



PUC-SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design
Digital TIDD PUC/SP

Samira de Souza Brandão

Metodologias Cri-Ativas em Artes: experiências em aulas
de performance na PUC/SP.

TIDD PUC/SP – 2021

São Paulo – SP

Samira de Souza Brandão

**Metodologias Cri-Ativas em Artes: experiências em aulas
de performance na PUC/SP.**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, linha de pesquisa Design em Inteligência Coletiva, sob a orientação do Prof. Dr. Sergio Roclaw Basbaum.

TIDD PUC/SP

São Paulo, fevereiro de 2021

**METODOLOGIAS CRIATIVAS EM ARTES - EXPERIÊNCIAS EM AULAS DE
PERFORMANCE NA PUC/SP**

Samira de Souza Brandão

BANCA EXAMINADORA

prof. Dr. Sergio Roclaw Basbaum (orientador)

prof. Dr. Otavio do Nascimento (PUC/SP)

prof. Dr. Hermes Renato Hildebrand (PUC/SP)

prof. Dr. Lucio José de Sá Leitão Agra (UFRB)

prof. Dra. Rosangela da Silva Leote (UNESP)

TIDD PUC/SP

São Paulo, fevereiro de 2021

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado à tia Zica, à Lúcia e à tia Nicole, que cumpriram sua missão e fizeram sua passagem neste fatídico 2020.

À todas as vítimas da Covid-19.

**O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação São Paulo FUNDASP,
através da Bolsa Dissídio.**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar eu agradeço imensamente à minha irmã Tamara, por incentivar a pesquisa, por toda a sua contribuição, desde quando eu nem sabia se queria ser professora. Agradeço às minhas filhas Arya e Brigitte, por deixarem a mamãe trabalhar no computador, dar aulas online, pelas conversas sobre os cuidados com a pele e as brincadeiras de massinha, que me renderam alguns insights bem interessantes. Ao meu companheiro Sóllon Rodrigues, pelo amor, incentivo, pela parceria incrível que temos e, principalmente, por não me deixar desistir nos momentos mais difíceis, antes e durante a pandemia.

Agradeço aos meus companheiros, os professores do curso Comunicação das Artes do Corpo da PUC/SP, por estarem juntos nessa jornada. Àqueles que se foram, mestres e amigos. Aos alunos e ex-alunos de Artes do Corpo, que me ensinam na prática aquilo que visualizo ser uma aprendizagem ativa! Agradeço à instituição como um todo, funcionários, professores, administradores, profissionais da limpeza, do estacionamento, do TUCA, pró-reitores e reitora, ou seja, todo o corpo vivo da PUC/SP.

Aos amigos Priscila Jorge, Juliana Pikel, Rachel Brumana, Elisa Band, Marina Reis, Gustavo Arantes, Rita Wirtti, Ana Gold, Rodrigo Eloi Leão, Adriane Gomes, Val de Castro, Alessandro Brandão, Rogério Borovik, Joanna Barros, Leila D, Bruna Callegari, Lucrecia Mendonça, Paulo Costa, vocês são ouro na minha vida.

Aos queridos Lucio Agra e Otávio Donasci, por já terem me ensinado tanto sobre performance nessa vida e pelas indicações valiosas no exame de qualificação.

Aos irmãos Camila e Daniel Joe Marx Cohen, por estenderem o carinho àqueles que trabalharam com seus pais e por sempre estarem disponíveis a abrir a casa-arquivo quando solicitados.

Aos meus pais, Luzia e Lindo (seu Brandão), por nunca questionarem o fato de eu escolher e seguir a carreira artística, algo tão incerto e arriscado e por me ajudarem até hoje a seguir firme e forte. Ao meu irmão Michel, por sempre me apoiar. À toda a minha família.

E, finalmente, ao meu orientador, o querido Sergio Basbaum, grande artista e professor, que me acolheu, direcionou e me ajudou a chegar até aqui, meu muito obrigada!!!

METODOLOGIAS CRI-ATIVAS EM ARTES - EXPERIÊNCIAS EM AULAS DE PERFORMANCE NA PUC/SP

Samira de Souza Brandão¹

RESUMO

Nesta pesquisa de doutorado investigamos algumas questões sobre metodologias ativas no ensino superior de Artes, em especial seus usos na linguagem performática e teatral; de que forma essas metodologias são amplamente usadas na sala de aula performática, tendo o aluno-artista como centro do processo de aprendizagem. Para isso, abordamos o trabalho pioneiro do diretor teatral e professor Renato Cohen (1956-2003), com quem iniciamos essa pesquisa. Tomando como base a já longa experiência como artista e professora no curso de bacharelado em Comunicação das Artes do Corpo da PUC/SP, em especial no aproveitamento de disciplinas em performance, defendemos nesta tese o conceito de Metodologias Cri-Ativas no ensino de Artes, elaborando por meio de pesquisa-ação uma série de práticas de treinamentos psicofísicos e atividades criadas a partir dessa metodologia e compartilhando os conhecimentos que foram gerados nesses experimentos, propondo uma abordagem inovadora no processo de ensinar-aprender em Artes.

Palavras-chave: metodologias ativas; treinamentos psicofísicos em performance; pesquisa-ação; Renato Cohen; Comunicação das Artes do Corpo; PUC/SP.

¹ <http://lattes.cnpq.br/7717468576800646>

CRE-ACTIVE METHODOLOGIES IN ARTS - EXPERIENCES IN PERFORMANCE CLASSES AT PUC/SP

Samira de Souza Brandão

ABSTRACT

In this doctoral research we investigate some questions about active methodologies in higher education in Arts, especially its uses in the performance and theatrical language; and how these methodologies are widely used in the performance classroom, having the student-artist as the center of the learning process. In order to do this, we approach the pioneering work of the theater director and professor Renato Cohen (1956-2003), with whom we started this research. Based on our long experience as an artist and teacher in the Bachelor's Degree in Communication and Arts of the Body at PUC/SP, especially in performance disciplines, we defend, in this thesis, the concept of Cre-Active Methodologies in the teaching of Arts, elaborating, through action research, a series of psychophysical training practices and activities created from this methodology, and sharing the knowledge that was generated in these experiments, proposing an innovative approach in the process of teaching-learning in Arts.

Key words: active methodologies; psychophysical training in performance; action research; Renato Cohen; Communication and Arts of the Body; PUC/SP.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| <i>Figura 1: FLYER EU NASCI AQUI SESC IPIRANGA, 2013</i> | 14 |
| <i>Figura 2: PERFORMANCE EU NASCI AQUI, Sesc Campinas 2015</i> | 14 |
| <i>Figura 3: FLYER PERFORMANCE EU NASCI AQUI, 2018</i> | 16 |
| <i>Figura 4: RENATO COHEN E O GRUPO ORLANDO FURIOSO</i> | 31 |
| <i>Figura 5: CAPAS DOS DOIS LIVROS DE RENATO COHEN</i> | 33 |
| <i>Figura 6: ENSAIO GRUPO KA, UNICAMP, 1998.</i> | 36 |
| <i>Figura 7: WORKSHOP XAMANISMO COM GRUPO KA, MAIO 1998</i> | 36 |
| <i>Figura 8: CONVITE ESPETÁCULO KA/ STORYBOARD DE ARNALDO DE MELO</i> | 37 |
| <i>Figura 9: ROTEIROS DE AULA RENATO COHEN</i> | 42 |
| <i>Figura 10: ROTEIROS DE AULA RENATO COHEN</i> | 43 |
| <i>Figura 11: RESUMO DE ATIVIDADES DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR</i> | 56 |
| <i>Figura 12: AULAS NAS SALAS DE PRÁTICAS NO QUINTO ANDAR</i> | 69 |
| <i>Figura 13: AULAS NAS SALAS DE PRÁTICAS NO QUINTO ANDAR</i> | 69 |
| <i>Figura 14: AULAS NAS SALAS DE PRÁTICAS NO QUINTO ANDAR</i> | 70 |
| <i>Figura 15 AULA PRÁTICA NO PALCO DO TEATRO TUCARENA</i> | 70 |
| <i>Figura 16: TRECHO DA MINHA LOUSA</i> | 71 |
| <i>Figura 17: HISTÓRICO DO CORPO DE OUTRA ALUNA</i> | 76 |
| <i>Figura 18: ROPE PIECE, 1983</i> | 78 |
| <i>Figura 19: ROPE PIECE, 1983</i> | 78 |
| <i>Figura 20: ALUNAS EM TREINO DA CORDA</i> | 79 |
| <i>Figura 21: WORKSHOP CLEANING THE HOUSE, MAI INSTITUTE</i> | 85 |
| <i>Figura 22: TREINAMENTO CAMINHAR AVENIDA PAULISTA</i> | 90 |
| <i>Figura 23: TREINAMENTO CAMINHAR AVENIDA PAULISTA</i> | 90 |
| <i>Figura 24: PRÁTICAS LABORATÓRIO DE FOTO PUC</i> | 92 |
| <i>Figura 25: PRÁTICAS LABORATÓRIO DE FOTO PUC</i> | 92 |
| <i>Figura 26: PRÁTICAS LABORATÓRIO DE FOTO PUC</i> | 93 |
| <i>Figura 27: PRÁTICAS LABORATÓRIO DE FOTO PUC</i> | 93 |
| <i>Figura 28: PRÁTICAS LABORATÓRIO DE FOTO PUC</i> | 93 |
| <i>Figura 29: PRÁTICAS LABORATÓRIO DE FOTO PUC</i> | 94 |
| <i>Figura 30: PALESTRA DE NINO CAIS EM AULA</i> | 95 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 11 |
| 2. A FORMAÇÃO DO ATOR-PERFORMER | 21 |
| 2.1 Performance na Universidade - experiências pioneiras | 26 |
| 2.2. Renato Cohen e o surgimento de metodologias para o performer. | 32 |
| 2.2.1 Práticas pedagógicas de Renato Cohen | 39 |
| 3. METODOLOGIA | 45 |
| 3.1 Pesquisa-Ação | 47 |
| 4. – METODOLOGIAS CRI-ATIVAS NO ENSINO DE ARTES | 49 |
| 4.1 O processo de conhecimento com o advento das Ciências Cognitivas | 49 |
| 4.2 Metodologias Ativas e suas características | 54 |
| 4.3 Metodologias Cri-Ativas no curso Comunicação das Artes do Corpo da PUC/SP | 56 |
| 4.3.1 Disciplinas Treinamentos Psicofísicos em Performance no curso Comunicação das Artes do Corpo da PUC/SP | 60 |
| 4.3.2 Descrição das Metodologias Cri-Ativas | 68 |
| 5. DIVAGAÇÕES E CONSIDERAÇÕES | 102 |
| 6. REFERÊNCIAS | 107 |
| 7. ANEXOS | 113 |

1. INTRODUÇÃO

Esta tese de doutoramento se apresenta como um relato, um movimento em direção ao compartilhamento saudável de práticas realizadas em sala de aula, de modo iniciático, oriundas da relação mais intrínseca entre professora e alunos. Por se dar nesse ambiente quase sagrado, de corpos se unindo em proposições artísticas coletivas, as práticas aqui descritas foram realizadas num contexto específico, sim, porém, nada impede que sejam replicadas e usadas como base para perspectivas pedagógicas futuras.

Em toda a minha experiência como professora de performance na universidade, vira e mexe sou questionada sobre: o que é performance, afinal? Sabemos que é uma linguagem que escapa às definições, não às conceituações. Para mim, dois conceitos se sobressaem, seja realizando uma ação performática, dando uma palestra ou conduzindo uma vivência em aula: o risco e a exposição. Quais os riscos de se conduzir uma ação coletiva, qual a ética, o limite, os cuidados? São questões balizadoras que sempre me nortearam, ainda mais porque não tive uma formação em Licenciatura, apenas Bacharelado em Artes Cênicas.

Portanto, minha relação com a arte da Performance surge através do corpo em cena, dos seus humores, suas ritualizações, suas dores expostas. Um processo no qual fui iniciada pelo mestre Renato Cohen. Um caminho dentre tantos outros possíveis.

As relações entre corpo, presença, treinamentos e multimídia têm sido base para minhas criações artísticas e para perguntas que trago para a esfera teórica. É a partir dessas relações que desenvolvo treinamentos, vivências no campo da pedagogia da performance e crio performances multimídia autorais.

O interesse por questões da presença e dos treinamentos para o ator-performer se revelou, para mim, durante a realização da dissertação de Mestrado, onde estudei o espetáculo multimídia *Ka – cena zaum de Vélimir Khlébnikov*, conduzido pelo pesquisador, artista e diretor prof. Dr. Renato Cohen (1956-2003) na conclusão do curso de graduação em Artes Cênicas da Unicamp em 1998, do qual participei como atriz. Posteriormente, a dissertação foi apresentada à Editora Annablume de São Paulo, tendo sido publicada no ano de 2014, sob o título *Ka: a*

sombra da alma – performance e xamanismo no espetáculo de Renato Cohen, dentro da coleção Leituras do Corpo, com direção de Christine Greiner². A publicação teve apoio da FAPESP.

Ao se deparar com uma cartografia de sonho e sua tradução para a cena, o ator-performer trabalha com a alteridade interna, no limiar arte/vida da performance, campo de fronteiras e hibridizações. O processo de criação na via do ritual e da performance de conteúdos pessoais, iniciado em *Ka*, é de fundamental importância não só em minhas performances como também em minhas aulas. Na carreira acadêmica, sou Mestre em Artes (Unicamp, 2005) e docente do curso de bacharelado em Comunicação das Artes do Corpo da Pontifícia Universidade Católica desde 2002.

Na pesquisa de Mestrado estudei principalmente a questão da cena xamânica e multimídia proposta por Cohen, além de gerar uma análise sobre sua condução como diretor na criação do espetáculo. Qual sua ética natural de trabalho, busca de intensidades, cartografias e treinamentos singulares para cada artista envolvido? Suas referências nos diversos campos do conhecimento traziam uma riqueza em meio ao trabalho estético, evidenciando as relações entre arte e vida. De fato, essa experiência que tive nos seis anos em que trabalhamos juntos, moldaram o meu fazer e pensar arte, os cruzamentos e hibridismos próprios da performance e das experiências contemporâneas.

Também devo salientar toda a formação que tive acesso no bacharelado em Artes Cênicas na Unicamp de 1995 a 1998. A Unicamp tem uma tradição em formar artistas da cena fortemente ancorados numa interpretação a partir de treinamentos corporais. Foram aulas de máscara neutra e expressiva com Tiche Vianna, dança com Verônica Fabrini, corpo e alongamento com Márcia Strazzacappa, interpretação com enfoque em Stanislavski com Antônio Araújo e Reinaldo Santiago, com enfoque em Brecht com Márcio Aurélio, confecção de máscaras e maquiagem com Helô Cardoso, voz com Sara Lopes além de todas as aulas teóricas com Maria Lúcia Candeias, Márcio Tadeu, Silvia Fernandes, Matteo Bonfitto, entre tantos outros professores maravilhosos que tive contato ao longo da graduação.

² Como artista, trabalho a arte performática sob o nome de Samira Br, e realizo obras teatrais que transitam pelas linguagens do teatro, performance, vídeo, fotografia e instalação. Acerca de minha produção bibliográfica, publiquei com o sobrenome Borovik por um longo período. Em 2019 volto a produzir com o sobrenome Brandão.

Uma atividade formativa de grande importância foi um estágio que realizei junto ao Núcleo LUME de Pesquisas Teatrais³ no ano de 1996. Foi um semestre intenso, de treinos diários, sendo conduzido pelos atores pesquisadores do LUME: Renato Ferracini, Ana Cristina Colla, Jesser de Souza, Ricardo Puccetti, Raquel Scotti Hirson e Carlos Simioni. O professor Luís Otávio Burnier havia recém falecido quando ingressei na Unicamp, infelizmente não tive contato com seus ensinamentos. Foi um período de transição para o Núcleo de Pesquisa, que seguiu desenvolvendo um trabalho ímpar no Brasil e no mundo. Essa prática de treino corporal despertou em mim, anos depois, a busca de sistematizações e treinos para o artista da performance.

Depois desses anos trabalhando com Cohen (de 1997 a 2003), realizei um trabalho artístico potente em parceria com Rogério Borovik, o projeto *Preto no Branco*, que se estendeu de 2008 a 2015, através do qual fizemos duas residências artísticas na Holanda em 2009. Juntos também criamos o Instituto Volusiano de Artes em São Paulo, agregando artistas de todo o mundo em nosso programa de residência artística, abrindo espaço para cursos e exposições, um espaço independente, com curadoria própria, que funcionou de 2012 a 2015.

Paralelo aos empreendimentos pessoais, participei coletivamente da criação da Associação Brasil Performance BrP, com ações artísticas e educativas como a organização e produção de sete edições do Fórum de Performance Perfor⁴. A última edição ocorreu em novembro de 2016, o Perfor7, com o tema [como?]. A cada edição um tema contemplado, levantando questões pertinentes à produção nacional e internacional de ações performáticas e debates entre coletivos e realizadores.

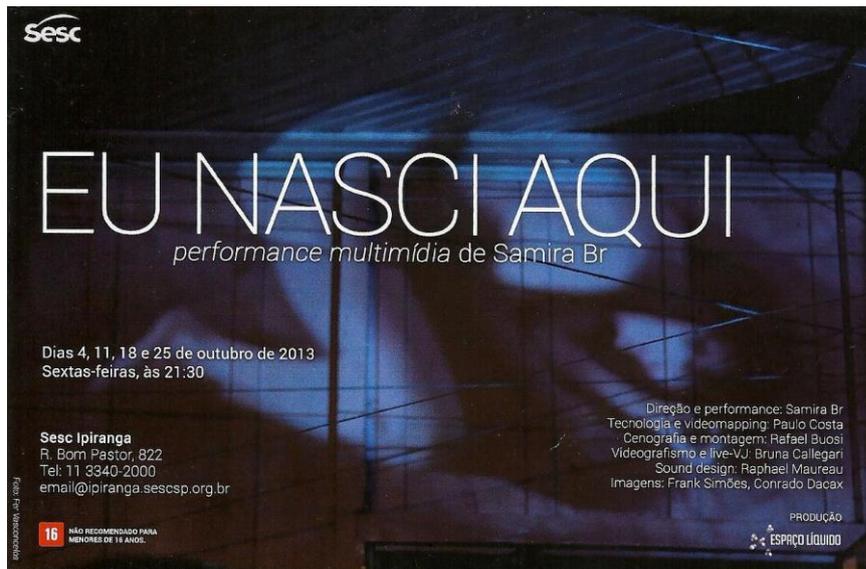
Em 2012 dei início ao projeto artístico autoral *Eu nasci aqui*, contemplando linguagens como a fotografia, o vídeo, o teatro e a performance multimídia.

³ <http://www.lumeteatro.com.br/>

O LUME é referência mundial quando se trata de trabalho de ator, treinos corporais, mímese corpórea e trabalho com clown. Foi criado por Luís Otávio Burnier e Carlos Simioni em 1985, em Barão Geraldo, primeiro num galpão de uma igreja e em 1994 conquistaram a sede próxima ao campus da Unicamp, onde fica até hoje.

⁴ <http://brasilperformance.blogspot.com/>

FIGURA 1: FLYER EU NASCI AQUI SESC IPIRANGA, 2013



Fonte: arquivo pessoal

FIGURA 2: PERFORMANCE EU NASCI AQUI, SESC CAMPINAS 2015



Foto: Paulo Costa

Eu Nasci Aqui é um trabalho em perspectiva, gerado a partir de vivências performáticas na casa em que nasci e que estava na iminência da demolição. A partir de pedaços da casa, fragmentos visuais, fotos e registros produzidos em parceria com outros artistas, o projeto ressignifica o tempo e a memória sobre o espaço vivido e as fases da vida. Na ação performática, a partir de narrativas pessoais e com uso de tecnologias, buscou-se possibilidades de

transformações, do fluxo das lembranças, do surgimento de personas femininas, das fases que marcam a mulher, desde o seu nascimento até a morte.

O trabalho parte essencialmente da ideia de corpo-instalação, numa tentativa de disparar *inputs* e experiências de subversão do tempo e da história, criando novos entendimentos para a vida. A performance une tecnologia, com projeção de imagens (*Videomapping*) e som ao vivo, que são gerados a partir da utilização de sensores que captam os movimentos.

Eu Nasci Aqui teve muitos desdobramentos, se caracterizando como uma narrativa Transmídia. Desde sua primeira ação, como ensaio fotográfico na casa em que nasci em Bauru-SP, até ações com público presente, videoperformances, os procedimentos teatrais de narração que envolveram a roteirização, a composição de personas performáticas, a criação de site-specific, o uso de figurinos, adereços e objetos cênicos deram a tônica na estruturação e levantamento de material criativo. Em seguida, o registro em vídeo, seriado em bancos digitais, que permitiu sua exibição durante a posterior performance ao vivo, e que recompôs a atuação cênica, compõe uma narrativa transmídia movida pela investigação dos treinos e procedimentos nos campos do teatro, audiovisual e performance-instalação.

A cada ação, o trabalho contou com diferentes parceiros artísticos. Entre fotógrafos, videomakers, a produtora Espaço Líquido, assistentes, aos quais sou muito grata. Com a nova maternidade em 2018, realizei a última ação do projeto me apresentando em nova configuração cênica, durante a Semana das Artes do Corpo da PUC/SP, na Casa Líquida em São Paulo, em cena com a Arya, que contava com cinco meses. Projeções e registro Sóllon Rodrigues e som ao vivo de Raphaël Maureau.

FIGURA 3: FLYER PERFORMANCE EU NASCI AQUI, 2018

EU NASCI AQUI



XV Semana das Artes do Corpo - PUC/SP

19h - 24/09 - Casa Líquida - Rua Alves Guimarães, 1417 - Sumaré

Folder: Sóllon Rodrigues

Desde o ingresso no doutorado em agosto de 2016, no programa de pós-graduação Tecnologia da Inteligência e Design Digital na PUC/SP, segui conduzindo workshops e disciplinas nos quais experimentei linguagens corporais e criativas em suas interfaces com as imagens, atuação com o audiovisual, criação de portfólios artísticos e outras metodologias ativas em artes. No doutorado foram cursadas disciplinas que contribuíram para a elaboração da qualificação e texto da tese, assim como para um repensar as opções e caminhos escolhidos para sua realização.

Através do aprofundamento na pesquisa que o doutorado pôde propiciar, propus inicialmente no pré-projeto uma investigação que desse conta dos processos desenvolvidos nas várias fases do projeto *Eu Nasci Aqui*, até então, buscando ampliar meus conhecimentos como artista, dando ênfase nos processos de mediação de performances multimídia com o público. De fato, essa investigação inicial, em paralelo às disciplinas cursadas no Programa de pós-graduação em Tecnologia da Inteligência e Design Digital no PUC/SP, geraram um material analítico, com a divulgação de artigos científicos em parceria com o orientador Sergio Roclaw Basbaum e com o artista Paulo Costa.

Porém, logo percebi a importância de focalizar a pesquisa na, já, longa trajetória empírica que desenvolvo como professora no curso de graduação em Comunicação das Artes do Corpo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo desde agosto de 2002, em disciplinas práticas e teóricas especialmente na área da performance. O problema a ser investigado, e que somente a aplicação prática pode trazer resultados, é de que forma podemos criar subsídios para a formação do artista do corpo, que se diferencie da formação em teatro e dança já existentes em cursos superiores de artes. Para tal, optei pela metodologia de pesquisa-ação, aplicada ao problema de buscar treinamentos corporais para a formação do artista do corpo, em especial na área da Performance Arte.

Um dos objetivos desta tese é discutir as metodologias ativas no ensino superior e apresentar uma abordagem de Metodologias Cri-Ativas no ensino de Artes, a partir de metodologias criadas ao longo de 16 anos em aulas de performance no curso de bacharelado em Comunicação das Artes do Corpo da PUC/SP, um curso pioneiro e inovador nos contextos nacional e internacional.

Acredita-se que a pesquisa se justifica pela relevância que apresenta, pelo uso de metodologias ativas através da aplicação de treinamentos psicofísicos em performance realizados em sala de aula. Pesquisa essa que se iniciou a partir da experiência prática vivida entre os anos de 1997 a 2003 como atriz e assistente de Renato Cohen, um diretor e professor tido como pioneiro no Brasil nas interfaces entre Teatro, Performance e Tecnologia, bem como na pedagogia com uso de recursos tecnológicos, tanto na graduação quanto na pós-graduação em Artes (Unicamp e PUC/SP) onde atuou. Daí a relevância de sua obra, como também a originalidade de suas pesquisas e escritos acadêmicos:

Além de estudioso e teórico da performance, ele é um artista que transita por várias experiências de fronteira, usando a multimídia, as instalações, o teatro, a dança e as artes plásticas como operadores de uma prospecção mais funda, feita em direção aos abismos do inconsciente ou às lonjuras da metafísica. A epifania na cena é, em qualquer dos casos, a meta do criador (FERNANDES, 2013, p. 37).

Em 2017 fui curadora junto a Joanna Barros, Lucio Agra e Grasielle Sousa (Grupo Brasil Performance) da Exposição [Retroperformance]⁵, realizada na Caixa Cultural do Rio de

⁵ <http://www.caixacultural.gov.br/SitePages/evento-detalle.aspx?uid=6&eid=1530>
Na página web da Caixa Cultural, você pode baixar o catálogo da exposição.

Janeiro, em parceria com a produtora Espaço Líquido, da qual Renato Cohen foi um dos artistas escolhidos. O viés curatorial buscou abarcar a produção artística da década de 1980, com arquivos inéditos dos artistas que realizaram performances inaugurais no eixo Rio-São Paulo: Guto Lacaz, Aimberê Cesar, Lenora de Barros, Márcia X e Alex Hamburger, Ricardo Basbaum e Alexandre Dacosta (Dupla Especializada), José Roberto Aguilar e Lucila Meirelles, Coletivo 3NÓS3 e Otávio Donasci. Pesquisamos e digitalizamos dois dos trabalhos pioneiros de Cohen junto ao grupo Orlando Furioso: *Tarô Rota Ator* (1984) e *Magritte Espelho Vivo* (1986-87) e a performance *Máquina Futurista* (Itaú Cultural, 1987). O catálogo da exposição conta com imagens inéditas dos arquivos pessoais dos artistas. Na ocasião, tivemos acesso aos registros da performer Lali Krotoszynski, que trabalhou com Cohen por um longo período. O acesso a esse material me instigou a seguir pesquisando o arquivo do artista.

Também sou líder do Grupo de Estudos da Performance da PUC/SP - CNPq⁶, que foi originalmente criado em 2002 pelo próprio Renato Cohen. Organizamos encontros bimestrais sempre convidando artistas que trafegam pelo campo movediço da performance, fomentando a discussão sobre processos criativos híbridos, fortalecendo o vínculo dos alunos do curso com artistas nacionais e internacionais.

Essas são as frentes abertas no meu percurso como artista e pesquisadora.

Nesta tese não me proponho a fazer uma extensa pesquisa bibliográfica sobre pedagogia da performance, pois já temos bons estudos sobre esse tema no cenário nacional⁷. Pretendo me ater apenas a um aspecto específico da prática pedagógica, o das metodologias em sala de aula, defendendo o conceito de Metodologias Cri-Ativas em Artes, por meio da aplicação de metodologias ativas em Artes do Corpo, através do uso da pesquisa-ação participante. Portanto, me proponho a relatar uma experiência e investigar um recorte que se refere especificamente à criação de metodologias originais que venho realizando em aulas de performance. Para tal, descrevo minhas práticas desenvolvidas nas disciplinas Treinamentos Psicofísicos em Performance na PUC/SP, a partir da experiência inaugural vivenciada com Renato Cohen.

Portanto, são três camadas de pesquisa que se sobrepõem, como uma meta pesquisa:

⁶ <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/26204>

⁷ Por exemplo, os trabalhos de Naira Ciotti (1999, 2014), Denise Rachel (2013, 2019) e Thaíse Nardim (2017).

De 1997 a 2003 - nos grupos Ka e MidiaKa, como atriz e assistente de Renato Cohen (Unicamp e cidade de São Paulo);

De 2006 a 2018 - como professora, ministrando as disciplinas Treinamentos Psicofísicos em Performance na PUC/SP;

De 2016 a 2020 - como pesquisadora no doutorado no Programa TIDD PUC/SP.

Esta tese se apresenta, portanto, como um prolongamento das atividades que exerci e as transcrevo aqui com meu corpo de artista.

De acordo com o documento *Perfil de Dissertação/Tese TIDD PUC/SP*, “A questão a ser investigada deve ser claramente formulada e contextualizada. Deve haver nela, algum aspecto de originalidade, tal como, por exemplo: a descoberta de uma lacuna teórica, interpretativa ou aplicativa em um campo escolhido”.

Percebemos, assim, a necessidade de compartilhamento de experiências tão ricas gestadas em sala de aula, nas quais somos sujeitos, com a comunidade artística e outros pesquisadores que se interessem pelo tema. Visto que o curso Comunicação das Artes do Corpo da PUC/SP segue sendo o único no Brasil com uma formação continuada nos estudos da Performance, com disciplinas teórico-práticas durante os quatro anos da graduação, tem-se a originalidade tanto da temática quanto da pesquisa aplicada, que justifica a realização desta tese.

Apresentamos de início, no capítulo 1, esta introdução e os objetivos da tese, no capítulo 2, os antecedentes teóricos e o escopo da pesquisa, dentre os quais destacamos as práticas pedagógicas pioneiras do diretor encenador Renato Cohen. No capítulo 3 discutimos a metodologia, e se apresenta em detalhes o método da pesquisa-ação participante, bem como os seus procedimentos, forma de aplicação e coleta de dados (registros, relatórios) e a justificativa da constituição do corpus. No capítulo 4, apresentamos os resultados da pesquisa, tanto bibliográfica acerca dos termos usados, quanto da construção de um entendimento das relações entre metodologias ativas no ensino superior em Artes. Por fim, trazemos os itens que descrevem ações de Metodologias Cri-ativas no curso Comunicação das Artes do Corpo da PUC/SP, como os treinamentos psicofísicos e outras ações realizadas com duas turmas de graduação, uma do 2º semestre de 2016 e outra do 1º semestre de 2017.

Desse modo, através da experimentação empírica, esta pesquisa teve como objetivos: elaborar e utilizar metodologias ativas com o uso da pesquisa-ação para gerar alternativas para o problema da formação e de treinamentos corporais para artistas do corpo, na área da performance arte. Além de pesquisar as relações das metodologias ativas no ensino superior de artes; registrar a importância histórica das metodologias pioneiras utilizadas pelo professor e diretor Renato Cohen (1956-2003) em sala de aula; aplicar treinamentos e vivências corporais com um grupo de alunos de graduação em Comunicação das Artes do Corpo da PUC/SP; sistematizar e descrever as Metodologias Cri-Ativas criadas e desenvolvidas em sala de aula e estabelecer uma pequena tipologia das mesmas; coletar e analisar os dados das experiências por meio de depoimentos de alunos, fotos e relatórios realizados junto ao alunado.

2. A FORMAÇÃO DO ATOR-PERFORMER

Com efeito, a performance reenquadra todo o empreendimento educacional como um conjunto mutável e contínuo de narradores, histórias e performances, mais do que a simples e linear acumulação de competências disciplinares específicas e isoladas (PINEAU, 2010, p.97)

No contexto de sistematização de treinos e técnicas para o ator-performer, o grande mote sempre foi a quebra das convenções teatrais tão arraigadas no teatro ocidental do século XIX, inicialmente com Stanislavski e Meyerhold, e posteriormente com Artaud, Grotowski e Barba. Todo esse conhecimento gerou uma mudança de paradigma no campo da atuação e do trabalho do ator sobre si mesmo, conseqüentemente na pedagogia do teatro e na formação do ator.

O trabalho do ator sobre si mesmo, que, aliás, é o título original do tratado de Stanislavski, foi de certa forma, um tema que perpassou todo o século XX no campo do teatro, nas buscas teatrais. Especialmente nos trabalhos desenvolvidos pelos encenadores junto aos seus grupos de atores, bailarinos e performers. Podemos dizer, de certa forma, que essas relações fundantes entre os encenadores e seus grupos geraram um material muito rico, mais empírico do que teórico, sobre metodologias e treinamentos para o trabalho do ator.

Josette Féral (2009) analisa em entrevista que as práticas desenvolvidas pelos encenadores junto a seus atores é que modificam as práticas pedagógicas em cursos de teatro, e não o contrário:

As grandes reformas do teatro aconteceram fora das escolas, junto aos mestres. Alguns deles tiveram preocupações pedagógicas referentes ao teatro (Craig, Antoine, Stanislavski, Copeau, Dullin, Jouvet, Vitez, Mnouchkine), outros não (Kantor, Wilson, Lecompte, Lepage). No entanto, tanto uns quanto outros renovaram a paisagem teatral e modificaram profundamente nosso modo de encará-lo (FÉRAL, 2009, p. 257).

De certa forma, esse material humano (ou conhecimento), contribuiu enormemente para as escolas de teatro, os grupos vinculados a elas, e toda a pedagogia teatral do século XX. Muitos experimentos não foram descritos à exaustão - o próprio Stanislavski tinha seus receios em verter para o papel algo tão vivo e dinâmico como o treinamento o é -, porém, aquilo que

foi posteriormente lapidado e descrito por diretores e atores provenientes dessas companhias, que se converteram em verdadeiros pedagogos, enriqueceu enormemente essa questão.

Stanislavski também sentiu o oposto: que o fluxo intuitivo necessita ser controlado conscientemente. Ele queria uma intuição treinada. Buscava que o ator fosse tomado pelo personagem, mas não de uma maneira caótica, e sim dentro de uma partitura precisa, preparada através de um treinamento rigoroso, de workshop e longos ensaios, muitas vezes com mais de um ano de duração. Portanto, o “Sistema Stanislavski” é largamente dedicado a treinar o ator para que este fluxo possa ser gerado através de um processo consciente. Mas esta costura invisível da “vida” do personagem com a vida do ator não é o objetivo de todos os tipos de teatro e em todo lugar do mundo (SCHECHNER, 2011, p. 156-157).

Devemos citar aqui a grande importância da Escola Bauhaus, porque foi nos anos de 1920 que se deu esse incrível encontro de artistas professores nos ateliês da escola alemã, buscando uma integração entre as artes e os ofícios. A transdisciplinaridade foi a marca da escola, sem precedentes na história mundial. Foi nesse ambiente, mais ligado ao design e às artes visuais do que às tradições teatrais, que se tornaram possíveis as experiências performáticas de Oskar Schlemmer e Xanti Schawinsky, sendo que esse último foi primeiro aluno e depois professor de *stage design*. Sem dúvida, eram contemporâneos de todos os movimentos artísticos das vanguardas históricas e contribuíram enormemente no desenvolvimento da transdisciplinaridade nas artes do palco.

Já no contexto da modernidade e com todas as quebras paradigmáticas propiciadas pelas vanguardas históricas, houve o surgimento, ou melhor, a proliferação de grupos e coletivos de artistas de diversas linguagens que começaram a trabalhar nas fronteiras, a quebrar as convenções de suas “artes de origem”. Esses experimentos se tornaram inomináveis: eram instalações, quadros vivos, pinturas de ação, arte viva, arte ao vivo, *happening*, ação, performance. As artes visuais se aproximando do teatro e vice-versa, as engenharias a serviço do palco, designers e bailarinos lado a lado no processo criativo, uso de espaços não convencionais, multimídia, etc.

Acción es la palabra que indicaría más directamente de qué se trata. Aparece a comienzos de los años sesenta a partir del accionismo vienés, luego en la action poetry (poesía de acción). Posteriormente es muy utilizada en ámbitos

latinos, desde Québec hasta los países del sur de Europa, como reacción al dominio de la cultura anglosajona, siendo un término intercambiable con performance, mientras otros consideran que, dado que esta última no tiene un sentido preciso, ofrece más opciones de indeterminación, algo muy propio de esta práctica. En ambos términos añaden la palabra art para hacerlos específicos. (TORRENS, p. 12)

Desse modo, a partir dos anos 1970, a performance vai se delineando como linguagem autônoma, com experiências radicais e paradigmáticas de artistas dos cinco continentes:

Todavía, a partir dos anos 1970, não obstante as diferenças estilísticas e ideológicas que possuíam, acompanhadas ainda dos protestos de muitos artistas das artes visuais, todas essas denominações foram agrupadas sob a terminologia única de performance art. Como observa a professora de história da arte Kristine Stiles, tais protestos advinham, sobretudo, de considerarem que o termo despolitizava seus objetivos, aproximando-os do teatro, muitas vezes associado à ideia de representação e entretenimento. (MELIN, 2008, p.11)

De acordo com a conceituação de Cohen, seguindo os pressupostos de Glusberg e Goldberg, dos anos 1970 para os 80 há a passagem do *happening* para a performance, com aumento de esteticidade e diminuição do elemento inesperado.

[...] dentro dessa conceituação inicial de performance, é importante discutir-se a questão da hibridez desta linguagem: para muitos, a performance pertenceria muito mais à família das artes plásticas, caracterizando-se por ser a evolução dinâmico-espacial dessa arte estática. Essa colocação é bastante plausível: na sua origem a performance passa pela chamada body art, em que o artista é sujeito e objeto de sua arte (ao invés de pintar, de esculpir algo, ele mesmo se coloca enquanto escultura viva). O artista transforma-se em atuante, agindo como um performer (artista cênico) (COHEN, 2013, p. 29-30).

Cohen também faz um paralelo ao movimento punk na música: era muito mais uma questão de atitude, do que ser um músico exímio. Ou seja, o performer, o artista da live art, *ele não representa, ele é*. Suas idiossincrasias, suas histórias de vida são o substrato para ações criadas a partir da livre-associação.

O performer em relação ao praticante do happening necessitará de uma maior habilidade de artista para “segurar a cena”. Justamente porque no happening não havia esse sentido de “cena”, de “espetáculo”, o condutor deste funcionava mais como um xamã, um catalisador, um mestre de cerimônias do ritual. A participação do público diminuía sua responsabilidade enquanto atuante - a ênfase do trabalho se dava na elaboração dos sketches e na habilidade de improvisar diante de situações imprevistas.

Na performance esse “improviso” é muito menor. O performer tem que colocar algum preciosismo de artista em cena, seja sua habilidade gestual - caso, por exemplo, de Denise Stoklos, que tem uma forma totalmente pessoal de atuação - seja uma habilidade de compor quadros visuais - como Bob Wilson, o grupo Ping Chong e outros - seja uma voz surpreendente - como Meredith Monk etc. (COHEN, 2013, p. 138).

A partir de campos de investigação inaugurais nos cruzamentos da Linguística, Artes e Antropologia, como os estudos de Austin, Judith Butler e Paul Zumthor, emerge um campo propício à criação dos Estudos da Performance (*Performance Studies*) nos Estados Unidos, capitaneado pela profícua parceria entre Victor Turner e Richard Schechner.

Bertold Brecht escreveu algumas peças que ele chamou de peças didáticas, *lerhstucke*, peças que falam diretamente às pessoas sobre as escolhas das situações políticas e sociais. Parte do meu trabalho, como também do trabalho de alguns colegas dos Estudos da Performance, segue (em maior ou menor grau) os passos de Brecht, tomando a abordagem performativa do mundo, compreendendo-o como um lugar em que reúnem-se ideias e ações. Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo mentecorpoemoção – tomá-los como uma unidade. Os Estudos da Performance são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão (SCHECHNER, 2010, p. 26).

Nesse momento, começam a surgir os primeiros cursos e workshops de performance, ou de linguagens híbridas associadas a ela. Com isso, as preocupações e investigações sobre pedagogias, experimentos e conceituações na área da performance começam a se delinear. Em seu livro *Pedagogía de la Performance*, o espanhol Valentín Torrens nos dá um panorama

desses pioneiros professores-performers, relatando experimentos como os do canadense Richard Martel, da mexicana Rocío Boliver, do escocês Alastair MacLennan, do japonês Seiji Shimoda, do chileno Alexander del Re, do alemão Boris Nieslony, da argentina Guadalupe Neves, entre outros. Infelizmente, nenhum brasileiro figura em seu livro.

Os pioneiros Guillermo Gómez-Peña e Roberto Sifuentes, no excelente *Exercises for rebel artists*, nos presenteiam com as descrições de práticas realizadas em seu grupo performático internacional *La Pocha Nostra*. Logo no início, deixam claro que “Exercises for Rebel Artists advocates teaching as an important form of activism and as an extension of the performance aesthetic. It is an essential text for anyone who wants to learn how use performance to both challenge and change”.

Anterior a esse movimento, não fazia sentido atribuir uma formação ou um treinamento para um artista da performance, afinal, historicamente, as ações performáticas se caracterizariam por seu caráter único, sua quebra de especificidades, seus elementos de risco e inesperado, não sendo esperado, necessariamente, nenhuma formação de ator ou bailarino daquele artista.

Portanto, existe toda uma confluência histórica em relação ao surgimento da Performance como prática artística na contemporaneidade, seus estudos e reflexões, a prática da reperformance, as discussões de gênero, identidade, bem como ao surgimento de suas pedagogias.

A arte performática, um campo complexo e em constante mudança, torna-se ainda mais relevante quando se leva em conta, como em qualquer consideração ponderada, a densa rede de interconexões que existe entre ela e as ideias de performance desenvolvidas em outros campos, entre ela e as muitas preocupações intelectuais, culturais e sociais colocadas por quase todos os projetos de performance contemporâneos. Dentre elas estão o que significa ser pós-moderno, a procura de uma subjetividade e de uma identidade contemporâneas, a relação da arte com as estruturas de poder, os vários desafios de gênero, raça e etnia, para citar apenas algumas das questões mais visíveis. (CARLSON, 2009, p. 18)

Já a partir dos anos 1990, os novos suportes midiáticos vão propor outros campos de investigação à performance no Brasil: “trabalhando corpos, bases de dados, comunicações, informações à distância, as operações transitam de forma heurística sob o novo paradigma da

simulação-interação” (COHEN, 2004, p.160). Artistas, escolas e pesquisadores, grupos e coletivos incorporam procedimentos performativos e uso de tecnologias em seus trabalhos.⁸

Nas duas últimas décadas, com a história da performance se consolidando na história da arte recente e sua crescente absorção no mercado de arte internacional, pouco a pouco ela vai sofrendo o processo inevitável de institucionalização. Os conceitos de performance e de performatividade tem ganhado significativo espaço de reflexão também na educação, articulando corpo, política, memória e subjetividade através da experiência do aqui-agora.

Dessa forma, abre-se cada vez mais espaço para reflexões sobre a formação do ator-performer, treinamentos e vivências práticas em seu processo de aprendizagem.

2.1 Performance na Universidade - experiências pioneiras

Já não se trata de uma minoria de artistas, a Universidade, em particular, os cursos de artes cênicas, teatro, dança, poéticas contemporâneas e tecnológicas reagiram favoravelmente à entrada da performance como uma instância, uma espécie de dispositivo de contemporaneidade para fazer ativar as suas agendas (CIOTTI, 2014, p.15).

Muito já vinha sendo discutido sobre o papel do professor no século XXI, sobre aprendizagem na era digital, e todas as transformações ocorridas nas últimas décadas no contexto da sala de aula. Com o advento da pandemia pela COVID-19, nos parece que a profissão de professor voltou à pauta nacional: por trazê-los para dentro de casa, nas telas dos computadores, os professores se ocupam, de uma forma ou de outra, do assunto que sempre deveria ser central na sociedade: a educação.

Onde estará o futuro da educação? As relações de aprendizagem? Entre professores e instituições? O ensino realmente se tornará híbrido após essa experiência global?

A autora portuguesa Maria Assunção Flores (2016), discutindo o futuro da profissão de professor, nos traz uma reflexão que se mostra pertinente neste contexto que se apresenta:

⁸ No Brasil, temos o esforço também pioneiro de Maura Baiocchi à frente da Cia Taanteatro, com pesquisas em criações cênicas transdisciplinares e treinamentos para o performer <http://www.taanteatro.com/> e da professora artista Bia Medeiros, à frente da Cia Corpos Informáticos <http://www.corpos.org/>

Se, por um lado, os professores têm de desenvolver o seu trabalho num sistema dominado, em grande parte, por uma lógica centralizadora e burocrática, por pseudorregimes de autonomia e pela profusão de textos normativos que invadem as escolas - um verdadeiro “tsunami” legislativo, como nos referia um professor num estudo recente -, por outro, têm de lidar com a incerteza, a instabilidade social, o congelamento da carreira, numa sociedade que espera (e exige) tudo da escola e dos professores, desde a aprendizagem e os resultados académicos dos alunos, até o apoio social, que se transformou numa acrescida exigência para as escolas e os professores no contexto da crise financeira, económica e social (FLORES, 2016, p. 345-346).

Professor, tutor, orientador, facilitador, mediador, conselheiro, um sem número de funções que se espera dessa figura, que precisa, por sua conta e risco, estar sempre “reciclando” seus conhecimentos e metodologias, participando de debates e eventos académicos, trabalho um tanto exaustivo de horas à mais. Algo que chegou no limite do improvável com o uso de redes sociais, como o WhatsApp, através das quais o professor deve estar sempre disponível para atender ao aluno.

As professoras e professores precisam se reinventar. Reinvenção se tornou uma palavra de ordem para enfrentar os constantes desafios ao ministrar uma aula seja de arte ou de outras áreas do conhecimento. Parte deste processo de reinvenção estaria calcada no exercício de relatar a sua experiência diária enquanto docente e, para que tal relato ganhe sentido seria necessário a abertura de um espaço de escuta, tanto daquele que escreve quanto dos demais que partilham ou partilharam tal experiência, a comunidade escolar. Mas o espaço para a escuta em uma unidade escolar com centenas, às vezes milhares de estudantes, parece exíguo. Professores e professoras se escutam nos espaços de convivência e planejamento? Professores, professoras e estudantes se escutam mutuamente no espaço da sala de aula, nos pátios e corredores? Professores e professoras escutam a si, desejos e inquietações? (RACHEL, 2019, p.32)

Já no contexto das escolas e cursos superiores de Artes, as relações são um tanto quanto diversas: o contato, a presença, o corpo em si, são imprescindíveis no processo de ensinar-aprender. Como dar uma aula de teatro sem o aquecimento, a improvisação, o trabalho em grupo? Sem a orientação olho no olho?

A pesquisa aqui descrita tem como contexto imediatamente anterior à sua realização, o surgimento do primeiro curso superior em Artes no Brasil com um caráter totalmente transdisciplinar, agregando uma formação nas áreas de teatro, dança e performance, o curso Comunicação das Artes do Corpo da PUC/SP em 1999, do qual Cohen foi professor e um dos idealizadores da habilitação em performance.

O curso foi o primeiro no Brasil a contemplar o campo artístico da performance como uma linha de formação na graduação. E segue assim. Durante esses anos iniciais, foi feito um esforço conjunto do colegiado na busca de metodologias originais nas áreas abrangidas na graduação. Especificamente na área da performance, os professores-artistas, tendo Cohen como guia, realizaram experiências inaugurais, visto que não dispúnhamos de registros sobre práticas pedagógicas em performance.

La performance y su enseñanza transitan los mismos caminos del pensamiento lateral. Crean situaciones extrañas en sentido y lógica, en pos de generar nuevas ideas más que de una explicación, a fin de liberar el campo recurrente, que estimulan las viejas ideas y desdibuja los límites que contenían para posibilitar la irrupción de las nuevas. (TORRENS, 2007, p.27)

A pesquisadora Dra. Naira Ciotti, que foi professora do curso por muitos anos, nos oferece uma excelente reflexão em sua pesquisa de mestrado, que posteriormente foi publicada pela Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde leciona atualmente: o livro *O professor-performer*. No qual apresenta um apanhado histórico do surgimento dessa figura que é o híbrido professor e artista propositor na área da Performance arte:

O corpo da performance do professor universitário, o professor pesquisador, já é um corpo relativizado pelo recorte que sua pesquisa proporciona. Os movimentos entre os alunos e o professor não são conhecidos de antemão; embora o professor universitário tenda a provocar uma determinada direção ao movimento, ele sabe que só conseguirá imprimir essa direção a partir do momento em que ele conseguir seduzir seus alunos por sua pesquisa, por sua paixão (CIOTTI, 2014, p. 60).

O professor-artista Lucio Agra, que hoje atua na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, lecionou nas Artes do Corpo por muitos anos, onde desenvolveu uma série de experimentações prático-teóricas no campo da performance. Ele reflete que:

[...] um estudante de graduação em performance prepara-se para atuar no campo e, se assim mesmo, já atua – como costuma acontecer nas artes em geral, particularmente as cênicas – não significa que a expansão de seu repertório não dependa em grande medida da nutrição que o conhecimento de histórias, ações e técnicas podem fornecer (AGRA, 2008, p.248).

O professor Dr. Sergio R. Basbaum, orientador desta pesquisa, que também lecionou por muitos anos no curso, nos fornece subsídios para a reflexão de nossa prática pedagógica original em seu artigo *Linguagem em carne viva: corpo, percepção, linguagem*. No qual discorre sobre a construção de uma semântica do gesto, em pesquisa aplicada na sala de aula em Artes do Corpo, contando com intensa proximidade e colaboração dos alunos-artistas:

A construção de uma realidade partilhada, comum, intersubjetiva, depende de partilharmos nossas percepções interiores com os outros, de forma que cada gesto que performamos, a um só tempo:

- dá sentido ao mundo;
- é “tomada de posição” em relação ao mundo;
- é partilha de mundo;
- é um performar no devir (BASBAUM, 2020, p.305).

Por seu ineditismo, o curso não encontrava pares institucionais, tendo sido muito bem avaliado pelo MEC por sua radical transdisciplinaridade. Esse movimento iniciado na PUC/SP, impulsionou o surgimento de disciplinas teóricas e práticas de performance em cursos de graduação e programas de pós-graduação em Artes no Brasil, além de ter alavancado o conceito de Artes do Corpo no mercado de arte.

O Brasil é um país eminentemente performático e talvez por esse profundo conhecimento pragmático da ação artística não tenhamos desenvolvido tanto seu entendimento – por assim dizer – teórico. E mais, a questão do corpo, no Brasil e na América Latina é, hoje, obviamente, de viés muito diverso do modo como a Europa começa a percebê-la. Por fim, se a presença na escola e universidade é incipiente, o mesmo eu não diria da atividade da performance em geral, no Brasil. A sua chegada ao “mundo acadêmico” é um sintoma claro de sua expansão, a despeito do bacharelismo de nossa terra. (AGRA, 2009, não paginado)

Antes contemplada apenas em cursos livres e breves workshops em Festivais e Centros Culturais pelo país, a performance ganha voz e corpo, reflexão e *práxis* quando é alçada ao status de formação universitária. Porém, o desenvolvimento de ações artísticas disruptoras causa desconforto no ambiente acadêmico, nos corredores e espaços não convencionais dentro e fora da Universidade. Tendo que encontrar brechas e estratégias para a realização de seus experimentos artístico-pedagógicos.

O choque entre ambas, instituição escolar e a prática artística da performance, começa a se tornar cada vez mais claro se considerarmos que grande parte dos pressupostos destes trabalhos artísticos se delineiam justamente como reflexão crítica relacionada aos mecanismos de funcionamento do sistema sociopolítico-econômico ao qual estamos submetidos, ao promover uma aproximação entre arte e vida e utilizar como extensões do próprio corpo e da ação, materiais comuns como, por exemplo, sacolas plásticas, lixo, alimentos, objetos de uso pessoal, entre outros, valorizando o caráter processual, a efemeridade, a desmaterialização da obra como forma de resistência à mercantilização da arte (RACHEL, 2014, p. 21).

E na aproximação arte-vida no processo educacional, Renato Cohen foi um dos precursores no uso de metodologias performáticas em sala de aula e workshops no Brasil⁹, a partir de suas experiências em teatro de grupo. Algumas reflexões sobre a questão do treinamento para o artista da performance surgiram em seu primeiro livro, *Performance como Linguagem* (1ª edição de 1989, 2ª edição de 2013), no qual fez um mapeamento de experiências artísticas originais:

O trabalho de criação e preparação do performer aponta para os seguintes caminhos:

Desenvolvimento de suas habilidades psicofísicas: o conceito de aparelho psicofísico é o mais genérico possível e não diz respeito apenas a corpo, voz e expressão tratados de uma forma estanque. É importante lembrar que toda essa geração de artistas foi muito influenciada pela filosofia oriental e pelos “métodos de auto-consciência” de alguns esotéricos contemporâneos como Aleister Crowley e Gurdjieff. Este criou um modelo onde coloca o corpo

⁹ Para pesquisar outros artistas que desenvolveram experiências pedagógicas originais em performance ver Rachel (2014, p.22).

humano como a interação de um centro motor-instintivo com um centro emocional e um outro intelectual. Ele vai propor justamente a harmonização destes centros para se chegar a um equilíbrio (COHEN, 2013, p. 104).

Porém, é no segundo livro, *Work in Progress na cena Contemporânea* (1998), fruto de seu doutorado, que o autor nos oferece uma descrição de procedimentos utilizados junto ao seu grupo Orlando Furioso, a partir do projeto *Sturm und Drang/ Tempestade e Ímpeto*, realizado no período de 1990 a 1993. Além de mapear e enumerar os procedimentos de linguagem, escritura e partitura da encenação, ele nos dá pistas sobre a preparação dos performers, principalmente no capítulo 4, *Do Estranho ao Numinoso: Processos de Criação/Atuação*.

FIGURA 4: RENATO COHEN E O GRUPO ORLANDO FURIOSO



Foto: José Rosael. Fonte: arquivo Lali Krotoszynski

Suas conceituações operam no campo do parateatral, com recursos de deslocamento de processos da linguagem teatral instituída, “para a amplificação da consciência, recepção dos fenômenos e vivência de experiências de maior substancialidade” (COHEN, 1998, p.61). Apresenta, então, um percurso que segue em paralelo aos primórdios da cena teatral: Trabalhos em Campo Mítico.¹⁰

¹⁰ Trabalhos em campo mítico, busca da epifania na cena, esses assuntos causaram uma reação superficial de alguns críticos da época, que o taxaram de esotérico.

A partir de aproximações arte-vida, sob sua orientação, o grupo passou a desenvolver treinamentos e práticas em campo pessoal, que Renato Cohen denominou *Day Life* (COHEN, 1998, p. 75-78).

Esses treinos, que se tornaram suas práticas pedagógicas, buscavam a criação de estados alterados pessoais e coletivos a partir de processos performáticos vivenciados pelos artistas. Desta maneira, ele retrata em seus livros experiências anteriores ao surgimento do curso Comunicação das Artes do Corpo na PUC/SP.

2.2. Renato Cohen e o surgimento de metodologias para o performer.

Quanto aos antecedentes que justificam a realização da pesquisa é preciso destacar que participei como artista e assistente em diversas montagens, workshops e aulas realizadas pelo diretor e professor Renato Cohen de 1997 a 2003, ano de seu falecimento. Desde então, tenho acesso franqueado aos seus arquivos pessoais, que se encontram na posse de seus filhos.

Renato Cohen era um visionário, atento ao *zeitgeist*, não só do mundo artístico, mas também da filosofia, das correntes espiritualistas, um judeu errante em criatividade, mas com os pés no chão do fazer e do pensar a cena contemporânea.

Foram seis anos profícuos. Espetáculos, aulas, performances, assistência em palestras, cursos, vivências. Atores, bailarinos, diretores, muitos se interessavam pela sua arte, principalmente pelo seu livro iniciático *Performance como Linguagem*, que a Editora Perspectiva lançou em 1988 e abriu os caminhos para se entender a Performance no Brasil. Área pouco conhecida da arte na época, alçou Cohen a uma das figuras centrais no entendimento e realização da Performance em terras tupiniquins. Pouco compreendido, era homem de enfrentamentos, tanto nas Universidades onde lecionava – PUC/SP, Unicamp e alguns cursos na USP – quanto no meio artístico. Seu segundo livro *Work in Progress na cena contemporânea*, pela mesma Perspectiva, foi também inaugural, destrinchando de forma hipertextual os caminhos da cena contemporânea no Brasil.

FIGURA 5: CAPAS DOS DOIS LIVROS DE RENATO COHEN



Fonte: Arquivo pessoal

Seus pares: Otávio Donasci, Lucio Agra, Bia Medeiros, Artur Matuck, Vanderlei Lucentini, Lali Krotoszynski, Peter Pál-Pelbart, Arnaldo de Melo, Eliane Marx, Ricardo Karman, Jerusa Pires Ferreira e Boris Schnaiderman, entre tantos outros artistas e colaboradores. Suas referências: Robert Wilson diretor americano, Joseph Beuys artista alemão, Bill Viola videoartista americano, Peter Greenaway, cineasta britânico.

Nomeando os procedimentos da cena contemporânea, Renato pesquisou em sua vida acadêmica a obra de artistas diversos como Robert Wilson, Joseph Beuys, Otávio Donasci, José Roberto Galizia (que foi seu orientador) e Guto Lacaz, através de um intenso aprofundamento na linguagem que o tornou referência na arte brasileira contemporânea. Introduziu no Brasil os conceitos da arte performance traduzindo o tratado de Glusberg e escrevendo sua própria história. Renato Cohen traduziu o livro *A Arte da Performance* em 1987, quando ainda não havia bibliografia disponível em português. Jorge Glusberg havia visitado o Brasil e figurava como uns dos gurus da performance daquele momento, quando RoseLee Goldberg ainda não havia pousado em terras tupiniquins. Munido dos mais importantes teóricos da atualidade, Cohen escrevia de forma epifânica textos que nos remontam à gênese do fazer artístico, à figura totêmica do performer.

Propagava a arte da performance como fronteira, hipertextual, campo de experimentação e de religação do mito com o rito através do indivíduo conectado às redes

sensoriais, às projeções de outros tempos e espaços simultâneos – como ocorre na viagem xamânica, espaço de simultaneidades.

Desde seus trabalhos iniciais, em que foi considerado como um artista que “pertence à geração chamada ‘teatro das imagens’, que relativiza a importância do texto”¹¹, Cohen buscava um ambiente de formação e uma fina interação entre performers e audiência. Provavelmente, foi um dos primeiros artistas a conduzir oficinas de Performance no Brasil, ainda nos anos 1980. Tudo isso, de certa forma, mediado por aparatos e recursos tecnológicos.

Essa mediação foi operacionada na condução de espetáculos, organização de workshops, eventos, curadorias nas quais estava investido das funções de criador/roteirista, diretor, encenador e professor/condutor (no caso de oficinas) (COHEN, 1998, p. 70).

As práticas e métodos que lançava mão com seus grupos de performers, e em sala de aula, envolviam práticas em que transitava no espaço que ele denominava de *campo mítico*:

A instauração do “campo mítico” e do work in process criativo junto ao grupo de trabalho (performers, criadores, participantes do processo) desdobra-se em três direções inter-relacionadas:

- Trabalho de fundo, subliminar, dimensionando o atuante em outra sintonia, por processos de imersão (física, psíquica, temporal), através de trabalhos de atenção, estranhamento, alteração de dinâmicas, possibilitando a emergência de conteúdos internos, a alternância de referências e, principalmente, a criação de um campo de sincronicidades.
- Trabalho de contexto pessoal, imbricando relações arte/vida através de dinamismos sobre mitologia/leitmotiv pessoal, delineamento de idiosincrasias e composição de personas auto-referentes.
- Trabalho cênico, encampando-se as mutações e as personas pessoais à textualidade cênica (COHEN, 1998, p. 70).

Sua obra, pioneira, envolve elementos do contemporâneo, abrindo espaço para outros modos de estar na cena interativa, e uma sala de aula com amplo uso de metodologias ativas, buscando novas formas de comunicação, cognição e interação com a expressão estética das artes ao vivo (teatro, dança e performance).

¹¹ Enciclopédia Itaú Cultural <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa256193/renato-cohen>

Renato Cohen potencializava as pesquisas pessoais, valorizando e dando autonomia para o artista operar dentro do grupo. Procedimento de um encenador que trabalhava nas fronteiras do teatro e da performance. Seus trabalhos encarnavam os procedimentos contemporâneos da criação hipertextual e do hibridismo das linguagens. Por isso os diversos nomes que recebiam: teatro performático, ritual tecnologizado, poética multimídia.

Renato (...) soube escolher as vozes que lhe cercavam, e elas não tem cessado de proliferar novas abordagens de sua incrível e profética visão das artes. Uma polifonia cujo fator ‘unificador’ na diferença é a simpatia por seu teatro, sua concepção de performance como linguagem (tão mal entendida, nos sentidos mais rasteiros que o segundo vocábulo pode sugerir), sua terminologia que hoje habita os textos e as falas do cotidiano escrito e discutido no Brasil (AGRA apud CARVALHAES, p. XIV).

Em 1998, o nosso grupo de alunos das Artes Cênicas convidou o encenador para atuar como diretor convidado do Trabalho de Conclusão de Curso, prática comum na Unicamp. Os contatos se iniciaram ao final de 1997, por mediação da professora Silvia Fernandes, sua amiga pessoal. Cohen prontamente aceitou o desafio de nos conduzir nessa jornada, descrita em meu livro *Ka - a sombra da alma: performance e xamanismo na criação do espetáculo de Renato Cohen*, publicado por Fapesp e Editora Annablume em 2014. Fruto da dissertação de mestrado em Artes da Unicamp: *Guerreiros do Alfabeto Estelar - iniciação em performance e xamanismo no espetáculo Ka, de Renato Cohen* (IA/Unicamp, 2005).

FIGURA 6: ENSAIO GRUPO KA, UNICAMP, 1998.

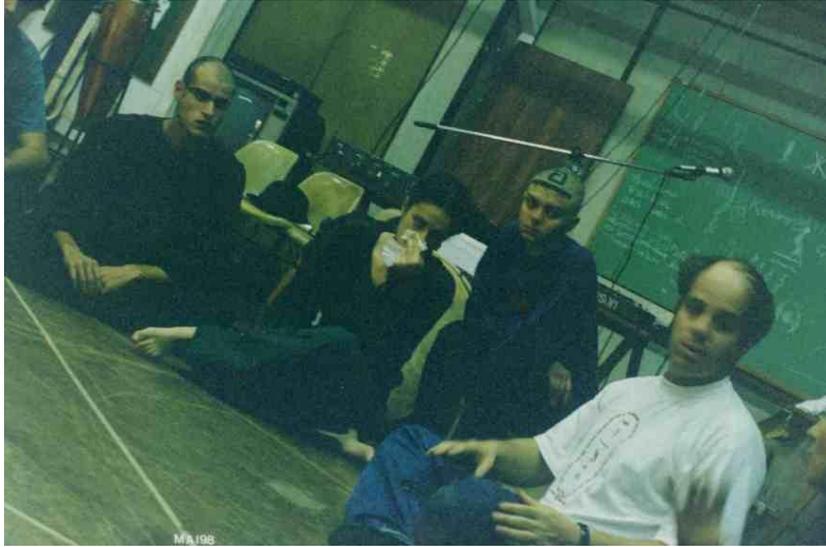


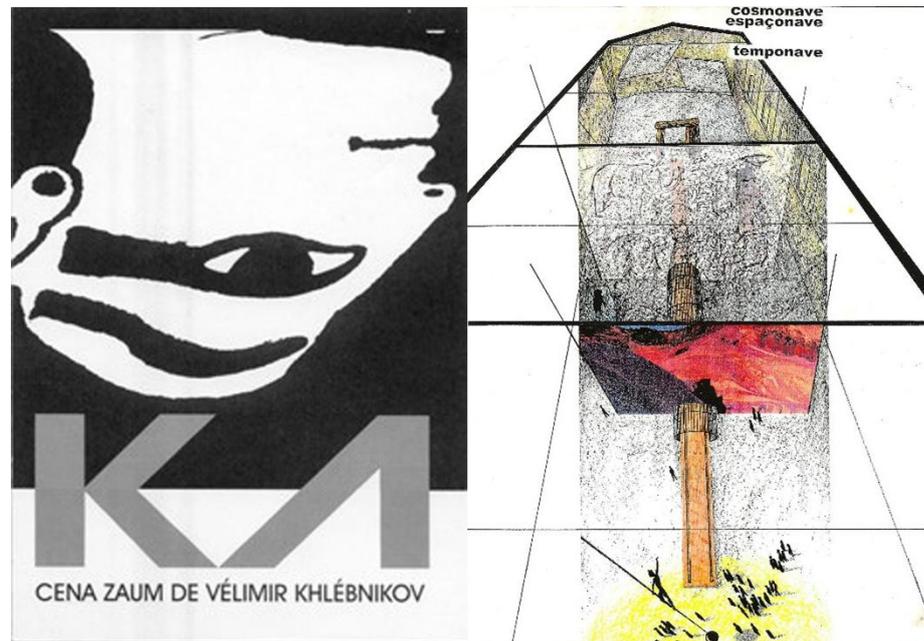
Foto: Daniel Seda

FIGURA 7: WORKSHOP XAMANISMO COM GRUPO KA, MAIO 1998



Foto: Gustavo Arantes

FIGURA 8: CONVITE ESPETÁCULO KA/ STORYBOARD DE ARNALDO DE MELO



Fonte: Arquivo Pessoal

Durante a criação do espetáculo *Ka* o encenador teve a oportunidade de ampliar os recursos de atuação e encenação através do xamanismo, algo inédito em seu percurso artístico. A parceria que se deu com o xamanismo de Lynn Mário M. de Souza foi pioneira neste sentido, o da iniciação num campo já enunciado em seus escritos como fonte de criação hipertextual. Como atores, fomos conduzidos num complexo e intenso processo de criação, onde as autorias geradas pelas inter-relações com a performance, potencializaram as atuações dos atores-neófitos. Dentro do conceito de performer, como aglutinador de várias funções do processo artístico – criador e atuante, sujeito e objeto – em *Ka*, o trabalho do músico, do artista multimídia e da figurinista era tão importante quanto a atuação do performer.

A outra via de atuação e vivificação - chamada de “irracionalista” - incursiona pelo território do mythos, sob a égide dos ventos dionisíacos, onde performers e neófitos confrontam-se com as forças primárias e naturais, da passionalidades, da dor, da delusão, das metamorfoses e da morte, em contextos abertos, que extrapolam a ficcionalidade teatral. É o território da ambiguidade e da ambivalência, onde o performer transita pelo desconhecido, movido por seus impulsos, intuições, “aliados primitivos” e representações míticas. Os contextos estão alternados: vida, imaginário e arte se imbricam (COHEN, 2000, p.127).

A experiência de linguagem processual e o campo de atuação do espetáculo *Ka* continuaram nos trabalhos seguintes do grupo, realizando em 1999 o espetáculo *Doutor Faustus Liga a Luz*, no Centro Cultural Vergueiro. Nesse momento, mudamos o nome do grupo para *MidiaKa*, com oficinas desenvolvidas no ECUM 2002 em Belo Horizonte, o espetáculo *Hiperpsique* no Sesc Pompéia e a performance *Transmigração* em 2003 na Galeria Vermelho, todos sob a coordenação de Renato Cohen.¹²

Esses trabalhos deram início à pesquisa que desenvolvo hoje em dia em meu trabalho artístico, cursos e workshops, conduzindo alunos e performers através de vivências de êxtase e visão xamânica como forma de narrativizar conteúdos psíquicos individuais dentro da arte contemporânea.

Transcrevo aqui o relato da pesquisadora, artista e professora Dra. Regina Aparecida Polo Müller sobre a entrada de Cohen como professor no Programa de Pós-graduação em Artes na Unicamp, tirado da Apresentação do meu livro *Ka - a sombra da alma*:

No final dos anos 1990, Renato Cohen se junta ao corpo docente do Instituto de Artes da Unicamp e participa de um momento importante de reestruturação da pós-graduação. Buscávamos afinal realizar a proposta interdisciplinar e de integração das artes que dera origem ao mesmo, uma década antes. Redefiniam-se, neste sentido, as linhas de pesquisa, e incorporava-se no currículo a performance como linguagem, alinhando-se os objetivos e filosofia do programa ao destino da universidade como lugar da experimentação e da liberdade de criação nas artes. Contávamos, então, com sua contribuição visionária. A formulação da linha de pesquisa “Arte e Mediação” coube a ele. Trazia, para isso, em sua bagagem acadêmica, a experiência artística cujas obras como encenador uniam recursos tecnológicos, hipertextos, ambientação e xamanismo.

Nas suas reflexões teóricas, o conceito de *environment* que formulou como energia psíquica e veículo de troca presentes na performance, nos auxiliou a

¹² Cohen faleceu 15 dias antes da data prevista para a performance na Galeria Vermelho em São Paulo, portanto, a última vez que nos encontramos foi num ensaio no Oficina Cultural Oswald de Andrade no dia 16 de outubro de 2003. O grupo decidiu por realizar os três dias de apresentação como uma homenagem, o que se transformou numa grande celebração, com a presença de amigos, família e colaboradores.

Para saber mais sobre a vida e as principais obras de Renato Cohen, ver artigo *Renato Cohen, memória afetiva 1.0* de Lucio Agra (2004) e capítulo 1 do livro *Persona Performática*, de Ana Goldenstein Carvalhaes (2012).

entender como xamanismo e redes telemáticas podiam aparecer juntos no elenco das palavras-chave de sua obra. Outros conceitos e práticas de condução de processos de criação no campo da direção e atuação teatral foram desenvolvidos numa vertiginosa e intensa experiência acadêmica e artística de vanguarda, de superação de fronteiras e de generosidade na formação de gerações que se seguiram às turmas que ensinávamos no final de um século e começo de outro.

Talvez o programa de pós-graduação em artes da Unicamp não atingiu a estrutura curricular e de pesquisa de nossos sonhos na época. Entretanto, o trabalho de Cohen como professor, pesquisador e artista neste espaço, cujas fronteiras também desejava fossem borradas para além do contexto universitário, frutificou-se formando ou iniciando, como preferiria dizer, tanto mais jovens professores, artistas e pesquisadores que vêm contribuindo para consolidar o campo da arte da performance no Brasil. E vêm despertando o interesse de artistas performáticos do exterior pela nossa produção. Tenho o privilégio de testemunhar e de sentir algo como “missão cumprida” por participar de algum modo dessa história e de ver a germinação e o desenvolvimento de suas ideias e poder criativo. (MÜLLER apud BOROVIK, 2014, p.13)

2.2.1 Práticas pedagógicas de Renato Cohen

Em 1999, recém chegada a São Paulo, participei como ouvinte de uma aula de Renato no Programa de pós-graduação em Comunicação e Semiótica na PUC/SP, cujo programa reproduzo a seguir:

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA -
PUC/SP - MÓDULO 2 (PE 1) CÓDIGOS INTERSEMIÓTICOS**

SEMIÓTICA DA CENA: POÉTICAS DA RECEPÇÃO

PROF. RENATO COHEN

1 SEMESTRE 1999

EMENTA:

Estudo das ações espetaculares no contexto da cena contemporânea, incluindo produções teatrais, arte do environment e arte-tecnologia. A partir dos operadores de Deleuze - rizoma, derivas de espaço-tempo - são norteadas matrizes para uma cena que incorpora o acaso, a produção indicial, a dinamicidade e o imaterial.

Do ponto de vista da estética contemporânea são examinadas as questões da teatralidade e da produção do drama na cena artística e cultural. Nessa ordem, são propostos modelos semióticos de recepção que incluem a criação em intertexto, a produção do hipertexto narrativo e a operação em rede.

O curso tem um caráter teórico e prático incluindo criações em suportes matéricos, performativos e multimidiáticos.

OBJETIVOS:

Cartografar a produção contemporânea na sua matriz de temas, narrativas e uso de novos suportes. Produzir modelos de criação e recepção que incorporem a cena em sua complexidade semiótica e cultural. Desenvolver a produção em suportes e mídias que incorporem a hipertextualidade (Cd-Rom e Web-Art).

METODOLOGIA:

O programa combina o desenvolvimento de uma práxis criativa e a leitura de textos, tópicos incluindo aportes da semiótica, da teoria estética contemporânea, da filosofia da diferença e das novas tecnologias. Os participantes desenvolvem seminários teóricos e roteiros performativos, permeando, processualmente, a rede conceitual elencada. A produção da monografia final busca sínteses a essa epistemologia cotejadas com o objeto da Dissertação.

PROGRAMAÇÃO:

Aula 1: Cena Contemporânea: Modelos de Recepção

Aula 2: Hipertexto e Rizoma: os Agenciamentos de Deleuze

Aula 3: Espetáculo e Intertextualidade: Poéticas da Recepção (Silvia Fernandes)

Aula 4: Teoria da Recepção-Codificação e Produção da *Mise-En-Scène*

Aula 5: Poéticas da Recepção: Estranhamento e Auto-Poiesis

Aula 6: Minimalismo e Performance: Repetição e Deriva

Aula 7: Laboratório: Deslocamentos Espaço-Temporais (Tuca Arena)

Aula 8: Tecnologias da Imagem: Produção e Recepção em Suportes Multimidiáticos

Aula 9: *Mythos* e Logos na Cena Contemporânea (Índices e Códigos Mágicos)

Aula 10: Drama e Teatralização na Cena Contemporânea (Silvia Fernandes)

Aula 11: Seminários - Tópicos de Criação. Encenação e Recepção

Aula 12: Laboratório de Mídia: Criação em Suportes Multimidiáticos (Arte Web e Cd-Rom)

Aula 13: Contemporaneidade e Teoria do Événement: Semióticas da Cultura

Aula 14: Work in Progress: Criação e Recepção (Joseph Beuys, Gertrude Stein, Khlébnikov, Beckett, James Joyce)

Aula 15: Apresentação de Performances, WebArt e Instalações

AValiação:

Serão consideradas na avaliação a participação em classe, a realização de seminário tópico sobre texto da bibliografia, a realização de trabalho criativo (performance, mídia, instalação, roteiro, etc) e a elaboração da monografia final. O trabalho monográfico é obrigatório podendo constar de desenvolvimento teórico sobre tema pertinente ao programa da disciplina ou, de memorial descritivo, cotejado com teoria a partir de criação desenvolvida no curso.

(Fonte: arquivos pessoais)

A bibliografia e o material de apoio da disciplina eram peças e vídeos de espetáculos. Nota-se que na Avaliação, é permitido ao participante (aluno) entregar um memorial descritivo a partir da criação. Como ouvinte, pude observar atentamente sua forma de conduzir as vivências práticas, com uso de tecnologias, cenários e indumentárias, *body art*, enfim, todo o campo hipertextual em que o aluno era envolvido. Seu jeito radical de dar aulas a partir das referências estéticas e pessoais, construía seu modo único de orientar os alunos-artistas. Não havia separação entre teoria e prática. A apresentação da performance era tão importante quanto o trabalho teórico exigido. Segue daí o início do meu entendimento acerca das metodologias sobre as quais o professor trabalhava.

FIGURA 9: ROTEIROS DE AULA RENATO COHEN

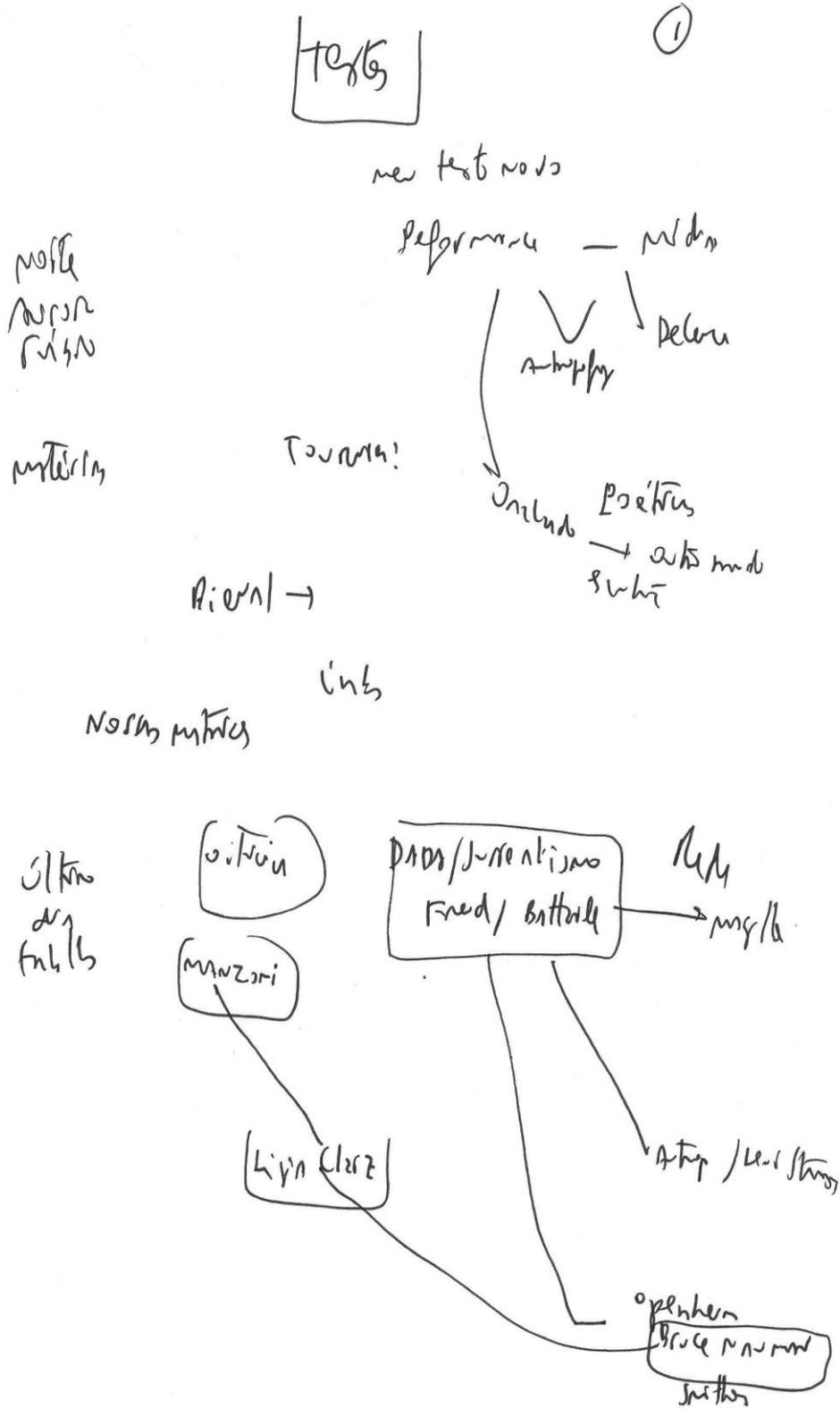
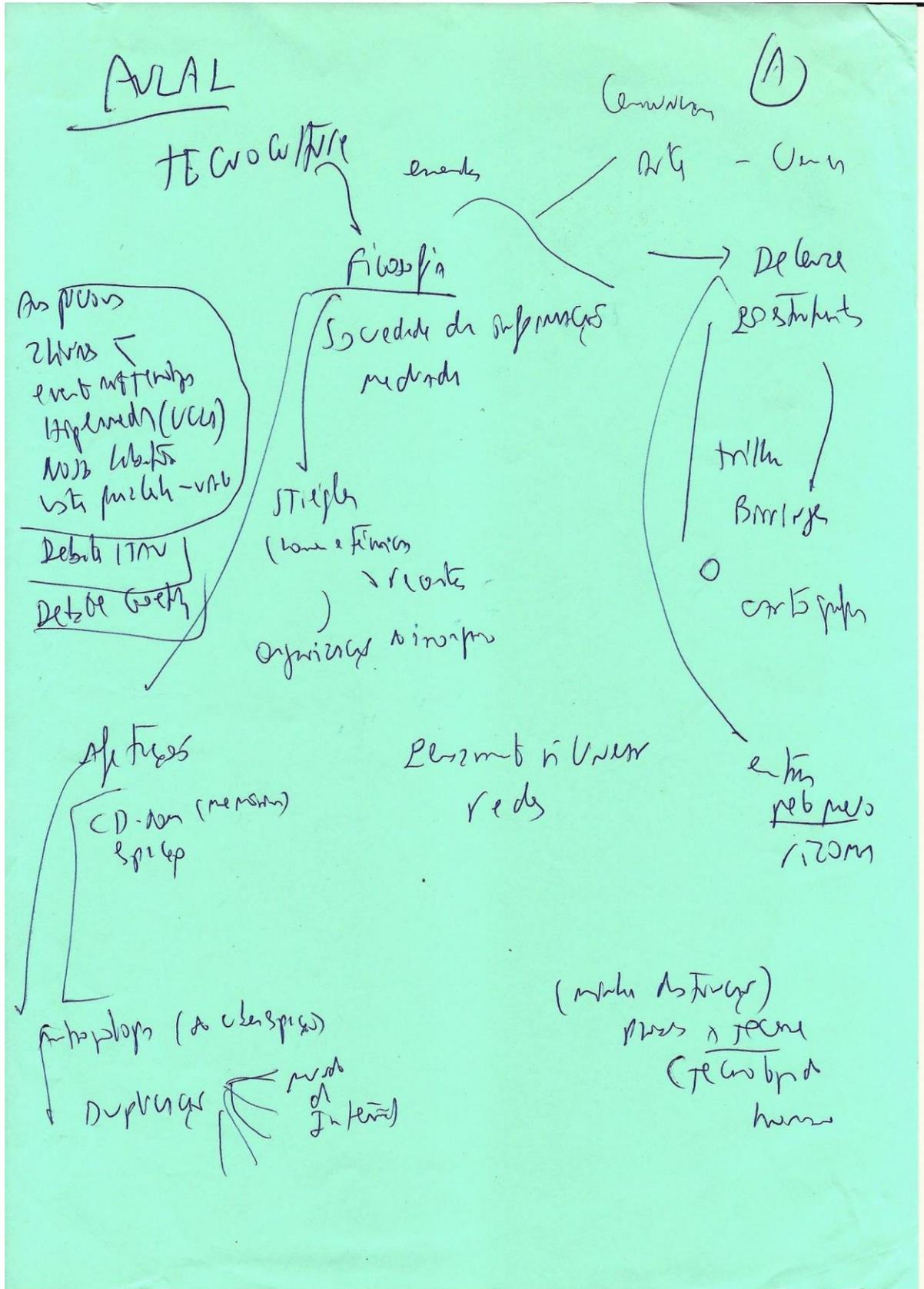


FIGURA 10: ROTEIROS DE AULA RENATO COHEN



Nesses esquemas de aulas, podemos visualizar o pensamento rizomático de Cohen, que aponta caminhos entre uma coisa e outra. De certa forma, ele estava roteirizando todo o tempo, espacializando seu pensamento fosse na preparação de uma cena, uma aula, uma palestra. Em seus arquivos, existem muitos desses desenhos ainda aguardando pela digitalização e organização.

No 1º semestre de 2002, ingressei no programa de pós-graduação do Instituto de Artes da Unicamp para realizar meu Mestrado sob a orientação de Cohen, com um pré-projeto sobre performance e liminaridade. Tive a oportunidade de participar do Programa de Estágio Docente em sua disciplina na pós. Em julho do mesmo ano, ingressei então como docente na PUC/SP no curso de Comunicação das Artes do Corpo.

Nesta pesquisa, portanto, busco dar ênfase na continuidade das investigações sobre treinamentos para artistas da performance, uma das frentes de trabalho abertas por Renato Cohen. Para tal, optei pelo método de aplicação dos treinamentos psicofísicos em performance e outras ações de metodologias ativas junto a alunos de graduação em Comunicação das Artes do Corpo da PUC/SP, através de uma pesquisa-ação participante nos anos de 2016 e 2017, no intuito de compreender melhor e explicar os fenômenos dos quais participo ao longo da minha prática profissional.

3. METODOLOGIA

Neste item apresento a metodologia da pesquisa-ação. Para a realização da pesquisa optei por uma abordagem de cunho qualitativo, através de estudo bibliográfico sobre a temática das Metodologias ativas em Artes. Martins (2004, p. 292) defende que “se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita”. A autora destaca a importância da capacidade analítica e integrativa do pesquisador, uma vez que os estudos qualitativos são pautados em aspectos mais abstratos, pois consideram o mundo objetivo indissociável da subjetividade dos sujeitos, de modo que esse tipo de pesquisa visa à interpretação dos fenômenos estudados.

O tema de pesquisa de modo geral é formulado de maneira muito ampla, não favorecendo, portanto, a definição de um problema em condições de ser pesquisado. O levantamento bibliográfico preliminar é que irá possibilitar que a área de estudo seja delimitada e que o problema possa finalmente ser definido. O que geralmente ocorre é que, ao longo desta fase, o estudante acaba selecionando uma subárea de estudo que, por ser bem mais restrita, irá possibilitar uma visão mais clara do tema de sua pesquisa e conseqüentemente o aprimoramento do problema de pesquisa. Pode ocorrer, também, que esse levantamento bibliográfico venha a determinar uma mudança nos propósitos iniciais da pesquisa, pois o contato com o material já produzido sobre o assunto poderá deixar claro para o pesquisador as dificuldades para tratá-lo adequadamente (GIL, 2010, p. 47).

A pesquisa teórica busca definir questões sobre treinamentos e metodologias ativas aplicadas no campo da criação artística na sala de aula. E para aprimorar esses questionamentos, o objetivo é compreender os entrelaçamentos entre as práticas pedagógicas precursoras desenvolvidas por Renato Cohen no Brasil e de que maneira esse conhecimento moldou minha trajetória auxiliando no decorrer da pesquisa.

De fato, é preciso romper com a ideia de que a delimitação de objetos de estudo, é algo do qual um pesquisador não pode fugir. Mesmo porque, muitas vezes, o que nós nos propomos, é a contar histórias. Histórias das quais nós fazemos parte. Histórias das quais nós participamos como sujeitos e agentes; de tempos presentes, de passados recentes. Se for assim, como é possível estabelecer objetos de pesquisa? Quais dados, o que nos é dado? O que vamos coletar num campo que nós semeamos? (...) Quando trabalhamos com

métodos participativos, deixamos de ser só um investigador e passamos também a ser um sujeito que se forma como pesquisador no fluxo das ocorrências (VELLARDI, 2018).

Tomo como suporte à pesquisa, além dos livros de Renato Cohen, seus últimos escritos sobre Arte e Tecnologia, como os artigos: “Rito, tecnologia e novas mediações na cena contemporânea brasileira”, que foi publicado na Revista Sala Preta ECA/USP, no ano de 2003; e na publicação póstuma de seu outro artigo “Performance e telepresença - comunicação interativa nas redes”, Revista Concinnitas UERJ, 2004, que revisitou alguns temas do primeiro citado.

Nesses escritos, que possivelmente viriam a se tornar um novo livro, o pesquisador estava mapeando não somente os seus trabalhos como encenador, mas também sugerindo aproximações entre artistas de mídias e campos diversos como Rejane Cantoni, Gilberto Prado, Eduardo Kac, Corpos Informáticos, Antônio Araújo, Laura Lima e Tunga, entre outros. Neste esforço, inicia uma parceria e amizade com o artista e pesquisador Johannes Birringer:

A contaminação do teatro com as artes visuais, cinéticas e eletrônicas dá um novo salto com a emergência das redes telemáticas que permeiam uma comunicação em tempo real, e uma extensão do corpo e da presença (o corpo extenso) - que é eminentemente performatizada. A partir dos anos 90, os novos mídia tecnológicos (web art, arte telemática, net-art), com novos recursos de mediação, virtualização e amplificação de presença, passaram a impor outras direções às experiências radicais da Performance e do Teatro: Johannes Birringer nomeia um novo espaço monádico de performance - a sala tecnológica, recebendo inputs em tempo real - em contraposição à sala instalação, remetida às Artes Plásticas (COHEN, p. 121, 2003).

Através da pesquisa bibliográfica, pude constatar algumas poucas publicações sobre a obra de Renato Cohen, mas inúmeras citações de seus livros e artigos. O livro *Persona performática: alteridade e experiência na obra de Renato Cohen*, de Ana Goldenstein Carvalhaes, foi publicado em 2012 pela Fapesp e Editora Perspectiva de São Paulo. Fruto da dissertação de mestrado da pesquisadora, realizada na USP, seu texto elucida e traz à tona aspectos preciosos no processo criativo de Cohen, sua lida com os atores, o ambiente de pesquisa, metodologias de trabalho e nos dá pistas para compreender o conceito volátil de persona nesse tipo de teatro.

3.1 Pesquisa-Ação

Nas práticas em sala de aula, optei por dar continuidade às investigações do diretor sobre treinamentos para artistas da performance, um dos assuntos abordados em meu livro. Para tal, optei pelo método de aplicação dos treinamentos psicofísicos em performance e outras Metodologias Ativas junto a alunos de graduação em Comunicação das Artes do Corpo da PUC/SP, processo que descrevo aqui. Para o desenvolvimento da tese doutoral, lancei mão da metodologia de pesquisa-ação participante, no intuito de compreender melhor e explicar os fenômenos dos quais participo ao longo da minha prática profissional.

Michel Thiollent (2011, p 22-23) ao estudar a natureza da pesquisa-ação, consegue resumir seus principais aspectos ao considerá-la uma estratégia metodológica de pesquisa social na qual:

- 1) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- 2) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- 3) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- 4) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- 5) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- 6) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Por meio da pesquisa empírica, a utilização da metodologia da pesquisa-ação pode gerar alternativas para o problema da formação e de treinamentos corporais para artistas do corpo, na área da performance arte, visto que a pesquisa-ação tem um objetivo prático:

contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações

correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação (THIOLLENT, 2011, p. 24).

Através da pesquisa-ação “é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 2011, p. 25).

Vale salientar o perfil altamente colaborativo dos alunos de graduação em Artes, com todo o envolvimento psicofísico durante a sua formação transdisciplinar. Não existe pesquisa ativa sem um intenso diálogo entre pesquisadores e participantes, que não ignoram os métodos abordados e não estão apenas sendo observados em suas ações.

O autor destaca que os temas e problemas metodológicos apresentados na pesquisa-ação “são limitados ao contexto da pesquisa com base empírica, isto é, da pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas.” (THIOLLENT, 2011, p. 15).

Como procedimentos metodológicos adotamos a pesquisa-ação por essa proporcionar a inclusão das vivências em sala de aula como objeto de pesquisa, entendendo o professor também como um pesquisador de sua prática. Desse modo, selecionei como objeto de descrição e análise, o conjunto de metodologias ativas que desenvolvi ao longo de minha trajetória como artista e professora em Artes, e para ilustrar a aplicação práticas das metodologias selecionei duas turmas de graduação entre os anos de 2016 e 2017 nas quais pude realizar os treinamentos e atividades elaboradas.

A análise dos resultados da pesquisa é feita a partir do referencial teórico apresentado referente às práticas pedagógicas desenvolvidas por Cohen, a elaboração das metodologias ativas e os depoimentos, relatos, fotos e registros das aulas em constante interação, num exercício contínuo da teoria ao trabalho de campo.

Deste modo, essa tese apresenta originalidade, pois apresenta a elaboração de um conceito e de uma metodologia que são resultados de investigação em sala de aula acerca da problematização sobre a formação do artista da performance, a partir do conhecimento empírico iniciado com o pesquisador Renato Cohen, propondo uma abordagem de Metodologias Criativas em Artes, o que denota ineditismo tanto da temática escolhida quanto da abordagem.

4. – METODOLOGIAS CRI-ATIVAS NO ENSINO DE ARTES

Neste capítulo apresento os resultados da tese, que discute as relações entre as temáticas nas quais se insere a pesquisa e alguns conceitos fundamentais para a compreensão da problemática levantada.

As metodologias ativas são um modelo de ensino que tem por objetivo incentivar os alunos a aprender de forma autônoma e participativa a partir de problemas e situações reais. Um dos objetivos desta tese é discutir as metodologias ativas no ensino superior e apresentar uma abordagem de Metodologias Cri-Ativas no ensino de Artes, com experiências realizadas em aulas de performance no curso de bacharelado em Comunicação das Artes do Corpo da PUC/SP, um curso inovador nos contextos nacional e internacional. No ensino superior um dos objetivos é promover a apropriação de informações em longo prazo, gerando conhecimento, e para isso é fundamental motivar os alunos para uma aprendizagem mais aprofundada, com novas metodologias e dinâmicas, que os possibilitem aplicar essas informações em novos ambientes e expandir seus talentos e capacidade de pensamento, visto que não aprendemos da mesma maneira.

Por consequência, o estudante torna-se, de fato, o centro do processo de aprendizagem, pois dele participa ativamente, o que o torna responsável pela construção de seu conhecimento. Essa participação envolve uma constante interação entre diversos espaços e meios. Entre estes, passa a existir uma relação de continuidade, a qual traz ao espaço da sala de aula outras dimensões, o que torna a aprendizagem muito mais interessante para as novas gerações. O processo de conhecimento comporta as interpretações, que buscam respostas às vivências e sobrevivências do cotidiano, em constante recriar, compartilhar e transmitir a experiência vivida e aprendida (COSTA, 2002).

4.1 O processo de conhecimento com o advento das Ciências Cognitivas

Hessen (2000) levanta os questionamentos feitos por filósofos sobre o fenômeno do conhecimento: O conhecimento é possível? Qual a origem do conhecimento? É fruto da relação entre sujeito e objeto? O que determina o conhecimento? As diversas correntes filosóficas apresentadas por Hessen (2000) se debruçaram sobre essas questões.

Para o dogmatismo essas questões não se aplicam, pois não há um questionamento sobre o conhecimento. Para essa corrente o conhecimento é auto evidente, e é certo que o sujeito

apreende o objeto. Há uma total confiança na razão humana. As demais correntes filosóficas travam um verdadeiro embate buscando soluções para as questões apresentadas. Uma afirmando ser o conhecimento impossível, e que o ser humano não pode formular juízo algum, como o ceticismo. Outras promulgando que não há conhecimento válido universalmente, reduzindo a verdade ao sujeito, caso do subjetivismo.

Assim, a concordância entre pensamento e verdade nunca é alcançada, não existindo conhecimento verdadeiro, apenas representações falsas. Uma posição considerada mediadora entre a possibilidade e a impossibilidade do conhecimento é encontrada no criticismo. Essa corrente afirma ser o conhecimento possível e que a verdade existe. Aceita a razão humana e confia no conhecimento geral, desconfiando dos conhecimentos determinados.

As correntes que concordam sobre a possibilidade da existência do conhecimento discordam, porém, de sua construção: a partir da razão ou da experiência? De acordo com os racionalistas, o conhecimento é baseado no pensamento e se origina da razão. O conhecimento genuíno depende do pensamento, que é a fonte do conhecimento humano. Já o empirismo defende a experiência como única fonte do conhecimento. Das tentativas de conciliar essas correntes antagônicas surgiram o apriorismo, que afirma existir um conhecimento *a priori* da experiência, mas essa forma de pensamento só é preenchida pelo conteúdo empírico. As formas fazem parte da razão e determinam os objetos de conhecimento (HESSEN, 2000). Para o autor, o apriorismo fornece ideias adequadas para pensar o fenômeno do conhecimento: existem princípios gerais na base de todo conhecimento humano.

A filosofia estuda o fenômeno do conhecimento em sua essência, a possibilidade do conhecimento, a sua origem, relação sujeito-objeto, o embate entre razão e experiência. Apesar de todo o questionamento sobre o problema do conhecimento na filosofia, foi preciso esperar o advento das ciências cognitivas para fazer avançar questões visando à compreensão da mente e sua relação com o cérebro humano no processo de conhecer.

As ciências cognitivas são um campo multidisciplinar, de disciplinas heterogêneas, que se dedica ao estudo do conhecimento e das relações mente-cérebro, e teve seus primórdios na década de 1940, mas alcançou um maior impulso a partir da década de 1970 com o desenvolvimento dos computadores, ou seja, com o desenvolvimento das tecnologias digitais. Sua grande aposta foi na analogia entre os processos cognitivos e a computação simbólica. A capacidade de conhecer se refere a capacidade de manipular símbolos (representação), pressupondo um sujeito separado do mundo (objeto).

A tecnologia, entre outras coisas, age como amplificador. Não se pode separar as ciências cognitivas e a tecnologia cognitiva sem amputar esta ou aquelas de um elemento complementar vital. Por outras palavras, através da tecnologia, a exploração científica do espírito estende à sociedade um espelho que ela própria não vê, muito para além do círculo do filósofo, do psicólogo ou do pensador. (VARELA, 1994, p. 10)

O projeto cognitivista prevê que o processo de conhecer pode ser simulado em computadores apenas diferindo em sua base material, ou seja, o cérebro humano e o *software*. Essa leitura do cérebro como um dispositivo que trata a informação, decodifica seus símbolos e então age, se tornou hegemônica e perdura até hoje. E sua linha de raciocínio está em entender a mente como um aparato processador de informação que manipula símbolos ou representações por meio de regras lógico-computacionais:

Grande parte do sucesso dessa primeira grande guinada para os modelos computacionais da mente deveu-se ao aparecimento de programas de computador capazes de provar teoremas matemáticos. A mente seria, então, nessa chamada inteligência artificial simbólica, o resultado da operação computacional por meio de regras e de símbolos mentais, devidamente traduzidos em algoritmos. (DEL NERO, 1997, não paginado)

Varela, em seu ensaio publicado que se transformou no livro “*Conhecer: as ciências cognitivas, tendências e perspectivas*”, nos apresenta três perguntas que avaliam o *modus operandi* de cada corrente das ciências cognitivas. No que se refere ao projeto cognitivista:

Questão 1: O que é a cognição?

Resposta: É o tratamento da informação: a manipulação de símbolos a partir de regras.

Questão 2: Como funciona?

Resposta: Por meio de qualquer dispositivo que possa representar e manipular elementos físicos descontínuos: os símbolos. O sistema interage apenas com a forma dos símbolos (os seus atributos físicos) e não com o seu sentido.

Questão 3: Como saber se um sistema cognitivo funciona de forma apropriada?

Resposta: Quando os símbolos representam adequadamente qualquer aspecto do mundo real, e o tratamento da informação propõe uma solução eficaz para o problema submetido ao sistema. (VARELA, 1994, p. 34-36)

Com o avanço das neurociências, cientistas e pesquisadores começaram a questionar o modelo cognitivista, se aproximando da biologia. Surge, então, o projeto conexionista, partindo da ideia da conectividade entre os neurônios, usando um vocabulário mais aproximado à biologia, como redes, conexões, emergência, mas ainda supondo um sujeito independente do objeto.

Um dos aspectos mais interessantes dessa abordagem diferente das ciências cognitivas, é o facto de os símbolos, no sentido tradicional, serem excluídos. No quadro da abordagem conexionista, a computação simbólica é substituída por operações numéricas, por exemplo, as equações diferenciais que regem um sistema dinâmico. Estas funções são mais perfeitas do que as operações com símbolos: o resultado de uma única computação simbólica discreta seria obtido num modelo conexionista através de um grande número de operações numéricas que regem uma rede de unidades simples. Neste sistema, os elementos significativos não são símbolos, mas esquemas complexos de atividade entre os múltiplos elementos que constituem a rede. (VARELA, 1994, p. 62-63)

A complexidade do cérebro e a aprendizagem por correlação condiciona o sistema para as próximas ocorrências. A seguir, a formulação das três perguntas e respostas para o projeto conexionista:

Questão 1: O que é a cognição?

Resposta: A emergência de estados globais numa rede de componentes simples.

Questão 2: Como funciona?

Resposta: Regras locais gerem as operações individuais e regras de mudança gerem as ligações entre os elementos.

Questão 3: Como saber se um sistema cognitivo funciona de forma apropriada?

Resposta: Quando as propriedades emergentes (e a estrutura resultante) são identificáveis a uma faculdade cognitiva - uma solução adequada para uma determinada tarefa. (VARELA, 1994, p. 62)

De início, as ciências cognitivas entendiam a relação mente-cérebro como semelhante ao funcionamento de uma máquina. Esta perspectiva persevera até hoje, porém Maturana e Varela, na década de 1970, trouxeram uma nova visão para este ramo do conhecimento. Com aportes teóricos da biologia, em especial da neurofisiologia, os pesquisadores desenvolveram o conceito inovador da autopoiese, fechando o sistema nervoso num processo auto referente e circular, colocando a questão da estrutura sensório-motora do ser vivo como capaz de não só representar um mundo dado previamente, como também capazes de agir nesse mundo. Assim, avançam a partir do projeto conexionista, que já se opunha fortemente à visão cognitivista.

Se compreende, a partir dessa abordagem, que o ser vivo é um sistema dinâmico (ainda que determinado estruturalmente), e que sua estrutura está em constante transformação, e isso envolve alterações nos domínios estruturais. Sujeito e objeto são coemergentes no processo de cognição. Essa abordagem entende a cognição como uma atividade atribuidora de sentidos que emergem a partir do ciclo ação-percepção, surgindo um mundo de significados para alguém, sob um determinado ponto de vista.

A abordagem de Francisco Varela acerca da cognição permite a realização de uma discussão mais ampla a respeito do que é uma experiência. A abordagem hegemônica das ciências cognitivas restringe de tal forma o que pode ser estudado e a forma como se deve fazê-lo que fenômenos básicos de nossa vivência comum são deixados de lado. Aquilo que realizamos em nosso dia a dia depende de ações contextuais, que se caracterizam por sua imprevisibilidade. Não lidamos com um universo de significados unívocos, mas com situações passíveis de interpretações múltiplas, cujos sentidos que aparecem dependem de nossas próprias ações. (BARROS, 2010, p. 15)

Alguns precursores da ideia de sujeito e objeto codependentes no processo de cognição foram o psicólogo americano J. J. Gibson com sua teoria ecológica da percepção e os conceitos de *affordances* e *effectivities*, o biólogo alemão Jakob von Uexküll, com sua teoria da significação (NÖTH, 2019) e o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, citado algumas vezes por Varela em seus ensaios.

Essas ideias de fato impulsionaram um grande ramo da psicologia cognitiva, das neurociências e do desenvolvimento da inteligência artificial. Um dos maiores entusiastas da atualidade é o filósofo Andy Clark, que desenvolveu o conceito de mente estendida¹³.

Nesta tese a perspectiva das ciências cognitivas sobre o conhecimento impulsiona a elaboração do conceito de Metodologias Cri-Ativas que se propõe a ser não apenas um aprender fazendo, mas, além disso, busca envolver os alunos como sujeitos do seu processo de conhecimento e co-responsáveis por sua aprendizagem, ou seja, que a partir de suas estruturas, o aluno não somente recebe as informações do mundo e da sala de aula, mas que age, seleciona, interfere, enfim, atua nesse mundo.

Espera-se também que as experiências aqui descritas e realizadas no curso de graduação possibilitem uma base para estudos futuros, que de acordo com Gil (1999) é uma das finalidades da pesquisa exploratória.

4.2 Metodologias Ativas e suas características

O cenário atual articula discussões sobre a educação no ensino superior em âmbitos nacional e internacional, afinal, sobretudo a partir dos anos 1980, os processos educativos formais ganham cada vez mais atenção nas discussões sobre desenvolvimento econômico. “O conhecimento e a informação passam a constituir força produtiva direta, afetando o desenvolvimento econômico” (LIBÂNEO et al, 2003, p. 34).

Neste contexto, Guaraldo e Brito (2017) relatam a transformação histórica das metodologias ativas no ensino superior e discutem suas características, assim como a evolução do processo de ensino-aprendizagem e refletem sobre a relação atual entre aluno/professor e exemplos de metodologias que podem gerar motivação e aprendizagem mais autônoma.

Seguindo essa linha de raciocínio, o processo de ensinar-aprender no ensino superior também passa por mudanças, ao estimular o aluno a aprender fazendo, seja através da leitura, de trabalhos em equipe, do uso de jogos e dinâmicas, da resolução de problemas, do estudo de documentos, da

¹³ O conceito de mente estendida foi trabalhado pela filósofa Susan Harley no final da década de 1990 e se referia a premissa que derruba a ideia clássica de que a mente humana reside apenas em nossas cabeças. A filósofa também criticou os modelos computacionais da mente e o esquema clássico das ciências cognitivas, em que a mente é entidade limitada ao processamento de estímulos (inputs) e à emissão de respostas (outputs). Posteriormente, o filósofo Andy Clark aperfeiçoou o conceito e definiu que o organismo humano está sempre ligado a entidades externas formando uma interação bidirecional (A MENTE, 2019).

elaboração de trabalhos, mapas e projetos, enfim, de diversas metodologias para que o estudante possa ter uma formação crítica que o leve a pensar com autonomia e a formar seu espírito científico de forma ativa, como participante da história (GUARALDO; BRITO, p.16).

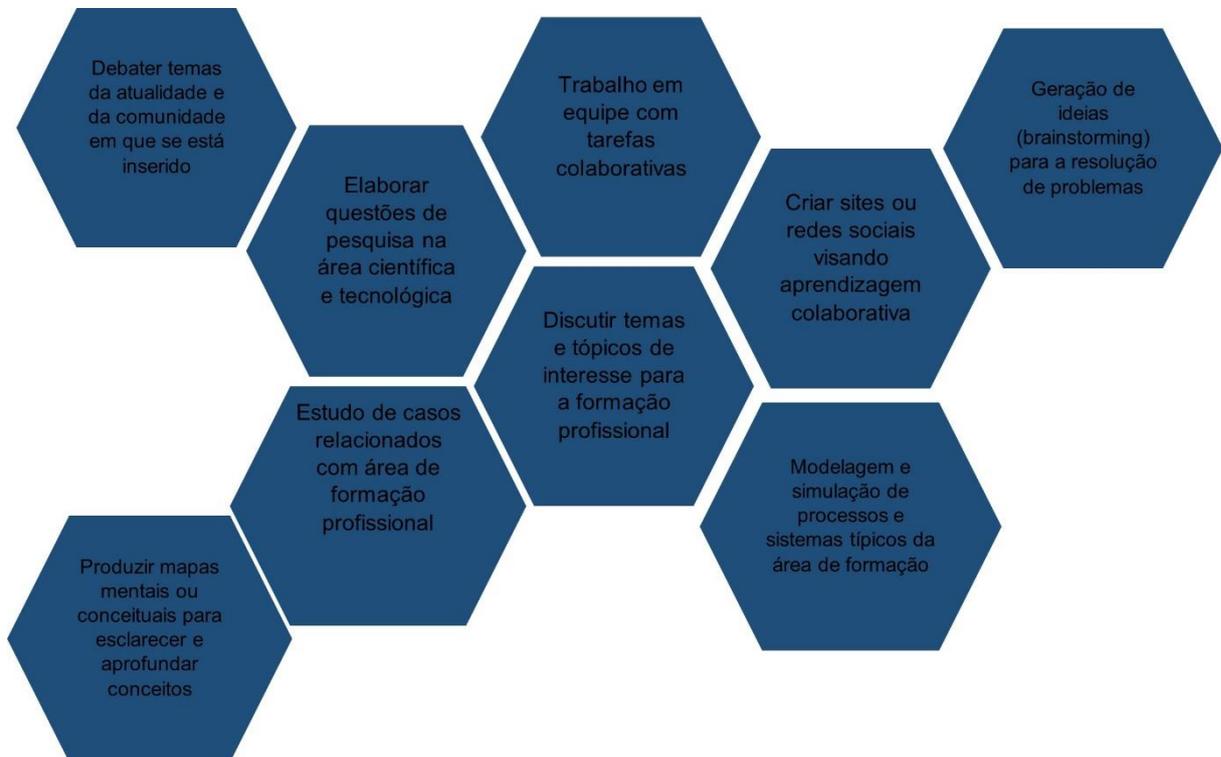
Berbel (2011) complementa que essas metodologias são importantes para estimular a aprendizagem autônoma ao favorecer a consciência do aluno de que é o próprio sujeito da ação, quando se depara diante de uma situação problematizadora e pode escolher temas e assuntos para o estudo, assim como definir trilhas e possibilidades para se chegar a respostas ou soluções para os problemas com respostas alternativas e criativas. As metodologias ativas compreendem constante interação entre a sala de aula e outros espaços, com uso de tecnologias que permitem uma sala de aula ampliada.

Charles C. Bonwell e James A. Eison (1991) ao apresentarem o relatório “Aprendizagem Ativa: Criando Excitação na Sala de Aula”, afirmaram que o aprendizado ativo consiste em envolver os alunos em fazer as coisas e pensar sobre o que estão fazendo. Apesar de muitos educadores considerarem que toda aprendizagem é ativa, Bonwell e Eison (1991) afirmam que é preciso fazer mais do que apenas ouvir, é preciso envolver os alunos no diálogo, debate, escrita e resolução de problemas, bem como pensamento de ordem superior, por exemplo, análise, síntese, avaliação.

De acordo com Prensky (2001, p. 1) os estudantes nos últimos anos não mudaram apenas de roupa ou estilo, mas foram muito impactados pela disseminação rápida de tecnologias nas últimas décadas do século XX. Essas tecnologias quando usadas com o objetivo de explorar estratégias de ensinar-aprender, ampliam as oportunidades de aprendizagem individual e colaborativa.

Guaraldo e Brito (2017, p. 21) resumem as principais metodologias ativas usadas no ensino superior identificando também o uso de tecnologias em sala de aula: “O ensino superior não pode fechar as portas para essas tecnologias, que são necessárias, mas não suficientes, pois expõem a conseqüente necessidade de preparar as pessoas para o seu uso crítico e criativo”. Portanto, trabalhar com o público universitário e não para esse público, surge como primeira necessidade do professor ao dar início a uma prática questionadora, que possa gerar conhecimento transformador. A figura a seguir traz um compilado de estratégias de metodologias ativas aplicadas no ensino superior:

FIGURA 11: RESUMO DE ATIVIDADES DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR



Referência: Guaraldo; Brito, 2017

Assim, no ensino superior tem-se desde atividades mais próximas ao ensinar-aprender convencional como a discussão de tópicos de interesse para a formação profissional, até uso de tecnologias e criação conjunta de plataformas como sites e uso de redes sociais com a finalidade de aprendizagem colaborativa. De acordo com a Lei das diretrizes e bases da Educação Nacional Cap IV, Art 43 “Ensino superior tem por finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.” Assim que, trabalhos em equipe, geração de ideias e temas problematizadores com a busca de sua resolução é parte importante das metodologias ativas, ao proporcionar ao estudante buscar informações, ler, conversar, trocar ideias, anotar dados, ou seja, juntar ideias e materiais para solucionar problemas visando sua aprendizagem autônoma.

4.3 Metodologias Cri-Ativas no curso Comunicação das Artes do Corpo da PUC/SP

O contexto da pesquisa se dá no âmbito do curso de Comunicação das Artes do Corpo, que teve início no ano de 1999 na PUC-SP com uma proposta inovadora nos contextos nacional e internacional. Este curso, ao relacionar estudos teórico-práticos de dança, teatro e

performance, tem como pilar pedagogias que estimulam e viabilizam experiências corporais que não vêm de modelos prontos. Pelo contrário, na aplicação dessa pedagogia inovadora, as metodologias que são utilizadas instigam professores e alunos a buscarem e pesquisarem novos procedimentos de criação, propiciando conexões e reflexão com as áreas de Filosofia, Cultura, Ciência, História e Política. O curso está sintonizado com o pensamento da arte contemporânea, que é interdisciplinar e não divide – mas interconecta – diferentes saberes (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA, 2017).

O curso é oferecido como bacharelado e tem caráter transdisciplinar, pois abrange o teatro, a dança e a performance, porém, no campo da Comunicação. Além de buscar uma articulação dinâmica entre teoria e prática, o corpo é a égide em que o curso se ampara na busca para o conhecimento, através de investigação sensível, crítica e criativa. O perfil do egresso em Comunicação das Artes do Corpo cobre um grande espectro de atuação profissional em produções coreográficas, teatrais e performativas voltadas para a pesquisa de linguagem cênica, além de poder atuar como dramaturgista, crítico de espetáculos, preparador corporal, curador, produtor e programador cultural.

Considerando que a sociedade contemporânea exige indivíduos com competências múltiplas, que saibam trabalhar em equipe, tenham iniciativa, capacidade de aprender e adaptar-se a situações novas e complexas, definiu-se como estratégico o uso de metodologias com ênfase no ensinar-aprender, visto que são esses os alicerces para a aquisição de habilidades importantes no mundo contemporâneo.

As metodologias ativas aplicadas em Artes podem ser definidas como suportes para a organização do conhecimento a partir de histórias de vida, não de personagens. Essas atuam a partir de trabalhos corporais coletivos e imersivos, propostas nas diversas atividades oferecidas nas disciplinas.

Pensar em Metodologias Ativas é pensar no aprendente. E focar a educação no aprendente, tendo-o como ponto de partida, implica em conhecê-lo, em conhecer seu repertório, suas experiências de vida, sua visão de mundo, seus anseios, suas necessidades e até medos, seus principais interesses e habilidades e também em compreender como é que ele aprende (ZWICKER, 2017, p. 58).

Adotando a perspectiva de metodologia ativa que une o conhecimento à ação, um dos métodos escolhidos para essa etapa foi o da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009) que envolve a compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas e a aprendizagem dos participantes.

Os professores que compunham o grupo da habilitação em performance com Renato Cohen, era formado pelos artistas/docentes: Naira Ciotti, Lucio Agra e Toshiyuki Tanaka. Convidados por Renato, eu e João André da Rocha completamos o quadro em 2002¹⁴. Desde então, ministro disciplinas em performance e em teatro.

Portanto, minha primeira experiência pedagógica em performance foi na disciplina *Práticas da Performance*, no 2º semestre de 2002:

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE COMUNICAÇÃO E FILOSOFIA

PRÁTICAS DA PERFORMANCE

PROF. SAMIRA BRANDÃO

OBJETIVOS

Na matéria serão propostos treinamentos psicofísicos de atuação amparados nas práticas da Performance Art, nas danças de êxtase e na estrutura ritual. O material de criação levantado em aula através de vivências de pintura corporal, corpo de risco e dança pessoal, visará a busca de repertórios pessoais no contexto performático de Autoria na criação.

Por uma via empírica e teórica o aluno tomará contato com uma série de processos de liminaridade, no estudo das passagens entre campo pessoal e transpessoal, entre contextos rituais e cênicos.

¹⁴ Posteriormente, tivemos a felicidade de compor o quadro de professores de performance com o multi-artista Otávio Donasci, a pesquisadora e curadora Christine Mello e o artista Maurício Ianês.

Serão desenvolvidas vivências liminares, gravações audiovisuais, danças e estudos simbólicos que visam instrumentar a prática da performance.

CONTEÚDOS:

Estudos do Ritual e Práticas corporais

Meditação Ativa e Imaginário Coletivo

Treinamento de Teatro Antropológico

Perspectivas do Performance Studies

Cultura das Bordas: estudos de fronteiras e liminaridades

Corpo de risco, dança pessoal, dança sagrada

METODOLOGIA:

Desenvolvimento de workshops práticos e construção de repertórios criativos. Serão desenvolvidos laboratórios práticos a partir dos temas de pesquisa.

AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados pela participação em classe e pelo desenvolvimento criativo dos repertórios propostos

(Programa da disciplina, arquivo pessoal)

Como tinha apenas 25 anos, me senti bastante desafiada por tal empreitada, mas era generosamente orientada na condução do programa pela tutoria constante de Renato. Vale ressaltar que essa era uma disciplina de 8º período, ou seja, uma prática de apoio para o Projeto Final, que era como se chamava o TCC em Artes do Corpo.

Conseqüentemente, fui me aventurando em disciplinas práticas de performance como *A performance e o sujeito autobiográfico*, *Workshops avançados em performance III*, *Performance e Ativismo*, e algumas optativas como *Body Art - o corpo como suporte*; *Performance e liminaridade - criação de mitopoéticas*; *Performance como topos de experimentação Indoor e Outdoor*; *Xamanismo e Performance*; *Práticas da videoperformance*, entre tantas outras.

Os treinamentos psicofísicos de atuação eram assunto recorrente como conteúdo de todas essas disciplinas. Cohen nos passava a incumbência de pesquisarmos práticas diversas que contribuíssem para a formação do artista do corpo, na área da Performance.

O fato é que um performer não precisa, necessariamente, ensaiar uma ação performática. Pois muitas ações são únicas e irrepetíveis. O que nos impulsiona nessas pesquisas, tanto como artista como professora de performance, é uma busca por estados alterados de consciência que permitam ao artista realizar suas ações performáticas com toda a potencialidade do seu aparato psicofísico, ou seja, em total estado de presença no aqui-agora.

Como de fato abordamos o viés da cena performática, o corpo se torna elemento primordial de investigação, um corpo atento às demandas da cena contemporânea, dos acontecimentos inesperados e dos possíveis riscos a que os performers se expõem.

Além do conhecimento empírico vivenciado acompanhando o diretor em cursos e workshops, seguíamos com o grupo *MidiaKa*, com apresentações em eventos de teatro, multimídia, performance, muitas vezes com a curadoria co-participativa do próprio Renato. Infelizmente, sua morte precoce em 2003 aos 46 anos provocou um efeito catastrófico em todo esse processo. Estávamos todos envolvidos em questões artísticas, pedagógicas, estéticas, participando de uma rede de amigos e colaboradores que foi tecida por ele. Ficamos órfãos.

Pessoalmente, segui o Mestrado na Unicamp sob a orientação da pesquisadora Regina A. P. Müller, focando na descrição do espetáculo *Ka*, e segui me arriscando nas disciplinas na PUC/SP. No 2º semestre de 2005, foi oferecida ao 6º período a optativa de performance: *Treinamentos Psicofísicos em Performance*, sob minha responsabilidade.

4.3.1 Disciplinas Treinamentos Psicofísicos em Performance no curso Comunicação das Artes do Corpo da PUC/SP

Um dos objetivos das disciplinas Treinamentos Psicofísicos em Performance, visavam à ampliação do campo de atenção do aluno, através de meditações e técnicas corporais. Dessa forma, após a vivência no campo das Artes, tanto como artista e professora e a experiência com os ensinamentos de Renato Cohen, me levaram, ao longo de minha trajetória a desenvolver e elaborar metodologias próprias para o ensino da performance.

Assim, comecei a trabalhar, o que nomeio hoje de Metodologias Cri-Ativas, quando, além de discutir temas e tópicos de interesse para a formação profissional, elaborava

metodologias específicas para a vivência e formação do performer, orientando trabalhos em equipe e estudos de casos relacionados com a área de formação profissional em performance, com a finalidade de aplicar essas metodologias ativas citadas para preparar o aluno a vivenciar o estado de fluxo da atuação performática.

A performance articula-se a uma perspectiva da educação ligada a uma cognição criativa, que problematiza o mundo. Assim, não está pré-ocupada com soluções de problemas já colocados, mas com sua invenção de problemas e construção de linhas de soluções provisórias e finitas, já que se trata da vida como campo multi relacional. (...) Nesse sentido, a performance atua na experimentação dos territórios de vida e nas práticas de convívio já estabelecidas, produzindo pequenos espaçamentos e pequenos vazamentos, fugas no próprio território, a partir de experiências afetivas na relação do corpo com o mundo e que são condição para a invenção de si. (Bom-Tempo, 2013. p. 48-49)

Um fato de grande importância no histórico de elaboração dessas metodologias, foi ter ocorrido em setembro de 2005, a décima quinta edição do Festival Videobrasil em São Paulo, cujo tema foi Performance, agregando uma enorme exibição internacional de vídeoperformances, debates e performances ao vivo. Assistimos aos registros das experimentações de Marina Abramovic e Ulay, grupo Fluxus, Trisha Brown, entre outros. A grande afinidade entre os conteúdos, por nós estudados, e o tema geral da mostra enriqueceu o processo artístico-pedagógico da disciplina, considerando a escassez de material audiovisual sobre o tema naquele momento.¹⁵

A partir dessa experiência, passei a desenvolver uma metodologia de treinamentos psicofísicos em performance, baseados em performances históricas, que os alunos deveriam realizar ao longo do semestre. Ou seja, o refazer da performance como estratégia pedagógica.

Há muitas razões para a grande popularidade da performance como uma metáfora ou uma ferramenta analítica para os praticantes atuais de tão grande variedade de estudos culturais. Uma delas é a grande mudança em muitos campos culturais do “o quê” da cultura para o “como”, da acumulação de dados sociais, culturais, psicológicos, políticos ou linguísticos para uma consideração de como esse material é criado, valorizado e mudado; para como

¹⁵ <http://site.videobrasil.org.br/festival/arquivo/festival/232179>

ele vive e funciona dentro da cultura, por suas ações. O significado real é agora procurado na práxis, em sua performance. O fato de que a performance é associada não apenas com o fazer mas com o refazer é importante - sua incorporação da tensão entre uma forma dada ou conteúdo do passado e os ajustes inevitáveis de um presente sempre em mudança faz dela uma operação de particular interesse num tempo de grande atenção pelas negociações culturais - como os modelos humanos de atividade são reforçados ou transformados dentro de uma cultura e como eles são ajustados quando várias culturas diferentes interagem. Finalmente, a performance implica não apenas fazer ou refazer, mas uma autoconsciência sobre o fazer e o refazer, por parte dos performers e dos espectadores. (CARLSON, 2009, p. 220-221)

Soma-se a isso, o fato de que essas experimentações pedagógicas realizadas em disciplinas optativas, foram finalmente amalgamadas numa série de três disciplinas que foram oferecidas a partir de 2006 com a implementação da reforma curricular realizada no curso:

Treinamentos Psicofísicos em Performance - vivências de liminaridade (2º período)

EMENTA: Trabalhos práticos de tempo real, desequilíbrio e corpo sutil. Ampliação do campo de atenção através de meditações e técnicas corporais. Preparação para o estado de fluxo da atuação performática.

Treinamentos Psicofísicos em Performance - sujeito autobiográfico (5º período)

EMENTA: Narrativas pessoais e imagéticas. Cena do inconsciente e criação de roteiro de ações. Escrita corrente, autopercepção e experiências em videoperformance.

Treinamentos Psicofísicos em Performance - rito e persona (6º período)

EMENTA: Laboratório de criação de personas arquetípicas através de técnicas rituais. Xamanismo e códigos mágicos. Trabalhos coletivos que envolvam o mito e o rito na cena performática.

(Fonte: arquivos pessoais. PPC CAC, PUC/SP, 2006)

Essa série foi desenvolvida de 2006 a 2018, quando foi ofertada pela última vez, em decorrência de nova reforma curricular ocorrida no curso¹⁶. Devido a períodos de licença, em alguns semestres as disciplinas foram ministradas por outros professores como Miriam Rinaldi e Gaby Imparato. Hoje em dia, os conteúdos dessas disciplinas e de algumas outras disciplinas práticas de performance que foram igualmente desenvolvidas ao longo dos anos pelo professor-artista Toshiyuki Tanaka e pela professora Gaby Imparato, foram condensadas nas disciplinas de 1º e 2º períodos: Corpo na Performance I e II.

A experiência aqui descrita se deu no segundo semestre de 2016 e no primeiro semestre de 2017, ou seja, nos dois primeiros semestres de meu doutorado. Os alunos foram convidados a participar da pesquisa-ação, sendo avaliados pelos relatos, performatização dos conteúdos surgidos em cada experiência e a redação de um relatório mensal com suas impressões pessoais. Levado para fora da sala de aula, o processo performático exige outros agenciamentos e sensações do aluno-artista, mais acostumado a processos conduzidos em sala de aula. Segundo Agra (2012), essa busca de treinos e práticas para o artista da performance estaria relacionada a novos modos de existir:

Ao que parece, no artista da performance, um modo de existir seria a única coisa que garantiria o corpo treinado deste artista. Então seria preciso repensar os modos de existir. E não somente a ideia de corpo e de arte que, de resto, são ambas formações de nossa civilização. Trata-se então de buscar modos de existência que sejam produtivos para estados de invenção. Se não houver nenhuma certeza quanto a esses modos, ao menos podemos afirmar que, desde já, devem ser, eles mesmos, invenções. (AGRA, 2012, p. 3)

Cohen (2003) discute o uso de tecnologias e práticas rituais em processos criativos em Artes (na sala de aula, em espetáculos teatrais multimídia, intervenções, etc.); e apresenta sua visão do performer como um neófito. Este referencial é utilizado nas disciplinas “Treinamentos Psicofísicos em Performance”, nas quais as Metodologias Cri-Ativas estão presentes em práticas e discussões artístico-pedagógicas acerca do material bibliográfico, palestras com artistas convidados, orientação de ações performáticas duracionais e amplo uso de material audiovisual.

¹⁶ Outras disciplinas do campo específico da performance, na mesma estrutura curricular, eram: Performance como Linguagem, Corpo no Cotidiano, Performance e Ativismo, Protoperformance, Memória e Tempos do Corpo, Teorias da Performance, Codificações Corporais, Ciberdrama, entre outras.

Deste modo, apresento o conceito de Metodologias Cri-Ativas em Artes que pode ser compreendido como:

Metodologias que permitem ao professor se dedicar de maneira mais personalizada aos alunos, e ao mesmo tempo, estimula o alunado a ter uma postura de ator/pesquisador, a trabalhar em equipe, a vivenciar experiências que envolvem a percepção, os sentidos, o uso do espaço e de tecnologias, ao desenvolvimento da confiança no coletivo e da autonomia individual, e a ter um posicionamento crítico e criativo frente ao trabalho artístico a partir do conhecimento já produzido.

Thiollent (2009) afirma que a pesquisa-ação possui objetivos de conhecimento, tanto teóricos quanto práticos, pois a partir do diálogo entre docentes e alunos, se resolvem as dificuldades, e no caso específico, se planejaram as ações nos dois semestres.

Nas disciplinas, foi pedido aos alunos a pesquisa de artistas consagrados na área, assim como performances consideradas paradigmáticas na História da Arte. A necessidade da aplicação de metodologias ativas surgiu após algumas tentativas de envolver o aluno em processos de aprendizagem colaborativa, que não fossem somente do universo de criação de cenas. Os alunos então foram orientados na realização de treinamentos corporais, a partir de uma lista previamente elaborada por mim, que envolvessem a privação de sentidos em algumas experimentações extraclasse, ou seja, em seu cotidiano. Em seguida, as aulas de práticas corporais serviram de subsídio às experimentações em foto e videoperformance no laboratório de fotografia da universidade, com caráter de pesquisa exploratória em prática laboratorial.

Assim, a performance ao intervir no cotidiano - no tecido de relações políticas, sociais e econômicas que se expressa fisicamente e subjetivamente - funciona como uma invenção e abertura às instabilidades do presente em uma prática de tateio, de experimentação, de articulação e de deslocamento inesperado que entra em choque com as práticas cotidianas desvinculadas das imprevisibilidades articuladas à proliferação da vida.

Nessa articulação, a educação é pensada como prática cognitiva de invenção de novos modos de vida e subjetivações. Esse processo inventivo de si e do mundo está ligado à relação de criação que mobilizam as formas de existências presentes no mundo contemporâneo. (Bom-Tempo, 2013, p.47)

Sempre busquei uma condução em consonância com uma ética natural de trabalho, e um acompanhamento muito cuidadoso e atento ao alunado. Apesar deste processo ter sido aplicado ao longo de alguns anos, nunca foi devidamente documentado e analisado. Portanto, senti a necessidade de, não somente buscar uma sistematização da experiência empírica acumulada, mas testar possibilidades e compartilhar com a comunidade acadêmica e artística interessada em questões que envolvam a formação do artista do corpo, por meio da criação de Metodologias Cri-ativas na área da performance. Apresenta-se abaixo o programa da disciplina:

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Reconhecida pelo decreto-lei nº. 9.632 de 22/08/1946

FACULDADE DE FILOSOFIA, COMUNICAÇÃO, LETRAS E ARS

PROGRAMA DE ENSIN

Treinamentos psicofísicos em performance - vivências de liminaridade

prof. Samira Borovik

Departamento Linguagens do Corpo

2º semestre 2016/ 2º período

EMENTA:

Trabalhos práticos de tempo real, desequilíbrio e corpo sutil. Ampliação do campo de atenção através de meditações e técnicas corporais. Preparação para o estado de fluxo da atuação performática.

I – OBJETIVOS Geral:

Pesquisar a atuação performática através de aulas de imersão e vivências extra-classe e fazer levantamento de material criativo na instrumentação da prática da Performance.

II- Objetivos Específicos:

- Pesquisar treinamentos físicos no campo do teatro e da performance;
- Realizar intervenções e treinamentos extra-classe como: ficar alguns dias sem falar, comendo determinadas cores de alimentos e meditando em horários específicos;

- Observação e estudos de casos da cena performática brasileira e de artistas contemporâneos.
- Realizar exercícios de foto e videoperformance no Laboratório de Fotografia;
- Pesquisar a atuação performática através de textos teóricos e fazer levantamento de material criativo na instrumentação da prática da Performance.

II – CONTEÚDO

Práticas de travessia e campo mítico – temas propostos no livro Performance como Linguagem;

Liminaridade e Performance;

Treinamentos para o performer;

Mitologia pessoal e Corpo ritual;

Via irracionalista de atuação;

Palestras com artistas convidados.

III – METODOLOGIA

Desenvolvimento de workshops práticos e construção de repertórios criativos.

Orientação de treinos extra-classe.

Leitura e discussão de artigos e capítulos de livros sobre performance e treinamentos. Serão desenvolvidos laboratórios práticos a partir dos temas de pesquisa, discussões artístico-pedagógicas acerca do material bibliográfico e preparação de material audiovisual acerca do tema “performance e liminaridade”.

IV – AVALIAÇÃO

Trabalhos de pesquisa;

Leitura e análise de textos;

Entrega de relatório final;

Apresentação de procedimentos em aula.

Cronograma aula a aula

1 agosto – Conversa inicial, apresentação do programa, conteúdos, métodos de avaliação.

8 agosto – Livros de performance e treinamentos. Treinamento físico.

15 agosto – Treinamento corporal; pés e raiz, *Koshi*. Dança dos elementos.

22 agosto – Aniversário PUC (não haverá aula).

29 agosto – Meditação ativa, treino coletivo. Conversa cap. **“Treinamento”** do livro **A arte secreta do ator**.

5 setembro – Vivência de treinamento no Parque da Água Branca. Treinos em dupla.

12 setembro – Conversa sobre capítulo do livro **O ator-performer e as poéticas da transformação de si**. Vídeos de performers.

19 setembro – Prática de fotoperformance no laboratório de fotografia (Lab foto PUC).

26 setembro – Semana das Artes do Corpo.

3 outubro – Aula prática com Dança dos elementos. Conversa sobre o capítulo 3, livro **Performance como Linguagem**. Vídeos de espetáculos de Renato Cohen.

10 outubro – Semana do saco cheio. Orientação remota de treinos.

17 outubro – Prática de videoperformance no laboratório de fotografia (Lab foto PUC).

24 outubro – Aula prática de treinamentos físicos.

31 outubro – Aula prática. Conversa sobre cap livro **Ka – a sombra da alma**.

7 novembro – Prática de fotoperformance no laboratório de fotografia (Lab foto PUC).

21 novembro – Palestra do artista convidado Nino Cais.

28 novembro – Apresentação dos registros de treinos extra-classe.

5 dezembro – Aula final, avaliação, conversa.

17 dezembro – encerramento do 2º semestre letivo do campus Monte Alegre.

4.3.2 Descrição das Metodologias Cri-Ativas

Nesta seção da tese apresentamos as Metodologias Cri-Ativas elaboradas para o ensino da performance e para demonstrar a aplicação prática das mesmas, utilizamos depoimentos dos alunos, de modo anônimo, que são os excertos dos relatórios entregues ao longo do semestre, a partir de cada Metodologia Cri-Ativa aplicada. Os nomes foram ocultados, porém se preservou o modo de escrita original de cada um. Igualmente, lançamos mão de registros fotográficos, desenhos e *storyboards* feitos pelos alunos, de modo a enriquecer a leitura e compreensão das práticas aqui descritas.

As aulas foram realizadas nas salas de práticas corporais no campus Monte Alegre, em São Paulo. Dispomos de sete salas de práticas corporais no quinto andar do Prédio Novo, como é carinhosamente chamado o edifício ao lado do prédio histórico da PUC/SP, tombado pelo patrimônio histórico. As salas têm dimensões variadas, contando com piso de madeira naval, sendo que duas delas têm espelho e barra. Antes da construção das mesmas, as aulas eram realizadas no Paula Castro, um prédio que pertence à Fundação São Paulo, na mesma rua Monte Alegre. Em duas ocasiões no ano temos acesso ao uso do Teatro Tucarena: durante as apresentações dos TCCs em Artes do Corpo e na Semana das Artes do Corpo. Outro espaço bastante utilizado por nós, professores, é o andar superior do Teatro Tuca, onde fica a Sala de Ensaio e o auditório Paulo Freire, para a realização de encontros dos Grupos de Estudos, ensaios e aulas e até apresentação dos TCCs.

FIGURA 12: AULAS NAS SALAS DE PRÁTICAS NO QUINTO ANDAR



FIGURA 13: AULAS NAS SALAS DE PRÁTICAS NO QUINTO ANDAR



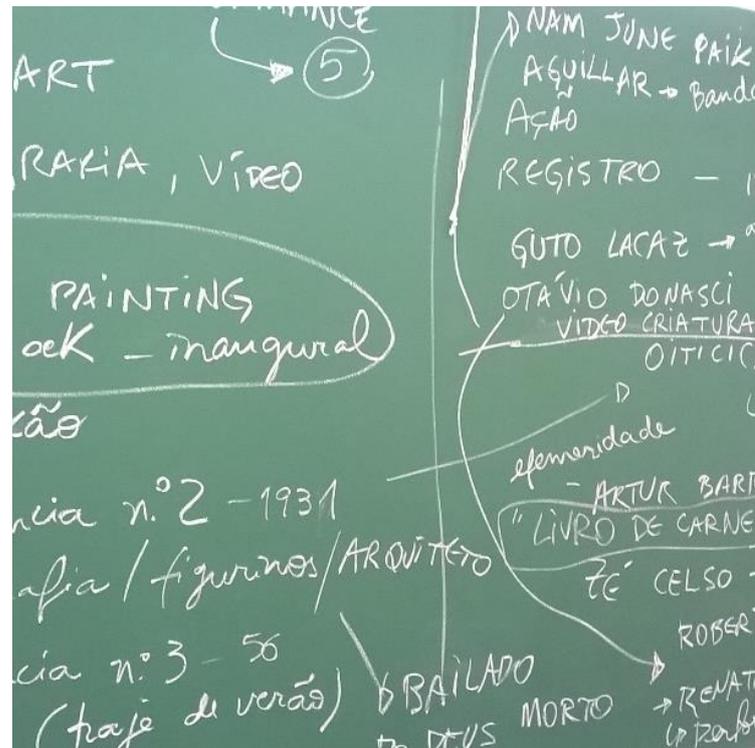
FIGURA 14: AULAS NAS SALAS DE PRÁTICAS NO QUINTO ANDAR



FIGURA 15: AULA PRÁTICA NO PALCO DO TEATRO TUCARENA



FIGURA 16: TRECHO DA MINHA LOUSA



Fonte: arquivo pessoal

No primeiro encontro do semestre, conversamos sobre o programa da disciplina, sobre os métodos a serem abordados, exercícios práticos e avaliações. Um dos primeiros exercícios que lhes foi solicitado, é o Histórico do Corpo, um exercício inaugural, que inicia a aplicação da Metodologia Cri-Ativa: pedimos que o aluno escreva, de forma livre, vários episódios que sucederam ao seu corpo desde o nascimento, ou até mesmo na barriga da mãe. A descrição pode se dar através de poesias, desenhos, mapas mentais ou mesmo em forma de escrita corrente. Este é um exercício individual e dá subsídios ao aluno para iniciar o seu processo de autoconhecimento, assim como oferece ao professor subsídios para conhecer o aluno e sua vivência corporal. Contudo, é um exercício que exige a confidencialidade do professor, e postura ética no respeito de abster-se de expor na sala de aula situações da vida particular do aluno que possa constrangê-lo.

Tivemos o prazer de receber dois alunos intercambistas da França, muito interessados em Artes. Mas o grande privilégio que tivemos foi a participação, durante todo o semestre, da artista e educadora Denise Pereira Rachel¹⁷, realizando em minha disciplina seu estágio de

¹⁷ Em sua tese "Escrever é uma maneira de sangrar: estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer", pelo Instituto de Artes da UNESP (2019), Denise descreve uma experiência de ação

docência do doutorado. A artista, integrante do Coletivo Parabelo de performance urbana, conta com larga experiência em sala de aula com o uso de metodologias performativas em escolas públicas na cidade de São Paulo. Isso contribuiu enormemente para o desenvolvimento das proposições junto à turma, pela maturidade de suas reflexões e participação ativa nas práticas, que elaborou seu próprio histórico durante a disciplina:

Dia do trabalho
 Nasci
 Quase atrasada
 Quase sempre atrasada
 Três pra quatro kilos
 Na certidão cor da pele branca (!)
 Na foto de quatro meses cabeleira lisa negra indígena
 Aos oito meses empiquei inteira
 Completei um ano pintando roupa berço parede rosto com cocô
 O vizinho pensava que seria uma cantora de ópera
 Era um choro insistente encorpado quilométrico
 Mas a vocação para cantora logo se revelou otite aguda
 “Põe muca aí!” primeiro imperativo artístico
 Cabelo curto encaracolado parecia meu irmão
 Não sabia que era preta pobre da periferia
 No clube tentavam me contar diversas vezes
 Mas não entendia
 Me fechei

performática que se iniciou em minha aula, em ação no Parque da Água Branca. Seu mestrado foi em Arte e Educação também pela UNESP (2013), através da pesquisa intitulada "Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer". Possui graduação em Educação Artística - habilitação em Artes Cênicas pela UNESP (2003). Fonte: <https://www.escavador.com/sobre/7672308/denise-pereira-rachel>

Achava que podia ser ginasta
Mas era bolo fofo
Achava que podia dançar ballet
Mas não me adequava
Tentava patinação vôlei natação basquete
Mas só na escola estava quase adequada
Escola adventista de primeiro grau
Concreto frio e cinzento escovado
Uniforme plissado marrom branco azul
em meio à favela
Histórias de paraíso dourado
Até o advento da quarta série
Quando desenhei quadrinhos com cenas de sexo explícito para os coleguinhas e me
deduraram
No ano seguinte, Plano Collor, escola municipal
Aos poucos fui colocando meus pés no chão
Virei roqueira
Escrevi poemas sem final feliz
Fiquei viúva de Kurt Cobain
Tentei tocar piano
Ainda não entendia
Que era preta pobre de periferia
Racionais Mc's batendo à porta
E eu ali sentindo cheiro de Europa

Da leitura de Alice no País das Maravilhas
Encontrei o teatro
Diferente daqueles que montava nas festinhas na escola

Com jogos de improvisação de Viola Spolin

E jogos dadaístas para produção escrita

Começava a fincar algumas raízes

Pai mãe madrasta professores das letras das artes do fundamental

Acabavam por me aproximar cada vez mais desse universo da educação

Mas minhas raízes sempre foram um pouco aéreas

Passava mais tempo na antiga escola do magistério do que em casa

Mas na hora de ir pra balada papai interditava

Encontrei a yoga

Encontrei a dança contemporânea

Encontrei a antiga faculdade de Educação Artística

E talvez aí tenha começado a me entender

Apesar de ter alisado o cabelo ainda mais uma vez

No teatro do absurdo nas mamas de Tirésias na coisinha bonitinha do pai na mulher bolha na pedinte ginasta no se você pensa que meu pau é de papel no amor de omar em roma na unha postiça no fim da picada no onde está minha cachola?

Virei professora artista orientadora

Passei de atriz dramaturga encenadora à performer

Sempre voando nas bordas

Cada vez mais sem tirar os pés do chão

Despencando tropeçando perdendo afundando

Encontrei o Coletivo Parabelo

Me vesti guerreira parabelo na mão

Ganhei a rua

Subi descii ladeira

Desovei as mágoas no Jaraguá

Fiz Mis Xepa na feira
Caminhei nas franjas da metrópole
Mastiguei o coração da cidade
Dando a cara pra bater
Me deram com um saco de farinha nas costas
Negra alvorada na cozinha
Acho que quase me entendi
Petra pobre periférica
Porém na clausura da escola nas convenções acadêmicas
Inquietações persistem
Por que professor artista é equivalente à formação elitista?
Tentando me encontrar num corpo inadequado ao padrão elitista que tanto almejava alcançar
como ideal das histórias de paraíso dourado que me fizeram chafurdar cada vez mais fundo no
estranhamento do corpo de repente negro de repente descoberto de repente diferente de
repente
Outro
Paradeiro desconhecido

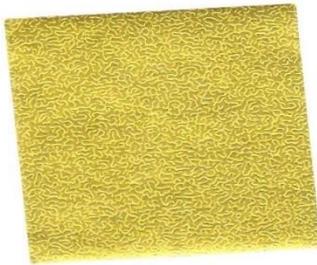
Fonte: Denise Rachel, 2017, depoimento a autora.

Podemos perceber a potência de um relato como esse, como forma de construção de identidade, de busca artística e profissional, na narração de um histórico vivido por esse corpo.

FIGURA 17: HISTÓRICO DO CORPO DE OUTRA ALUNA

6 anos

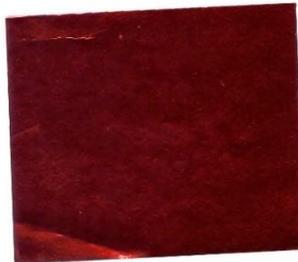
Apostando corrida na escada, quebrei o pé.
Olhando como fazia café, caiu do fogão e queimei minha barriga e pé. acatriz

**5 anos**

gira-gira quebrou e caiu em cima do meu pé direito. Bati na janela pontos no queixo.

09 anos

Perda avô materno. Pontos* na testa, após uma balança bater na cabeça.

**4 anos**

caí da balança, no parque com meu pai, levei 4 pontos na cabeça.

**07 anos**

Perda avô materna
cirurgia para retirar um baço.
início enxaqueca, medos e inseguranças.
Início medicina alternativa. Florais.

11 anos

Coloquei aparelho fixo

20 anos

"depressão ~~consciente~~ consciente".
Tranquei faculdade de.
Escolhi artes do corpo.

16 anos

Mudei de escola.
Comecei a fazer terapia.

16 anos

Início ~~estabelece~~ estabelecimento e estudos da cultura hindú e prática de yoga

Nas primeiras aulas do semestre, costumo dar práticas com meditação ativa, rodas rituais e exercícios de atracamento frontal em dupla. Os estados alterados de consciência e percepção corpórea também incursionam pela via xamânica, de visões e alteridades, cujos devires formam a tessitura da cena performática. Por isso a segunda etapa do trabalho foi marcada pelas rodas rituais indígenas *Mariri* e *Nomes de Poder* – que aprendi com o xamã Lynn Mário durante o processo de criação do espetáculo *Ka*, com algumas adaptações que venho incorporando, e usadas na abertura e fechamento das aulas, evidenciando a formação da

egrégora da turma. Nesse sentido que criei a prática que chamo de *Dança dos Elementos*, incorporando elementos da *Dança Pessoal* desenvolvida pelo grupo Lume, com elementos de meditações xamânicas.

Confesso que eu tinha um pouco de receio dessa disciplina porque ela já me cheirava a práticas mais radicais e ousadas. Mas o Mariri do início do curso logo me conquistou e me fez sentir bastante à vontade. E é assim que eu tenho me sentido ao longo desse período de treinamentos psicofísicos. (depoimento Aluno 1, relatório de atividades)

Esse depoimento ilustra de fato, a mudança do método tradicional para este novo processo e faz com que os estudantes, num primeiro momento, se sintam desafiados na busca por conhecimento, gerando certa insegurança de como proceder e exigindo um grande esforço dos interlocutores (alunos e professores). Essa mudança requer muita maturidade por parte dos estudantes e de todos os envolvidos, produzindo uma transformação no papel dos atores e convidando-os a uma posição de maior autonomia na sua própria formação.

O *Mariri* é uma roda indígena brasileira, cujo nome é uma planta de poder. Consiste em girar todos juntos no sentido anti-horário, braços entrelaçados e falando *Mariri*, conforme a marcação dos passos no chão, pé direito à frente, marcando o “ma” e pé esquerdo atrás, no “riri”. Na roda *Nome de Poder*, evoca-se o nome de poder de cada um, de acordo com o xamanismo – as vogais do primeiro nome – sem girar, de mãos dadas e roda bem aberta. Alternando uma pessoa à frente e outra mais para trás, numa mesma roda, salta-se para frente e para trás gritando seu nome de poder. Por exemplo, o nome é **Patrícia**, a pessoa vai gritar AIIA! Saltando de mãos dadas com seus parceiros. É importante alternar homem e mulher em ambas as rodas, energias feminina e masculina.

No treino de intensidade, movimentos espontâneos podem surgir, buscando uma não-racionalidade e esteticidade. Também nessa linha experimentamos a não-visão, a partir de uma vivência que saía dos limites da sala de aula: um aluno conduzia o outro pelo campus, enquanto este estava de olhos tapados. O treino da não-visão era primeiro experienciado no período da aula e depois como treino extra-classe pela cidade, em dupla.

Também em dupla fizemos a prática de amarrar um aluno ao outro por uma corda de um metro de distância por três dias. Esse treino foi baseado numa performance de 1983 em que

Linda Montano e Tehching Hsieh ficaram atados um ao outro na cidade de Nova York por um ano.

FIGURA 18: ROPE PIECE, 1983



FIGURA 19: ROPE PIECE, 1983



Fonte: <https://culturacolectiva.com/art/tehching-hsieh-one-year-performance>

acesso em 13/11/2020

FIGURA 20: ALUNAS EM TREINO DA CORDA

Fonte: registro das alunas

Esse foi o treinamento mais difícil para mim no sentido do esforço de conseguir completar ele até o final. Tenho o hábito de ficar sozinha muito tempo do meu dia, e ter que dividir todos os momentos com alguém foi um desafio muito grande, ainda mais com alguém que é meu oposto em tantas questões. Senti que no final do treinamento eu e ela já éramos um corpo só e, após nos soltarmos, ao mesmo tempo que tive a sensação de que ficamos muito mais próximas e conectadas uma à outra, também tive a necessidade de um afastamento instantâneo para recompor minhas energias sem influências externas (depoimento do Aluno 2, relatório de atividades).

Nesse depoimento, pode-se observar que o estabelecimento e contato com as dificuldades encontradas, na realidade, foi uma motivação para as estudantes, pois possibilitou a construção de novos sentidos, visto que a aplicação dos conhecimentos está relacionada aos problemas vivenciados por elas na elaboração da atividade, na formação da dupla e no respeito às diferenças e anseios que ocorrem durante todo o processo de vivência das Metodologias Criativas. O depoimento de outro aluno corrobora essa dificuldade inicial sentida nos exercícios em dupla e aponta os caminhos para sua superação:

Começamos o treinamento (ficarmos amarradas por uma corda de 1 metro por dois dias inteiros) na manhã do sábado dia 8 de outubro, com uma meditação na estação de metrô Sacomã. Após a meditação de 30 minutos, nos prendemos com a corda e nos propusemos a ficar

amarradas, sem nos tocarmos, por 48 horas, acabando o treinamento na manhã de segunda-feira.

Inicialmente eu pensei que nós teríamos dificuldade em realizarmos ações básicas do dia a dia, como ir ao banheiro, tomar banho juntas, comer etc., mas isso se provou errado logo no começo. Essas tarefas foram as mais naturais em nosso tempo juntas, uma vez que nossas necessidades foram sincronizadas e logo no início começamos a querer realizar tais tarefas básicas no mesmo momento.

A maior dificuldade para mim foi a obrigação de ter que preencher o silêncio e o vazio o tempo todo, não só com palavras, mas também com ações. Temos o hábito em nosso dia a dia de conversar com a pessoa com quem estamos durante todo o tempo que estamos com ela, e de interagir e estar conectado de alguma forma, e isso foi cansativo de modo que não houve uma pausa nessa necessidade de estar em sintonia com alguém, a não ser na hora de dormir. aos poucos essa necessidade foi ficando menos intensa, de modo que passei a ficar mais confortável na presença de minha parceira de trabalho, apesar de ela nunca ter parado de existir por completo.

Esse foi o treinamento mais difícil para mim no sentido do esforço de conseguir completar ele até o final. Tenho o hábito de ficar sozinha muito tempo do meu dia, e ter que dividir todos os momentos com alguém foi um desafio muito grande, ainda mais com alguém que é meu oposto em tantas questões. Senti que no final do treinamento eu e a minha colega já éramos um corpo só e, após nos soltarmos, ao mesmo tempo que tive a sensação de que ficamos muito mais próximas e conectadas uma à outra, também tive a necessidade de um afastamento instantâneo para recompor minhas energias sem influências externas. (depoimento Aluno 3, relatório de atividades).

Algumas vivências baseadas em outras performances históricas também eram feitas em sala de aula, como a *Freeing the body* (Alemanha, 1976) solo de Marina, na qual dançava nua ao som de tambor ao vivo, que durou seis horas. Esta foi feita coletivamente no dia vinte e quatro de outubro, com uma aluna tocando tambor enquanto todos dançavam no mesmo lugar. A experiência teve duração de quarenta minutos, e seu registro foi usado na penúltima aula do curso como cenário de projeção enquanto os alunos performavam ao vivo, aportados nos treinamentos do semestre. Ou seja, o aluno que escolheu os treinamentos do jejum e ficar sem falar performou substratos de sua experiência nessa aula-performance coletiva.

- Realizar um treinamento psicofísico é se desnudar ao mundo e executar uma imersão inerente ao mais específico e íntimo do seu ser.

- *Muitas percepções e sensibilidades foram surgindo durante o treinamento que foi proposto e eu executei-o durante 72 horas.*
- *Com uma lista interminável de treinamentos o escolhido foi o de ficar sem falar durante o tempo estabelecido e me surgiram muitos questionamentos sobre esse treinamento, no sentido do que é FALAR?*
- *Quando nos colocamos à prova de ficar sem falar, percebemos que nossa sociedade é muito verbal. No sentido de que não há comunicação imediata quando não se está falando, quando o assunto é não dizer nada.*
- *Temos dificuldades em não nos comunicar (falar). Propus-me então a não falar, não me comunicar (até mesmo por celular) e andava com um bloquinho de papel escrito: estou em treinamento, não posso falar.*
- *Avisei familiares, namorado, alguns amigos e comecei o treinamento.*
- *Para minha surpresa meu namorado quis entrar comigo no treinamento antes de ele começar e assim fizemos juntos as 72 horas sem falar. O que foi muito interessante e enriquecido para o relacionamento.*
- *Percebemos juntos que nesses três dias que não falamos, nossos corpos começaram a se comunicar de uma nova maneira, o toque estava diferente, o beijo estava diferente, o sexo estava diferente, o olhar estava diferente.*
- *Percebemos que ao tirar um estímulo de muitos que temos como casal, todos os outros se potencializaram e nos colocamos a pensar após essa experiência de ampliarmos a escuta, o toque e a nossa relação ao todo com poesias diferentes, com menos fala e deixar a sensibilidade transbordar através de outras ações do corpo.*
- *Como o nosso principal disparador foi ficar sem a fala, eu resolvi fazer em um dia que eu não trabalhasse, não fosse para a faculdade, mas que fizéssemos coisas diferentes ao dia a dia.*
- *Fomos ao parque, fizemos piquenique, assistimos filmes, cozinhamos juntos, transamos em lugares diferentes do que o quarto e potencializamos a relação, foi bastante enriquecedor.*
- *O treinamento nos dilata, ficamos porosos e percebemos com mais intensidade pequenos estímulos. tudo se torna provocador, disparador e propositivo e estão potencializados em formas indescritíveis de vivências de formas limiares, com o nosso corpo andando por linhas de alteridade. (depoimento do Aluno 4, relatório de atividades).*

Uma aluna descreve seu processo de vivência realizado coletivamente na aula conduzida no Parque da Água Branca, zona oeste de São Paulo:

Ao longo do semestre foram vivenciados vários treinamentos psicofísicos, experiências que de algum modo despertaram uma maior percepção das coisas e principalmente do corpo, coisas foram descobertas e o último exercício reuniu algum tipo de manifestação dessas descobertas como ações performáticas interativas ou não.

“Sensações azuis” e cheiro de laranja, uma conversa com um filme e um trajeto com pequenas “tarefinhas”, objetos não usuais expostos a uma faixa de pedestres, palavras que escorrem como a água de uma torneira aberta, rostos que se formam, cigarros que não param de queimar, contato com a terra e cidades que surgem das coisas encontradas no chão. “Cuidado, produto frágil” em uma fogueira moderna da inquisição.

Todas as ações vindas desses experimentos corporais propunham algo que de fato só a experiência do corpo proporciona, estados que trazem possibilidades novas para se pensar a ação artística e também os espaços em que elas acontecem e pra quem acontecem. Interligar a essas ações o cotidiano de pessoas que não imaginam do que se trata e como essas ações as afetam e como suas reações nos atingem enquanto artistas e artistas numa posição mais “vulnerável”, longe da proteção de um palco ou local usualmente utilizado para ações artísticas.

*Tudo isso vira corpo e vira performance.
(depoimento do Aluno 5, relatório de atividades).*

O Professor Dr. Renato Ferracini, ator-pesquisador do grupo LUME, em seu excelente artigo “Ação Física: afeto e ética”, faz uma reflexão sobre o treinamento para o ator a partir do conceito de *conatus* de Espinosa, do afetar-se e ser afetado:

O treinar é uma busca de estados de tempos de afetar-se; e não exercícios executados em um espaço-tempo exato em um agir mecânico. No estado do treinar, pouco importa a execução precisa e exata do exercício ou sua evolução enquanto complexidade. Importa, sim, o uso de trabalhos e exercícios para se atingir um limite, uma borda, criar uma fissura em sua géstica conhecida e cotidiana ou mesmo em seus clichês expressivos artísticos singulares no caso de um ator com experiência. (FERRACINI, 2009, p. 128)

Ferracini defende a ideia de um *corpo-subjétil*, preparado e poroso para estar em relação:

Preparar-se é parar, ouvir, deixar-se impregnar pelo espaço e pelo tempo. Deixar-se penetrar pelo outro e pelo mundo. Ser afetado por você mesmo. Experienciar é gerar vivências nas micropercepções de espaço-tempo e nas microrelações com o outro. Treinar é buscar vivências e linhas de fuga com a recomposição do encontro com suas próprias linhas de força e com as linhas de força que se compõe nos encontros. (FERRACINI, 2009, p. 130)

Richard Schechner, artista e teórico da performance, aponta que “O treinamento é o esforço de criar um lugar seguro, de encorajar a confiança em meio a um sistema social que gera perigo e incentiva o medo.” (2009, p. 336)

Todo o trabalho da performance começa e termina no corpo. Quando eu falo de espírito, ou mente, ou sentimento, ou psiquê, eu estou me referindo a dimensões do corpo. O corpo é um organismo de adaptabilidade infinita. Um joelho pode pensar, um dedo pode rir, uma barriga chorar, um cérebro caminhar, e as nádegas podem ouvir. Todas as funções sensoriais, intelectuais e emocionais do corpo podem ser executadas por diversos órgãos. (SHECHNER, 2010, p.338).

Algumas dessas ações realizadas basicamente fora do espaço protegido da sala de aula, intensificando os processos arte-vida, são livremente inspiradas em performances de Marina Abramovic e Ulay, Tehching Hsieh e Joseph Beuys, para citar alguns. O ato de jejuar é descrito por inúmeros performers como uma preparação para a cena performática, ampliando a percepção e o estado de atenção cotidiano. A semelhança com práticas meditativas se faz necessária, sendo que a partir dos anos sessenta (1960) foram amplamente experimentadas pelos artistas. Assim como ficar em silêncio, em vigília, com os olhos vendados e caminhando em longos espaços urbanos.

Tehching Hsieh (Taiwan, 1950) é um artista que nos ajuda a compreender o conceito de *Live Art*. Radicado nos Estados Unidos, ele realizou uma série de cinco performances de um ano de duração cada, no final da década de 1970 e início de 80. Suas performances anteciparam nossa época atual, colocando o tempo como seu meio principal. Uso seu trabalho como forte referência em sala de aula, propondo aos alunos reperformarem algumas de suas ações em períodos curtos, de três a sete dias, ações que ele realizou pelo período de um ano!

You don't have to be physically strong to create a strong work. For example, Franz Kafka writes novels. His body is not very strong but he can write very powerful books, right? For me, though, to make the one-year performances, I knew that I also had to be physically strong. I could handle, doing the work because I was young and had strong will. (HSIEH, 2016, in <https://mai.art/content/2016/6/10/tehching-hsieh-for-me-it-is-freedom>)

Após décadas de trabalhos sistemáticos em performance, documentando e ensinando, a artista Marina Abramovic (Iugoslávia, 1946) tornou-se a mais conhecida artista da performance no mundo. Suas últimas exposições nos Estados Unidos (*Seven Easy Pieces*, Guggenheim, 2005, e *The Artist is Present*, MoMA, 2010) a alçaram ao panteão de artistas como Damien Hirst e Joseph Beuys.

A performer sempre trabalhou com situações liminares, como longos jejuns, caminhadas, performances de longa duração, estados alterados de consciência, dor e perigo iminentes. Essas experiências foram vivenciadas por ela ao longo de décadas, e transmitidas em seus workshops. Há alguns anos ela iniciou uma série de workshops chamados *Cleaning the House*. Finalmente, em 2012, Abramovic consegue fundos para criar o MAI, Marina Abramovic Institute, em Hudson, nos Estados Unidos, um local de constante exposição de suas obras e abertura de processos naquilo que vem sendo chamado de Reperformance.¹⁸

¹⁸ Para compreender um pouco mais sobre esse conceito ver a dissertação de mestrado de Carlos Monroy *Pensamento em Re-formance (imitações, pastiches, picaretagens e outros truques do artista)*, ECA/USP, 2014.

FIGURA 21: WORKSHOP CLEANING THE HOUSE, MAI INSTITUTE



Fonte: <https://mai.art/cth2021> acesso em 13/11/2020

O SESC Pompéia de São Paulo abrigou uma das maiores exposições já realizadas com e sobre a artista no mundo, a exposição Terra Comunal. Em 2015 Marina ficou meses no Brasil, participou da curadoria, selecionou artistas para participar da mostra de performances e conduziu workshop para esse pequeno grupo¹⁹. Eu fui uma das artistas pré-selecionadas para a mostra, mas, infelizmente, não fui uma das selecionadas. Porém, a experiência de conhecê-la e poder conversar sobre meu portfólio artístico foi única, e de grande importância para meu processo como um todo. Podemos dizer que toda a sua experiência anterior como professora na Alemanha e na Holanda acompanhando jovens performers influenciou sua dinâmica como propositora de vivências artísticas, inclusive sendo central para o estabelecimento do conceito de Reperformance no mundo da arte.

[...] quando se trata de trabalhar com performance num espaço pedagógico, no qual não há parâmetros balizadores que antecedam a linguagem senão a história dela própria, o reenacting passa a ser um elemento para a consecução de repertório (AGRA, 2008, p.247).

Segue trecho de relato de uma aluna sobre o treinamento sem falar:

O treinamento de não falar é, assim, fundamental para o acesso a esse estado interno de escuta e de tempo dilatado, de deixar emergir e

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=CA2QEpbmLWc&app=desktop>

Mini-doc sobre o workshop *Cleaning the House*, que Abramovic conduziu no Brasil para os artistas selecionados na exposição Terra Comunal.

efervescer imagens, lembranças, memórias, sonhos, e um estado contemplativo que não se prende a nada, de interiorização, percepção da imensidade, vastidão e infinitude do tempo e do espaço. A percepção de um tempo redondo, íntimo (Bachelard).

O treinamento é um caminho para um passeio interno, num lugar de isolamento, após o qual emergirá um estado de ação, na performance que será onde o isolamento desembocará, deixando rastros e vestígios do que foi experienciado no isolamento do silêncio. Ocorreu a sensação de ter sido deslocada da lógica cotidiana, do tempo e do automatismo cotidiano, para um outro lugar, mais profundo, em que uma experiência de singularidade aconteceu. Após a experiência, retornar ao cotidiano acontece de uma forma transformada. E quando a passagem da experiência do não falar foi feita nos dias anteriores à ação performativa, e desembocou na ação, percebi a presença de um estado mais forte de escuta de mim mesma, e do contexto ou ambiente onde estava quebrando o silêncio. Uma sutileza, escuta sensível, e a presença de imagens, percepções e memórias, paisagens em conexão com o olhar, a escuta dos sons e o corpo sensível. Como um ritual de passagem mesmo. (depoimento do Aluno 6, relatório de atividades).

Uma aluna assim descreveu o seu processo de vigília:

“Para a proposta eu organizei um espaço em meu quarto como um mini-ateliê, onde havia diversos materiais desde lápis de cor até tecidos e tnt, e foi nesse espaço que desenvolvi boa parte da vigília. Não fiz uma programação artística, então o que via ao meu momento eu fazia com os materiais acessíveis. Me dispus a ficar sem computador, celular, internet e relógio e estando ao máximo um foco em mim. (...) Chamo a atenção para o primeiro trabalho artístico que fiz que foi relacionado a som, eu anotei todos os sons que escutava enquanto havia espaço no papel sulfite e esses sons iam de criança correndo na rua até do pulsar do meu coração no tornozelo; isso é surpreendente para mim, pois sempre reclamo da minha audição, que não ouço tanto, talvez eu tenha um ouvido seletivo. (...)

Perdi a noção do tempo, tanto que tentei fazer a meditação do Osho, mas fiquei 50 min somente na primeira etapa, mas foi o suficiente para me trazer energia para manter a vigília, já que antes disso estava mole. Antes do fim da vigília fiquei inquieta, confesso que estava de saco cheio de estar ligada só em mim mesma, sentia falta de pensar em coisas externas e ter contato com a tecnologia. Após terminar a vigília ouvi a playlist das músicas e só uma era triste, todas as outras eram alegres e nisso interpreto que a vigília me fez

bem, então reflito até hoje porque fiquei nessa inquietude. Por que é tão difícil focarmos em nós mesmos? Temos de pensar em coisas externas, sobre coisas externas...” (depoimento Aluno 7, relatório de atividades).

Em seguida, a aluna faz um levantamento de materiais e obras que realizou durante a vigília, músicas e obras de referência, como um quadro de Picasso. Às atividades de vigília, de ficar sem falar, sem ver e do procedimento da corda, somou-se uma proposta de dieta de comidas coloridas que durava seis dias. Esse treinamento foi realizado individualmente por três alunos e consistia em comer dois dias apenas comidas verdes, dois dias amarelas e, por último, vermelhas. A cada início e término de cor, foi sugerida uma meditação livre que durava o tempo da queima de um bastão de incenso da referida cor. Foi permitido apenas arroz integral e restringida a ingestão de qualquer proteína animal e massas. Vale ressaltar que para criar essa metodologia me baseei na pesquisa sobre as cores dos alimentos descrita no livro *Deixa sair - Dieta sem dieta, Respiração, Movimento, Respiração*, da jornalista Sonia Hirsch.

O depoimento de um aluno aclara o processo do treino Comida Colorida:

Realizar esse treinamento foi difícil e ao mesmo tempo gratificante, parece ter resolvido várias camadas entre pensamentos e emoções, enquanto ampliava de um modo inesperado a percepção de algo tão trivial como a ação de alimentar-se. Apesar de ter uma preocupação com a qualidade do que costumo comer, não sou adepta a regimes e o máximo de restrição que já havia feito nesse sentido foi deixar de consumir carne durante dez anos.

Uma das motivações para a escolha desse treinamento foi a importância dada às cores, fato que se relaciona diretamente à série de ações que venho desenvolvendo na escola em que trabalho, chamada “Servidora Pública”. Entre outros aspectos, umas das condições para a realização dessa série de performances são as cores da indumentária que utilizo para ir diariamente ao trabalho, desde agosto de 2016 tenho trajado apenas roupas sociais em tons pastéis de branco, bege, marrom, em referência a tons terrosos e tonalidades da pele humana. A partir dessa associação inicial pensei que fosse interessante experimentar o efeito das cores no funcionamento do metabolismo e perceber o que modificava em minha percepção.

Desde a escolha do cardápio até o modo de preparo dos alimentos, o intervalo entre uma refeição e outra teve que ser pensado para não sentir aquela fome provocada pela ansiedade ou fraqueza, por isso, optei por começar no final da semana para ter um tempo maior de

adaptação. Nos dias verdes acabei exagerando no abacate e passei mal, mas depois a leveza no funcionamento do organismo foi tomando conta, apesar do conflito com os desejos por outros alimentos e uma espécie de revolta do corpo pela repentina mudança de hábito. A prática da meditação foi fundamental para o exercício de autocontrole e superar limitações impostas pelo comodismo relacionado à busca pela praticidade das coisas no dia a dia, que muitas vezes nos leva à ingestão de alimentos que servem apenas para preencher um vazio momentâneo (depoimento Aluno 8, relatório de atividades).

Outra aluna descreve suas percepções após o treinamento da Comida Colorida:

Foi muito bom para concluir certas coisas sobre os alimentos... Por exemplo, que os verdes alimentam pouco porque não tem muita energia, os amarelos alimentam muito e tem muita energia e os vermelhos têm muita energia mesmo, mas não alimentam muito. Que os verdes são bons para se concentrar, os amarelos para curar tristezas e os vermelhos são afrodisíacos. Mas o ideal mesmo seria comer todos eles sempre, equilibrando as cores a partir do que você está precisando. Eu andei fazendo isso desde então, na medida do possível, e percebi que funciona muito. Como mais alface na salada quando vou ter que estudar muitas horas seguidas, como batata e mel quando estou triste, pimenta e vinho tinto para... enfim. Também é interessante enquanto estados do corpo, e não apenas de humor... verde dá um sono muito leve, enquanto que o amarelo dá um sono pesado mesmo e com o vermelho algumas horinhas de sono bastam, principalmente se estiver falando de vinho tinto. ainda pretendo checar mais aplicações disso, ando fazendo experiências, mas de uma maneira menos radical... Mas pretendo repetir essa vivência, agora que já sei mais sobre ela, mas fora do cotidiano... de férias, por exemplo... E realmente ficar em casa, só lendo, desenhando, escrevendo, fazendo minhas coisas. Porque o mais difícil não está nem na comida, mas no mundo ao redor que não pára nunca... (depoimento do Aluno 9, relatório de atividades).

O treinamento Caminhar, único a ser feito em grupo, foi realizado no dia seis de novembro de 2016, e totalmente organizado pelos alunos. Eles decidiram caminhar pelas imediações da Avenida Paulista e da Rua Augusta e teve uma duração aproximada de duas horas. Conforme relatos e registros, os alunos decidiram por unir as ações dos treinos individuais e em dupla neste treino coletivo: alguns estavam sem ver, outros sem falar, todos unidos por uma corda. A atividade grupal foi intitulada por uma aluna de: “A deriva e o dilúvio”, e é apresentada a seguir:

No dia seis de novembro de 2016, eu e mais dez integrantes da matéria Treinamentos psicofísicos e Vivência de Liminaridade, realizamos a atividade de caminhar em grupo pela cidade de São Paulo. A caminhada teve duração de duas horas e aconteceu na Avenida Paulista e na Rua Augusta.

O dia amanheceu ensolarado. tudo poderia acontecer, estávamos à deriva do encontro grupal e dos desdobramentos que esse poderia gerar. Na noite anterior decidimos usar roupas nos tons marrom, vermelho, amarelo, laranja e dourado. Além de caminharmos em grupo, resolvemos testar outros limites: amarramo-nos com elásticos a dois outros participantes e cada integrante tirou um de seus sentidos: tato, fala, visão ou audição (alguns se empolgaram e tiraram mais de um)... Já no começo da caminhada, fomos percebendo grandes dificuldades. Mesmo assim, demos o nosso jeito. Quem podia ver, ajudava quem não podia, por vezes trocávamos de lugar em busca de mais mobilidade, e assim íamos caminhando e chamando a atenção de todos a nossa volta. (...)

Na minha opinião, o momento ápice foi quando o grupo começou a ficar com fome. (...) Junto à fome veio a chuva, e junto à chuva veio o caos. (...) Fomos para a Augusta e lá entramos em um restaurante vegetariano. (...) O resultado disso foi o dilúvio. O desmanche grupal se oficializou quando os carnívoros se rebelaram em busca de carne. Desatamos os nós. Estávamos livres porém sozinhos, e confesso que curiosamente isso doeu no coração.

Num sentido mais amplo, a performance concretizou pra mim a interdependência humana, que por mais que não se faça clara no dia a dia ela existe e deve existir. Soltar os nós da vida, me desamarrar das dificuldades e conquistar a minha independência de nada vale se eu voltar para a casa sozinha. Sem contar que independência plena é uma coisa fantasiosa. (depoimento Aluno 10, relatório de atividades).

FIGURA 22: TREINAMENTO CAMINHAR AVENIDA PAULISTA



FIGURA 23: TREINAMENTO CAMINHAR AVENIDA PAULISTA



Fonte: registro dos alunos

O uso de tecnologias em sala de aula inspirou a criação das atividades de fotoperformance e videoperformance. A partir de pesquisas orientadas sobre o tema “O Corpo na Fotografia”, com um recorte na área da Performance e da Body Art, os alunos foram se familiarizando com artistas que são referência no uso do corpo como suporte para a experiência fotográfica.

As relações entre o corpo e os aparatos tecnológicos que amplificam as questões de presença e mediação entre performers e interatores (público) também são foco de especial atenção em nossas pesquisas e práticas pedagógicas na PUC/SP. De acordo com Cohen (2003,

p. 120) “Os novos dispositivos promovem outros agenciamentos de simulação, de interação, de comunicação on-line com o evento, em desconstrução aos modelos cênicos da representação”.

Para tal, busco metodologias que incluam recursos audiovisuais no espaço alquímico da sala de aula, com projetores multimídia, caixas de som, microfones, espelhos, estimulando seu uso de forma orgânica e investigativa.

Em seguida, programamos as ações que seriam realizadas nas três aulas práticas no Laboratório de Fotografia da PUC/SP. A preparação para esses encontros se deu através de uma organização meticulosa junto aos alunos, como a organização do tempo de cada ensaio fotográfico, produção de figurino e indumentária, rodízio de equipe, pesquisa de luz etc. A instrução era de que todos se envolvessem no trabalho. Ninguém era modelo de ninguém: cada um tinha sua proposta autoral usando seu próprio corpo como suporte, e deveria dirigir a equipe quanto aos direcionamentos de luz e enquadramentos da imagem fotográfica.

Na ocasião, além de trabalharmos com conceitos e práticas da pesquisa iniciada por Cohen no processo de criação de personas versus personagens, estimulamos o uso de recursos tecnológicos como edição ao vivo de material audiovisual, criação de foto e videoperformance, tudo a partir da manipulação realizada pelos próprios alunos-artistas, ou seja, não tínhamos técnicos de luz ou som para operar durante as experimentações ao vivo. Desse modo, trabalhamos pedagogicamente uma atuação com o audiovisual.

Segue o relato de um aluno sobre a experiência em Fotoperformance iniciada em sala de aula, na prática em laboratório e em seguida fomentada em outras plataformas digitais:

Nesse semestre, busquei relacionar o que vivenciamos em sala de aula com minhas inquietações, mais precisamente no campo da Fotoperformance. Transito pela estética do nu masculino, focado no público gay masculino e somado à isso, vou resignificando, trazendo a contemporaneidade, referências que estão um tanto quando marginalizadas ou esquecidas.

Também juntamente com o trabalho, procuro deixar meu corpo aberto e vou me tomando por frases, sejam da música, literatura, cinema, etc. Sem contar também minha forte relação com a imagem já há um bom tempo. Essas fotos aparentemente íntimas e com um quê de particular, trazem também uma provocação quanto a questionar como se percebe o corpo.

*Quanto a preposição (sic) pensei em ampliar a plataforma onde as fotos estão alocadas (Instagram) e colar lambe-lambe nos entornos da PUC com o intuito de perceber o trabalho de outra forma.
(depoimento do Aluno 11, relatório de atividades).*

FIGURA 24: PRÁTICAS LABORATÓRIO DE FOTO PUC



Figura 25: PRÁTICAS LABORATÓRIO DE FOTO PUC/SP



FIGURA 26: PRÁTICAS LABORATÓRIO DE FOTO PUC



FIGURA 27: PRÁTICAS LABORATÓRIO DE FOTO PUC

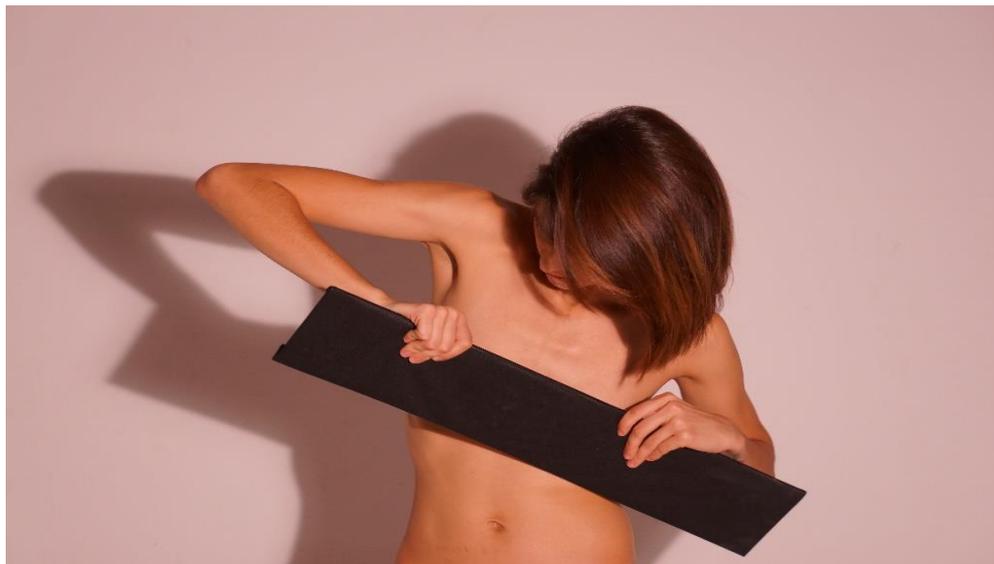
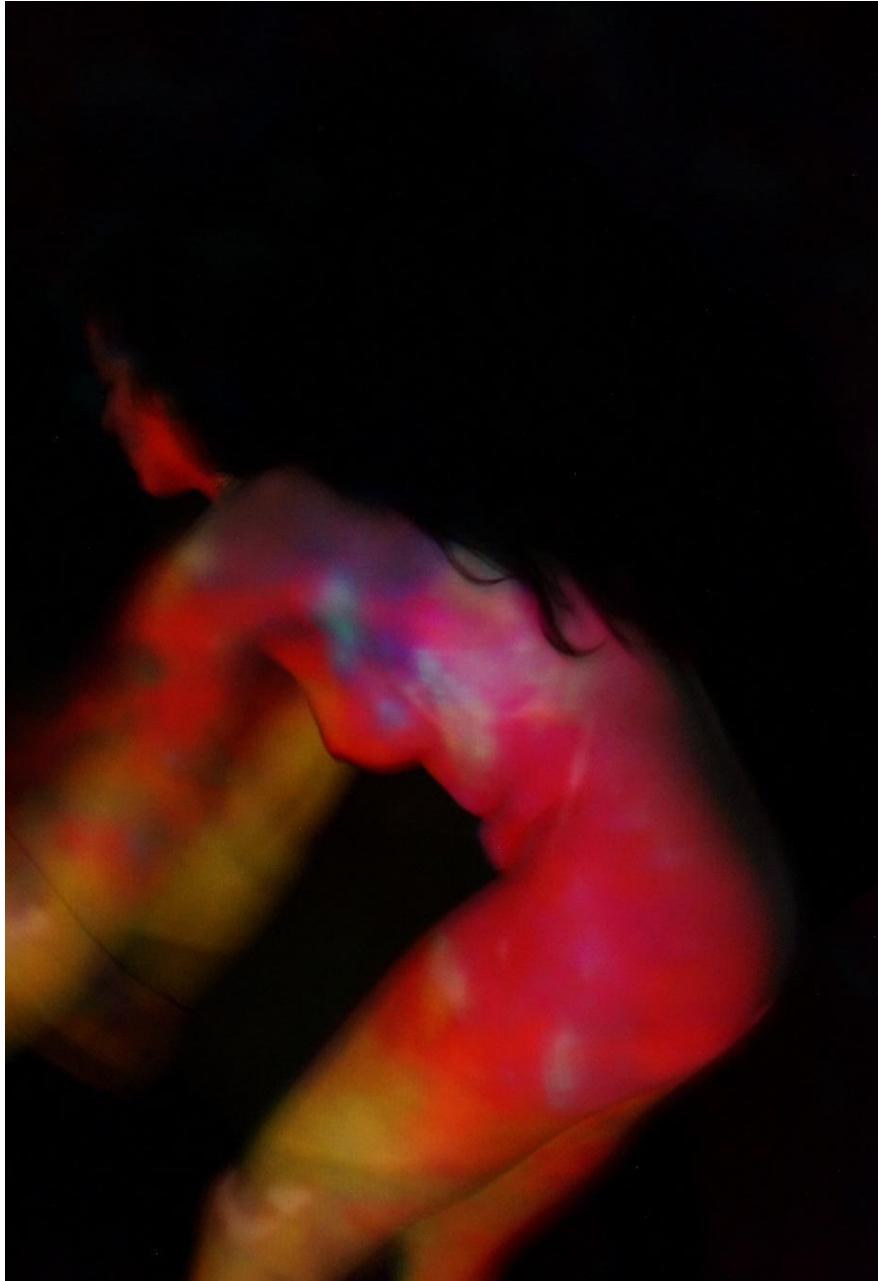


FIGURA 28: PRÁTICAS LABORATÓRIO DE FOTO PUC



FIGURA 29: PRÁTICAS LABORATÓRIO DE FOTO PUC



Fonte: arquivo pessoal

Após a realização dessa série de práticas em laboratório, tivemos um bate-papo com a presença do artista Nino Cais, que gentilmente nos introduziu ao seu universo imagético, suas fotografias autorais e sua visão sobre o uso do corpo na imagem. Essa ação aconteceu no dia 21 de novembro de 2016 e enriqueceu muito nossas reflexões sobre todas as práticas desenvolvidas ao longo do semestre.

FIGURA 30: PALESTRA DE NINO CAIS EM AULA

Fonte: arquivo pessoal

Os ensaios fotográficos gerados nas aulas possuem um forte caráter autoral e, principalmente, revelam a pesquisa tanto individual quanto o envolvimento colaborativo na prática laboratorial.

Rosalind Krauss reconheceu a reciprocidade filosófica da fotografia e da performance, situando as duas como tipos diferentes de indexação. Como índice, ambas se esforçam em ‘substituir o registro da simples presença física pela linguagem mais articulada das convenções estéticas’. E, no entanto, eu reforçaria, em sua incapacidade de ‘ir além’ da contingência de códigos estéticos, tanto a performance quanto a fotografia anunciam o caráter suplementar do índice em si. (JONES, 2013, p. 12)

Desde 2005 passei a elaborar essa lista dos treinamentos psicofísicos para os alunos. Mas sempre deixei claro que havia a possibilidade de eles criarem seu próprio treinamento, desde que planejassem comigo qual seria sua estrutura e forma de realização. Essa lista foi usada em sala de aula e modificada ao longo dos anos de trabalho, a partir da experiência realizada em 2006, na primeira vez em que foi oferecida a disciplina Treinamentos Psicofísicos em Performance com o advento da reforma curricular ocorrida no curso.

As Metodologias Cri-ativas comportam propostas de treinamentos psicofísicos extra classe, além de uma série de atividades realizadas em aula, de preparação e atuação para a cena

performática, de uso de tecnologias, e, para criá-las, me baseei nos estudos de Renato Cohen (1989; 1998), assim como na releitura de performances dos anos 1970 e 1980.

Quadro 1 – Resumo das Metodologias Cri-ativas no ensino de Artes do Corpo

| Tipo | Descrição | Período |
|-----------------------------|---|--|
| Histórico do Corpo | Exercício no qual pedimos ao aluno que escreva, de forma livre, vários episódios que sucederam ao seu corpo desde o nascimento, ou até mesmo na barriga da mãe. A descrição pode se dar através de poesias, desenhos, mapas ou mesmo em forma de escrita corrente. | Se inicia em sala e finaliza como tarefa. |
| Sem falar | Treinamento individual e pode ser feito da seguinte maneira: o artista avisa as pessoas da sua convivência que ficará um determinado período sem falar, e que poderá se comunicar através de gestos e da escrita (se for preciso). | Opções: 2 ou 3 dias completos. Começa e termina assim que a pessoa acorda, ou períodos de horas (exemplo: das 18h da 2ª feira até às 18h da 5ª feira, 72 horas completas). |
| Sem dormir – vigília | Também individual, é necessário atenção na programação de atividades durante a madrugada, como por exemplo, meditação ativa do Osho, trabalho com imagens, desenhos, realizando cartografias dos estados experimentados durante a vigília. Não recomendamos misturar com espírito de “balada”, não ingerir álcool nem substâncias psicoativas que podem causar euforia a princípio, mas depois induzem ao sono. | Opções: 1 ou 2 noites. |
| Não-visão | Este treino é feito em dupla: um fica de olhos fechados (vendados ou não), enquanto o outro o conduz pela cidade, nos trajetos de costume. A dupla pode visitar | períodos de 2 a 4 horas |

| | | |
|------------------------|---|---------------------|
| | <p>exposições de arte, ir ao teatro, ao mercado, experimentar situações inusitadas, sempre tomando cuidado para que o outro não se machuque.</p> <p>Pode ser feito também no momento de aula, dando quinze minutos para cada um. Sugerimos que comece e termine no mesmo lugar, com a pessoa olhando para a mesma paisagem.</p> | |
| Corda | <p>A sugestão inicial para este treinamento foi de uma semana de duração, mas pode ser feito em três dias. A dupla decide previamente quando iniciar e quando parar, amarrando uma corda na cintura, que folgue um metro de distância um do outro, sem se tocar. Essa corda não pode ser desamarrada por todo o período de experimentação. A referência desse treino é a performance duracional feita por um ano pelos artistas Tehching Hsieh e Linda Montano.</p> | 2 ou 3 dias |
| Caminhar | <p>Pode ser feito sozinho ou em grupo. O objetivo é ter um fluxo contínuo no espaço da cidade, marcado pela fragmentação da vida urbana (trens, metrô). Essa prática deve ser associada a algum tipo de intervenção, deixando ‘rastros’ pelo caminho, como adesivos, lambe-lambes, panfletos, ou uma ação corporal. Referências: derivas situacionistas.</p> | períodos de 4 horas |
| Comida colorida | <p>Individual, consiste em se alimentar dois dias de comidas verdes, dois dias amarelo/alaranjado e nos últimos dois dias, comidas vermelhas e roxas. A cada início e término de cor faz-se uma meditação livre com um incenso da referida cor, durando o tempo da</p> | duração: 6 dias |

| | | |
|--------------------------------|--|---|
| | queima do bastão. Sugerimos a ingestão de arroz integral, grãos como quinua e aveia, e redução de proteína animal. Sucos de várias cores e sabores, sem açúcar. | |
| Dança dos Elementos | Essa metodologia consiste num exercício de dança coletiva marcada pelo uso dos estados energéticos vindos dos quatro elementos: terra, fogo, água e ar. Se utiliza de músicas indígenas brasileiras e estrangeiras para a prática, que serve como exercício de aquecimento dos atores. Ao final do aquecimento, se inicia a improvisação livre de exercícios de animais. | Dura aproximadamente 1 hora de trabalho em sala de aula. |
| Body-art | A metodologia de <i>body-art</i> toma o corpo como suporte para imersão e vivência com diversos materiais, em exercícios individuais, mas simultâneos. Repleto de elementos ritualísticos, o próprio aluno tem autonomia na escolha dos objetos e materiais que escolhe trabalhar. | |
| Foto e videoperformance | Em sala ou laboratório de fotografia, consiste em vivências de imersão que se utilizam de tecnologias e recursos audiovisuais para a criação e registro de trabalhos em foto e videoperformance. Em ambientes externos, os alunos são orientados a realizar um trabalho autoral. | Em sala de aula, aproximadamente 2 horas de duração. Em espaços externos selecionados pelos alunos, feito em dupla, ou parcerias com fotógrafos. |

Fica a cargo dos estudantes escolherem as Metodologias Cri-Ativas com as quais mais se identifiquem, desenvolvendo também a capacidade de seleção de conhecimentos, a escuta de opiniões e seu balizamento, além de aprenderem a fazer e receber críticas e optar pela melhor solução. Geralmente, faço a instrução de que realizem um treino individual, um em dupla e um coletivo.

Vale reforçar que a natureza efetiva do ensino implica em promover a noção da autonomia do aluno no processo de aprendizagem (FREIRE, 1999). E este é um dos objetivos das Metodologias Cri-Ativas, permitindo que o estudante vivencie situações reais da arte-vida do artista, que possam produzir uma experiência ainda estando na graduação.

Essas metodologias consistem em dois formatos: um totalmente desenvolvido em sala de aula e conduzido por mim durante a prática, e outro, de caráter extra-classe, na qual o aluno é orientado como proceder para realizar as vivências, sendo o meu papel de professora próximo ao de uma mediadora, uma tutora a quem o aluno pode recorrer para discutir suas dúvidas e dificuldades na execução.

No fundo, a questão tem a ver com experimentar formas não convencionais de apreensão da informação estética (derivas, jogos, proposição de aulas em espaços alternativos) que não estão isentas de impasses e que não silenciarão permanentemente o argumento apresentado, mas tornarão o mesmo irrelevante diante do resultado emancipador que pode se produzir entre os alunos. (AGRA, 2010, p.)

A reflexão crítica sobre a prática, os avanços, resistências e dificuldades também foram indispensáveis para preparar o aluno a participar das atividades de Metodologias Cri-Ativas de forma autônoma e para o trabalho em grupo. De fato, são estes aspectos que enfrentarão no mercado de trabalho real.

Convém ressaltar que durante os 12 anos em que essas disciplinas aconteceram na PUC/SP e estiveram sob minha responsabilidade, venho aplicando essas Metodologias Cri-Ativas em sala de aula em grupos pequenos e não houve nenhuma intercorrência, nem dentro da sala ou extra-classe, pois sempre conduzi o processo com orientação próxima, presente e atenta, chamando os alunos ao compromisso e à responsabilidade.

Diante da responsabilidade social no exercício da profissão, o professor necessita observar determinadas ações no cotidiano da sala de aula, na relação com seus alunos e com a

sociedade, compreendendo que a ética se materializa no aprendizado e no exercício constante de práticas que auxiliem o aluno na construção do seu conhecimento, sem, contudo expô-lo a riscos em decorrência da ação praticada.

Neste processo, nunca, sob nenhuma circunstância, negamos assistência ao aluno em resposta a alguma situação de conflito ou a alguma contrariedade fruto da aplicação da Metodologia Cri-Ativa, sendo o aluno livre para escolher qual exercício e prática pretende experimentar dentro de suas inclinações, limites e escolhas, e com ele realizamos um planejamento que atenda às suas necessidades específicas. Considerar a fala e o ficar atento ao comportamento dos alunos são partes importantes da aplicação das Metodologias Cri-Ativas em Artes.

As Metodologias Cri-Ativas exigem maturidade na ação, pois são práticas que envolvem privação de sentido, confiança no outro, o que requer esforço individual, consciência de si e do outro no processo de aprendizagem, desenvolvendo uma vivência e amadurecimento tanto individual quanto coletivo. Portanto, não se constitui num manual de procedimentos prontos a serem seguidos. Contudo, ressalto que as Metodologias Cri-Ativas são práticas possíveis de serem trabalhadas em sala de aula e no dia a dia do aluno, e em nosso caso numa universidade e na cidade de São Paulo, sem necessidade de um retiro ou lugar específico para acontecerem.

Essas vivências amplificam a percepção e nos fazem entrar em contato com aspectos pessoais negligenciados na vida do dia a dia, por isso tiveram grande repercussão junto aos alunos, evidenciada nos relatórios pessoais. Podemos aduzir que os treinamentos ampliam o repertório de preparação e criação performática dos alunos, a partir da interação com seu cotidiano, alargamento da consciência, ampliação da percepção – visão, audição, tato – e desautomatização psicofísica. Acreditamos que para a área de ensino da performance, além das vivências em sala, é necessária a vivência extra, onde arte e vida se encontram:

(...) se a abertura ao mundo inaugurada pelos sentidos já não fosse algo de enorme importância no que diz respeito à riqueza da experiência de cada um, certamente para artistas a possibilidade de acolher em seu corpo vivências sensoriais variadas, e ter a oportunidade de refletir, individualmente e em grupo, sobre o significado existencial daquilo que se experimenta, permitiu compreender na prática tanto a riqueza da experiência individual e os desafios da expressão de um mundo interno que é individual, subjetivo e singular –

uma relação consigo, sua história e seu corpo –, mas também as normatizações que a cultura e o sistema de poder estabelecem no campo sensorial (BASBAUM, 2016, p. 25).

O que se espera, ao se utilizar de metodologias ativas, é que esta resulte em maior participação dos alunos e que possa envolver interações mais intensas entre diversos espaços e meios. Ao propiciar essas interações, o que se busca é uma relação de continuidade, que transforme a sala de aula e a amplie visando outras dimensões, a fim de proporcionar aprendizagem que estimule a autonomia e o espírito crítico dos estudantes.

5. DIVAGAÇÕES E CONSIDERAÇÕES

Eu nasci em Bauru, interior de São Paulo, em 1976. A filha do meio de um casal. Meu pai servidor público, minha mãe professora da educação infantil e que se viu naquele momento, com três filhos pequenos, em idades muito próximas, impossibilitada de seguir sua carreira. O que permitiu uma maior atenção para a nossa formação, ao nosso processo de escolarização, a nossa criação como ser humano. Eu tive acesso à educação, a cursos, naquele período tão esdrúxulo da história do Brasil que foi a fase final da ditadura militar instituída.

Essa vivência fez de mim uma pessoa que sempre procurou estudar, que sempre valorizou a pessoa do professor. Curiosamente, desde o ensino fundamental, eu olhava para os meus professores, admirava a maioria deles, mas pensava: eu ainda não sei o que vou ser da minha vida, mas eu sei que não vou ser professora! Porque é muito entediante repetir todo ano a mesma matéria, o mesmo conteúdo. A repetição me dava nos nervos, parecia que não tinha espaço para o improvisado, o inesperado.

Até então, duas profissões, embora muito abstratas, me chamavam a atenção: médica e jornalista. Porém, o encontro com o teatro foi arrebatador. Através de um amigo, eu conheci a Oficina Cultural Glauco Pinto de Moraes quando tinha 16 anos, e fiz um curso com o falecido ator Laerte Morrone. Pouco a pouco fui conhecendo a galera de teatro de Bauru, o grande Paulo Neves, diretor e professor, que, além de dirigir a minha primeira experiência cênica, ministrou no ano de 1994 um curso de preparação para o vestibular de Artes Cênicas. Tenho certeza de que foi essa formação que me possibilitou passar na Unicamp em 1995, pois o que me afligia não era a prova de vestibular, mas sim o famoso teste de aptidão, que durava três dias.

Eu faço esse breve relato para mostrar que aquilo que eu não gostava, que eu via como entediante, foi a profissão que acabei seguindo, a de professora. Uma professora artista, uma professora-performer, porém, uma professora. Alguém que organiza aulas, orienta os alunos, sistematiza vivências, avalia, pesquisa e que repete sim, procedimentos. Eu tento me enganar, dizendo a mim mesma que só caí nessa “cilada” porque era num curso novo, universitário, para dar aulas de performance. Isso tudo é verdade, mas talvez essa disposição a ensinar, a trocar, a organizar a loucura criativa através de treinos corporais e vivências talvez estivesse sempre em mim. Percebi que eu gosto disso. Sempre gostei.

Na verdade, esse processo foi natural, como descrevi no início desse trabalho. Já acompanhava o Renato como assistente de workshops, trabalhávamos juntos e ele me orientava na preparação das aulas. Minhas primeiras aulas eram proposições performáticas, meu princípio

norteador para preparar uma aula era a de que fosse uma aula que eu gostaria de fazer, como artista, como performer.

Como eu preparo alguém? Como eu ajudo alguém a se preparar para estar nesse estado de cena, para esse modo de existir, para esse algo que pode ser super arriscado, que pode causar reações inesperadas, machucados, embates? Definitivamente quem se lança no terreno movediço da performance não está em busca de aplausos.

Essas são questões que sempre me moveram e me movem até hoje. Sobretudo porque nosso processo de escolarização é muito castrador em relação às nossas capacidades cognitivas. Nós, como alunos, somos condicionados desde pequenos, antes, durante e depois do processo de alfabetização. As hierarquias da sala de aula, o professor como aquele que detém o conhecimento e o transmite e o aluno como um receptáculo. A proposta de treinamentos psicofísicos que, através da privação ou ampliação de um ou mais sentidos do corpo, busca, entre outros objetivos, descondicionar a cognição desse aluno, agora artista, quase adulto.

Curiosamente, a minha primeira gravidez foi durante o mestrado e a segunda foi durante o doutorado, com quatorze anos de diferença. As duas experiências de maternidade da minha vida foram vinculadas a um processo de pesquisa, o que por um lado, foi muito bom, devido ao processo natural de recolhimento que a maternidade exige, mas por outro foi muito difícil, pois é grande a demanda em ambos os processos. De qualquer forma, todo esse desenvolvimento me ajudou a compreender que é preciso refletir na vida acadêmica sobre algo que a gente viveu, como artistas imersos em processos criativos, ou seja, a falar daquilo que nos é essencial. Uma chave para esse entendimento veio através de um conselho do orientador: Basbaum me disse para escrever sobre algo que é óbvio para mim, mas que ninguém mais entende.

Eu nasci em Barão Geraldo em 1995, como aluna, como pesquisadora. Eu nasci na cidade de São Paulo em 1999, como atriz, performer, animadora de festas. Eu nasci em 2002, como professora, na PUC de São Paulo. Eu nasci em 2004 como mãe e renasci em 2018. *Eu Nasci Aqui*, o meu trabalho artístico, trata desses ciclos, dessas passagens de vida, tendo como mote a casa da primeira infância.

Se expor, se arriscar, se recolher, trocar de pele, as várias mortes que vivenciamos ao longo da vida. Eu nasci aqui nessa pesquisa que compartilho com alegria em formato de tese, nessa prática, no fazer com o Renato Cohen, nas cenas, nos espetáculos, mas, principalmente, nesses espaços alquímicos de troca entre professores e alunos, nas salas de aula, nos corredores, pátios, praças e avenidas da cidade.

Quanto a esta tese, que aborda o ensinar-aprender no contexto do ensino superior, acredito que seu objetivo inicial de discutir as metodologias ativas no ensino superior e apresentar uma abordagem de Metodologias Cri-Ativas no ensino de Artes, a partir de metodologias criadas ao longo das aulas de performance no curso de bacharelado em Comunicação das Artes do Corpo da PUC/SP, foi alcançado. De início elaborei essas metodologias de modo intuitivo, a partir de minha experiência como artista, da (re)leitura de performances clássicas e da observação das práticas realizadas por Renato Cohen, como fonte de pesquisa e inspiração. Ao ingressar no doutorado, senti a necessidade de sistematização deste conhecimento, com a finalidade de construir uma metodologia que respondesse aos anseios dos alunos por uma formação mais próxima a sua prática profissional. E assim, notei que cada vez mais o ensino superior é impulsionado a modificar suas práticas, a se adequar a seus públicos e às tecnologias presentes no cotidiano, levando a busca de metodologias ativas que acompanhem os novos tempos.

Muitos tipos de atividades de ensino e práticas pedagógicas podem colaborar para o ensinar-aprender em Artes. Desde atividades lúdicas até um trabalho em grupo podem ser consideradas metodologias ativas – afinal, se os alunos participam do processo de aprendizado por meio desse tipo de experiência, é uma metodologia ativa. Contudo, destacamos de modo especial as Metodologias Cri-ativas em Artes como um conceito que nasceu de uma prática artística e docente por meio da pesquisa-ação, pois essa possibilita que se inclua a experiência e vivência da sala de aula como objeto de pesquisa, com a figura do professor-pesquisador.

No que se refere às metodologias Cri-Ativas em Artes, em síntese, defendemos que:

- Há uma mudança de paradigma do ensinar-aprender e na relação entre o aluno e o professor. O aluno é o protagonista e transformador do processo de ensino, enquanto o professor assume o papel de um orientador, mediador, e assim possibilita espaço para a interação e participação dos estudantes na construção do conhecimento;
- Essa metodologia estimula a resolução de problemas práticos, contribui para o desenvolvimento de um pensamento crítico do ser e fazer artístico. Isso se dá por meio do conhecimento e releitura criativa de performances clássicas já realizadas. Os estudantes também conseguem trabalhar a autonomia, a responsabilidade, a proatividade, o trabalho em equipe e a independência, pois cada um decide qual a metodologia que pretende desenvolver no semestre;

- Há um trabalho tanto da dimensão cognitiva quanto da emocional dos estudantes. Porque os alunos aprendem a lidar com problemas e desenvolvem um trabalho coletivo que necessita de segurança e confiança para enfrentar situações complexas, tanto na sala de aula quanto em seu dia a dia. Nos treinos da corda, do sem falar e da não visão, por exemplo, os alunos desenvolvem mecanismos e aprendem a expor sua opinião e a respeitar pensamentos diferentes;
- Visam desenvolver a autonomia e a participação dos alunos de forma integral. Com isso, há práticas que podem ser realizadas tanto em sala de aula quanto fora dela e assim o processo de ensinar-aprender bem como a relação professor-aluno são beneficiados e todo o processo educativo é melhorado;
- As Metodologias Cri-ativas lançam mão dos novos avanços e utilizam a tecnologia para apoiar uma combinação de estratégias tradicionais de ensino - incluindo relatórios individuais, projetos colaborativos e outros métodos, uso da tecnologia em aulas laboratoriais de produção audiovisual realizadas pelos próprios alunos.

O importante é que cada professor ao optar por utilizar as Metodologias Cri-Ativas, analise sua realidade e busque implementar as metodologias que mais se adequam aos seus objetivos, os da disciplina e ao perfil de seus alunos, por isso foi dito na apresentação do conceito, que essa é uma metodologia que permite ao docente se dedicar de maneira mais personalizada à sala de aula. Para que isso seja possível, o educador deve procurar se manter atualizado a respeito das tendências e novidades das Artes e da educação, bem como das mudanças e transformações. O que temos notado ao longo da aplicação das Metodologias Cri-Ativas é a contribuição que essa traz para uma formação com pensamento crítico aprimorado e capacidade de resolução de problemas, além de que os alunos têm apresentado atitudes mais positivas em relação ao aprendizado, com mais entusiasmo na relação professora e alunos. Deste modo, o conhecimento tem se desenvolvido num ambiente de desenvolvimento otimizado do pensamento criativo, adaptabilidade, comunicação e habilidades interpessoais.

Em Artes, e em especial, no curso de Comunicação das Artes do Corpo da PUC-SP, tem-se buscado por essa integração ao se privilegiar atividades de Metodologias Cri-Ativas que se realizam por meio de práticas em sala de aula e uso de tecnologias que trazem ao processo de ensinar-aprender a ideia de um espaço estendido, uma sala de aula ampliada – que se entrecruza, e se combina continuamente.

Respeito, diálogo e conhecimento, somados a empatia, reflexão, interação professor - aluno e confiança são condições essenciais para envolver os alunos em ações de Metodologias Cri-Ativas. Contudo há um grande desafio em fazer o aluno participar individualmente e em grupo. É preciso despertar no aluno e no grupo a escuta sensível, e que eles fiquem atentos a sua própria percepção e a do outro em relação a proposta apresentada em sala de aula.

Esperamos que esta tese possa contribuir para a sistematização de conhecimentos no campo das metodologias do ensinar-aprender em Artes, em especial, no campo da Performance, e que encoraje outros professores-pesquisadores a também narrar, refletir e descrever as suas práticas.

6. REFERÊNCIAS

ABNT NBR 6027: 2012. Informação e documentação – Sumário – Apresentação

ABNT NBR 10520: 2002. Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação.

ABNT NBR 14724: 2011. Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação

AGRA, Lucio. O QUE CHAMAMOS DE PERFORMANCE? Revista **Conceição** | **Conception**, v. 1, n. 1, 2012.

AGRA, Lucio. Fronteira do múltiplo: performance, pedagogia, contemporaneidade. In DUARTE de Oliveira; MRAZ e ACHAKTIN (orgs.). **Territórios das artes: ensinar aprender**. São Paulo: EDUC/Artgraph/MEC, 2009

AGRA, Lucio. Contra o adestramento: a performance e outros modos de existência. **ILINX-Revista do LUME**, n.2, 2012.

AGRA, Lucio. Autor/autores – performance no coletivo ou de como a reencenação da performance é um fator estratégico para sua pedagogia. **Sala Preta**, Revista de Artes Cênicas. PPG Artes Cênicas ECA/USP, v. 8, p. 247-252, 28 nov. 2008.

AGRA, Lucio. O corpo “da” performance e as Artes do Corpo. **Sala Preta**, Revista de Artes Cênicas. PPG Artes Cênicas ECA/USP v. 10, p. 215-219, 28 nov. 2010.

AGRA, Lucio. Renato Cohen, memória afetiva 1.0. **Revista Concinnitas**, ano 5, n. 6, julho 2004

AGRA, Lucio. Live “Estudos da Performance: resposta às questões incômodas IV”

Palestra no canal do Youtube de Lucio Agra. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=7Ks3B7is370> acesso em 01/10/2020

ARAÚJO, A. A encenação performativa. **Sala Preta**, Revista de Artes Cênicas. PPG Artes Cênicas ECA/USP, v. 8, p. 253-258, 28 nov. 2008.

BARROS, Letícia Maria Renault. **Um estudo sobre a noção de experiência no campo da cognição**: a abordagem enativa. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

BASBAUM, Sergio R. Sinestesia e percepção digital. TECCOGS: **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, v. 03, p. 245, 2012.

BASBAUM, Sergio R. **O primado da percepção e suas consequências no ambiente midiático**. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2016

BASBAUM, Sergio R. Linguagem em carne viva corpo, percepção, linguagem (rumo a uma semântica aberta do gesto). In **Revista Poiésis**, Niterói, v. 21, n. 35, p. 297-324, jan./jun. 2020.

BERBEL, Neusi A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.32, n.1, p. 25-40, jan/jun.2011.

BERNSTEIN, A. Performance, tecnologia e presença: The Builders Association. **Sala Preta**, 17(1), 409-428, 2017. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v17i1p400-419>

BIRNINGER, Johannes. “Contemporary Performance/Technology”. **Theatre Journal**, 51, 361-81, 1999.

BOM-TEMPO, Juliana S. Arte da Performance: educação e experimentação do cotidiano. **Revista Parallaxe**, PUC/SP, v. 1, n.1, p. 40-50, 2013.

BONWELL, Charls C.; EISON, James A. (1991) Active learning: creating excitement in the classroom. **Eric Digests**, Publication Identif. ED340272, 1991. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED340272> Acesso em 02/12/2020.

BORER, Alain. **Joseph Beuys**. São Paulo: Ed. Cosac & Naify, 2001.

BOOTH, W.C.; COLOMB, G.C.; WILLIAMS, J.M.. **A arte da pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BOROVNIK, Samira S. B. **Ka – a sombra da alma: performance e xamanismo no espetáculo de Renato Cohen**. São Paulo: Annablume/ Fapesp, 2014.

BOROVNIK, Samira S. B. Xamanismo e performance na criação do espetáculo Ka, de Renato Cohen. In **Cadernos da Subjetividade** da PUC/SP, ano 10, n. 15, 2013 São Paulo: o Núcleo, 1993.

BRANDÃO, Samira.S.; BASBAUM, S.R. Cibercultura e Artes – a cena de Renato Cohen. **Anais do V Seminário de Pesquisa em Comunicação**, 5, 2020. Curitiba: Uninter, 2020. (p. 34-35). ISSN: 2525-7730. Disponível em:

<https://9ef0c2cf-e11a-4e68-8c5a-7d3c5cf9b3e2.filesusr.com/ugd/1f9a00_359525cda9a5402fa780f1f93d7fded3.pdf>.

BRANDÃO, S.S.; BASBAUM, S. R.. Narrativa Transmídia: a Performance Eu Nasci Aqui. In: Fernando Irigaray; Vicente Gosciola; Teresa Piñeiro-Otero (Orgs.). **Dimensões Transmídia**. 01 ed. Aveiro, Portugal: Ria Editorial, v. 01, p. 435-449, 2019.

BRANDÃO, Samira S.; COSTA, Paulo. Eu nasci aqui: performance, memória e mediação. In: BASBAUM, Sergio e MARTINS, Fabiana (Orgs.). **TECHNO.EXE**. 01 ed. São Paulo: Pontocom, v. 01, p. 211-218, 2019.

BRANDÃO, S.S.; BORGES, E. V. E.; GUARALDO, T. S. B.; MELLO, M. R. G.. Tecnologias e uso: nexos possíveis. In: Silvio Carvalho Neto; Marinês S. J. Smith (Orgs.). **Anais do XX Encontro de Pesquisadores: Ciência e desenvolvimento regional**. 01ed. Franca: Uni-FACEF, 2019, v. 01, p. 1228-1234.

- CADERNO VIDEOBRASIL. Associação Cultural Videobrasil. São Paulo, vol 1, nº 1, 2005.
- CAMPELLO, B.; CALDEIRA, P.T. **Introdução às fontes de informação**. 2.ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2008.
- CARLSON, Marvin. **Performance: uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CARVALHAES, Ana Goldenstein. **Persona performática**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- CLARK, A.; CHALMERS, D.J. The extended mind. **Analysis** 58, 7-19, 1998
- COHEN, Renato. **Performance como Linguagem**. São Paulo: Edusp; Perspectiva, 1989.
- COHEN, Renato . **Work in Progress na Cena Contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- COHEN, Renato. Xamanismo e teatralização: ka e as mitopoéticas de Khlébnikov. **Cadernos da Pós-Graduação**. Instituto de Artes/Unicamp, ano 4, vol. 4 n. 1, 2000, p.125-134.
- COHEN, Renato. Rito, tecnologia e novas mediações na cena contemporânea brasileira. **Sala Preta**, v. 3, p. 117-124, 26 nov. 2003.
- COHEN, Renato. A cena em progresso – linguagem do contemporâneo. In **Arte e tecnologia na cultura contemporânea**. Maria Beatriz de Medeiros (org.) Brasília: Dupligráfica Editora Ltda, 2002.
- COHEN, Renato. Cartografia da cena contemporânea, matrizes teóricas e interculturalidade. **Sala Preta**, 1, p. 105-112, 2001. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v1i0p105-112>
- COHEN, Renato. Performance e Telepresença - comunicação interativa nas redes. **Concinnitas**, ano 5, número 6, julho 2004.
- COSTA, Cristina. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- DEL NERO, Henrique Schützer. Ciências cognitivas. Folha de São Paulo, 13 abr. 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs130408.htm> Acesso em 12 julho 2019.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 18. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- FÉRAL, Josette. Teatro Performativo e Pedagogia - Entrevista com Josette Féral. **Sala Preta**, Revista de Artes Cênicas. PPG Artes Cênicas ECA/USP, v. 9, p. 255-267, nov. 2009.
- FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades Contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- FERNANDES, Sílvia e GUINSBURG, J. (orgs.) **O pós-dramático: um conceito operativo?** São Paulo: Perspectiva, 2013
- FERRACINI, Renato. Ação física: afeto e ética. UDESC: **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, v. 2, n. 13, setembro de 2009.

- FLORES, Maria Assunção. O futuro da profissão de professor. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (org.) **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p.343-367.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Ed. Atlas S.A., 5ª edição, 2010.
- GOLDBERG, Roselee. **Performance: Live Art since the 60's**. NY: Thames and Hudson, 1998.
- GOLDBERG, Roselee. **A arte da performance: do futurismo ao presente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- GUARALDO, Tamara S. B. e BRITO, Sonia. A transformação histórica das Metodologias Ativas: notas para um debate. In SANTOS, Célia M. R.G. e FERRARI, Maria A. (orgs.) **Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação**. Bauru: UNESP, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2017
- HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HSIEH, Tehching. Entrevista para o MAI Marina Abramovic Institute, 23 de junho de 2016
<https://mai.art/content/2016/6/10/tehching-hsieh-for-me-it-is-freedom> (acesso em 04/11/2020)
- HIRSCH, Sonia. **Deixa Sair** - Dieta sem Dieta, Respiração, Movimento, Respiração. São Paulo: Correcotia, 1986.
- ICLE, Gilberto. Para apresentar a performance à educação. In **Educação & Realidade**, v. 35 n.2, p.11-22, maio/agosto 2010.
- JONES, Amelia. Presença in Absentia: a experiência da performance como documentação. In Revista **PERFORMATUS**, ANO 1, nº 6, Set 2013.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **De máquinas e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- A MENTE estendida: conectar além do cérebro e da pele. A mente é maravilhosa, 16 maio 2019. Disponível em: <https://amenteemaravilhosa.com.br/mente-estendida-conectar-alem-do-cerebro-pele/> Acesso em 27 julho 2019.
- MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 12.ed. São Paulo: Cultrix, 2002.
- MCLUHAN, M. **A galáxia de Gutenberg**. A formação do homem tipográfico. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, 1972.
- MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Arte e tecnologia na cultura contemporânea**. Brasília: Editora UnB, 2002.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Corpos Informáticos. Corpo, arte, tecnologia**. Brasília: Ed. Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2006.

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

MELLO, Christine. **Extremidades do vídeo**. São Paulo: SENAC, 2008.

MONROY GUERRERO, Carlos Eduardo. **Pensamento em *Re-formance*** (imitações, pastiches, picaretagens e outros truques do artista), Dissertação Mestrado, ECA/USP, 2014.

MÜLLER, Regina A. P. Ritual, Schechner e performance. **Horizontes Antropológicos**, vol 11, nº 24, Porto Alegre, julho/dezembro 2005.

NARDIM, Thaise L. **Práticas de aprendizagem em arte da performance** - pesquisa-docência-criação por uma intensionalidade inominável. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2017.

NÖTH, Winfried Maximilian. Trechos retirados de anotações da disciplina Teorias Avançadas nas Ciências Cognitivas, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital. [São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2019].

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PINEAU, Elyse L. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. In **Educação & Realidade**, v. 35, n.2, p. 89-113, maio/agosto 2010.

QUILICI, Cassiano S. **O ator-performer e as poéticas da transformação de si**. São Paulo: Editora Annablume, 2015.

QUILICI, Cassiano S. O treinamento do ator/performer: repensando o “trabalho sobre si” a partir de diálogos interculturais. UDESC: **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, n. 19, novembro de 2012.

RACHEL, Denise P. **Escrever é uma maneira de sangrar: estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer**. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo, 2019.

RACHEL, Denise P. **Adote o artista, não deixe ele virar professor** [recurso eletrônico]: reflexões em torno do híbrido professor-performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. Formato: ePDF

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHECHNER, R. Performer. **Sala Preta**, v. 9, p. 333-365, 28 nov. 2009.

SCHECHNER, R. Performers e espectadores - transportados e transformados. In Revista **MORINGA - Artes do Espetáculo**, UFPB, v. 2, n. 1, p. 155-185, jan./jun. 2011.

SCHECHNER, R.; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo A.. O que pode a performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, v. 35, n.2, p.23-35, maio/agosto 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRENS, Valentín. **Pedagogía de la performance** – programas de cursos y talleres. Huesca: Diputación Provincial de Huesca, 2007.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The embodied mind: cognitive science and human experience**. Cambridge: MIT Press, 1991.

VARELA, Francisco. **Conhecer as ciências cognitivas: tendências e perspectivas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

VELLARDI, Marília. Metodologias e procedimentos para a criação e pesquisa em Arte. **Palestra**. VII Simpósio Internacional Reflexões Cênicas Contemporâneas, LUME Teatro, Unicamp, 2018. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=oOBMECOaXog&list=LLxoP1SRbedqKx9Rtc03g_Hw&index=7&t=1093s Acesso em 02 setembro 2020.

ZWICKER, Melanie R. G. S. A aprendizagem ativa e o cérebro: contribuições da Neurociência para uma nova forma de educar. In SANTOS, Célia M. R.G. e FERRARI, Maria A. (orgs.) **Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação**. Bauru: UNESP, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2017.

7. ANEXOS

ANEXO 1 - Crítica do espetáculo Magritte - Espelho Vivo, Caderno 2, O Estado de São Paulo,

CRÍTICA

Sem medo de ousar

Vivien Lando

Em O Espelho Vivo, os contornos nítidos e misteriosos do belga René Magritte chegam ao palco pelas vias mais inesperadas. O vídeo, o slide, a performance, a colagem — todos a serviço de um novo teatro — são utilizados pelo diretor e roteirista Renato Cohen em sua releitura de um dos mais expressivos artistas surreais com surpreendente desembaraço. Assim, o que era pintura em tela tornou-se pintura em cena, mas fica evidente que um longo processo foi percorrido entre um momento e outro.

Enfrentando o dado performático do genial americano Bob Wilson, Beto Martins, Lali Krotoszynski, Meire Nestor e Maurício Ferrazza imprimem impessoalidade, máscara e energia a suas atuações. É como performers acabados, que eles conduzem o público da sala onde estão os vídeos da abertura de O Espelho Vivo para o auditório principal, no qual, talvez se dissesse em outro tempo, “a ação tem início”. É lá que os espectadores (meio confusos com o deslocamento, é verdade) se deparam com uma nova versão de La

bagueuse du Claire au Sombre (1935), e descobrem que o que foi imobilidade no original virou pretexto de dramaticidade e coreografia. O mar ondula, o rochedo flutua e a protagonista dá passos provocantes.

Mais adiante, uma mulher nua luta ferozmente com um vestido, como se quisesse que ele tomasse iniciativa de vesti-la, e não o contrário. Dessa maneira, concretiza-se em cena a libertação dos objetos de suas funções ordinárias, de seus papéis preestipulados — a própria razão de ser da arte de Magritte. Também o encontro dos homenzinhos de chapéu coco, tão presentes em seu trabalho, com seus próprios reflexos em slides cria metáforas e climas a apontar para o futuro. A própria repetição de signos e soluções tem a função de escancarar as intenções e acabar de vez com o falso ilusionismo da pré-história teatral.

O Espelho Vivo é uma colagem audaciosa e sem precedentes no Brasil, onde a arte da performance, o minimalismo e as descobertas de Bob Wilson são localizadas, muito tímidas, em raríssimas ocasiões. Talvez por isso, as falhas do espetáculo — como a falta de recursos e a inevitável confusão entre estilização e falta de emoção — tornam-se menos relevantes. Ali, onde um arame faz a representação completa e inequívoca de um peixe, e onde a palavra man (homem) aparece carregada de todos os seus significados, não há muito espaço para detalhes. Importa, isso sim, a físgada na carectice generalizada — e, sobretudo, no velho medo de ousar.

Vivien Lando é colaboradora do Caderno 2



Espelho Vivo: a arte de Magritte em movimento

Narcísica exploração das relações entre o “eu” e os “objetos”, “Espelho Vivo” indica um dos possíveis caminhos para o teatro futuro: aquele onde as imagens não estão prontas, mas à espera de preenchimento pelo espectador. Veladamente, Cohen parece dizer: “façam seu jogo, senhores”. (MOSTAÇO, Edélcio, crítica ao espetáculo Magritte, Ilustrada, jornal Folha de São Paulo, 11/09/86)

ANEXO 2 - Reportagem na Folha de São Paulo, Ilustrada. 21/10/03

TEATRO

Renato Cohen foi guardião da vanguarda

SERGIO SALVIA COELHO

CRÍTICO DA FOLHA

Renato Cohen, que morreu no sábado, aos 46, vítima de infarto, se foi cedo e rápido demais, talvez para mostrar que a vida é fugaz como um happening.

Conheci Renato, como muitos da minha geração, enquanto um guardião atento do teatro de vanguarda. Ele fez parte do júri de uma Jornada de Teatro Experimental do SESC, em uma das raras vezes que me arrisquei enquanto diretor, com "Dias Felizes", de Samuel Beckett (1906-1989); estava também na banca de qualificação de meu mestrado. Em ambas as vezes, só endossou meu trabalho depois de um exame metucioso, cobrando sempre mais precisão, mais clareza, mais embasamento.

Um "desorganizado extremamente organizado" nos termos de seu orientador e editor Jacó Guinsburg -em cuja editora Perspectiva publicou ensaios e traduções- Renato Cohen deixou uma obra teórica que demonstra com clareza o quanto o teatro experimental, ainda visto enquanto provocação ou espontaneidade, tem sólidas bases nos vanguardistas russos, alemães, americanos, e um rígido processo de criação e registro.

Em "Performance como Linguagem", originalmente sua dissertação de mestrado, expõe os métodos ainda pouco assimilados no Brasil de Joseph Beuys, Laurie Anderson e o grupo Fluxus, entre outros. O seu doutorado rendeu "Work in Progress na Cena Contemporânea", no qual o conceito wagneriano de "Gesamtkunstwerk" -a "obra de arte total" que tanto norteou a obra de Gerald Thomas e José Celso Martinez Correa - é analisado com profundidade.

Seu lado rigoroso, acadêmico, não tolhia, como é costume se pensar, sua paixão criativa. Junto a seu grupo Ka, Renato Cohen fez espetáculos marcantes, baseando-se em Magritte ou na poética Zaum de Vélimir Khlébnikov.

Constituiu também, junto a usuários de serviço de saúde mental, a Companhia Teatral Ueinz, no qual o espírito criativo e a organização cênica não faziam nenhum tipo de concessão às eventuais limitações dos performers.

Foi em um espetáculo da Ueinz que tive a única oportunidade de fazer uma crítica de seu trabalho. Em "Gotham SP", sem nenhum paternalismo nem exposição vexatória, cada um expunha sua utopia, em pequenos solos que os elevava bem além do estigma cotidiano da doença mental.

Apenas um deles me pareceu estar se expondo demais em sua fragilidade. Enfaixado como uma múmia, proferia um discurso em voz trêmula, exaltado, inseguro. Durante o espetáculo, me pareceu necessário fazer o reparo a Renato. Mas nos agradecimentos, a "múmia" revelou o rosto sorridente do próprio diretor, em sua enorme ousadia de tímido.

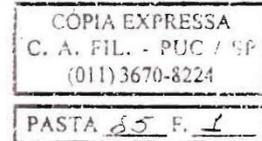
Sua paixão pelo teatro, que o fez abandonar uma bem-sucedida carreira de engenheiro, era total. Em nome do risco inerente ao teatro experimental, não permitia que se dispersasse em busca de patrocínio ou marketing pessoal. Talvez por isso a importância de sua obra não tenha ficado clara para o grande público, mas seu prestígio junto a grandes criadores sempre se manteve constante, habilitando-o por sua vez a influenciar toda uma geração.

Cedo demais se foi Renato Cohen. Mas os discípulos que deixou na PUC e na Unicamp, assim como todos aqueles que puderam se beneficiar de seu contato, guardaram uma marca profunda de seu rigor e de sua paixão. Muito do que se verá de desnorteante e fecundo no teatro das próximas décadas terá essa marca.

(Folha de São Paulo, Ilustrada. 21/10/03. Acesso em 18/06/2020)

ANEXO 3 – Roteiro disciplina da pós-graduação de Renato Cohen

ROTEIRO
CRIAÇÃO - RECEPÇÃO - TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA



(Curso -Semiótica da Cena- Renato Cohen 1/99)

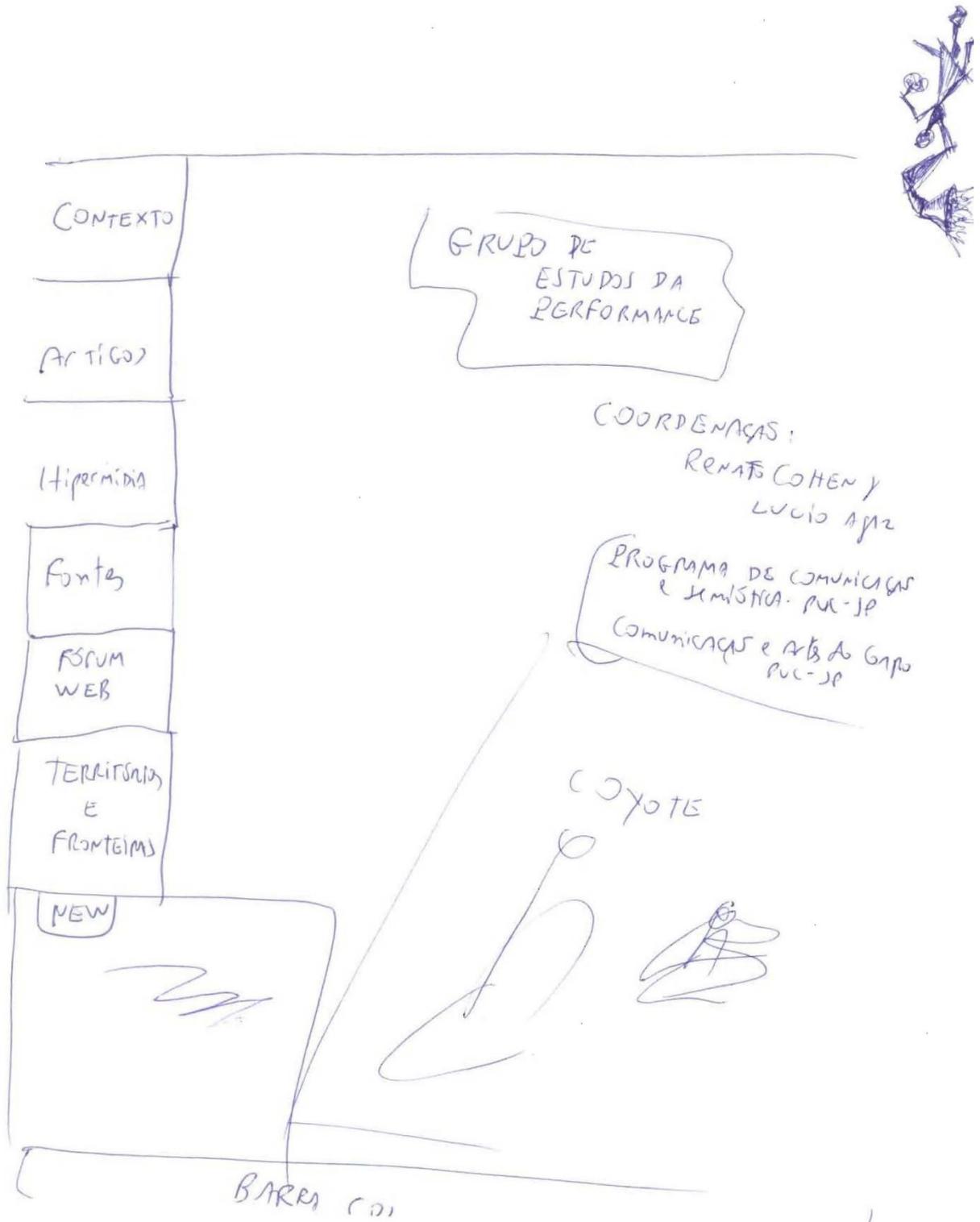
1.Criação de trabalhos em suporte de escritura (roteirização), video-performance, performance, tecnologia (WEB-Art, cd-Rom, net-art, instalação, assemblage)

2.Delimitação de objeto.Desenho da Rede. Objeto Dinâmico.Criação de Dispositivo.Matriz de textos (Hipertexto).Sistemas de operação:deleuze (desconstrução), peirce (triade), semiótica da cultura, fenomenologia, antropologia, teoria de evenément, modelos linguísticos (Pavis).

3.GUIA

| | | |
|---------------|---|------------------------------|
| Objeto | Evento Texto literário-Dramatúrgico | |
| (2 Realidade) | Espectáculo, Performance, Roteiro | Criação Recepção/Tradução |
| | Textos da Cultura Mitologias | |
| OBJETO | Fenômenos Estudos de Tempo/Espaço/Cognição Atuação/Incorporação | Criação/Recepção/Tradução |
| (1 Realidade) | | |
| TEXTO | | Criação |
| SUPORTES | Intermídia/Arte e Tecnologia Matérico-Eletrônico-Virtual | Técnico |
| CONCEITO | Desconstrução Teoria Alteridade Hibridização Construção de Rede Aparente/Manifesto | |

ANEXO 4 – Storyboard de Renato Cohen para web site Grupo de Estudos da Performance



ANEXO 5 - Programa da disciplina Treinamentos Psicofísicos em Performance: sujeito autobiográfico

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Reconhecida pelo decreto-lei nº. 9.632 de 22/08/1946

**FACULDADE DE FILOSOFIA, COMUNICAÇÃO, LETRAS E
ARTES**

PROGRAMA DE ENSINO

| | |
|---|---|
| <p>Curso: Comunicação das Artes do Corpo</p> <p>Disciplina: Treinamentos psicofísicos em performance: sujeito autobiográfico</p> <p>Professor: Samira Borovik</p> <p>Sem/Ano: 1º/2017</p> | <p>Depto.: Linguagens do Corpo</p> <p>cred.: 03</p> <p>horas/Aula: 51</p> <p>turno: Matutino /5º período</p> |
|---|---|

EMENTA:

Narrativas pessoais e imagéticas. Cena do inconsciente e criação de roteiro de ações. Escrita corrente, autopercepção e experiências em videoperformance.

I – Objetivos Geral:

A partir dos anos 1990, no Brasil, os novos suportes midiáticos propõem outras linhas de investigação à performance: trabalhando bases de dados, corpos, informações à distância, as operações cênicas e criativas transitam sob o novo paradigma da simulação-interação. Artistas, pesquisadores, grupos e coletivos incorporam o uso de tecnologias em seus trabalhos.

As relações entre o corpo e os aparatos tecnológicos que amplificam as questões de presença e mediação entre performers e interatores (público) será foco de especial atenção nessa disciplina. De acordo com Cohen (2003, p. 120) “Os novos dispositivos promovem outros agenciamentos de simulação, de interação, de comunicação on-line com o evento, em desconstrução aos modelos cênicos da representação”.

II- Objetivos Específicos:

- Pesquisar treinamentos físicos no campo do teatro e da performance;
- Realizar intervenções e treinamentos extra-classe como: ficar alguns dias sem falar, comendo determinadas cores de alimentos e meditando em horários específicos;
- Observação e estudos de casos da cena performática brasileira e de artistas contemporâneos.
- Realizar exercícios de foto e videoperformance em sala, na rua e no Laboratório de Fotografia;
- Pesquisar a formação do artista performático e a criação de uma poética pessoal.
- Fomentar a prática da performance, intervenção e escrita a partir de “poéticas de si”;

III- Conteúdo

1. Contação de histórias, cartografias pessoais
2. A biografia artística como dimensão mítica da experiência humana, a mitologia pessoal
3. Roteirização da performance, criação de *storyboard*.
4. Treinamentos extra-classe
5. Videoperformance, fotoperformance, instalação, intervenção, etc.
6. Palestras com artistas convidados
7. Criação de um espaço cênico para realização (instalação, *environment*, ação, etc)

III – METODOLOGIA

Desenvolvimento de workshops práticos e construção de repertórios criativos. Serão desenvolvidos laboratórios práticos a partir dos temas de pesquisa, discussões artístico-

pedagógicas acerca do material bibliográfico e preparação de material audiovisual acerca do tema “O corpo e a autobiografia”.

IV – AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados pela participação em sala, pela entrega de relatórios e pelo desenvolvimento criativo dos repertórios propostos, tais como: treinos extra-classe, exercício de fotoperformance, vídeos e intervenções.

V – RECURSOS NECESSÁRIOS

Uso do Laboratório de Fotografia (4 aulas), Câmera fotográfica, projetor multimídia.

BIBLIOGRAFIA

Básica:

CARVALHAES, Ana Goldenstein. **Persona performática**: alteridade e experiência na obra de Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2012

COHEN, Renato. **Performance como Linguagem**. São Paulo, Ed. Perspectiva, Edusp, 1989

MELLO, Christine. **Extremidades do vídeo**, São Paulo: SENAC, 2008.

QUILICI, Cassiano S. **O ator-performer e as poéticas da transformação de si**. São Paulo: Editora Annablume, 2015

Complementar:

BERGER, Carolina Dias de Almeida. **O princípio das modalidades de presença poética: da performatividade à formação da mente corporificada no audiovisual**. Tese doutorado Meios e Processos Audiovisuais ECA/USP, São Paulo, 2016

COHEN, Renato. **Work in Progress na Cena Contemporânea**, São Paulo, Ed. Perspectiva, 1998.

_____. **Rito, tecnologia e novas mediações na cena contemporânea brasileira**, in Sala Preta. São Paulo, ano 3, n. 3, 2003.

JONES, Amélia. Presença in Absentia: a experiência da performance como documentação in **Revista PERFORMATUS**, ANO 1, nº 6, Set 2013

MACHADO, Arlindo (org.) **Made in Brasil – três décadas do vídeo brasileiro**. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

_____. **The Antropology of Performance**. New York, PAJ Publications, 1988.

GOLDBERG, Roselee. **A Arte da Performance: do futurismo ao presente**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2006.

Revistas Online

eRevista Performatus <http://performatus.net/>

Antro Positivo <http://www.antropositivo.com.br/>

Conceição/Conception <http://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/ppgac>

<http://esferapublica.org/nfblog/muchas-revistas-1/>

<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca>

<http://brasileiros.com.br/arte-brasileiros/>

<http://www.select.art.br/>

<http://bravo.vc/>

<http://www.mitpressjournals.org/loi/pajj> (Performing Arts Journal MIT Press)

<https://gongo.nics.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/>

<https://www.revistas.ufg.br/artce/index>

<https://www.revistas.usp.br/salapreta>

<https://monstruosas.milharal.org/tag/jota-mombaca/>

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa>

<https://periodicos.ufrn.br/manzua>

Referências Foto e Corpo

Lenora de Barros <http://www.galeriamillan.com.br/artistas/lenora-de-barros>

Cindy Sherman <http://www.cindysherman.com/>

Francesca Woodman <http://www.artnet.com/artists/francesca-woodman/>

Nino Cais www.ninocais.tumblr.com

Marcia X <http://marciax.art.br/>

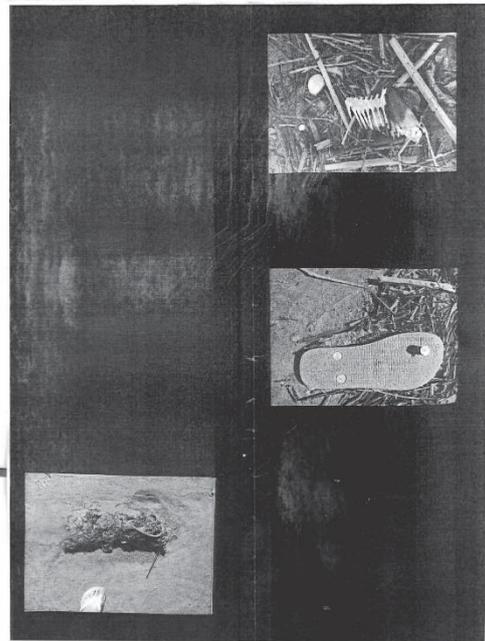
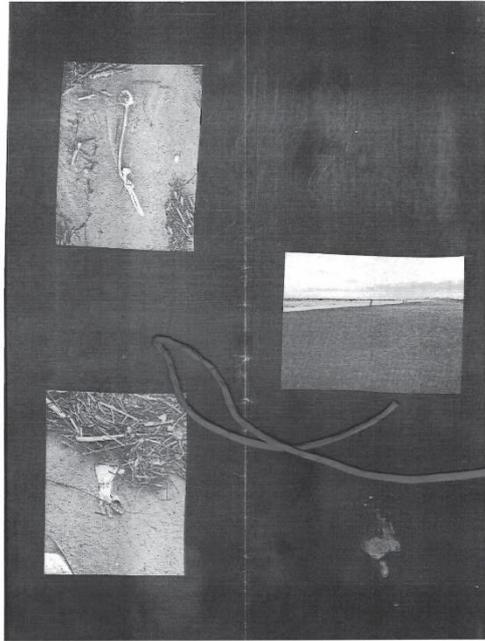
Grasi Sousa <http://cabelodroma.blogspot.com/>

Marina Abramovic <https://mai.art/>

Ana Mendieta

Danny Bittencourt <https://www.dannybittencourt.com/producao-artistica/>

ANEXO 6 – Relatório de aluno sobre Treinamentos Psicofísicos em formato de zine



Eu vivo somente no momento a verdade

Estar presente e saber quem sou.
Estado de espírito ativo
inibir quem sou na hora

DIÁLOGO ATO ESPECÍFICO
Investigue dobras do corpo e dos elementos energéticos de muita potência, organ o trabalho artístico por boa argumentação e atitude, determine vocação, clareza.

NÃO FALAR e VIGÍLIA!

RELATOS

SAMIRA BOROVIK

SÃO PAULO
2º SEMESTRE 2016

TREINAMENTOS PSICOFÍSICOS #1

ORIENTAÇÃO: COMUNICAÇÃO, ARTES e CORPO

É importante mais do que nunca testar o corpo, metódicamente, por nas desportas.

A meditação é este grande encontro, com o sonho e a presença. Estimular o ar que te leve ao limite da limitação, da fronteira um estado possível, originado, qualificado.

Práticas tribais, que vão além encontro com sua força criativa, subjetiva, poética manter uma rotina que traga poder (também mágico, e de gratidão) para conhecer as singularidades e potências da cara máquina primeira: o corpo

arranhar e claro "que tá no Trabalho" do

VIBRAÇÃO do-SOM da fala + silêncio da língua verbal SILENCIO-SUSPENSE DE PALAVRAS

NÃO FALAR CANTAR GRU- NHIR, SOCFARI, MVAR ESPREGUICAR

CORDAS VOCAIS

MANTRAS e a ausência das palavras é a necessidade de expressar duas vezes e já antes dito, afirmação, confirmação verbal, sonora, reflexo. AFERTO NO PEITO. Suspiro de não conseguir a princípio, e então perceber a dificuldade por não se desenvolverem assuntos além de necessidades básicas como pagar, parar, pedir, organizar, fazer. [Incapax]:

Quando... nos Expressamos com o olhar e com a postura: cabeça e ombros; pensam que nos

Escolhi relacionar a proposta psicofísica de Samira Borovick com um ritual xamã porque até então minha experiência com a vigília, havia sido em contextos festivos.

Quando meu pai faleceu, há exato um ano atrás meus irmãos não quiseram prestar vigília a ele na capela.

Um corpo é só um corpo? Somos matéria habitada? Se somos o que somos por haver um espírito e uma fagulha

Quando um pagé, um guru, uma Xamona, um curandeiro um trabalho de comunhão com a natureza para presenciar a vibração da vida e nos corpos para além ego.

Em face do espírito em conexão à terra que nos ama, grãvida,

VIBRAÇÃO do-SOM da fala + silêncio da língua verbal SILENCIO-SUSPENSE DE PALAVRAS

NÃO FALAR CANTAR GRU- NHIR, SOCFARI, MVAR ESPREGUICAR

CORDAS VOCAIS

MANTRAS e a ausência das palavras é a necessidade de expressar duas vezes e já antes dito, afirmação, confirmação verbal, sonora, reflexo. AFERTO NO PEITO. Suspiro de não conseguir a princípio, e então perceber a dificuldade por não se desenvolverem assuntos além de necessidades básicas como pagar, parar, pedir, organizar, fazer. [Incapax]:

Quando... nos Expressamos com o olhar e com a postura: cabeça e ombros; pensam que nos

Escolhi relacionar a proposta psicofísica de Samira Borovick com um ritual xamã porque até então minha experiência com a vigília, havia sido em contextos festivos.

Quando meu pai faleceu, há exato um ano atrás meus irmãos não quiseram prestar vigília a ele na capela.

Um corpo é só um corpo? Somos matéria habitada? Se somos o que somos por haver um espírito e uma fagulha

Quando um pagé, um guru, uma Xamona, um curandeiro um trabalho de comunhão com a natureza para presenciar a vibração da vida e nos corpos para além ego.

Em face do espírito em conexão à terra que nos ama, grãvida,

VIRADA DA NOITE madrugada

Fogo, luz, fogueira, calor, continuidade, presença

o pagé nos conduz a ouvir tudo que flui.

Estojam despertos! Não deixa a energia cair!! mente presente, corpos ativos!

Força da Serpente Força das mãos do cosmo, terra fêmea

curioso sentimento de medo, ser matéria, prisionado a um corpo exclusivo por ser si mesmo, incluindo ao diábitar o cosmo.

PRIVAÇÃO dos SENTIDOS + comunicações

NÃO FALAR 30 SETEMBRO 2016 PRIMEIRO CICLO: 6H SEXTA FEIRA

07h - Banho ritual abrangendo Tachikoma + Espiritopatia 09h30 - Embalagem Destino à PARTY (RJ), Coriscoá, no encontro com pagé Huni Kuim (do AKEE) para cerimônia de RAPELANÇA

As primeiras duas horas sem falar foram durante uma mídia de SP, desde o arto e como ritadas liberais norte paulista e Rio de Janeiro, FRONTEIRA.

A Sussurro do fígado da fala, o desconforto da coisa terrível

UMA



15:22 - Casa de Terapias e cura linear - Coriscoá Paraty RJ

Não é preciso um GRITO PE Socorro!!!!

Ficar em silêncio é um convite a sumir da insinuação verbal cheia de Egos, cheia de eu!

São os OUTROS que prestam de REFORÇO para prosseguir com ideias?

[ALONGAMENTOS]

Corpo parado, mente despente

parado, cabeça, ombros, braços, torax. Fluxos circulares, obtenção de energia através de gestos com os braços = 'Tui J' Guan. Similaridades da caminhada - reflexos da espinha e do dorso:

meditar e estar

alerta, estar presente. Fui até a beira de um rio precear a testemunha maior de meu oio:

VIGÍLIA

TRABALHO DE PAPELANÇA com o tribo HUNI KUIM, AKEE, em PARATY.

- DEFUMAÇÃO, limpeza
- fogo sagrado, fogueira acende e vigia do fogo que alimenta a lenha

- Rapé - mistura de ervas, cinzas e tabaco aplicado no nariz através de sopro especial



- Papelausa: Cantos bailados liderados pelo pagé Chuen HEBER, quem canta e toca a viola acompanhado de tambores de que o chamado espiritual, ancestral e feminino da floresta

MEDICINAS HUNI KUIM
 Ayawaska Shacronita
 são duas doses comedidas
 com efeito de elevar a
 mente à meditação guiada
 pelos cantos xamânicos
 dos Huni Kuim

• Saavanga
 Raiz de um tubérculo
 nativo se extrai o colírio
 se abre a visão
 Conforme suas dores,
 recentemente a "enrola"
 em a vida a Saavanga
 o maior trabalho
 espiritual de todos.
 + dor nos olhos pode
 ser tão forte e só é
 possível relaxar e
 deixar a FALTA DA
 VISÃO
 É entregar a uma
 visão interior maior



CONHECER A SI
 entrada do interior - medita
 ATIVA pontos centrais
 MANTRAS: A VIBRAÇÃO em tom
 curativo, me ajude a curar a
 estagnação verbal e a sensação
 de abandono da carne.
 KAMA, DEVOCIONAL, CURATIVO



13H00 - SENSACIONES
 • chegada em PRATY, me sentiu
 como um ser de outras fronteiras
 ESPANTOSO, OUTSIDER. Porque na
 verdade as pessoas tem vergonha
 de alguém que se diferencia, no
 comportamento ou vestimenta
 ou na **COMUNICACIONAL**
 → Tive que me separar do
 grupo pois quando chegamos na
 cidade, quem nos recebeu
 achou "retardado" o meu
 silêncio. Meu silêncio
 me causou tristeza.

MEDITAÇÃO OSHO:
 não se esqueça! Respire!
 Eu sou minha própria
TESTEMUNHA
 → PERMANÊNCIA 1h e
 talvez mais 30min,
 com interferência forte
 dos mosquitos
 - Posso eu ser espectador
 de meus atos?

MEDITAÇÃO ATIVA OSHO:
 1: 10 minutos; respirar ativa
 concentrar na exalação
 SE TORNE A RESPIRAÇÃO
 fique firme e não
 amoleça. Respirar
 Rapidamente e energia
 2: EXPLOSAO! GRITE BERRA
 pondo tudo para fora!
 CATARSE! chore, quite,
 Sauda, expanda.
 [SEMPRE EM MOVIMENTO]
 não se prenda a nada
 que a mente não seja
 a interferência. Seja
 entregue, coração

MEDITAÇÃO ATIVA DE OSHO
 3- Sente, expanda, de
 braços erguidos e evocam
 o mantra HOO, HOO, HOO
 (Ru, Ru, Ru) → Profundo
 e com força e **CLAREZA**
 obs: deixar tocar o som
 em seu centro sexual,
 não segure, não
 conter, prender...

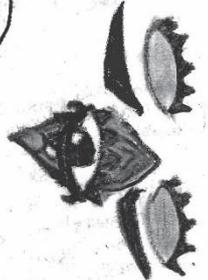
4- Congelamento!
 pare aqui, como, estiver
 permita que seu corpo
 fique estático e não
 - QUEBRE -
 Seja TESTEMUNHA!
 Sinta o ambiente
 5- celebre com a
 dança, expanda, mova
 todo o corpo em felicidade



**Quebrar velhos
 padrões enraizados
 no corpo - mente**



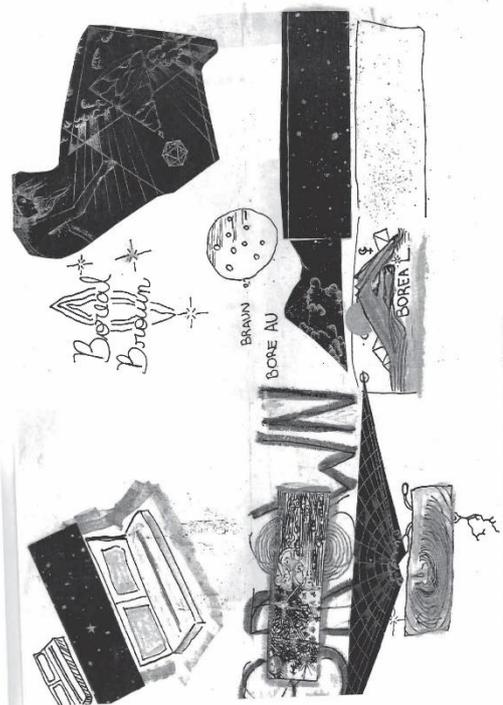
Silêncio, paz,
 expansão
 Respirar intensa e profunda
 ESTOU PRESENTE AQUI AGORA

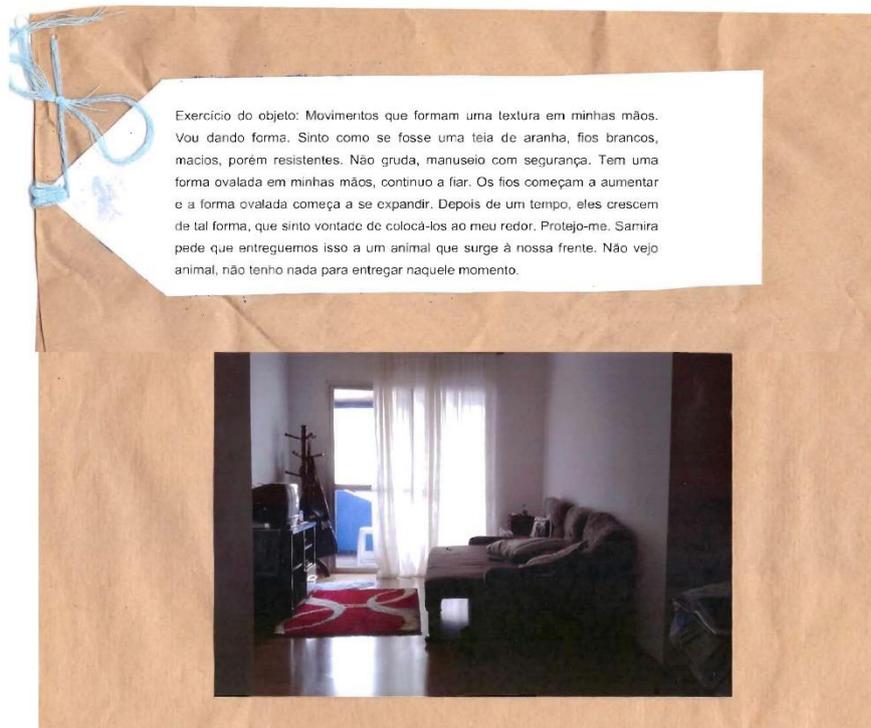


" HOO - RU "
 mantra para meditação
 ATIVA de Osho

Caminhar em alerta não
 é caminhar à deriva.
 A Natureza. Homo Bicho.

BALHA
 Ilumina
 Transmite



ANEXO 7 – Relatório de aluno sobre Treinamentos Psicofísicos

Palavras no papel: Com lápis de cor, escrevemos no papel aquilo que vem à mente. Instrução de não pensar muito, deixar fluir. Reflexão posterior: como

disponibilizamos aquelas palavras no papel? Que cores usamos? Não lemos atentamente o que escrevemos logo depois do exercício. Passamos para os colegas e guardamos o papel. Colocamos em um lugar da nossa casa para que pudesse ser visto vez ou outra.

Exercício das cores: Uma cor me envolve. Ela tem um formato ovalado, está perto do meu corpo, é leve e amarela. Conforme o exercício continua, a cor muda para verde-musgo. Quero manter a cor de antes, mas não é mais possível. Deixo o verde continuar, me entrego. Insistência no controle. Desapego. A cor é potente, bonita, forte e leve também. Dá força.



Imagem e palavra: Samira pede que visualizemos a primeira coisa que surge à mente. Sala de casa, manhã, eu sozinha, café na mesa, tomo o café. Que palavra surge? Autonomia.

ANEXO 8 – Prática de Mandala realizada em aula externa

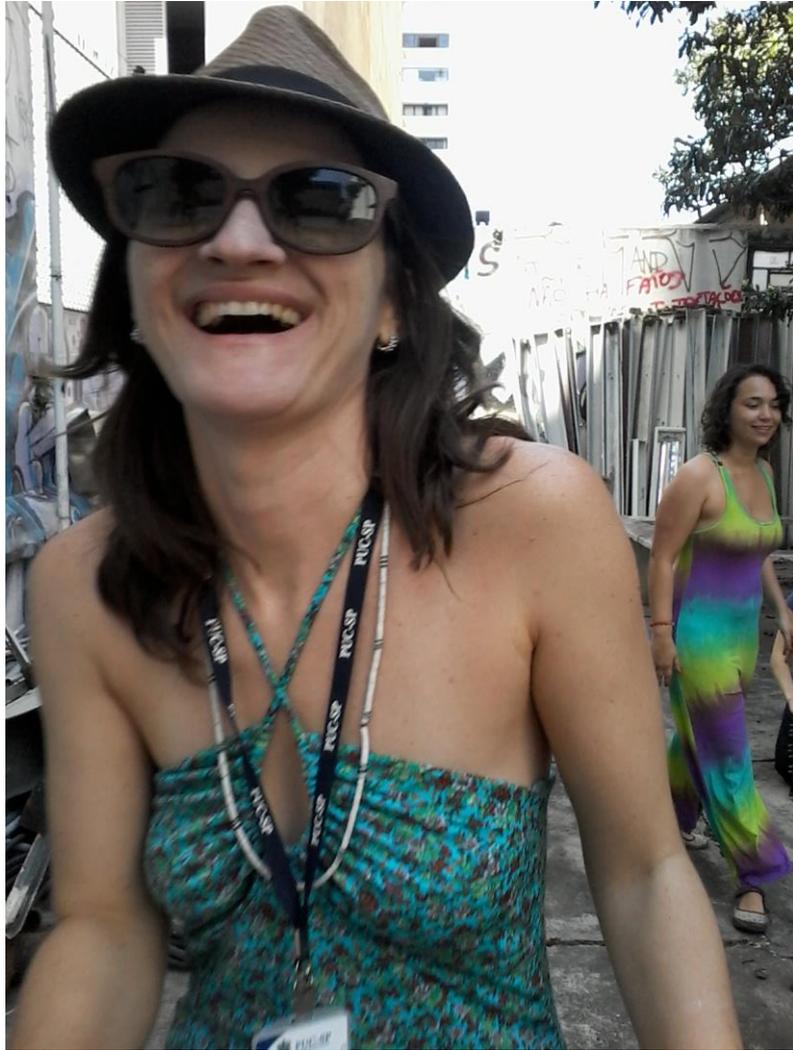


ANEXO 9 – Ações performáticas de alunos pelo campus da PUC Perdizes









FIM!