

O PERFORMATIVO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA – RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE¹

Anamaria Brandi Curtú² (UNESP-FCLAr e FAFIBE)

Resumo: Relato de experiência docente com alunos do curso de Pedagogia que a partir do uso de texto performativo no processo de ensino/aprendizagem puderam ampliar o seu universo artístico e melhor compreender os conteúdos da disciplina “Fundamentos de Arte e Educação” voltada, na ocasião, para a Educação Musical. O relato propõe pensar a importância do texto performativo no ensino de artes na graduação, após observarmos o contraste entre o que se percebia como pouco envolvimento das turmas no primeiro bimestre da disciplina e o avanço observado no envolvimento delas no segundo bimestre, quando passaram das aulas teóricas para as atividades performativas. Os dados obtidos a partir das observações da professora e dos relatos dos alunos são objetos de um debate teórico entre a experiência formativa abordada pela teoria crítica e os teóricos contemporâneos que mencionam processos cognitivos que podem corresponder a este tipo de experiência. Dessa forma as idéias de Adorno, Becker, Azanha, Teixeira Coelho e Frayze-Pereira são trazidas para o centro de uma reflexão sobre a educação para a criatividade, considerando como ponto fundamental que a linguagem performativa contempla a multiplicidade de formas de entendimento, de produção e percepção da experiência, e que uma educação para a emancipação perpassa pela emancipação da linguagem.

Palavras-chave: Performance. Arte. Educação. Teoria crítica. Estética.

Resume: Experience report with Pedagogy course students from the use of performative text on teaching/learning process could enlarge the artistic universe and comprehend better the theoretical contents. Relations are done between formative experiences referred by the Critical Theory and the contemporary theoreticians that mention cognitive processes that can correspond to it. In that manner Adorno, Becker, Azanha, Teixeira Coelho and Frayze-Pereira ideas are brought to the center of a reflection on Education for the creativity, considering as main point that the performative language contemplates the multiplicity of forms of understanding, production and perception of experience, and that an Education for the emancipation passes through the language emancipation.

Key-words: Performance. Art. Education. Critical theory. Aesthetics.

1. INTRODUÇÃO

[...] se há no mundo diversidade e unidade de diferentes modos de existência sensível e no nível do corpo diversidade e unidade de sentidos, é porque há um só corpo, onde dois olhos vêem, duas mãos tocam, onde visão e tato se articulam sobre um único mundo que vem ecoar nesse mesmo corpo. Em outras palavras, há entre corpo e coisa,

¹ Título em inglês: The performative in the academic formation - report of teaching experience

² O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

entre meus atos perceptivos e as configurações das coisas comunicação e reciprocidade. E isto porque corpo e coisa são tecidos de uma mesma trama: a trama expressiva do Sensível. Nessas condições desenha-se em paralelo uma teoria da expressão corporal e uma estética, considerando-se que o ato de expressão, isto é, a instituição do sentido que encontra sua origem em nossa corporeidade será comparável à realização propriamente estética que instaura a arte. (FRAYZE-PEREIRA apud CAZNOK, 2003, p.14).

Este é um relato de experiência com performance alunos do 2º ano de Pedagogia, na disciplina de Fundamentos de Arte e Educação na Faculdades Integradas Fafibe – Bebedouro, no primeiro semestre de 2007. É um relato pessoal e seria, na melhor das hipóteses, ingenuidade metodológica assegurar imparcialidade na seleção e apresentação dos fatos. Considerando o paradigma da impossibilidade da neutralidade científica é provável que a própria apresentação do relato manifeste implicitamente os fatos que tiveram relevância para mim enquanto observadora e participante do processo, uma vez que parafraseando Azanha, (1992) “Diferenças que não tem significado para um observador, não são para ele, diferenças”. Diria então que o presente relato traz as diferenças que assumiram significado ante meu olhar como docente. Sem qualquer pretensão a ineditismos, este trabalho tem como motivação principal oferecer ao leitor traços da experiência que lhe permitam estabelecer relações com as dinâmicas do performativo enquanto linguagem.

Pelo caráter pessoal o discurso será feito na primeira pessoa do singular. As páginas finais trazem algumas reflexões sobre a estética do performativo em educação, e por tratar-se de um segundo momento sobre a experiência relatada estarão na primeira pessoa do plural.

2. SITUAÇÃO METODOLÓGICA

A disciplina de Fundamentos de Arte e Educação foi introduzida em 2007 no curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdades Integradas Fafibe – Bebedouro, (SP). O curso é noturno e a clientela é predominantemente de classes média-baixa e baixa. A disciplina é ministrada pelas professoras: Ms. Lucy Mary Soares Valentim, na área de Teatro, Literatura e Artes Plásticas, e por mim na área de música, esta com uma carga de duas horas-aulas semanais realizadas no mesmo dia. O segundo ano A contava com quarenta e sete alunas e um aluno e o segundo ano B com quarenta alunas e dois alunos. Este relato refere-se às experiências ocorridas apenas nas aulas de música, mas considerarei que os sujeitos em questão estavam, através da disciplina, em contato com outras formas de arte. Além da bibliografia de referência serão usados relatos dos alunos, extraídos da avaliação individual, por escrito e anônima que fizeram ao final da disciplina, constando apenas da pergunta “O quê você mais gostou e menos gostou na disciplina?”

Os recursos utilizados nas aulas eram: reproduzidor de *Cd*, violão, flauta doce, chocalho em forma de ovo, voz (com uso de microfone em virtude do tamanho da sala) e retro-projetor. Os recursos eram utilizados por mim, exceto o chocalho que ficava à disposição dos alunos. Posteriormente todos utilizaram instrumentos construídos por eles.

As salas foram divididas em grupos de aproximadamente dez alunos para dois tipos de atividades: construção de instrumentos de percussão e realização dos seminários lúdico-performáticos com enfoque pedagógico.

O que me levou a considerar relevante este escrito foi o contraste entre o que eu percebia como pouca receptividade das turmas no primeiro bimestre da disciplina e o avanço observado no envolvimento delas no segundo bimestre, quando passamos das aulas dirigidas (exposição teórica por indução e práticas musicais monitoradas) para atividades práticas performativas monitoradas ao mínimo. Neste momento a performance tornou-se o elemento

que deu voz às dinâmicas dos grupos e concretude textual ao conhecimento construído.

3. A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA – NÃO PROPRIAMENTE PERFORMATIVA

Considero a primeira experiência uma preparação para a segunda, pois serviu para os grupos se organizarem e executarem uma tarefa de caráter artístico. Mas foi nos seminários que percebi nos grupos um significativo envolvimento de forma e o quê me parecia uma semi-apatia foi substituída por um quase envolvimento pleno.

Para a construção de instrumentos as salas se dividiram em grupos de aproximadamente dez alunos. Em aula expositiva expliquei os princípios elementares dos instrumentos propostos para a montagem de uma pequena banda rítmica destinada à musicalização no ensino infantil. Os alunos construíram os instrumentos fora das aulas usando sucata, embalagens vazias e materiais para acabamento (cola, tinta, papel, fita adesiva, pregos e afins). A produção foi exposta no VI Encontro Pedagógico da própria faculdade. Os visitantes manuseavam os instrumentos e produziam sons nos mesmos. Nas palavras de uma aluna temos que: “O grupo teve uma união muito forte, onde, em todos os momentos, nos comunicávamos e criávamos novas idéias. Nossa maior dificuldade foi o entrosamento da bandinha.” (aluna 3).

Conforme relatos abaixo a construção dos instrumentos foi uma das atividades de que mais gostaram, complementada pelo uso deles nos seminários. Para muitos foi a primeira vez que interagiram musicalmente tocando algum instrumento.

Montar a bandinha foi muito legal, nunca passei por uma experiência assim de poder cantar e tocar. (aluna 2).

A maior dificuldade foi juntar a melodia (quando cantamos) com o ritmo (da bandinha). Mas foi muito bom e muito divertido. (aluna 3)

De modo geral foi possível perceber que os alunos se relacionavam com os instrumentos como sendo estes mediadores da produção musical, colocando os sujeitos em contato com sentimentos de timidez e ansiedade nas tentativas iniciais e de alegria nos resultados que se iam delineando.

Embora esta experiência tenha se dado em primeiro plano apenas no tocante à plástica da construção, podemos pensar que serviu como uma importante preparação para dar o sentido do fazer artístico formando um ambiente de criação e interação nos grupos e ampliando o universo artístico deles.

4. SEMINÁRIOS – POR UMA EXPERIÊNCIA PERFORMATIVA?

Nesta segunda experiência pude perceber nos grupos um maior envolvimento em relação ao que havia no início da disciplina. Este envolvimento se fez notar a partir da experiência anterior com a construção da banda rítmica que realizou, em alguma medida, um aumento no universo artístico deles e que refletiu na continuidade das atividades propostas, pelo que relaciono com o princípio do digrama poético, como temos em Coelho (1989, p.33-34).

[...] o que é vital à ação cultural é a operação com os princípios da prática em arte, fundados no pensamento divergente (identificado por Gaston Bachelard) como o “princípio do diagrama poético”, que consiste em aproveitar, para o processo, tudo que interessar, venha de onde vier, na hora em que for necessário, sem o recurso a justificativas claras e precisas no pensamento organizado, e movido pela possibilidade, pelo vir-a-ser. É esse tipo de pensamento e essa modalidade de

prática, em parte privilegiada também pela ciência mais criativa, que permite o “movimento” de mentes e corpos tão privilegiados pela ação cultural. É esse na verdade o tipo de pensamento que altera os estados, transforma o estado em processo, questiona o que existe e coloca em movimento da direção do não conhecido. A proposta, portanto, é usar o modelo operativo da arte – livre, libertário, questionador, que carrega em si o espírito da utopia – para revitalizar laços comunitários corroídos e interiores individuais dilacerados por um cotidiano fragmentado.

A proposta dos seminários era que cada um deles fosse uma aula lúdico-perfomática utilizando uma ou mais músicas e relacionando as atividades integrantes da performance (roupas, alegorias, gestos, danças, cantos, instrumentos construídos pelo grupo ou não e outros) com o tema trabalhado musicalmente. O tema poderia ser a própria música ou algum elemento dela destacado. Os recursos lúdicos deveriam ambientar a apresentação da música enquanto objeto de estudo ou ainda, enquanto objeto exclusivo de apreciação, uma vez que consideramos a apreciação um conteúdo: conteúdo procedimental intrínseco ao fazer artístico.

Os trabalhos deveriam se orientar pelos quesitos:

Ludicidade – capacidade de envolver artisticamente o apreciador;

Apresentação – aspectos plásticos, sonoros, musicais e performáticos;³

Autenticidade artística – grau em que a atividade traz músicas e mensagens estéticas vindas da arte (erudita ou popular) considerando os parâmetros da teoria crítica;

Didática – eficácia para o ensino/aprendizagem do conteúdo;

Conteúdo – pertinência do conteúdo proposto para o público alvo. Considerou-se conteúdo a parte artística e a técnica musical que se pretende ensinar, podendo ser simultaneamente procedimental, conceitual e atitudinal.

Nas três aulas para a apresentação da proposta dos seminários não tive, neste período, uma idéia do grau de envolvimento dos alunos de modo a prever a qualidade das apresentações, o que atribuo à minha deficiente percepção e a dois fatores: era impossível por causa de tempo e espaço o preparo dos seminários se darem a revelar e, sobretudo, porque os alunos queriam de fato manter sigilo para mostrar o resultado na apresentação em si.

O que mais me chamou a atenção é que toda a teoria sobre o fazer musical que procurei desenvolver durante as aulas mediante a leitura e discussão de textos suscitava poucos comentários e os textos que os alunos produziam mostravam pouca compreensão sobre os conceitos. Contudo, nos seminários os mesmos conceitos foram desenvolvidos de forma que, a meu ver, vão de satisfatória a transcendente. Outro motivo de surpresa foi que os alunos que pouco falavam nas aulas e que pareciam mais tímidos fizeram participações estéticas muito ousadas e criativas. Agora, tenho como óbvio que dada a natureza do trabalho artístico e a novidade das propostas da disciplina o envolvimento só ocorreria de fato no processo em si, quando os grupos estivessem reunidos para o trabalho. Os relatos abaixo, ilustram este fato:

No começo acho que tomamos um “choque”. Tudo muito difícil, pois não tínhamos acesso a essa arte da música. [...] Às vezes parecia que não estávamos aprendendo nada, mas nos seminários, que para mim foi o melhor momento da disciplina, mostramos tudo que havíamos aprendido e que estava guardado [...] no nosso inconsciente, e colocamos tudo pra fora e mostramos realmente o que aprendemos nesse semestre. (aluna 2).

No começo eu não gostei das matérias porque eu não achava o sentido [...] Mas depois eu comecei a compreender qual era o objetivo dessa disciplina. Do que eu mais gostei foi a confecção das bandinhas e do seminário. (aluna 4).

³ O termo refere-se à performance dos componentes do grupo, em relação ao desempenho das pessoas na apresentação.

5. PERFORMATIVO ENQUANTO EXPERIÊNCIA E EXPERIÊNCIA ENQUANTO VIVÊNCIA

Uma pergunta teórica poderia ser feita: o performativo ofereceria uma experiência – enquanto vivência – próxima do que Adorno chamou de experiência formativa, em oposição à semiformação e à falta da aptidão para experiências? Em “Educação para quê” Adorno e Becker (1995, p.139-154) dialogam se a falta de habilidade para se ter experiências resultariam da educação predominantemente historicizada.

Em sua opinião a ausência de experiência não poderia em parte ser causada pelo excesso de historicização de nossa educação, e com o fato de que, com a historicização, abandonou-se a experiência imediata da realidade contemporânea, e que, na verdade, trata-se de vincular uma consciência histórica correta da experiência espontânea? (ADORNO apud ADORNO., BECKER, 1995, p. 149).

Provavelmente neste caso o fenômeno em causa não é tipicamente alemão, vinculado ao historicismo, mas sim mundial. Porém fica a pergunta: afinal, o que é isto, esta inaptidão à experiência? O que acontece, e o que, se houver algo, poderia ser feito para a reanimação da aptidão a realizar experiências? (BECKER apud ADORNO; BECKER, 1995, p. 149).

As experiências de performance aqui relatadas seriam então uma possibilitadora de experiências, enquanto vivências, e poderiam contribuir para uma educação com vistas à aptidão à experiência, pois estão centradas nos processos dos sujeitos. Há o problema dessa experiência sendo por demais dirigida impedir justamente a realização do fim a que se propõe. Sobre a necessidade da espontaneidade da experiência temos que:

Para usar mais uma vez a referência à música: experiências musicais na primeira infância a gente tem, por exemplo, quando, levado a deitar na cama para dormir, acompanhamos obedientes e com ouvidos atentos à música de uma sonata para violino e piano de Beethoven proveniente da sala ao lado. Mas se adquirirmos essa experiência mediante um processo, ele próprio por sua vez ordenado, torna-se duvidosa a mesma profundidade da experiência. Não pretendo especular nesta oportunidade acerca desta questão, mas apenas chamar a atenção para um ponto nevrálgico. (ADORNO apud ADORNO; BECKER, 1995, p. 147).

Faz-se oportuno, porém, mensurar que, em sendo identificada uma lacuna de experiências artísticas, não valeria considerar a necessidade de que as mesmas sejam estimuladas nos processos de educação formal. Conquanto sejam apenas minimamente dirigidas, as experiências pedagógicas podem oferecer ao sujeito um espaço de interiorização das vivências, além do que geram experiências secundárias – do sujeito para com o objeto da experiência e entre os sujeitos no caso de grupos. Isto porque, apesar de serem monitoradas oferecem uma ampla margem para integrar os elementos formadores do entendimento e das habilidades artísticas individuais e de agregá-los aos novos conhecimentos implícitos na proposta da atividade, de forma que o processo de agregar estes elementos já seria também um processo de resignificação que permitiria ao sujeito a ampliação dinâmica e individual de seu universo artístico.

Compõem o universo artístico o repertório de experiências, significados e conhecimentos de todos os tipos que o indivíduo tem em artes. Ele é inerente à cultura do sujeito e tanto as formas de arte à que o sujeito teve acesso como à forma pela qual a elas teve acesso. Sobre o contato com a criatividade e a falta dele temos a seguinte colocação:

‘Onde fica em todo este sistema aquilo que é importante, aquilo que é criativo?’. Eu diria que é preciso se conscientizar também deste fator na educação. Não podemos

mais contar melancolicamente com a audição de uma sonata de Beethoven da sala ao lado, mas é preciso contar com a probabilidade de isto não ocorrer. (BECKER apud ADORNO; BECKER, 1995, p. 147).

O relato abaixo reitera a necessidade deste conteúdo na formação:

Acho ótimo esses seminários porque dá pra entrar no assunto. Tive dificuldades nas músicas e até as meninas perguntaram se eu não tive infância. [...] Eu não me lembrava dessas músicas infantis, mas hoje me faz falta e estou aprendendo tudo agora. (aluna 5).

O performativo como forma de expressão privilegia o uso do repertório individual permitindo ao sujeito ser ator de sua experiência. Os alunos destas experiências relataram que se divertiram muito no preparo dos seminários. Associamos esta diversão a um elemento fundamental para o fazer artístico, enquanto se refere ao sentido da palavra *play*, usada em inglês igualmente para brincar como para tocar. É uma diversão ativa e participativa que conserva na arte feita por pessoas de qualquer idade os mesmos traços de ludicidade do brincar infantil, como temos nos relatos: “Foi uma experiência nova e divertida” (aluna 5) e “Todos participaram, deram opinião e em particular nos divertimos bastante” (aluna 3). Neste brincar a criatividade surge como forma de raciocínio, e seria ela uma das propulsoras tanto das estéticas do performativo como da pesquisa científica. Sobre a criatividade como traço do pensamento científico, Azanha (1992) menciona os estudos de Peiree, segundo o qual

[...] ao lado da dedução e da indução – indiscutivelmente presentes no raciocínio científico – haveria ainda o que ele chamou de abdução [...]. A definição que Peiree dá de abdução é singela e pouco esclarecedora ‘A abdução é um processo de formação de uma hipótese explanatória. É a única operação lógica que apresenta uma idéia nova [...]. A abdução simplesmente sugere que alguma coisa pode ser.’ Para ele, a atividade criativa corresponde objetivamente a uma forma de raciocínio. (AZANHA, 1992, p.154).

Já, no tocante à criatividade dentro da educação, como transcendência da realidade compreendida, temos, sucessivamente em Adorno (ADORNO apud ADORNO; BECKER, 1995, p. 151) que: “Nesta medida, e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.” ao que Becker (ADORNO apud ADORNO; BECKER, 1995, p. 151) complementa: “ E antes de tudo, a educação para a experiência é idêntica a educação para a imaginação.”

6. Na abrangência da linguagem multiforme performativa

Além do universo artístico outro aspecto que o performativo contempla de modo relevante é a diversidade de habilidades. Se, como disse anteriormente, os textos produzidos pelos alunos demonstravam um insatisfatório entendimento do fazer artístico-musical em contraste acentuado com o desempenho deles nos seminários, dois pontos podem ser considerados. O primeiro é de que o fazer artístico não é teórico. *Arte se faz, fazendo* e nem sempre o artista que domina o processo sabe descrever o processo que domina. Conforme segue:

Há muitos tipos de desempenho inteligente cujas regras ou critérios não estão formulados. Um humorista seria incapaz de responder, se fosse solicitado a indicar as regras ou cânones que ele segue quando elabora e avalia piadas. Ele sabe como fazer boas piadas e como detectar as ruins, mas não sabe dizer a outros nem a si

próprio qual a receita para fazer isso. (RYLE apud AZANHA, 1992, p.138).

Azanha, (1992, p.138) refere-se a duas formas distintas de conhecimento:

A idéia central do autor é de que há diferentes usos do verbo saber e a ignorância disso pode levar à suposição de que invariavelmente a prática inteligente é precedida pela aquisição de um conhecimento. Quando dizemos que fulano sabe que *knowing that* tal coisa é o caso, estamos fazendo o uso proposicional do verbo, diferente de quando dizemos que fulano sabe contar piadas ou raciocinar (*knowing how*). No primeiro caso, apenas se indica que alguém possui certas informações, enquanto, no segundo, o que se quer indicar é a posse de algumas habilidades ou capacidades. E esta posse nem sempre é precedida pelo conhecimento de um conjunto de regras.

O segundo ponto é que no ensino/aprendizagem mediante leitura e produção de textos as habilidades estão reduzidas ao que se chama competência leitora-escritora e no performativo todas as habilidades podem ser utilizadas – o que fica potencializado no caso do performativo em grupo. Assim, observamos estes aspectos nos relatos dos alunos, um deles já apresentado:

Às vezes parecia que não estávamos aprendendo nada, mas nos seminários, que para mim foi o melhor momento da disciplina, mostramos tudo que havíamos aprendido e que estava guardado [...] no nosso inconsciente, e colocamos tudo pra fora e mostramos realmente o que aprendemos nesse semestre. (aluna 2).

No começo eu não gostei das matérias porque eu não achava o sentido [...] Mas depois eu comecei a compreender qual era o objetivo dessa disciplina. Do que eu mais gostei foi a confecção das bandinhas e do seminário. (aluna 4).

Sem enveredar no questionamento do uso que as políticas educacionais fazem dos conhecimentos e procedimentos pedagógicos – refiro-me aqui às freqüentes discussões sobre a flexibilidade das avaliações escolares atenderem mais à escolarização massificada do que à formação – o performativo poderia ser pensado e praticado como mais um instrumento de verificação e avaliação nos processos de ensino/aprendizagem. Sua eficácia como linguagem, a um só tempo múltipla e una, permite ao sujeito um melhor desempenho para elaborar e expressar seus conhecimentos, trabalhando na direção indicada pelo filósofo:

Seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais aprender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de imagens sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão. (ADORNO apud ADORNO; BECKER. 1995, p. 146)

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que este trabalho tenha realizado o que se propôs, que foi, a partir do relato, pensar a expressão performativa como texto e contexto, no caso, dentro da educação formal, num curso de graduação. Por outro lado, é possível que, intérpretes e continuadores da teoria crítica argumentem que haja uma contradição em relacionar Adorno – e teoria crítica – à uma estética performativa, tão fortemente associada à corrente pós-modernista. Contudo, nos referimos aqui, antes à natureza e formas de experiências estéticas do que à uma fidelidade ideológico-classificatória delas. Seria por demais fragmentado supor que o objeto a que as correntes filosóficas se referem tenha sua essência mudada radicalmente no tempo histórico em decorrência da epistemologia. E se o for, seria esta reflexão objeto para um segundo momento, ao qual o leitor pode sentir-se convidado a iniciar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W.; BECKER, H. Educação – para quê? In:_____. **Educação e emancipação**. Tradução de W. Leo Maar Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 139-154.
- AZANHA, J. M. P. **Uma idéia em pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- CAZNOK, Y. B. **Música: Entre o Audível e o visível**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003
- COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.