23:8080/handle/123456789/2058>. Acesso em: 01 jun. 2024.

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/JRMDwSmzv4Cm9m9fTbLSBMs/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 18 jan. 2024.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LORENZINI, María José Contreras. La práctica como investigación: nuevas metodologías para la academia latinoamericana. **Revista Poiésis**, v. 14, n. 21-22, p. 71-86, 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/49f7/f7f0c4fbff160a95c9f26ec276f4193ba5e0.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

RANGEL Juliana. Por uma pedagogia reencantada da voz nas artes vivas: pressupostos para uma relação ecológica da voz. **Revista Voz e Cena**, Brasília, v. 04, n. 02, p. 36-55, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/vozecena/> . Acesso em: 10 set. 2024.

SCIALOM, Melina; FERNANDES, Ciane. Prática artística como pesquisa no Brasil: algumas reflexões iniciais. **Revista de Ciências Humanas**, v. 2, n. 22, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/14230/7581>. Acesso em: 01 jun. 2024.

SCIALOM, Melina; FERNANDES, Ciane. Pesquisa Somático-Performativa: sintonia, sensibilidade, integração. **ARJ**, v. 1/2, p. 76-95, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.36025/arj.v1i2.5262>. Acesso em: 01 jun. 2024.