

PODE O PROFESSOR SER UM PERFORMER?

Márcia Pessoa Dal Bello — FUNDARTE

Gilberto Icle – UFRGS

O presente texto busca compreender a singularidade da prática docente em teatro, na qual o professor parece conduzir seu fazer pedagógico como uma performance. Seria o professor de teatro, um performer? O professor de teatro usaria aspectos de sua prática como ator na sala de aula? Que aspectos seriam esses? Como poderíamos imaginar a passagem da performance artística para a performance docente?

Assim, na pesquisa ora relatada, a docência, o ato mesmo de ensinar, na sua relação intrínseca com o aprender, é considerado como uma performance. O principal objetivo deste texto é identificar os elementos corporais e culturais da performance artística na performance docente.

A pesquisa que deu origem a este trabalho foi realizada com dez professores de teatro, todos com prática como atores profissionais. Um conjunto significativo de aulas e horas de convívio foi tomado para a observação da prática docente dos sujeitos da pesquisa. Entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com cada um dos dez professores e sua degravação constituiu um dossiê transcrito de 100 páginas.

O dossiê das entrevistas e o caderno de notas, escrito durante as observações, foram analisados na busca de encontrar recorrências, seja nas fala dos professores, seja nas anotações provenientes das observações.

Essa metodologia foi baseada numa espécie de busca de estranhamento do contexto pesquisado, procurando apurar o olhar em direção àquilo que se observou como surpresa e partindo do pressuposto de que “o olhar não pode ser completo tampouco imparcial, pois lhe é constitutiva exatamente essa parcialidade, ao tomar a coisa a partir de um dado ponto de vista” (LAPLANTINE, 2007, p. 119). Assim, consideramos, com Laplantine, que a posição particular de observação do objeto estudado interferirá no que dele se depreende, porque consideramos que não pode haver pesquisa sem interação. Dessa forma, a análise dos dados procurou buscar os significados da singularidade da prática docente em teatro, a partir de nosso olhar de educadores.

A opção pela etnografia procura enfatizar uma maior interação entre sujeitos e pesquisadores, bem como possibilitar o compartilhamento dos envolvidos no espaço e no tempo da pesquisa de campo. Como sugere Pineau, “a etnografia educacional centrada na performance reconfigura a relação entre pesquisadores e sujeitos em uma

vulnerabilidade e diálogos recíprocos, [...] além de encorajar novas estratégias para o compartilhamento da pesquisa” (PINEAU, 2013, p.48-49).

A docência como performance

Richard Schechner diz que “ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance, na medida em que o professor precisa definir certas relações com os alunos, para desempenhar o papel de professor” (SCHECHNER, 2010, p. 30-31). Tratar-se-ia de um tipo de ação na qual estão implicadas determinadas convenções, pois nós reconhecemos um comportamento como sendo *de professor*, assim como reconhecemos, ou sabemos tacitamente, o que se espera *de um aluno* para que seja percebido como tal. Por isso, “[...] ensinar traz consigo certas convenções de comportamento, de vestuário, de linguagem e aí por diante” (SCHECHNER, 2010, p. 30-31).

Dentro dos Estudos da Performance, a maioria das abordagens a compreendem como uma ação não ordinária, a qual pode ser estudada em diferentes acepções, tais como comportamento, prática artística, relação com a política, entre outros. Pereira (2012) salienta que as performances podem ocorrer

ora como uma sorte de cerimonial, rito evento ou acontecimento, que atualiza (presentifica e reposiciona) as relações estabelecidas entre os indivíduos (face a si mesmos e aos outros) no mundo da cultura, ora como comportamento humano mesmo - o que diz respeito à organização desse comportamento dentro de determinada realidade cultural (leia-se histórica), à conduta e a mútua interação entre os indivíduos (PEREIRA, 2012, p. 7).

Entretantes, se podemos reconhecer a docência como uma performance é porque ela está inserida num campo social, ela faz parte de grupos que se articulam em práticas sociais de alguma forma ritualizadas. Assim, o conceito de performance permite pensar nas ações sociais como pertencentes ao universo performativo. Pois, a performance “[...] pode ser definida como toda atividade de um determinado participante, numa dada ocasião que possibilita influenciar de alguma maneira, todos ou alguns dos outros participantes” (GOFFMAN, 1959, p.15-16).

Como atividade de “influência”, a performance é sempre relação, portanto, embora aqui estejamos nos debruçando sobre os professores, pensar a docência como performance implica, sempre, pensar o aprender como performance, também. Se os professores estão “em performance”, performando suas ações, dando-se a ver de modo mais ou menos codificado socialmente, da mesma forma, os alunos performatizam suas

ações e uma troca constante de posições entre observar e se dar a ver caracteriza a sala de aula. Essa posição foi narrada pelos próprios sujeitos da pesquisa que se consideram, em diferentes modalidades, performers em sala de aula. Nesse sentido, um dos professores investigados, por exemplo, considera que

[...] a aula de teatro é uma performance porque tem uma situação que também é teatral, pois há uma plateia que está interessada ou não e o ator tem meios de interessar, em maior ou menor grau, esta plateia ou o grupo de alunos. Para tanto, ele vai utilizar algumas técnicas para tornar a aula mais dinâmica. Vai dar quebras naquela dinâmica para chamar atenção. Vai contracenar com os alunos, vai dialogar com um ou com outro para trazer atenção deles de volta, mas ele não vai estar representando um personagem, mas sim se mostrando mais expansivo na sala de aula e, por conta de meu entusiasmo pelo teatro, procuro instigar, sugerir, propor caminhos e me utilizar do humor (Professor A, 2012)¹.

Nos casos estudados, professores de teatro, observamos as aulas como performance em diversos aspectos, talvez, um dos mais contundentes seja a ritualização da sala de aula. A maior parte das aulas dos professores estudados inicia com um aquecimento, mas em muitas delas não há uma “convocação” explícita e oral do professor, os alunos ao chegarem à sala, iniciam eles próprios esse trabalho, seja em silêncio, seja falando muito pouco entre si. Mas o que é um ritual?

Para o senso comum, se refere à conservação de hábitos, de repetição de comportamentos socialmente codificados que cumprem uma função para uma comunidade determinada. McLaren (1991) adota uma perspectiva de ritual como

[...] uma produção cultural construída como uma referência coletiva ao simbólico e à experiência localizada da classe social de um grupo. [...] um ritual será considerado como um evento político e como parte das distribuições objetificadas do capital cultural dominante da escola (sistema de significados, gostos, atitudes e normas que legitimam a ordem existente) (McLaren, 1991, p.30).

A observação das aulas dos professores estudados, mostrou que a aula se constitui de atividades que recorrem a uma sequência pré-estabelecida com início, meio e fim, com comportamentos e regras que se repetem, cujas maneiras de ser na aula parecem estar codificadas. Tanto os professores como os alunos demonstram familiaridade com as rotinas, que envolve exercícios que preveem muito trabalho corporal. O processo da aula quase sempre se constitui na realização de improvisações e

¹ Para garantir o anonimato no processo de avaliação, exigido pelo evento, trocamos os nomes dos professores para letras. Tais professores atuam no ensino superior e na Educação Básica, em diferentes Universidades e Escolas Públicas de nosso Estado.

jogos, cujo ritual, aparentemente, tem um propósito bem definido, aflorar o processo criativo.

Boa parte das aulas estudadas finaliza com algum tipo de exercício que parece objetivar um retorno ao cotidiano fora da sala. É curioso notar que professores com formações bastante diferentes entre si, realizam, eles todos, determinados rituais que caracterizam, ao menos nesse grupo estudado, ritualizações tácitas para os alunos.

Outro aspecto a destacar é o fato de que faz parte do ritual da sala de aula desses professores a troca de roupa. Os alunos chegam sempre com roupas do dia-a-dia e as trocam por roupas “confortáveis”.

Esses aspectos “externos”, digamos assim, dos processos de ritualização da aula de teatro, apenas ilustram processos mais complexos; com efeito, trata-se de processos identitários.

Essas performances docentes aparecem aqui, como ritualização de ações, pois de fato elas “[...] marcam identidades, especificam o tempo, remoldam e adornam o corpo e contam histórias. [A performance] está em todo lugar e se refere a fazer alguma coisa acima do padrão” (SCHECHNER, 2002, p.22). No ritual diário de participar dessas aulas, os alunos, aparentemente, moldam-se a determinados comportamentos, aderem a códigos de conduta, repetem ações. Mas não se trata, contudo, de ações diretas nas quais os professores seriam agentes e os alunos passivos receptores. Antes, o ritual implica, nessas salas de aula, em um marco que circunscreve um espaço de criação.

Assim, antes de pensar em ritual como comportamento repetido, seria preciso pensar em ritual como “comportamento restaurado” (SCHECHNER, 2002, p. 28).

O que Schechner considera como “comportamento restaurado” implica numa repetição de ações, sem que a repetição seja o mesmo que foi há pouco. Essa ideia de restauração “[...] envolve ações físicas ou verbais que não são preparadas previamente, mas passam a ser repetidas ao longo das performances” (SCHECHNER, 2002, p.28). Restaurar um comportamento no âmbito da docência é, com efeito, restituir, de um modo pessoal, aquilo que socialmente é dado como um comportamento previsto. A ritualização das ações das aulas estudadas apresenta-se a nós como uma restauração de comportamento na medida em que funciona como uma “cena” já prevista. Mas, ao mesmo tempo, funciona como um marco que garante que novidades emergjam no seio da ação. A ritualização pode ser considerada assim a segurança para que novas ações sejam criadas, para que as relações novas entre professores e alunos se estabeleçam.

Dito isso em outras palavras, comportamentos restaurados, segundo Schechner (2002), são práticas da performance que ele descreve como comportamentos e práticas de “segunda vez”, ou seja, trata-se sempre de um tipo de repetição-reorganizada, algumas vezes ressignificada, mas sempre uma repetição. Desse modo, a performance seria uma restauração de práticas e comportamentos decorrentes de uma tradição rigidamente codificada, como por exemplo, danças, espetáculos, rituais e festas, ou comportamentos tido como “esperados”, num determinado acontecimento social. Schechner (2002) pensa que essa perspectiva pode ser entendida como o desenvolvimento individual humano que pode ser estudado “como” performance.

“Uma pessoa cujo comportamento tenha sido restaurado pode não estar consciente que ela está performando uma cena. São ações performadas que as pessoas treinam para fazer e que elas praticam e as reencenam” (SCHECHNER, 2002, p. 28). Aulas ritualizadas são re-encenações de aulas passadas, no entanto, para Schechner não há como se estabelecer o modelo original. Não existe a primeira encenação, toda ritualização é ritualização de algo jamais original. Por isso, essa restauração pode envolver “na vida diária [...] anos de treinamento, de aprendizagem apropriada do comportamento, de descoberta de como ajustar e performar as relações sociais e pessoais de alguém” (SCHECHNER, 2002 p. 28). Não se trata, portanto, de um simples e ingênuo ritual, mas de relações performando-se, de ritualizações que constituem os sujeitos que as envolvem.

O professor como performer

Dos dez professores entrevistados na pesquisa, oito consideram que a aula de teatro é uma performance. E eles o dizem literalmente. Não a consideram no sentido artístico, mas uma performance que se refere a um *savoir faire*. Uma das professoras do grupo estudado traduz a sua ideia de performance docente quando observa que

[...] o professor é um performer, no sentido de saber falar, de saber se fazer entender, de se colocar disponível em relação ao trabalho, estar com o corpo presente, expresso pela coluna, pelo foco, pelo olhar. Não é algo palpável, mas, também, não é do plano de alguma coisa do outro mundo, vem da prática. É resultado de um foco na presença, de um jeito de explicitar as coisas, de alguém que está professando e por isso deve garantir que as pessoas tenham necessidade de olhar e ter motivos para ficar te olhando (Professor B, 2012).

A noção de performance docente aqui estudada aduz a ter um corpo que se relaciona com o aluno, mesmo quando o professor não está dizendo diretamente o que ele tem que fazer. Trata-se de uma performance que se instala no corpo. Ela supõe, para esses professores, ser um corpo vivo que se relaciona com outros corpos vivos.

Com efeito, o corpo parece ter papel fundamental no desempenho dos rituais dessas salas de aula, que redundam na prática docente dos professores que investigamos. É no corpo que ocorre e aparece uma “docência performática”. Não se trata, porém, de uma cabotinagem, ao estilo *cursinhos preparatórios ao concurso vestibular*, mas de uma diferença em relação ao modo como esses professores usam o corpo no dia-a-dia. Essa diferença é visível nas observações, assim como é relatada nas entrevistas. Um novo corpo é exigido do professor (em grande parte são os professores que o exigem), um corpo mais “presente”, um corpo mais “atento”, um corpo mais “atrativo” aos alunos. As palavras grifadas correspondem aos vocábulos usados pelos entrevistados.

Uma das professoras fala explicitamente dessa “diferença” corporal, dizendo que não pode

[...] vir para dar aula com o mesmo ‘estado’ que [está em] casa, é uma outra coisa. Tem uma revelação, tem um monte de coisas no teatro, as pessoas se mostram, mostram as fragilidades. Tem uma coisa que o Barba fala, acredito que se continuo a fazer teatro é porque ele me permite encontrar homens e mulheres que não se sentem a vontade nas suas próprias condições e continuam a se levantar na ponta dos pés como se um dia pudessem voar (Professor C, 2012).

Aqui há uma verdadeira duplicação. De um lado temos a insistência do trabalho corporal que os professores exigem dos alunos (alongamentos, fortalecimento muscular, exercícios de disponibilidade e prontidão, partituras de movimentos, etc...), de outro, o próprio corpo do professor mimetiza o objetivo que trabalha com os alunos - de tornar os seus corpos atrativos ao olhar externo -, e passa a usar seu próprio corpo como exemplo desse objetivo de atração.

Esse exercício de tornar seu corpo (o corpo do professor) atrativo ao olhar externo (aos alunos) é um exercício silencioso. Em nenhuma das aulas observadas os professores chamam a atenção falando de seus próprios corpos, isso ocorre por intermédio de outro tipo de prática. Quase sempre por uma exposição intensa e acalorada do próprio corpo que se mexe, se desloca, transita entre os alunos, modula a voz em diferentes alturas e timbres.

Um exemplo notório desse tipo de prática foi a aula da professora “D” em que os alunos posicionados em círculo começaram a fazer uma sequência de exercícios, em que ela fazia o papel de modelo e os alunos a imitavam. Ela dava alguns comandos verbalmente, obedecendo ao ritmo da música, às vezes bem baixinho, outras vezes mais alto, ora mais pausado, ora mais rápido. Era como uma dança em que a professora se envolvia inteiramente, performando um personagem. Os alunos participavam de maneira atenta e cuidavam de cada detalhe para que a atividade tivesse o melhor resultado. Depois que eles mostraram-se mais soltos no jogo, a professora solicitou que a um sinal parassem numa posição estática. Nesse momento, ela começou a observar o exercício de fora, dando algumas orientações quanto às imagens que se apresentavam.

Essa docência performática emprega uma “presença cênica” diferenciada, transformando a aula em um ato performático, a partir de recursos de sua formação teatral com o objetivo de transformar as relações que se estabelecem numa sala de aula de teatro, numa “produção ritualizada”. Pineau (2013) ressalta que “o deslocamento da teoria à prática tem sido reorientado pela performance e por professores de teatro para quem a “encarnação” é mais do que uma abstração teórica; é o coração disciplinar de nossas pedagogias” (PINEAU, 2013, p. 50). Quando o professor oscila o seu timbre de voz e enfatiza as expressões faciais e corporais, ele está se utilizando de jogos performáticos para estabelecer uma comunicação não ordinária com os alunos.

É possível, ainda, reconhecer essa ideia de “produção ritualizada” na aula do professor “E”. Durante uma atividade que consistia em organizar os alunos em duplas ou trias para realizarem uma série de ações estáticas. Enquanto os orientava para a realização do jogo, o professor encenou várias performances corporais, algumas vezes falando alto, outras bem baixo, cochichando, fazendo diversas expressões faciais. Essas expressões nos pareciam, em nossa observação (e em função das reações dos alunos) algo como: amigável, austero, passível, doce. As gesticulações das mãos, por sua vez, dependiam do caráter do que era expresso. Parecia, ao nosso olhar estranho, que a sua intenção era a de provocar os alunos a saírem do óbvio, bem como sugerir-lhes diversas possibilidades para serem originais.

Nesse exemplo dado, assim como em outras práticas, é possível reconhecer nas performances dos professores alguns elementos que remetem à ritualização da fala, “que se configura num procedimento, numa abordagem, de se pôr da palavra que coopera para o estabelecimento de uma atmosfera, de um clima, de uma tonalidade

afetiva, que hiperdimensiona a própria palavra e os sentidos por ela ventilados” (PEREIRA, 2010, p.145).

Se o corpo aparece, portanto, como lócus da performance, a voz é, com efeito, um desdobramento potente do corpo. Ela conduz, também, de maneira performatizada, essas docências performáticas que procuramos aqui descrever.

Assim, performance docente, expressão tão recorrente na fala dos professores com os quais trabalhamos, se refere, nesta pesquisa, a um modo de ser professor em que o corpo e a voz são utilizados como elementos fundamentais na prática pedagógica, com o objetivo de se comunicar com os alunos.

A questão ainda em suspenso seria saber se esses “recursos” performáticos proveem da condição artística desses professores, de sua prática como atores e atrizes. O emprego de tais expressões corporais, faciais, da variação do timbre e da entonação de voz, dos trejeitos, entre outros, performando uma produção ritualizada para constituir um espaço de criação com os alunos, estariam assentados na formação atoral anterior e/ou paralela dos professores-atores? Não podemos afirmar com precisão, pois nossa pesquisa não pôde recolher dados suficientes para uma afirmação tão categórica e definitiva. Mas intuímos – essa é nossa hipótese – que tais professores usam recursos performáticos oriundos de sua prática artística, visto que eles encarnam no próprio corpo os objetivos que têm com os alunos. Nesse sentido, uma professora assume que

[...] parece que qualquer pessoa que vai se colocar na frente de uma audiência, vai estar numa situação que não é ela completamente. É um ‘estado’, no sentido de fazer com que as pessoas tenham interesse, tendo um foco dirigido para esse professor, ou esse palestrante. O professor tem que ser animado tendo, por vezes, que dar aulas lançando mão da animação ou aula *show*, quando leva a aula para cima. Tem uma coisa performática. O professor tem um pouco disso, de performatizar (Professor C, 2012).

Essa hipótese da incorporação do conhecimento artístico é reforçada pelo fato de que tais professores “acionam” esses conhecimentos performáticos não apenas em sala de aula. Se a diferença corporal empregada nas aulas é observável durante a ação docente, ela é, também, evidente quando tais professores não estão em aula: no corredor da escola, numa reunião pedagógica, numa atividade social. Parece que na condição de docente, algum mecanismo está “ligado”, de forma que eles interagem com os alunos de maneira peculiar. Eles demonstram estar em outra sintonia, quase como se tivessem representando alguém naquele momento. Performar, com efeito, a si próprio não é o mesmo que “interpretar um personagem”, por isso a noção de performance é aqui

salientada para se poder pensar na ação desses professores como performers. Eles “restauram” um comportamento apreendido para um fim não exatamente igual ao da docência, mas similar (o trabalho teatral como atores). Trata-se de uma espécie de multiplicação corporal, na qual

[...] a conduta restaurada sou ‘eu me comportando como se fosse outro’ ou ‘como se estivesse fora de mim’, ou ‘eu como se não fosse eu mesmo’, como num transe. Mas esse outro pode também ser eu sentindo-me ou sendo de outro modo, como se houvesse múltiplos ‘eus’ em cada pessoa (SCHECHNER, 2000, p. 109).

Esse jogo de comportamentos apreendidos como ator, faz parecer e se torna produtivo na medida em que esses professores em muitos momentos performatizam figuras tipo de professores. Um exemplo disso é a variação entre um professor *autoritário* e um professor *amigo*. Em muitas ocasiões eles se misturam com os alunos nas improvisações e, em outras, marcam muito bem uma posição exterior ao trabalho dos alunos. Jogam essas posições fazendo parecer que ora são compreensíveis às dificuldades enfrentadas e ora são duros e autoritários em relação a elas. Nas duas situações revelam posturas diferentes, ora agindo como mestre soberano, ora como igual. De certa forma, as suas ações parecem ser performatizadas, pois os alunos demonstram entrar no jogo e aceitam os dois papéis, sendo num momento obedientes ao mestre, às vezes muito autoritário e, em outras vezes, se sentindo convocados a serem sujeitos do seu processo criativo.

As modificações corporais que esses professores protagonizam são extremas, parecendo pessoas diferentes a cada instante. A aula referida da professora “D” é apenas um exemplo. Ela fez um discurso sobre a necessidade dos alunos realizarem todas as tarefas externas a aula antes do horário de início. Foi muito enfática e autoritária. Ela teve essa reação, mediante a solicitação de uma aluna de sair da aula para imprimir um trabalho. No instante seguinte, ela modificou totalmente a sua expressão facial, demonstrou uma postura bem mais branda e amigável e como se fosse outro personagem, iniciou um jogo que consistia em fazer uma sequência de movimentos, obedecendo ao ritmo da música, no qual ela se misturava com os alunos. Os alunos pareceram achar aquela atitude natural.

Mas poderíamos mesmo falar em personagem? Esses professores atuariam personagens na sala de aula? A performance docente, embora se utilize de recursos

semelhantes à artística, segundo os professores, é equalizada de outra forma. Eles prescrevem, nesse sentido, algumas posições. Gina Tochetto diz que é preciso

[...] estabelecer uma relação de confiança, positiva, então tenho que ter uma responsabilidade muito grande sobre o que eu aprendo como atriz e que se revela na presença que trago para a aula. Preciso equalizar, pois às vezes eu tenho que me apagar, outras vezes tenho que acender a chama aqui dentro, preencher os espaços vazios dos alunos, aí a presença aumenta, ou seja, é uma equalização que agente aprende como segunda natureza, quando é preciso acender o gás e isto se constitui numa performance (Professor F, 2012).

Noutro depoimento, “E” diz que

[...] a presença pode estar reduzida, equalizada, estar limitada, não no máximo da sua capacidade, mas tem elementos característicos da cena que aparecem porque elas já estão assimiladas, sem que tu precise pensar nelas, mas aparecem porque já estão incorporadas as tuas habilidades de ator. Eu acredito que na medida da tua experiência, vai fazendo parte de ti (Professor E, 2012).

Quando o ator está no espaço da atuação teatral, ele performa ações, entretanto as intenções mudam, pois ele está encenando uma ação que exige dele uma preparação específica. Ele deseja comunicar-se com o público, é evidente, entretanto, essa interação é feita por intermédio da ação. O professor, por outro lado, obedece a um ritual mais ou menos organizado, se utilizando de alguns recursos performáticos equalizados diferentemente de quando está no palco, provavelmente menos potente em intensidade, no que refere à encenação, entretanto, esses professores não *atuam* todo o tempo. Eles usam recursos performáticos para manter a atração e a criação dos alunos. Mas apenas enquanto isso é necessário. Não poderíamos, assim, falar de personagem, mas de performance que desfaz as fronteiras entre arte e vida, que põe em xeque a diferença entre realidade e ficção. Desse modo, a professora “G” revela que essa atitude “não é consciente, não que esteja fazendo um personagem dando aula, mas a maneira como me coloco no espaço, a voz, o gestual, o olhar e até mesmo os exemplos que agente dá, está incorporado ao ator” (Professor G, 2012).

Nessa perspectiva, é possível reconhecer a singularidade dos professores de teatro e a possibilidade de eles colocarem o seu corpo a serviço do trabalho, seja ele docente ou artístico, quando fala de forma audível e se comunica de maneira performática sem que isto soe falso ou artificial, mas, ao contrário, pareça natural e verdadeiro.

É interessante perceber, entretantes, que esse uso particular do corpo implica para esses professores a experiência (ou a ilustração, embora essa palavra não seja adequada) daquilo que eles ensinam: a presença. A presença é tema significativo na formação de atores e na Pedagogia do Teatro em geral. Trata-se de um uso particular do corpo com o intuito de chamar a atenção. Icle (2011) salienta que

[...] presença não é senão uma experiência de presença partilhada. Algo que se localiza na interação, portanto não podemos falar de presença em si, mas de uma experiência que compartilhamos quando somos performers ou quando assistimos a uma prática performativa. [...] a presença é sempre um movimento (ICLE, 2011, p.17).

Ter presença, no jargão teatral, significa ser interessante ao olhar do outro. Runtz-Christan (2011) aponta que ao escutar as propostas dos alunos, sobre o que *faz realmente diferença* entre um professor que eles respeitam e graças a quem eles têm vontade de aprender, e um professor que os desvia dos saberes que ele ensina é justamente quando “o professor se utiliza de sua presença para estabelecer relação com seus alunos, assentar sua autoridade, se dá, para ser visto e ouvido, um saber reconhecido por todos como importante” (RUNTZ-CHRISTAN, 2011, p. 44).

Entretanto, a autora sinaliza que a presença não é sedução, nem a simples gesticulação para chamar a atenção, mas considera que é uma forma de exigência essencial no processo de ensinar e aprender. Ela afirma que

é realmente essa alteridade que permite falar de teatralidade do ensino. Para que haja ensino, é preciso haver alunos presentes e uma comunicação entre eles e o professor, favorecida pela teatralidade. [...] o jogo do ator e as condições de manifestação daquilo que no seu jogo chamamos de presença (RUNTZ-CHRISTAN, 2011, p.45).

O que esses professores parecem performar é, novamente, uma duplicação. Eles ensinam técnicas para que os alunos aprendam a ser presentes em cena e, ao mesmo tempo, eles experimentam a presença com seus próprios corpos para que os alunos tenham e mantenham o interesse naquilo que se está experimentando na sala de aula.

Pineau (2010) nos traz uma perspectiva de performance docente ao defender *a performance* como uma metodologia de ensino na sala de aula, a qual considera um recurso para a educação em geral, uma vez que a autora defende que “a pedagogia performativa suplanta o depósito de informações [...] em prol da negociação e da encenação de novas formas de conhecimento” (PINEAU, 2010, p. 97). Ela argumenta

que se trata de uma ferramenta reconhecida pelos educadores por perceberem que o ensino eficaz e eficiente repousa sobre técnicas teatrais de ensaio, dramaturgia, improvisação, caracterização, *timing*, presença cênica e crítica.

Entretanto, nas nossas observações, não vemos apenas professores “usando” uma determinada técnica, uma metodologia, mas corporificando o conhecimento da presença, encarnando usos do corpo para chamar a atenção, com o intuito de que os alunos experimentem por eles próprios essa mesma experiência.

Então, não se trata de “aplicar” uma metodologia, mas de corporificar o conhecimento no sentido mais carnal desse termo. Essa corporificação do conhecimento remete, por exemplo, às aulas do professor “H” quando propôs um jogo em que os alunos deveriam se movimentar na sala fazendo aquecimentos vocais, cujo objetivo era trabalhar a projeção de voz. Quando fez a proposta e durante a sua realização, ele apresentou várias performances utilizando a voz, demonstrando corporalmente quais partes do corpo deveriam ser acionadas como, por exemplo, a respiração diafragmática, destacando a importância que tem a projeção da voz para o trabalho do ator.

Na mesma direção, numa das aulas da professora “C”, ela solicitou que os alunos pegassem um adereço posicionado na sala e dançassem no ritmo da música, dizendo frases selecionadas anteriormente, as quais se referiam à encenação que estavam preparando. Enquanto os alunos se movimentavam, a professora os acompanhava, demonstrando corporalmente a forma correta de realizar o exercício, provocando-os a usar mais energia na execução do jogo, ora gesticulando com as mãos, ora com a cabeça, falando baixo, gritando, performando diferentes expressões faciais. Ela reforçava de forma enfática, que os movimentos tinham que ser precisos e que exacerbassem as emoções. Nesses exemplos é possível reconhecer a ideia do corpo performado como caminho de conexão para a aprendizagem dos conceitos relativos aos princípios da linguagem teatral.

Há que reforçar que embora as aulas se constituam num ritual performático, cuja principal finalidade seria preparar o corpo para estar disponível para a atividade teatral, considera-se que a “aula ritualizada” implica uma potência criativa, uma vez que os jogos que, aparentemente se repetem, ao mesmo tempo, dão margem a que os alunos experimentem diferentes explorações, integrando corpo e mente. Dessa forma, considera-se que “há um conjunto de significações de performance cuja aplicação conota uma prática pedagógica reflexiva e crítica, [...] além de produtiva e propositiva” (PEREIRA, 2013, p. 34).

Ressalta-se ainda a importância de trazer a performance para o campo da educação, pois a ideia de performance remete quase sempre ao campo das artes, do espetáculo, da dança, enfim, dos eventos artísticos em geral, o que parece restrito para as possibilidades de abrangência que têm se apresentado nos estudos da performance. Assim, espera-se que o rompimento de fronteiras entre esses dois campos de saberes, traga benefícios às duas áreas, cuja aliança poderá resultar em possibilidades de transformações.

Referências

- GOFFMAN, Erving. **The presentation of self in everyday life**. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1959.
- ICLE, Gilberto. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, , jan/jun. 2011, p.9-27.
- LAPANTINE, François. **A descrição etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.
- MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance docente: sentidos e implicações pedagógicas. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 23-35.
- PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da performance: do uso poético da palavra na prática educativa. **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 139-153, maio-ago. 2010.
- PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e Educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p.1-14, março 2012.
- PINEAU, Elise Lamm. Nos cruzamentos entre performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, maio/ago 2010, p.89-113.
- PINEAU, Elise Lamm. Pedagogia Crítico-Performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p.37-58.
- RUNTZ-CHRISTAN, Edmée. Justa distância ou justa presença? **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 43-60, jan/jun. 2011.
- SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo Andrade. O que pode a performance na educação? **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 23-35, maio/ago. 2010.

SCHECHNER, Richard. **Performance: teoria y prácticas interculturales**. Buenos Aires: Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Universidad de Buenos Aires, 2000.

SCHECHNER, Richard. **Performance Studies: an introduction**. London: Routledge, 2002.