

O PERFORMATIVO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA – RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

CURTÚ, Anamaria Brandi¹

RESUMO

Relato de experiência docente, no curso de Pedagogia. Propõe pensar a importância do texto performativo no ensino de artes, na graduação, para ampliar o universo artístico dos alunos, tendo observado o contraste entre o que se percebia como pouco envolvimento das turmas, no primeiro bimestre da disciplina, e o aumento observado no envolvimento delas no segundo bimestre, quando passaram das aulas teóricas para as atividades performáticas. Os dados obtidos são objetos de um debate teórico entre a experiência formativa abordada pela Teoria Crítica e teóricos de outras linhas, que mencionam processos cognitivos correspondentes ao tipo de experiência em questão. As idéias de Adorno, Becker, Azanha e Teixeira Coelho são trazidas para a reflexão sobre a educação para a criatividade, considerando 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.

ABSTRACT

The article "The performative in the academic formation - report of teaching experience" brings 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

¹ Anamaria Brandi Curtú é doutoranda em Educação na FCL-UNESP-CAr, professora de música e em 2009 é coordenadora de Educação Musical na rede Municipal de Ensino de Monte Azul Paulista.
E-mail: anaemusica@hotmail.com

done between formative experiences referred by the Critical Theory and others theoreticians that mention cognitive processes that can correspond to it. In that manner Adorno, Becker, Azanha and Teixeira Coelho 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.

As diferenças que assumiram significado ante nosso olhar (Azanha, 1992) quanto ao envolvimento dos alunos nas aulas, são trazidas neste relato de experiência docente sobre o uso da performance² como metodologia de ensino/aprendizagem e avaliação. Igualmente são trazidas reflexões sobre as possibilidades dessa metodologia, que usamos no primeiro semestre de 2007, quando a disciplina "Fundamentos de Arte e Educação" foi introduzida no curso de Licenciatura em Pedagogia das Faculdades Integradas Fafibe, para os segundos anos. Utilizamos observação participante e questionários respondidos pelos alunos, ao final da disciplina.

As aulas, ministradas para duas turmas de quarenta e três alunos, do período

² No escopo deste texto empregamos indistintamente as expressões performance e performativo – e seus derivados – para indicar, sumariamente, a expressão artística autoral que pode articular algumas ou todas as formas de artes (cênicas, musicais, plásticas, literárias, dança e também o uso da tecnologia) dentro dos limites e possibilidades do artista – *performer*.

noturno, traziam exposição de conteúdo, leitura e discussão de textos, práticas de canto, construção de instrumentos de percussão e realização de seminários lúdico-performáticos. Neles, a performance destacou-se como elemento que deu voz e concretude textual ao conhecimento construído na didicplina. Por ela percebemos um ganho entre o que avaliamos como pouca receptividade das turmas no primeiro bimestre e o aumento dessa receptividade observado no segundo bimestre.

As salas se dividiram em grupos de aproximadamente dez alunos para a construção dos instrumentos de uma pequena banda rítmica, usando basicamente material de sucata.³ De modo geral foi possível perceber que os alunos se relacionavam com os instrumentos como sendo estes mediadores da atividade musical, tomando, através deles, contato com sentimentos de timidez e ansiedade, tanto nas tentativas iniciais de tocar em grupo como na alegria dos resultados que se iam delineando. Para muitos alunos a construção e manuseio desses instrumentos foi uma das atividades mais prazerosas, e, segundo relatos, foi a primeira vez que tocaram algum instrumento: “Montar a bandinha foi muito legal, nunca passei por uma experiência assim de poder cantar e

tocar.” (Aluna 2); e “A maior dificuldade foi juntar a melodia, quando cantamos, com o ritmo da bandinha. Mas foi muito bom e muito divertido.” (Aluna 3).

A construção dos instrumentos representou, inicialmente, apenas uma experiência no tocante à plástica da construção, mas pensamos que serviu como preparação para o sentido do fazer artístico, formando um ambiente de criação e interação nos grupos que então se organizaram para os seminários performáticos. Cada seminário foi uma aula lúdico-performática, apresentada pelos alunos, utilizando uma ou mais músicas relacionadas aos recursos da performance (roupas, alegorias, gestos, danças, cantos, instrumentos construídos pelo grupo, representações, dentre outros). Os trabalhos deveriam se orientar pelos quesitos: ludicidade, apresentação⁴, autenticidade artística, didática e conteúdo. No preparo dos seminários, já observamos um maior desenvolvimento dos alunos, que posteriormente ficou patente no bom desempenho das atividades propostas. Atribuímos este desenvolvimento ao princípio do diagrama poético:

[...] 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

³ Inicialmente éramos contrários a utilização, na Educação Musical, de instrumentos construídos com sucata no lugar de instrumentos originalmente conhecidos como tais, como a flauta doce e o xilofone. Contudo, questionados pela coordenação do curso sobre esta postura, nos dispusemos a uma experiência que, por fim, resultou numa reavaliação de nossa posição inicial, tendo em vista os processos artísticos vividos e os resultados obtidos.

⁴ O termo refere-se à performance dos componentes do grupo, em relação ao desempenho das pessoas na apresentação.

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 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. (COELHO, 1989, p.33-34).

Toda a teoria e reflexão sobre o fazer musical que procuramos desenvolver nas aulas, mediante a leitura e discussão de textos, suscitavam poucos comentários na sala e os textos que os alunos produziam indicavam pouca compreensão sobre o conteúdo. No entanto, e surpreendentemente, nos seminários, os mesmos conteúdos foram desenvolvidos de forma transcendente, com participações estéticas muito ousadas e criativas. Os relatos abaixo ilustram:

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).

Em “Educação para quê” Adorno e Becker (1995, p.139-154) dialogam sobre a falta de habilidade para se ter experiências, em virtude de uma educação historicizada: “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?” (ADORNO., BECKER, 1995, p. 149).

Sendo identificada uma lacuna de experiências artísticas na vida dos sujeitos, consideramos a necessidade de que as mesmas sejam estimuladas nos processos de educação formal. As performances artísticas – quando conservados os imprescindíveis espaços de espontaneidade – podem favorecer a 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. Na associação dos elementos formadores do entendimento e das habilidades artísticas individuais aos novos conhecimentos implícitos na atividade performática, existe também um processo de resignificação, que permite a ampliação do universo artístico individual.

Compõe 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 se refere tanto às formas

de arte conhecidas pelo sujeito como aos caminhos pelos quais a elas teve acesso⁵. Sobre o contato com a criatividade e a falta dela, temos a seguinte colocação: “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.” (ADORNO., BECKER, 1995, p. 147).

Nossos alunos relataram que se divertiram muito no preparo dos seminários. Associamos esta diversão a um elemento fundamental para o fazer artístico, correspondente ao sentido da palavra *play*, usada em inglês igualmente para brincar como para tocar. Trata-se de uma diversão ativa e participativa que conserva na arte feita por pessoas de qualquer idade os traços de ludicidade no 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

⁵ Para efeito de ilustração, diremos que, nesse sentido, faz diferença se o contato mais significativo do sujeito com a Tocata e Fuga de Bach, é quando ela a toca no piano e a escuta nos concertos à que habitualmente freqüenta, ou se a escutou apenas uma vez, no órgão de tubos de uma igreja que visitou em passeio turístico, ou se como trilha sonora de cinema, ou, ainda, por um *ring tone* (toque de chamadas) de telefone celular.

científica. Sobre a criatividade como traço do pensamento científico, temos que

[...] 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).

Se, como disse anteriormente, os textos produzidos pelos alunos demonstravam um insatisfatório entendimento do fazer artístico-musical em contraste com o desempenho deles nos seminários, consideraremos o aspecto de que o fazer artístico não é apenas teórico: arte se faz fazendo e nem sempre o artista que domina o processo sabe descrever o processo que domina. Neste sentido, segundo Azanha, (1992,p.138) há duas formas distintas de conhecimento, o “*knowing that*” que corresponde à informação e o “*knowing how*” que corresponde à habilidade e capacidade que “nem sempre é precedida pelo conhecimento de um conjunto de regras”.

Tomando-se o devido cuidado para que tal aspecto não venha a atender mais à escolarização massificada do que à formação, o performativo poderia ser

pensado como um instrumento de ensino/aprendizagem e avaliação, pois sua linguagem permite uma melhor elaboração e expressão dos conhecimentos.

Feitas tais considerações, concluímos que, enquanto vivência – próxima do que Adorno chamou de experiência formativa e em oposição à falta da aptidão para experiências, o performativo seria um dos caminhos possíveis para a formação de futuros educadores. Desse modo, entendemos que as práticas aqui relatadas possibilitaram experiências com potencial para contribuir para uma educação da sensibilidade, com vistas à “aptidão à experiência” (ADORNO., BECKER, 1995, p. 149), pois foram centradas nos processos dos sujeitos.

Consideramos ainda, que ao propormos o performativo como texto e contexto na educação formal, num curso de graduação, ser possível que intérpretes e continuadores da Teoria Crítica argumentem haver uma contradição em ligar Adorno – e Teoria Crítica – a uma estética performativa, tão fortemente associada à corrente pós-moderna. Contudo, nos referimos aqui, à natureza e formas de experiências estéticas e não a uma fidelidade dogmática na classificação delas. Seria um raciocínio por demais fragmentado, supor que o objeto a que as correntes filosóficas se referem tenha sua essência mudada radicalmente em decorrência da epistemologia que os classifica.

REFERÊNCIAS

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.

COELHO, Teixeira. *O que é ação cultural*.. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CAZNOK, Y.B. *Música: Entre o Audível e o visível*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.