

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes
Programa de Pós-graduação em Artes
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias
Contemporâneas

Kelly Fonseca Reis Silva

Proposta de metodologia para ensino da Performance para adolescentes

Lagoa Santa

2020

Kelly Fonseca Reis Silva

Proposta de metodologia para ensino da Performance para adolescentes

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientador(a): Professora Carolina Ruoso

Lagoa Santa

2020



ATA DA DEFESA DO TRABALHO FINAL DE KELLY FONSECA REIS SILVA
Nº. DE REGISTRO: 2017767055

Às 14h do dia 12 de junho de dois mil e vinte, reuniu-se no por meio digital, a Banca Examinadora, indicada pela Coordenadora do CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS - CEEAV, do Programa de Pós Graduação em Artes – PPG-Artes, da Escola de Belas Artes – EBA/ UFMG, para julgar o trabalho final intitulado “PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA ENSINO DA PERFORMANCE PARA ADOLESCENTES.”, requisito parcial para a obtenção do Grau de ESPECIALISTA EM ENSINO DE ARTES VISUAIS.

Abrindo a sessão, a Orientadora Profa. Carolina Ruoso após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final passou à palavra a aluna, para a apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pela Banca Examinadora, com a respectiva defesa da aluna. Logo após, a Banca Examinadora se reuniu, sem a presença da aluna e do público, para julgamento e expedição do resultado final.

A Banca Examinadora foi constituída por:

Profa. Carolina Ruoso – Orientadora/EBA	Conceito: A	Nota: 90,0
Profa. Ana Cecília Araújo Soares de Souza – Membro Titular da Banca	Conceito: A	Nota: 90,0

Pelas indicações a aluna foi considerado: **APROVADA**
Conceito Final: A Nota: 90,0

O Conceito final foi comunicado publicamente a aluna pela Banca Examinadora.

Nada mais havendo a tratar o Orientadora Profa. Carolina Ruoso encerrou e lavrou a presente ATA, que será assinada pelo Membro da Banca Examinadora e pela Profa. Patrícia de Paula Pereira, Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV/ PPG-Artes/ EBA/ UFMG. Belo Horizonte doze de junho de dois mil e vinte.


Profa. Carolina Ruoso - Orientador/CEEAV/EBA/UFMG


Profa. Ana Cecília Araújo Soares de Souza – Membro Titular da Banca

A presente monografia necessita de correções: Sim () Não (). Caso positivo anexar folha de ressalvas.
A Coordenação CEEAV comunica a aluna que terá até 90 (noventa) dias para apresentar a monografia corrigida.


Prof. Patrícia de Paula Pereira
Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV
Programa de Pós Graduação em Artes - PPG Artes
Escola de Belas Artes - EBA/UFMG

Profa. Patrícia de Paula Pereira
Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV
Programa de Pós Graduação em Artes – PPG Artes
Escola de Belas Artes – EBA/ UFMG




Nome: KELLY FONSECA REIS SILVA


PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA ENSINO DA PERFORMANCE PARA ADOLESCENTES

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Pelas condições da Banca Examinadora a aluna foi considerada: APROVADA.


Professora Carolina Ruoso- Orientadora - CEEAV/ EBA/ UFMG


Professora Ana Cecília Araújo Soares de Souza- CEEAV/ EBA/ UFMG - Membro da Banca Examinadora


Prof. Patrícia de Paula Pereira
Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV
Programa de Pós-graduação em Artes – PPG-Artes
Escola de Belas Artes/ EBA – UFMG

Belo Horizonte, 12 de junho de 2020.

RESUMO

Este estudo pretende constatar a importância do ensino de Arte como processo formativo na educação de adolescentes do Ensino Fundamental II, como integradora do ser, do outro e do coletivo, a partir da prática da linguagem da Performance. Essa linguagem estabelece relações entre Arte e vida cotidiana e propõe questionamentos através da linguagem performática. Os objetivos foram analisar o aprendizado dos alunos por meio da fruição e da análise estética, com a leitura de obras, discussão e o fazer artístico. Para isso, foram relacionadas as manifestações artísticas presentes na História da Arte com o cotidiano dos alunos, para identificar o processo criativo como meio de expressão, memória e aprendizado em Arte. A pesquisa expôs a importância da abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa, em conjunto com a “Ficha de Planejamento da Performance” e a “Ficha Avaliativa da Performance”, instrumentos norteadores da metodologia aplicada para a criação de performances pelos alunos. O resultado mostrou que, ao trabalhar com a performance, uma das linguagens mais abstratas da Arte, os alunos conseguiram enxergar o corpo como objeto de criação e não de contemplação. Também foi ampliado o repertório dos alunos, que passaram a ter uma visão mais integradora da Arte.

Palavras-chave: manifestações artísticas; performance; ensino da arte.

ABSTRACT

This study intends to verify the importance of teaching Art as a formative process of education for teenagers in Elementary School II, as an integrator of being, doing another and collective, based on the practice of the language of Performance. This language defines relations between Art and everyday life and applies questions through the performance language. The objectives were to analyze or learn students through fruition and aesthetic analysis, with reading of works, discussion and artistic work. For this, they were related as artistic manifestations present in the History of art with the students' daily lives, to identify the creative process as a means of expression, memory and learning in art. A research exposes the importance of the triangular approach, by Ana Mae Barbosa, together with "Performance Planning Form" and "Performance Assessment Form", guiding instruments of the methodology applied for the creation of performances by students. The result showed that, when working with a performance, one of the most abstract languages of Art, students were able to see the body as an object of creation and not contemplate. It was also expanded or the students' repertoire, which started to have a more integrated vision of Art.

Keywords: artistic manifestations; performance; art teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Bordado planejado para performances	33
Figura 2: Momentos das apresentações nas performances.....	35
Quadro 1: Ficha Planejamentos e fichas avaliativas de Performance.....	36

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. PERFORMANCE, PREPARA-SE!.....	14
2.1. Afinal, o que é performance?.....	14
2.2. A performance na sala de aula.....	16
2.3. O “Planejamento da performance”	19
2.4. O método da pesquisa-ação	23
2.5. A ficha avaliativa	25
2.6. Abordagem Triangular.....	24
3. O FAZER DA PERFORMANCE.....	27
3.1. O contato.....	27
3.2. Da produção a apresentação.....	31
4. PERFORMANCE, AVALIA-SE!	43
5. CONCLUSÃO	49
ANEXO 1: Planejamento das performances.....	53
ANEXO 2: Ficha avaliativa das performances.....	54
ANEXO 3: Lista das performance trabalhadas.....	55

1. INTRODUÇÃO

A arte conecta o ser humano à vida, através de atos criativos, em contrapartida, esses são intrínsecos em cada ser. Desta maneira, o processo referido ganha significância dentro desta pesquisa, pois, resulta em episódios de elaboração de pensamento a partir de afetações ocorridas diante das obras artísticas e das vivências exploradas dentro do fazer artístico. Assim, como afirma Ostrower, citado por Wanet (2016), “pensamos que o criar, tal como o viver, é um processo existencial”.

Esta pesquisa trata especificamente do processo de criação em arte com setenta e cinco adolescentes na faixa etária de doze anos, sendo duas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental II em escola privada na cidade de Santa Luzia/MG. Tem como foco a importância da experiência e dos modos de fazer até o produto finalizado, para construção do aprendizado em arte. A mediação de produtos artísticos através do professor; a pesquisa individual; as experiências individuais e coletivas dos estudantes e a prática artística foram os passos vinculados à metodologia da abordagem triangular e a método específico criado para o ensino de performance.

Ao buscar entender como este público pré-adolescente e adolescente aprende e se expressa através da arte, almeja-se contribuir com possíveis encaminhamentos de estudo da arte nesta faixa etária. Nesta idade não há tantas abordagens voltadas para o aprendizado em arte que demonstrem o percurso como meio de investigação, e que enfatizem a importância da aprendizagem vinculada a História da Arte. Afirma Pimentel (2006) que “saber a História e analisá-la pode nos ajudar a compreender o presente e projetar melhor a atuação no futuro”.

Foi sistematizado o ensino da performance, através da metodologia da proposta triangular da Professora Ana Mae Barbosa. Esse método depende de três fases: o conhecer, o ser e o fazer artístico. Essa sistematização foi trabalhada em conjunto com a metodologia específica, criada a partir da reflexão da prática pedagógica, e com o planejamento e a avaliação da Performance.

Durante o percurso, o papel do docente é transformar o aluno em protagonista de seu aprendizado, para que desenvolva uma postura crítica e ética

diante da vida. As escolhas definem o percurso e permeiam a vida dos alunos. A apreciação de obras de arte e as vivências práticas durante a aquisição do saber cultural devem ser inicialmente despertadas pela curadoria docente.

A curadoria docente é organizada por obras selecionadas do livro didático “Projeto Arte Corpo” do 6º ano do Ensino Fundamental acrescidas de outras obras complementares abordadas, em decorrer da reflexão da prática docente. Enfatizaram-se as obras listadas no livro e também foram acrescentadas outras obras como recursos de ampliação de entendimento da linguagem performática. Estas escolhas curatoriais buscaram tanto a diversidade artística, quanto as técnicas e modos de fazer, que foram de grande relevância para um aprendizado efetivo em todos os aspectos, sendo elas: campanha contra a violência, do grupo Juventude Marcada para Viver (JMV), Performance, Rio de Janeiro, RJ.; Priscila Rezende, Performance Bombril; Renata Felinto, Performance White Face and Blonde Hair, Performance São Paulo.

Além disso, é necessário dialogar com a proposta triangular e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), tendo-as como documentos norteadores do aprendizado, sem atribuir rigidez para exploração do conteúdo. O estudo desses documentos é fonte de consulta e aplicação, na medida em que os alunos avançam nos estudos em arte.

A necessidade de pesquisa no ensino-aprendizagem em Arte deve caminhar junto com a produção artística humana, ao longo da História da Arte. Desta forma, a pesquisa ao ser ancorada na História da Arte contribuirá para ampliação do conhecimento produzido anteriormente e fomentará a pausa necessária para a reflexão e impregnação de mundos, quando aplicado na aprendizagem dos jovens. Deste modo, esses múltiplos entrelaçados, História da Arte e esta pesquisa, a partir dos conhecimentos adquiridos, abrirão espaço para ampliar a visão dos jovens enquanto pessoas. De posse do saber da produção humana, específica para o contexto da performance, os jovens serão amplificadores da arte nos diversos campos de aquisição da linguagem.

O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica e o referencial teórico se embasa nos seguintes autores: Dewey (2010), Freire (1996), citados por Oliveira Correia (2018) e que discutem a aprendizagem em arte a partir da experiência, dialogando com a Abordagem Triangular e BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Deste modo, tornam-se fundamentais, pois, são trabalhos que defendem

a pesquisa criativa individual por meio da prática experimental que, com a intervenção pedagógica de mediação, compõe a construção de conhecimento em arte de maneira significativa. No artigo de Oliveira e Correia (2018), as autoras citam Dewey e Freire (2010), que explicam que:

(...) uma boa leitura de mundo artístico ocorre a partir do contexto em que se vive. Porém isso não significa focar só no ensino cotidiano do aluno, mas contribuir para que eles consigam fazer uma leitura crítica e contextualizar a imagem multicultural, podendo identificar e não apenas apreciar, mas também comentar a beleza das imagens em uma sociedade em desenvolvimento sociocultural cumprindo o papel político de transformação social partindo do pressuposto das imagens artística (DEWEY e FREIRE, 2011, apud OLIVEIRA e CORREIA, 2018).

A partir deste embasamento teórico prévio e também da experiência primeira enquanto artista visual através da performance/fotográfica que foi possível o entendimento e familiaridade com o assunto para traçar meios para expressão em arte, fruição e o fazer dos estudantes.

Além da pesquisa bibliográfica, esse trabalho se compõe também da pesquisa de campo, realizada em escola da rede privada cujo nome será preservado pois, é local de trabalho e, foi opção não ser identificada nesta pesquisa. As atividades propostas em campo seguem os processos de aula: expositiva dialogada, com exploração do verbal ao audiovisual na exposição de diversos artistas e materialidades; rodas de discussão para efetivação de trabalho artístico de performance; o fazer artístico a partir da vivência e experiência da performance como objeto de apreciação. A avaliação do conteúdo abordado também será através de exercícios e provas; discussão em debates sobre obras, exercícios de análise de imagens e exercícios práticos.

Diante do exposto, os objetivos desse trabalho são:

- Analisar o aprendizado através de instrumento criado para este fim;
- Investigar meios para desenvolver a fruição e análise estética com a aplicação de leitura de imagens, discussão, aliando o fazer artístico;
- Relacionar as manifestações artísticas presentes na História da arte com o cotidiano do aluno, sem perder de vista a necessidade de agregar mais repertório neste estudante;

- Identificar o processo criativo como meio para expressão, memória e aprendizado em arte.

O trabalho seguiu a seguinte divisão de capítulos: essa introdução, como capítulo um; O capítulo dois intitulado “Performance, prepara-se!” que expõe a necessidade da criação de documentos específicos que sejam norteadores para a construção da Performance de modo metódico, por meio de uma ficha de elaboração do trabalho da Performance que se constituirá por etapas; O capítulo três, “O fazer da Performance” apresenta o processo e elaboração das performances a partir das pesquisas dos alunos, da produção, da criação da proposta coletiva de performance, por meio da “Ficha de Planejamento da Performance”; E o capítulo quatro, intitulado “Performance: avalia-se” apresenta reflexão sobre a produção das performances da turma através da ficha avaliativa e a partir de discussão no grupo por meio de roda de conversa para averiguação de entendimento de todo processo. A conclusão, por fim, destaca as contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem em Arte com os adolescentes a partir da análise processual do fazer, considerando todo o momento vivido durante a aprendizagem.

2. PERFORMANCE, PREPARA-SE!

2.1. Afinal, o que é performance?

A performance teve influências dos movimentos vanguardistas do Futurismo e Dadaísmo. Esses movimentos apresentavam inquietações relacionadas ao novo mundo moderno, questionavam os valores sociais diante das atrocidades decorrentes da guerra. Também buscavam mudar a ordem artística mercantilista vigente através da radicalização, por meio de obras que visavam experiências sensoriais e defendiam a Arte por meio da experiência. Além de questionar a própria natureza da Arte, que até então seguia padrões ditados pela elitista parisiense.

Um dos precursores do Dadaísmo foi o artista Marcel Duchamp com seus "*ready-mades*", obras que deslocam o objeto do cotidiano para outra esfera, a de objeto de arte. Também criticam de forma agressiva a noção comum de obra de arte e quebra paradigmas, ao promover uma nova forma de ver e apreciar a Arte. Segundo o crítico e historiador de Arte Giulio Carlo Argan,¹ os "*ready-mades*" podem ser lidos como gesto gratuito, como ato de protesto dessacralizante contra o conceito 'sacro' da 'obra de arte', mas também como vontade de aceitar na esfera da Arte qualquer objeto 'finito', desde que seja designado como 'arte' pelo artista". Com o conceito pré-concebido de arte mobilizado pelas novas formas de arte, o acaso e a experimentação provocam reflexões em todas as artes.

O pensamento de Duchamp ressoou de forma profunda ao longo do século XX. Sua obra contém, em germe, desenvolvimentos que os artistas que vieram depois dele impulsionaram, em um sentido ou em outro. No Café Voltaire, clube noturno criado em Zurique, Suíça, em 1916, os Dadaístas apresentavam a declamação de Versos Sonoros (sem palavras), de Hugo Ball. Nessa ele apresenta-se fantasiado de "bispo mágico" e declama versos de uma poesia desconexa. Afirma Jorge Glusherg (2013, p.12) que "o seu niilismo era carregado de ironia e de um certo espírito lúdico; mas era, ao mesmo tempo, a expressão de uma originalidade criativa e de uma busca de envolvimento do público na atividade artística".

¹ Biografia de Marcel Duchamp no site UOL Educação.

Neste momento crítico e diante da fragilidade humana, sofrida pela devastação da guerra, utilizavam-se da provocação, da polêmica, do escândalo através obras que buscavam a espontaneidade, o acaso. O desenvolvimento desta nova estética levou os dadaístas junto aos futuristas ao deslocamento do fazer artístico para a vivência, imprimindo a partir daí a origem da arte da ação, da performance, da participação direta do artista em eventos que não podem ser colecionados.

E assim, com a Europa destroçada pela guerra, outro centro de arte surge. Nos Estados Unidos, pela atuação dos artistas europeus migrantes, ampliam-se outras manifestações de arte e interações entre elas. Vale lembrar o artista norte americano Jackson Pollock, em 1950, pode ser considerado um dos precursores da performance, quando instaura o seu corpo como expressão do gesto, em uma nova forma de pintar utilizando a técnica do gotejamento. Ao estender a sua tela no chão, pratica uma dança em cima deste suporte. Inaugurava a *action paint*, uma adaptação da técnica da *collage* – idealizada por Max Ernst – que transforma o ato de pintar no *tema* da obra, e o artista em *ator* pois, vincula todo o corpo na confecção da obra. Atribui a este fazer um novo significado e impressão gestual profundamente sentido, na busca de conexão consigo mesmo através de todo o corpo, configurando-se numa performance.

Desta forma, a arte da performance começa a desenvolver-se e ampliar-se através desta colagem sucessiva de ações, como happenings, body art culminando em seu surgimento efetivo a partir das décadas de 1960 e 1970. Nota-se que a performance impulsionou a desmaterialização do objeto de arte e o afastamento das expressões artísticas tradicionais. A performance desde então, carrega em sua raiz esta natureza espontânea e reivindicatória que envolve o corpo como objeto de pesquisa. Pode incorporar uma ou várias a linguagens artísticas com elementos da Dança, do Teatro, da Música, da Literatura, das Artes plásticas, etc. Seus temas apresentam forte carga política, priorizando o feminismo, a voz dos oprimidos, a denúncia do racismo e os movimentos antibélicos, algumas marcas que carrega até hoje.

Porém, a performance é sempre nova, isto é, atualiza-se a cada vez que ocorre. Na Pintura, o artista materializa o seu gesto a partir dos materiais que utiliza: tela, tinta, pincel, Na performance, o corpo manifesta em si a arte e as propostas dos artistas é criar e apresentar as intenções do performer/artista. O objetivo maior é

aproximar arte e vida. Nela, não há obrigatoriedade e nem a intenção de materializar-se como um objeto de arte (desenho, escultura, pintura, por exemplo). Não estabelece modelos de formatação em nenhum tipo de suporte, nem para a apresentação em local específico e nem registro de documentação específico. Ou seja, a apresentação de uma performance não obedece a critérios determinantes de suporte, de local fixo, nem de duração e, nem molde fixo de como deve ser apresentada. Fica a critério do artista todo o planejamento, da criação a documentação. Essa geralmente ocorre através de fotografias e vídeos; observando-se que nenhuma performance repete-se igualmente numa segunda apresentação ao vivo.

Assim, a performance abre os horizontes e rompe com regras pré-estabelecidas de representação. Apesar de sua natureza imaterial, a performance também pode ser comercializável. Contudo, gera consciência política e contribui para incentivar transformações sociais. Desta forma, a performance estabelece relações entre arte e vida cotidiana, propondo questionamentos através da linguagem performática. Marina Abramovic, um dos maiores nomes desta arte, afirma em sua palestra do Ted Talks: “Performance é uma construção física e mental que o artista executa num determinado tempo e espaço, na frente de uma audiência. É um diálogo de energia, em que plateia e artista constroem juntos a obra”.

2.2.A performance na sala de aula

Expostas essas explicações sobre a história da performance, na intenção de contextualizar a presente pesquisa, o foco dado agora será sua aplicação no Ensino da Arte na Educação Básica. Para tal, é importante mencionar o terreno encontrado pelo professor de Artes para o desenvolvimento do seu trabalho. No ambiente de sala de aula, o professor como gestor do espaço de aprendizagem, é o responsável por proporcionar um ambiente de aprendizado num determinado espaço/tempo. Este espaço não é isento, já vem com um conteúdo pré-estabelecido que direciona o planejamento do professor e pode ser encarado como campo fértil para a criação de reflexões em torno das questões da vida e da Arte. Mas esse conteúdo pré-estabelecido também pode ser, para muitos profissionais, um limitador.

No entanto, este condicionamento externo pré-estabelecido, contém escolhas que não fazem parte do currículo do professor. A organização do conteúdo a ser lecionado perpassa por todas as áreas da Arte: Dança, Música, Artes Plásticas, Moda, Teatro, etc. Esse fato amplifica o campo de atuação de cada docente e ao mesmo tempo o aflige, pois a formação acadêmica geralmente prioriza um das áreas da Arte. Estas outras áreas, agregadas ao currículo estudantil, tornam-se como uma dor a ser agregada ao planejamento do professor. Contudo, cabe ao professor superá-la trabalhando de maneira interdisciplinar dentro do próprio ensino de Arte.

Ao explorar a sua área de formação e trazer as outras áreas com os conteúdos que respectivamente apresentam, viabilizará a partir da reflexão, um posicionamento problematizador da sua prática pedagógica. Além disto, há a questão do tempo das aulas de Arte, que são limitadas a uma aula de quarenta minutos por semana, o que exige do professor agilidade e metodologias ativas para atingir o objetivo mais rápido e com eficiência.

Assim, o contexto de ensino aprendizagem propõe desafios e deve ser reflexivo, para encontrar na sala de aula terreno fértil para estudos e pesquisas. É no fazer que a prática pedagógica tornou-se objeto de investigação de conhecimento e desencadeadora de proposições. Isso solicitou a criação de soluções para os desafios, implicando na busca por novas práticas e metodologias. Afirma Pimentel (2006) que “é o ensino de Arte enquanto processualidade do ser, vinculado ao fazer e ao aprender/ensinar concomitantes, indissociáveis, interagentes e interativos”.

No percurso, esses desafios foram encarados como oportunidade de crescimento e, foi constatado que para a aprendizagem significativa requeria, além de aplicação de métodos tradicionais, a pesquisa e a criação de um método específico para o público específico. No desenrolar desta questão ocorreu o desencadeamento de novos processos investigativos.

Durante o encaminhamento das aulas, observou-se de antemão que a aplicação da proposta triangular estava insuficiente para traçar um caminho que fosse bem entendido pelos alunos. A metodologia inicialmente escolhida para nortear este trabalho foi a proposta triangular de Ana Mae Barbosa. A certa altura do conteúdo, constatou-se que era necessária a criação de um plano de ação para viabilizar o entendimento e roteirização das performances que seriam criadas pelos alunos. Até certo ponto do fazer pedagógico, a proposta triangular funcionou, porém,

surgiram novos desafios que não se submeteram a este método. Neste sentido, após pesquisa reflexiva, buscou-se alternativa para transposição destes desafios.

Para melhorar o entendimento de como se fixa o conhecimento na faixa etária de adolescentes de doze para treze anos, iniciou-se uma pesquisa em torno do pensamento da psicologia e metodologias empregadas nos livros didáticos de outras disciplinas, desta faixa etária. Para fomentar a informação sobre como se dá o processo para formação do conhecimento, a literatura buscada no momento foi amparada por textos de Vygotsky, citado por Souza, Martines e Barroco (2018). Buscou-se nos livros didáticos de outras disciplinas os métodos utilizados para a aplicação de sistemas que favorecessem o entendimento de algum assunto, sem especificar nenhum.

Foi importante entender como é o processo para a formação de conhecimento. A pesquisa foi mais intensa nos livros de matemática, pois esta matéria exige uma abstração mais intensa, além de ser um conteúdo que exige grande capacidade imaginativa. Ao pesquisar este conhecimento científico, constatou-se que, para o ensino da matemática, o caminho era aberto a partir da pesquisa sobre o conhecimento prévio do aluno em torno do assunto. Depois, apresenta-se o conteúdo a ser desenvolvido e treina-se a partir de exemplos. Este treino é repetitivo em várias situações diferentes. Por fim, o estudante é desafiado a ampliar o seu aprendizado a partir de questões mais complexas, sempre buscando aprimorar e relacionar com o cotidiano do estudante.

Então, a partir destes livros, percebeu-se que, para o ensino de assuntos novos e para abrir caminho de entendimento e fixação de conhecimento são necessários vários passos, repetições e proposições de situações problema. Neste sentido, observou-se que as três abordagens da proposta triangular: contextualização histórica (conhecer); o fazer artístico (fazer arte) e a apreciação artística (saber ler uma obra de arte) não estavam sendo suficientes para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da performance.

Além disso, observou-se que havia uma lacuna na aprendizagem dos estudantes, uma vez que é ao longo do Ensino Fundamental I que deveriam ter aprendido sobre os elementos formais das linguagens artísticas. Mesmo que estes conhecimentos adquiridos, a priori, tivessem sido aprendidos superficialmente no Ensino Fundamental I, os estudantes já teriam algum repertório sobre a linguagem da performance, potencializando a aprendizagem atual.

Desta maneira, para contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes em questão, foi necessário sistematizar uma metodologia para criação das performances em sala de aula em conjunto com a abordagem triangular. Escreveu Ana Mae Barbosa (apud OLIVEIRA, CORRÊA, 2018):

A Abordagem Triangular é uma abordagem dialógica. A imagem do Triângulo abre caminhos para o professor na sua prática docente. Ele pode fazer suas escolhas metodológicas, é permitido mudanças e adequações, não é um modelo fechado, que não aceita alterações. Não é necessário seguir um passo a passo.

Oliveira e Corrêa (2018) acrescentam que, para Ana Mae Barbosa, a Abordagem Triangular “refere-se à uma abordagem eclética. Requer transformações enfatizando o contexto”. Esse novo documento norteador foi planejado de maneira que o estudante fosse metódico, para chegar a um fim específico: o documento “Planejamento da performance” que será detalhado na próxima sessão.

2.3.O “Planejamento da performance”

Como os alunos não possuíam conhecimento prévio da linguagem, embora tivessem vivências cotidianas que assemelham com a performance, como o Teatro e as ações rotineiras; o repertório da linguagem ainda estava sendo construído. Então não havia clareza por parte deles sobre o que seria uma performance de fato. Contudo, esta metodologia serviu como uma receita e, a partir dela, os estudantes poderiam ativar a criatividade, agregando os ingredientes. Semelhante ao Teatro buscou-se a representação de um fato real uma vez que não se cria do nada, usa-se a realidade. Afirma Pimentel (2006) que a “arte não é inerente ao ser humano: é construção cultural, ensina-se e aprende-se de maneiras várias, desdobra-se em expressão e instigação, desconstrói-se e constrói-se ininterruptamente, alça voos e faz pousos constantemente”.

O documento “Planejamento da Performance” entrou no campo de pesquisa do aluno. Assim como para elaborar um desenho, é preciso pesquisar sobre texturas táteis e visuais para enriquecer a imagem, a performance segue a mesma lógica. Ao seguir o passo a passo do Planejamento, esse documento tornou-se meio de

investigação dos alunos. No preenchimento do documento, formatou-se ideias coletivas; confrontou-se percepções; estimulou-se a criatividade na solução de questões divergentes e, ao mesmo tempo elaborou-se uma ideia colaborativa como sujeitos protagonistas na criação da Performance. O documento seguiu uma formatação de quadro, organizado em folha de ofício e segue no anexo 1. Nele constam os seguintes itens:

- 1) Grupo n.º;
- 2) Problematização: em relação a minha cidade ou escola ou região ou estado ou bairro, o que incomoda a todos do grupo?;
- 3) Como chamar a atenção para este problema usando o corpo?;
- 4) Roteiro da performance;
- 5) Prever sequência de ações, a prevenção da sequência das ações;
- 6) Tempo disponível: até 5 minutos, a previsão de tempo de duração da ação;
- 7) Materiais necessários para a ação;
- 8) Local onde ocorrerá a apresentação;
- 9) Sonorização: a determinação de escolha para sonorização ou não para ação.

Esses itens foram elaborados dentro do vocabulário próximo da faixa etária dos estudantes em questão, viabilizando autonomia e aproximação do entendimento do documento. Desta maneira, os estudantes concentraram-se na criação da situação performática e a visualização da ação performática tornou-se mais palpável e previsível para os estudantes, mediante o planejamento. Assim, foi possível ao estudante seguir uma instrução, como em uma receita. Desta maneira, fluíram e puderam imaginar livremente e intuitivamente, sem precisar pensar em como organizar cada passo, pois, isso já estava pré-organizado no planejamento.

A criação guiada nestes tópicos do planejamento trouxe espontaneidade para a criação dos estudantes que no início não conseguiam ver sentido nesse tipo de arte. E, mesmo com o repertório ainda em construção, conseguiram ter como resultado ações performáticas em torno de temas que fossem relevantes para eles.

A direção de uma ação prevista em roteiro conforta e orienta o executor da ação. Mediante passo-a-passo, é gerada uma sensação de que o procedimento já foi testado e aprovado para ser seguido. Também a sensação de segurança de que a ação terá bons resultados se forem seguidos os passos de maneira correta.

Este norteamento através do planejamento viabilizou o surgimento de dúvidas e, neste momento enquanto professora, iniciou-se a ação para o auxílio aos estudantes e ajustes para exposição de ideias possíveis de serem executadas. Cada item do planejamento atende a uma demanda de ações:

- No item 1: numeração do grupo que irá executar a performance. E solicitado aos estudantes identificar o seu grupo e integrantes da performance.
- No item 2: a problematização feita pelo grupo para fomentar o assunto da performance. A necessidade é colocá-los a par de algum acontecimento em seu cotidiano que fosse merecedor de atenção e, causasse incômodo em todos os integrantes do grupo. Este item promove a discussão em grupo para o apontamento de problemas comuns e a previsão de uma solução.
- No outro item 3: a ação a ser realizada para resolução deste problema propõe ao estudantes que é necessário resolver algo através de uma ação corporal, além de criar meios de expressão que possibilite o entendimento do espectador.
- No item 4: os estudantes serão solicitados à organizar ações sequenciais para a performance aparecer para o público.
- No item 5: solicitado enumerar como será executada cada ação do roteiro.
- No item 6: prevê a duração da sequência das ações.
- No item 7: discriminar quais os itens necessários para concretizar a ação performática, elaborando-se um checklist.
- No item 8: determinar o local onde ocorrerá a performance, delimitando este espaço para realização da ação dentro da disponibilização permitida.
- No item 9: agregar sonorização na performance, a partir de sons, ruídos ou músicas.

Após o planejamento da performance desenhado no papel, os alunos seguiram o processo através de reuniões com o grupo para discussão, criação e ensaio, na medida em que iam tomando as decisões proposta pelas perguntas.

O planejamento da performance tornou o trabalho mais simples e de fácil entendimento. Os alunos puderam estruturar um roteiro daquilo que almejavam criar. Durante o preenchimento dos itens do planejamento, dúvidas eram sanadas, como por exemplo, a dúvida de uma aluna que perguntou se poderia usar cartazes para explicar o que seria executado na performance. Neste caso, o documento não

esclarecia, mas, uma das prerrogativas que foram discutidas durante as aulas anteriores era que a performance deveria ser executada com os gestuais do corpo, como as performances estudadas em sala. A não ser que a explicação fosse uma chamada desencadeadora da performance, como na performance da artista Eleonora Fabião, que, ao sentar numa praça da cidade carioca, escreve num cartaz “Converso sobre qualquer assunto”. Este cartaz funciona como start para iniciar a performance. Entretanto, não era o caso da ideia da aluna e por isso sua ideia foi refutada.

Uma vez que a linguagem da performance aceita elementos teatrais não quer dizer que será representado um teatro pois, a performance não tem obrigatoriedade de cumprir protocolos como os das outras artes. Por exemplo: quando se vai ao teatro, sabe-se de antemão qual será o espetáculo; quando se vai a algum show de dança, sabe-se anteriormente que tipo de dança. E, estas especificações não cabem na arte da performance pois, a mesma é um diálogo do corpo como objeto de proposição artística. Esse é sujeito e objeto de sua arte e não há verossimilhança com nenhuma linguagem. Sendo assim, o próprio corpo deve ser o agente da ação e objeto de mensagem simbólica. Afirma Glusberg (2013, p.59) que “a performance não nos apresenta estereótipos preconcebidos e sim criações espontâneas e verdadeiras”.

Desde o início dos trabalhos de planejamento, a turma foi dividida em grupos de seis ou sete estudantes. Os grupos foram dispersos pela sala de aula, num clima descontraído. Havia estudantes em grupos sentados no chão, outros agrupados ao fundo da sala, outros em discussão ao centro. Foi percebido um envolvimento geral na atividade e a turma apresentava um perfil dinâmico, com nível de entrosamento acima do normal, por isso talvez dispersavam com facilidade.

O planejamento foi de essencial importância, pois os alunos estavam engajados em um propósito, mesmo sem saber direito o que estavam arquitetando. A vantagem deste documento foi que proporcionou direção e entendimento da linguagem, tornando eficiente a discussão. Os alunos vislumbraram, a partir das respostas, as ações que deveriam executar de maneira detalhada e específica. Quanto ao entendimento do processo, observou-se que proporcionou segurança para liberar o potencial criativo. Com a organização prévia do passo a passo a ser cumprido, tornou-se menos complexa a tarefa e menos desgastante o relacionamento com os pares. Tanto para o aluno quanto para o professor, este

documento norteador viabilizou o entendimento, trazendo o aluno para o protagonismo de seu próprio conhecimento.

Para o entendimento da performance foi fundamental pois, como é um tema muito abstrato, possibilitou a elaboração da performance em todas as fases e aliou o fazer artístico a um método de fazer arte de maneira sistematizada. Isso torna o processo de ensino aprendizagem uma pesquisa científica, uma vez que vincula-se a execução de um processo reflexivo, que é previsto num método conhecido como pesquisa-ação.

A pesquisa torna-se ação e passa a obedecer ao método da pesquisa-ação que visa contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica na medida em que torna-se reflexiva e examinada em conjunto, com orientação acadêmica. Neste sentido, o ciclo de aprendizagem neste processo oscila entre planejar, colocar em prática, descrever e avaliar a fim de buscar acertos e erros para possíveis adaptações e mudanças. A seguir, detalhes sobre o método pesquisa-ação.

2.4. O método da pesquisa-ação

Na história da pesquisa-ação, inexistiu um inventor específico, embora o primeiro a publicar um trabalho utilizando este processo tenha sido Kurt Lewin (1946), conforme Tripp (2005). Em pouco tempo, o termo passou a ser utilizado para designar quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental. No final do século XX, Deshler e Ewart identificam mais seis tipos de pesquisa-ação, difundindo o seu uso como método de pesquisa (TRIPP, 2005, p. 445).

No campo educacional, a pesquisa-ação tem como objetivo contribuir para aperfeiçoar a prática pedagógica, tomando-a objeto de investigação. O processo torna-se reflexivo na medida em que o professor examina sua própria prática em sala de aula, em conjunto com orientação acadêmica. Embora exista uma diversificação de tipos de pesquisa-ação no campo educacional, todas obedecem ao mesmo ciclo, sendo um método

no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-

se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p.446).

A partir da coleta de dados diversos (diálogo com os alunos, textos, desenhos, vídeos, etc.) o professor capacita-se para desenvolver uma metodologia direcionada para aquele grupo específico. Considerando os conhecimentos, experiências e expectativas dos alunos, o professor atua como mediador do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que constrói o seu próprio fazer.

A pesquisa-ação abrange também a participação de outros profissionais que vêm dialogar com a prática do professor. Esses se tornam colaboradores, pois investiga e é investigado; é interlocutor do conhecimento pesquisado e é co-autor, pois replica o que apreendeu com os outros, fechando o processo.

O aperfeiçoamento da prática ocorrerá de forma cíclica, envolvendo a análise das ações executadas, a percepção da necessidade de alteração e a implantação dessas modificações. A pesquisa do conteúdo a ser aplicado deve ser bem fundamentada, tornando-se participativa na medida em que todos os envolvidos colaborem com a nova forma de trabalhar. Deste modo, o professor torna-se intervencionista e problematizador. A pesquisa-ação desenvolve uma postura crítica, pois leva os participantes a se aventurar no novo, redefinindo objetivos e propondo soluções.

Dentro da rotina escolar anual, é de costume que todas as disciplinas organizem um trabalho interdisciplinar de cunho artístico, que é a Mostra Cultural² onde é definido um tema e desenvolvido edital do qual, os alunos podem escolher e se inscrever na modalidade de arte que pretende apresentar, dentre elas: teatro; dança; performance; pintura; fotografia; jogo; poesia, e têm número determinado de vagas por modalidade. Posteriormente a apresentação, os alunos são avaliados pelos professores. Para cada linguagem são eleitos professores orientadores da linguagem. No caso, a contribuição da disciplina de arte foi orientar junto com a disciplina de inglês, a linguagem da performance. Assim, observou-se que as alunas que tiveram contato com a performance anteriormente durante a aula de arte, interessaram-se pela linguagem e inscreveram-se na Mostra Cultural. Desta maneira

² Mostra Cultural é um evento e um projeto interdisciplinar anual, que propõe questão-problema, através da publicação de edital e de participação voluntária.

apresenta nesta fase a evidência de mais uma etapa da pesquisa-ação quando a disciplina de Inglês foi engajada na Mostra Cultural para orientação da linguagem da performance, junto com a disciplina de arte. O ciclo da pesquisa-ação é recorrente, pois, repete-se durante a investigação da pesquisa, visível na participação de outros profissionais nesse evento. E, na medida em que outros profissionais dialogam sobre a prática exercida em sala aula, amplia o processo investigativo, engajando outros colaboradores, e angaria outros co-autores para o processo de ensino-aprendizagem. Afirmar Tripp (2005, p.12) que “de uma perspectiva puramente prática, a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo”.

Desta maneira a pesquisa do conteúdo aplicado tornou-se participativa na medida em que todos colaboraram com uma nova forma de trabalhar. A função da professora tornou-se intervencionista e problematizadora, pois, a pesquisa-ação desenvolve uma postura crítica, levando os participantes a se aventurar no novo, redefinindo objetivos e propondo soluções. Afirmar Tripp (2005, p.12) que “a pesquisa-ação, como uma forma de investigação-ação, é um processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte”.

2.5. A ficha avaliativa

A grande maioria das formas avaliativas em Arte priorizam para o diálogo pois, ao tratar de assuntos subjetivos torna-se difícil a análise qualitativa. Para dar seguimento a este processo de ensino-aprendizagem, também foi desenvolvido uma ficha avaliativa (consta em anexo). Esta ficha funciona como termômetro avaliativo auxiliar para o professor, ou seja, traz informações técnicas e busca os aspectos formais para a elaboração performática.

Na ficha constam aspectos como: grupo avaliado; impacto causado (reação); sonorização (existência); conteúdo (tipo); uso de equipamento (incrementação de objetos); participação do público (interatividade); uso do corpo (expressões); tempo (cumprimento); e observações.

Esta ficha observou um conteúdo mais técnico para não cair no juízo do gosto particular do avaliador e para ser imparcial no julgamento. Priorizando quesitos diferentes das sensações e percepções do avaliador, a performance ganha uma potência mais justa para a avaliação do grupo, uma vez que todos os integrantes das performances estão em aprendizado. Ao descartar percepções do aluno avaliador, torna a avaliação do grupo mais justa por priorizar os aspectos técnicos, o que não exclui nenhum grupo pela utilização ou não de algum tipo de recurso, senão estaria validando uma percepção melhor que a outra. E, este não é o propósito do trabalho, mas, sim o estudo do processo criativo do aluno. Além disso, como os alunos ainda estavam articulando o conhecimento, incorporar este tipo de julgamento poderia não ser produtivo no momento.

As fichas foram distribuídas para três avaliadores, por performance. Se houvessem mais fichas, o conteúdo da performance poderia ter sido melhor avaliado e melhor observado. Apesar de haver um campo de observações para os alunos colocarem as suas percepções, neste espaço eles poderiam expressar-se mais à vontade. Da forma que foi feita a ficha todos foram avaliados de forma respeitosa.

2.6.A abordagem triangular

A proposta triangular como era conhecida passa a ser tratada como Abordagem Triangular a partir da escrita colaborativa do livro “Abordagem Triangular no ensino de artes e culturas virtuais” por Ana Mae e colaboração com Adriana Valesse e Jofre Silva. Este livro resulta da pesquisa feita pela autora junto aos professores em atividade escolar que atuavam utilizando a proposta triangular como documento norteador.

Ana Mae Barbosa defende que o currículo escolar deve interligar o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra partindo do interesse do estudante. Desta maneira, torna o ensino amplo para o campo de pesquisa do aluno a partir de abordagem do professor, ou seja, ela defende que quem faz a metodologia é o professor. Assim, o professor torna-se reflexivo em sua prática tornando a proposta triangular flexível e passível de ajustes conforme a sua intenção em sala de aula e promove a ampliação do conhecimento em arte a partir da pesquisa individual. Escreveu Freire, 1996, p.39 (apud Neto p.6)

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto

mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 39).

Contudo, a proposta/abordagem triangular vem auxiliar nesta pesquisa inicialmente e durante o percurso de propagação do ensino-aprendizagem de arte com os alunos do ensino fundamental II.

3. O fazer da Performance

3.1. O contato

A prática metodológica constituiu em aplicar o “Planejamento da Performance” agregando mais potência a proposta triangular que prevê a contextualização da história das imagens, a apreciação e a prática. Afirmou Ana Mae Barbosa, citada por Mineirini Neto (2017) que,

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados, e ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 1991 apud MINEIRINI NETO, 2017).

O conteúdo foi trabalhado a partir do livro didático “Projeto Arte Corpo 6º ano”³. Nesta fase, o aluno entrou em contato com um grande número de obras completamente diferentes umas das outras e distantes do universo deles. No anexo 3 se encontra a lista de todas as obras trabalhadas, citadas nessa sessão.

³ Livro didático selecionado pela escola com aquisição obrigatória dos alunos para acompanhamento da aulas de arte, de maneira geral este volume sintetiza sobre as artes do corpo.

As aulas transcorreram a partir de exposição dialogada com slides e vídeos. Devido ao grande número de obras e carga horária a ser cumprida, sendo a Performance, um conteúdo abstrato para entendimento, apenas duas aulas não eram suficientes para exposição dos alunos e prática artística. Diante disto, não seria possível finalizar os seis capítulos do livro. Foi solicitada à pedagogia a extensão do prazo, uma vez que, para apresentar o conteúdo e realizar a prática artística da linguagem da performance, seriam necessárias mais aulas para promover o entendimento da linguagem, preparar figurino, ensaiar e apresentar uma performance. Além disso, na aula dialogada os alunos apresentaram dificuldades de entendimento. Assim, o prazo para o trabalho foi estendido com o aval da pedagogia e, foram deixados para trás os capítulos do livro sobre danças Populares e dança contemporânea.

No primeiro dia de exposição das obras do livro didático, o conteúdo suscitou reflexões. Por exemplo, um aluno, que, ao assistir ao vídeo “Encerando a chuva” do grupo Corpos Informáticos⁴, lembrou-se da expressão “enxugando gelo”, pois a performance passa-se no cenário de Brasília. Isso foi uma grande observação do aluno, que fez uma relação crítica entre a situação que envolve a capital do Brasil e a performance. Esta observação gerou interesse por parte da turma que passou a observar as outras obras buscando também fazer analogias com o dia-a-dia. A arte proporciona ver nas entrelinhas, mas dependerá do observador ser atingido dentro de suas particularidades. Afirma Flusser (1983), citado por Costa (s.d):

As mensagens artísticas não são formalizáveis, é essa característica que permite que elas sejam uma articulação de vivências. Sua publicação é feita de forma conotativa, mas na verdade, elas só se servem do canal da publicação, visto que são destinadas à transcodificação privada. O que significa que a arte não é propriamente publicável, mas se utiliza de códigos consensuais para que o outro possa conotar a mensagem. (FLUSSER, 1983, apud COSTA, s.d)

O modo híbrido de criar dos artistas também estimulou os alunos a pensar fora da caixa, pois, despertam outro tipo de olhar para o cotidiano. As relações que estabelecem são pertinentes com a sua vivência, mas, ainda não conseguem articular esta visão como arte. Por exemplo, a performance de Eleonora Fabião, em

⁴ O grupo Corpos Informáticos discutem a performance enquanto campo híbrido a partir do corpo, coletivo, cidade e política para gerar reflexão a partir de fotografia, vídeo e textos.

que a artista se encontra numa praça com um cartaz escrito “Converso sobre qualquer assunto”, não foi vista como arte, mas como um ato de escuta, para ajuda psicológica pois, é a vivência que muitos dos alunos têm com este tipo de imagem. A grande maioria não conseguiu propor uma relação diferente, mas assimilaram conforme o próprio cotidiano, o que pode ser enfatizado em Dewey (2010, p.162), “cada um de nós assimila dentro de si algo dos valores e significados contidos em experiências anteriores. Mas o fazemos em graus diferentes e em níveis diferentes da personalidade”.

Também na performance de Berna Reale, “Os jardins Pensus da América”, de 2012, que é uma fotografia. A artista fez o figurino, o cenário e a performance para ser fotografada. Um aluno observou que a roupa tem um traço infantil e traços do modelo do vestido parecido com o da personagem Alice do livro “Alice no país das maravilhas”. Foi de grande valia a observação dele pois, a grande maioria manteve-se inabalável.

Tanto nessa performance como nas outras, buscou-se a partir dos alunos, encontrar elementos que poderiam situá-los para desenvolver o entendimento e provocar a interação. Após esta exploração visual da obra, para melhorar o entendimento da imagem, foram exploradas também a atividade profissional da artista. Foi relevante dizer que Berna tornou-se perita criminal e a finalidade da construção da obra. Para alguns alunos a obra foi entendida, mas não percebida pois, maior atenção foi dada ao trabalho de policial desempenhado pela artista do que à própria obra. A busca da aluna foi pelo que lhe é comum, procuraram algo familiar e, ao descobrirem mais informações próximas de seus cotidianos, como o trabalho da artista, ficaram mais interessados.

As abordagens do assunto através das questões inseridas no livro didático contribuíram para a formação de pensamento reflexivo em torno de cada obra. O aluno foi conduzido a buscar entendimento ou questionamento, mas, não certezas. Neste primeiro momento, notou-se que poucos foram propensos para questionar ou mesmo ir além do que observavam na obra. Muitos alunos saem da sala com uma sensação de não saber o que é performance, mesmo tendo participado de uma exploração do conteúdo por meio do visual, auditivo e verbal.

A Arte procura despertar sensações, percepções e um olhar diferente para o entorno. Ao apreciarem estas obras os alunos demonstraram interesse e apresentaram desenvolvimento de habilidades de análise de situações em que as

artes visuais se integram a outras linguagens, como o cinema e história infantil. Foi possível também trabalhar, analisar e fazer compreender as diferentes formas de expressão artística.

Assim, conforme explica Dewey (2010) “há valores e sentidos que só podem ser expressos por qualidades imediatamente visíveis ou audíveis, e perguntar o que eles significam em termos de algo que possa ser posto em palavras é negar sua existência distinta”. No contexto, dar explicações em excesso sobre as obras, pode acarretar em perda do interesse, pois, estarão significadas a partir do olhar do outro e não do observador. Explorar a obra a partir de perguntas é mais eficiente deixando o resto para a imaginação do aluno. Enfatiza Pimentel (2013),

Pensar arte é uma instância do espaço imaginativo, não como espaço de acaso, mas como espaço da construção do conhecimento. A imaginação tem um papel fundamental da concepção cognitiva em arte, porque desenvolve sentidos por meio de metáforas. O tensionamento entre imaginação e imagem pode ser considerado uma operação cognoscível. Tem-se, então, a evidência da cognição imaginativa como possibilidade de construção de conhecimento. (PIMENTEL, 2013, p.4)

A visualização de várias obras proporcionou a ampliação do repertório imagético dos alunos, a partir da apreciação, da discussão e da exploração geral em torno do novo saber. Houve reflexão por parte de alguns alunos, abrindo os olhos para o que pode vir a ser a linguagem da performance.

O desenvolvimento da competência específica da BNCC para o ensino de arte preza por:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. **2.** Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. (BRASIL, 2018)

Dentre os eixos propostos pela BNCC, a fruição foi a dimensão mais explorada, pois, os alunos apresentaram questionamentos; outros estavam abertos

para conhecer; alguns receosos sobre a veracidade do conteúdo enquanto obra de arte. Diferente do que se espera em obras contemplativas, a performance proporciona uma interação corpo-eu-todo, integrando o artista ao meio em que vive em todos os aspectos sensoriais e gerando percepções divergentes. Como pode ser percebido na performance de Bruce Nauman, quando uma aluna afirmou: “ele chama atenção para uma ação tão simples que é o caminhar e, que pode ser feita de tantas maneiras”. Esta e outras indagações estimulam o aluno. Não seria esta a função da arte? Tirar-nos do lugar comum?

Assim, o contato com a performance possibilitou aos alunos usufruir de outras linguagens como: a fotografia, a pintura, a teatralidade, a moda, dentre outros. Ampliando as possibilidades desta linguagem híbrida, a performance viabilizou novas explorações e modos de fazer diversificados, utilizando tecnologia ou não.

3.2. Da produção a apresentação

Os estudantes nesta fase puderam acumular percepções das obras dos artistas que são diversas e divergentes. E, no momento para a recriação de performática contaram com a memória, pois, as experiências anteriores agora serão aplicadas pelo fazer. A arte traz algo de sutil nas obras, somente captado se houver uma conexão com o espectador no seu contexto social. Ao suscitar uma carga emotiva no espectador, esse resgata sensações na memória, ou seja, algo que já possuiu ou já conhece. Caso a informação não esteja presente, a experiência será mais restrita, pois não faz ligação da natureza com a obra.

Em contrapartida, pode ser apreendida a partir do conhecimento que buscará na pesquisa de novas percepções. Dewey (2010) enfatiza que “no fim das contas, as obras de arte são os únicos meios de comunicação completamente e desobstruída entre os homens, os únicos passíveis de ocorrer em um mundo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência”.

A materialidade do corpo enquanto objeto de expressão performática solicitou dos alunos um raciocínio mais abstrato. Neste sentido, aos alunos partiram para a elaboração de uma performance. Para tanto, o entendimento foi ampliado com o instrumento “Planejamento da performance” que tornou-se facilitador, ao fazer a ponte para vivência através da experiência.

Os alunos foram instruídos para que desenvolvessem uma apresentação de acordo com um tema que incomodasse a todos no grupo e, que fosse relacionado a cidade em que vivem. O desafio seria trazer a ideia para o espectador a partir do gestual, da expressão corporal. Anteriormente à performance, os estudantes estudaram no capítulo 3 do livro didático citado “A roupa e a arte”, e foi traçada uma linha de pensamento sobre arte, moda, cultura popular, política, arte, representação, design, performance e artesanato. Para fazer um link com este capítulo foi feita a prática de um bordado com ponto diferente do ensinado no livro: o ponto atrás, que também tivesse intenção para execução. Desta maneira, usaram o auxílio do bordado apreendido como recurso plástico do figurino para as performances. O bordado foi oferecido aos alunos através do contato que tiveram com as obras de Zuzu Angel, em que ela borda, num vestido branco, tanques e armas em repúdio ao desaparecimento do seu filho. Esta obra foi estudada pelos alunos e ficaram interessados pela técnica do bordado.

Para alargar a visão artística dos estudantes, foi inserindo no planejamento a prática do bordado com a presença de uma bordadeira, a artista Marta de Jesus, morador local. Ela trabalha com bordado voltado para retratação do patrimônio da cidade. Com o intuito de favorecer a transversalidade entre arte e vida, foi promovido um espaço de troca de experiências entre o erudito e popular, com a arte do bordado. Os estudantes dos sextos anos vivenciaram a técnica do bordado com a artista Marta de Jesus, que trabalhou o patrimônio luziense, em sua poética. Nesta oficina, aplicaram a técnica do desenho e ponto atrás do bordado e ampliaram a visão da prática da disciplina de Arte, para além dos muros da escola. Os alunos criaram um bordado a partir de desenho que foi pensado através de discussão em grupo para a criação da identidade visual da performance. Em seguida, este desenho foi bordado com o ponto atrás e aplicado em uma camiseta a fim de customizá-la para o figurino.

A atividade, além de prazerosa, tornou-se ponto de interesse de vários estudantes para aprofundarem no bordado, fora do ambiente escolar. A oficina exerceu o potencial criativo; elencou os conhecimentos; viabilizou o pertencimento social, além de ter fomentado a economia criativa. A presença da artista criou um empenho ainda maior no planejamento do figurino pela grande maioria dos estudantes. Infelizmente, o bordado não foi finalizado na oficina, mas os alunos levaram o pré-bordado para finalização em casa. A presença da bordadeira,

enquanto recurso pedagógico foi uma grande oportunidade para aumentar o engajamento dos alunos. A grande maioria trouxe material e compartilhou com os colegas.

O interessante nessa atividade foi que descobriram novas formas de fazer arte e identificaram o bordado como arte, pois, pensavam que era um fazer somente para artesanato. As famílias elogiaram a iniciativa da atividade e da abertura da escola para pessoas da comunidade mostrarem o trabalho desenvolvido no meio cultural. Seguem algumas fotos do bordado planejado para algumas das performances:

Figura 1: bordado planejado para performances





Fonte: A autora

Da pré-produção da performance até a apresentação, os alunos se articularam em reuniões de grupo dentro da sala de aula e fora dela, desde a montagem até a programação da apresentação final. Os temas abordados foram relevantes, tais como: violência; desperdício de comida; abandono dos animais; o lixo nas ruas; o bullying em minha escola. Os temas contribuíram para a reflexão dos grupos.

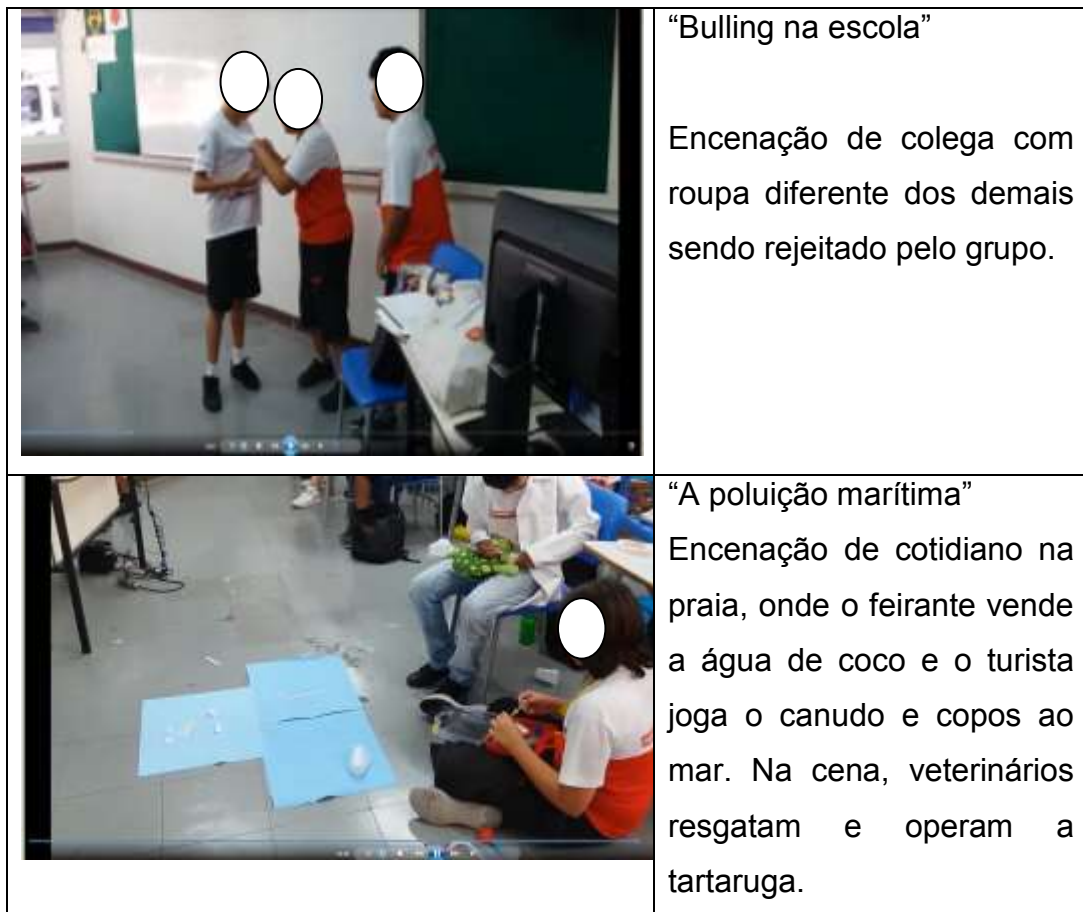
Nota-se que a apropriação da linguagem da performance na prática foi relevante uma vez que trouxeram do cotidiano, através da representação gestual, musical, visual e teatralidade, enfatizando a natureza híbrida da performance por meio do processo investigativo e integrado aos moldes da BNCC

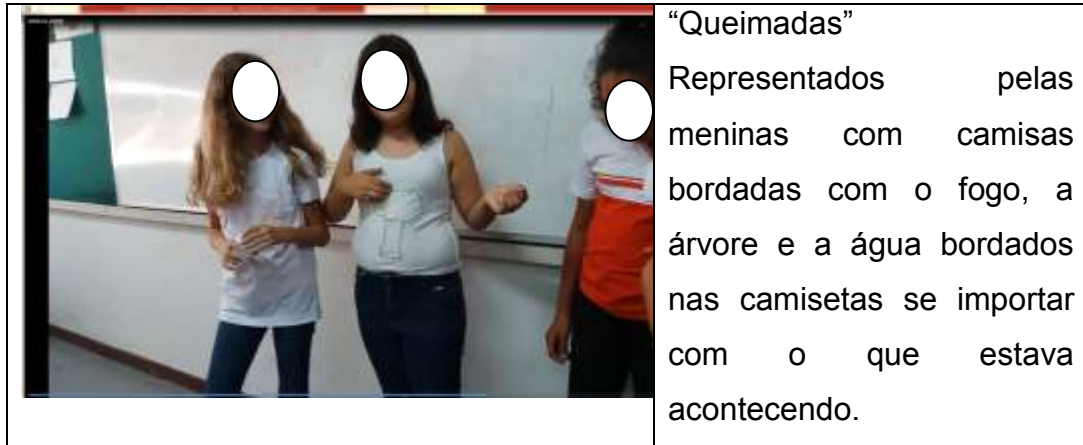
Nem todos os grupos conseguiram passar a mensagem da performance. Alguns foram muito rápidos para apresentar, justificando-se que ficaram aflitos com relação ao tempo de apresentação. Então, não conseguiram efetivar o entendimento da mensagem da performance no momento da apresentação, somente após a explicação verbal. Mesmo assim, todos os alunos expressaram e vivenciaram a linguagem durante a pesquisa, preparação e execução da performance. Sobre estas apropriações afirma (Dewey, 2010, p.212)

O mundo que experimentamos no passado se torna parte do eu que age e sofre a ação em outras experiências. Em sua ocorrência física, as coisas e eventos vivenciados passam e acabam. Mas algo de seu significado e valor é preservado como parte integrante do eu. Através dos hábitos formados na interação com o mundo, também habitamos o mundo. Ele se torna um lar, e o lar faz parte de nossa experiência cotidiana. (DEWEY, 2010, p.212)

Seguem alguns frames registrados dos momentos das apresentações nas performances:

Figura 2: Momentos das apresentações nas performances





Fonte: A autora

A avaliação do professor foi processual e auxiliada por alunos avaliadores. Durante a apresentação das performances, esses preenchiam uma ficha avaliativa que serviu para medir os aspectos técnicos da apresentação, qualificar o processo e também avaliar os recursos utilizados pelos grupos. Nenhum dos itens serviu para excluir merecimento de nota, apenas para averiguar a ocorrência de itens agregados a apresentação. Seguem abaixo a ficha Planejamento de Performance e Ficha avaliativa de algumas performances.

Quadro 1: Ficha Planejamntos e fichas avaliativas de Performance

ANÁLISE FICHA PLANEJAMENTO DE PERFORMANCE
PERFORMANCE 1
Tema: O lixo nas ruas
Descrição: Os alunos carregaram sacos de lixos cheios e despejaram na sala de aula e, logo em seguida outros membros do grupo vinham recolhendo o lixo e jogando na lixeira.
Análise: Um dos integrantes da performance não conteve o riso, comprometendo andamento da mesma, mas mesmo assim a mensagem foi passada.
Análise ficha Planejamento de Performance: A ficha foi perdida.

PERFORMANCE 2

Tema: O bullying em minha escola

Descrição: As alunas atuaram fora do ambiente escolar e registraram a performance através de vídeo. Apresentam uma aluna nerd estudando, e é abordada por colega que a despreza e a maltrata por ela estar estudando.

Análise: As alunas foram comprometidas com o tema e conseguiram passar a mensagem através da performance, vale ressaltar que a apresentação foi em vídeo.

Análise ficha Planejamento de Performance: A ficha foi preenchida corretamente e as ações realizadas na performance.

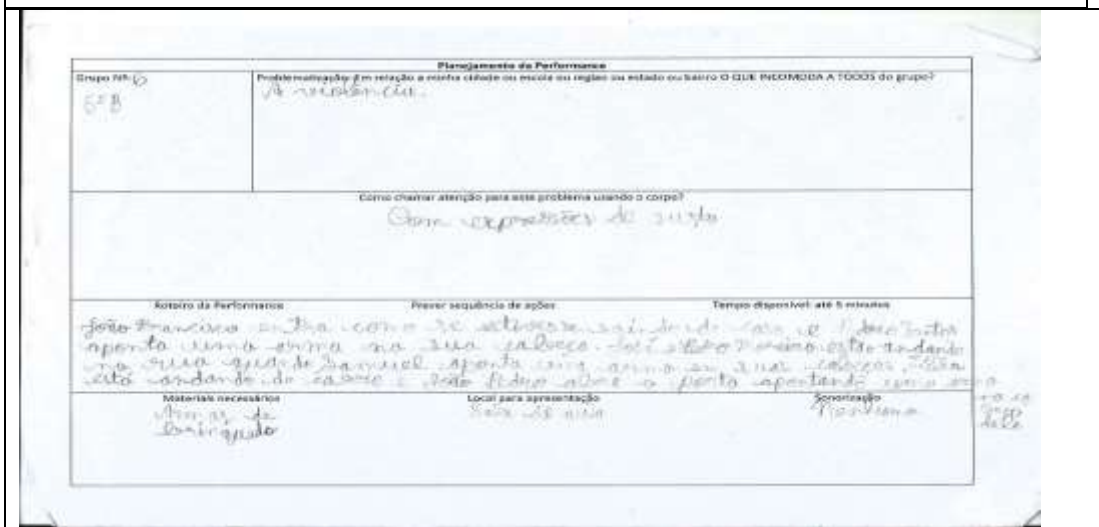
Planejamento da Performance		
Grupo Nº: 4	Problemática: Em relação a minha cidade ou escola ou região ou estado ou país O QUE INCOMODA A TODOS do grupo? O bullying em minha escola.	
Como chamar atenção para este problema usando o corpo? Entregando uma mensagem "moral" a todos chamando "atenção" dele.		
Roteiro da Performance Tem algumas ruas muito lotadas, eu ando sempre quando chega um ônibus "paralisação" e começo a fazer bullying com ele, até que outro ônibus chega e eu vou pra casa.	Fluxo sequência de ações	Tempo disponível: até 5 minutos
Materiais necessários Dribles, bola, tinta, bola de futebol, etc.	Local para apresentação na escola, oficina, etc. sempre	Sonorização não pelo computador ou na escola.

ANÁLISE DA FICHA AVALIATIVA POR ALUNO

FICHA AVALIATIVA DE PERFORMANCE					
MARQUE COM X		IMPACTO CAUSADO		SONORIZAÇÃO	
GRUPO AVALIADOR		SURPRESA	COMUM	INOVOU	COMUM
1-2-3-4-5			X		X
CONTEÚDO		USO DE EQUIPAMENTOS		PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO	
CRÍTICO	POLÍTICO	DESTACOU	NÃO DESTACOU	PARTICIPOU	NÃO PARTICIPOU
X			X	X	
USO DO CORPO		OBSERVAÇÕES: Sabiam sobre o bullying, não usaram o corpo como o principal e o bullying sempre está presente.			
INTERESSANTE	COMUM				
	X				
TEMPO ATÉ 5 MINUTOS					
NO TEMPO	EXTRAPOLOU				
X					

No campo de observação, o aluno avaliador difere em sua opinião nas marcações feitas nas alternativas.

PERFORMANCE 3
Tema: A violência
Descrição: A performance simulava algumas situações do cotidiano onde os integrantes eram surpreendidos por armas na cabeça.
Análise: A performance cumpriu o papel definido, mas foi apresentada muito rápido e ficou confusa a organização no espaço da sala.
Análise ficha Planejamento de Performance: O preenchimento da ficha está correto mas, a execução da performance foi muito rápida, isto comprometeu o entendimento pelos alunos.



ANÁLISE DA FICHA AVALIATIVA POR ALUNO																																																						
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">FICHA AVALIATIVA DE PERFORMANCE</th> </tr> <tr> <th colspan="2">MARQUE COM X</th> <th colspan="2">IMPACTO CAUSADO</th> <th colspan="2">SONORIZAÇÃO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>GRUPO AVALIADOR</td> <td>1-2-3-4</td> <td>SURPRESA</td> <td>COMUM</td> <td>INOVOU</td> <td>COMUM</td> </tr> <tr> <td>CONTEÚDO</td> <td>CRTICO</td> <td>POLÍTICO</td> <td>DESTACOU</td> <td>NÃO DESTACOU</td> <td>PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO</td> </tr> <tr> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>USO DO CORPO</td> <td>INTERESSANTE</td> <td>COMUM</td> <td colspan="3">OBSERVAÇÕES: <i>alunos entro 55 segundos</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td>TEMPO ATÉ 5 MINUTOS</td> <td>NO TEMPO</td> <td>EXTRAPOLOU</td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td colspan="3"></td> </tr> </tbody> </table>	FICHA AVALIATIVA DE PERFORMANCE				MARQUE COM X		IMPACTO CAUSADO		SONORIZAÇÃO		GRUPO AVALIADOR	1-2-3-4	SURPRESA	COMUM	INOVOU	COMUM	CONTEÚDO	CRTICO	POLÍTICO	DESTACOU	NÃO DESTACOU	PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO		X		X		X	USO DO CORPO	INTERESSANTE	COMUM	OBSERVAÇÕES: <i>alunos entro 55 segundos</i>					X				TEMPO ATÉ 5 MINUTOS	NO TEMPO	EXTRAPOLOU					X					<p>No campo de observação, o aluno avaliador difere em sua opinião nas marcações feitas nas alternativas.</p>	
FICHA AVALIATIVA DE PERFORMANCE																																																						
MARQUE COM X		IMPACTO CAUSADO		SONORIZAÇÃO																																																		
GRUPO AVALIADOR	1-2-3-4	SURPRESA	COMUM	INOVOU	COMUM																																																	
CONTEÚDO	CRTICO	POLÍTICO	DESTACOU	NÃO DESTACOU	PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO																																																	
	X		X		X																																																	
USO DO CORPO	INTERESSANTE	COMUM	OBSERVAÇÕES: <i>alunos entro 55 segundos</i>																																																			
		X																																																				
TEMPO ATÉ 5 MINUTOS	NO TEMPO	EXTRAPOLOU																																																				
	X																																																					

PERFORMANCE 4
Tema: Falta de comida em lugares pobres
Descrição: Os integrantes realizavam a ação de comer comida com fartura, mas, desperdiçavam, jogando no lixo e, logo depois eram catadas por sem-teto.

Análise: A performance executou o proposto na ficha e acrescentou comidas de mentira, trazendo mais realidade, impressionou por causa do cuidado com a apresentação.

Análise ficha Planejamento de Performance O preenchimento da ficha está correto e condiz com a apresentação.

1

Planejamento da Performance		
Grupo Nº: 5.6ºB	Problematização: Em relação a minha cidade ou escola ou região ou estado ou bairro D QUE INCOMODA A TODOS do grupo?	
Falta de Comida em lugares pobres		
Como chamar atenção para este problema usando o corpo?		
Utilizando materiais de lixo, Famílias Ricas e Famílias Pobres, demonstrando a fome na família pobre.		
Resumo da Performance	Prever sequência de ações	Tempo disponível até 5 minutos
Uma menina pega uma lata de comida e mostra ao mundo no meio do caminho e ela não sabe o que fazer, então ela faz uma performance com uma lata de comida e ela não sabe o que fazer.		
Materiais necessários	Local para apresentação	Sonorização
1 - Lata de comida 2 - Papel colorido 3 - Escovado de dentes	na sala de aula 1047	luzes música e gente comendo

ANÁLISE DA FICHA AVALIATIVO POR ALUNO

FICHA AVALIATIVA DE PERFORMANCE					
MARQUE COM X		IMPACTO CAUSADO		SONORIZAÇÃO	
GRUPO AVALIADOR		SURPRESA	COMUM	INOVOU	COMUM
1 - 2 - 3 - 4 - X		X			X
CONTEÚDO		USO DE EQUIPAMENTOS		PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO	
CRÍTICO	POLÍTICO	DESTACOU	NÃO DESTACOU	PARTICIPOU	NÃO PARTICIPOU
X		X			X
USO DO CORPO		OBSERVAÇÕES:			
INTERESSANTE	COMUM	Desperdício de comidas			
X					
TEMPO ATÉ 5 MINUTOS					
NO TEMPO	EXTRAPOLOU				
X					

A ficha foi preenchida por aluno e atendeu os critérios da mesma.


PERFORMANCE 5

Tema: Abandono dos animais nas ruas

Descrição: Os alunos se deslocaram imitando cães e no caminho uma menina simula um chute num deles e, este cai.

Análise: A performance cumpriu o papel definido, os alunos não conseguiram conter o riso, tornando a performance mais engraçada do que triste.

Análise ficha Planejamento de Performance: O preenchimento da ficha está correto, mas, a execução da performance passou uma mensagem inversa da situação.

Planejamento da Performance		
Grupo Nº: Grupo número 1. 6º ano B.	Problematização: Em relação a minha cidade ou escola ou região ou estado ou bairro O QUE INCOMODA A TODOS do grupo? O fato de ter vários cachecimhos na rua, abandonados. Eles vão com as chuvas e com muita chuva vão.	
Como chamar atenção para este problema usando o corpo?		
Imitando e fazendo ações iguais a de um cachecimho		
Roteiro da Performance: 	Prever sequência de ações: 1- Entramos e falamos algo. 2- apresentar. 3- fugir. 4- despedida.	Tempo disponível: até 5 minutos ✓
Materiais necessários: fantasias.	Local para apresentação: Quadra.	Sonorização: usam JBL.

PERFORMANCE 6

Tema: Queimadas

Descrição: Os integrantes da performance transformaram-se uma árvore, a água e fogo e, enquanto a água tentava a apagar o incêndio, o fogo permanecia e os transeuntes andavam de um lado a outro e não se importavam com a queimada.

Análise: Algumas integrantes riram muito atrapalhando a apresentação mas, a uma outra integrante que aparentemente liderou, pediu para comporem-se e pediu para apresentar de novo. Neste momento, percebeu-se algo diferente neste grupo. A apresentação ao final deu certo.

Análise ficha Planejamento de Performance A ficha foi perdida.

Planejamento da Performance		
Grupo Nº:	Problematização: Em relação a minha cidade ou escola ou região ou estado ou país O QUE RECOMODA A TODOS do grupo?	
	O incêndio e desmatamento das matas.	
Como chamar atenção para este problema usando o corpo?		
A Manuê irá colocar pap em um papel semelhante o incêndio das matas, depois os outros meninos irão operar preservando a natureza.		
Modelo da Performance	Prever sequência de ações	Tempo disponível: até 5 minutos
Materiais necessários	Local para apresentação	Sonorização
Papel, copo, papel, giz, tinta, material.	patio	Tejo.

Fonte: A autora

Após as apresentações das performances, junto das fichas avaliativas e com apontamentos avaliativos, foi promovido um diálogo sobre a atuação dos alunos favorecendo uma reflexão sobre a percepção e apresentação da linguagem da performance.

Diante da riqueza de assuntos abordados e da atuação dos alunos, foi possível perceber que o conteúdo foi absorvido por eles, mas, os mesmos insistiram em dizer que não entenderam o que é a performance. Outros foram mais corajosos e disseram que não gostaram da linguagem e, quando indagados, afirmaram que, performance continua não fazendo sentido para eles. De alguma forma contradizem-se em suas falas, porém, apresentaram justamente assuntos da atualidade em que vivem e de maneira crítica e performática. Afirmam Dewey e Freire (apud CORRÊA, OLIVEIRA, 2018):

(...) uma boa leitura de mundo artístico ocorre a partir do contexto em que se vive. Porém isso não significa focar só no ensino cotidiano do aluno, mas contribuir para que eles consigam fazer uma leitura crítica e contextualizar a imagem multicultural, podendo identificar e não apenas apreciar, mas também comentar a beleza das imagens em uma sociedade em desenvolvimento sociocultural cumprindo o papel político de transformação social partindo do pressuposto das imagens artística (DEWEY, FREIRE, 2010 apud CORRÊA, OLIVEIRA, 2018)

Neste sentido, a propagação do saber através da vivência da linguagem da performance possibilitou aos alunos ampliar a vivência com o mundo da arte, ampliando o repertório com o fazer artístico e com o compartilhamento do resultado percebido em forma de performance.

Um dos resultados do trabalho com performance se deu na Mostra Cultural, um projeto interdisciplinar anual dos professores das áreas de linguagens e humanas. Os alunos se inscrevem para apresentar modalidades artísticas específicas. Os professores são separados em grupos de orientação para cada área das linguagens especificadas no edital: Teatro, Dança, Música, Pintura, Poesia, Jogos de tabuleiro, Fotografia e Performance, tendo um coordenador para cada linguagem. Cabe aos professores promover a orientação aos alunos por grupos da linguagem em que este se inscreveu no edital. A prioridade é engajar a participação dos alunos em um projeto interdisciplinar para uma discussão comum através da Arte.

Nesta Mostra Cultural, alunas que fizeram a performance na disciplina de Artes, se apresentaram para toda a comunidade escolar com outra performance. Partiram do tema do edital, totalmente novo e abstrato: indicar e relacionar a educação como propulsora da liberdade. As alunas se organizaram novamente para o planejamento de nova performance com o auxílio do Planejamento de Performance, aplicado anteriormente. A participação dessas alunas na Mostra Cultural foi relevante pois, cumpriu o papel de amplificar a aprendizagem da performance no meio escolar. Elas apresentaram uma performance que ampliou o olhar imaginativo e construíram a ideia da educação para a liberdade a partir de metáforas.

Nessa performance todas as seis integrantes estavam em círculo numa caverna e, todas estavam tentando se desprender de correntes, debatiam-se e, depois de um tempo conseguem soltar-se. Porém, todas tentam alcançar a liberdade através do conhecimento que está simbolizado pelo livro, localizado acima delas, no centro do círculo e o topo da escada. Lutam para alcançar a liberdade, até que uma delas consegue alcançar o livro e compartilha da liberdade através da captura do livro (conhecimento) com as outras.

Observou-se a colheita de frutos dos trabalhos produzidos em sala de aula sobre performance. A apropriação da linguagem pelas alunas que apresentaram

a performance “Queimada”, surpreendeu a comunidade escolar pela idade, coragem e qualidade oferecida pela apresentação performática. Assim, constatou-se que mediante uma ferramenta que ao ser explorada, exercitada e sensibilizada da maneira correta entre os alunos, provocou engajamento e adeptos durante e depois, evidenciando a apropriação da linguagem, ampliada e explorada de maneira sensível. Afirma Pimentel (2002) que

Para se chegar à elaboração de formas originais de produção de obras artísticas é preciso haver conhecimento suficiente de possibilidades de feitura, repertório imagético de referência e disponibilidade à criação. O processo de construção do conhecimento em arte precisa ser significativo para o sujeito. Segundo Pimentel, essa “significação é tanto para @ autor@ quanto para quem vai vê-la. (PIMENTEL, 2002)

4. PERFORMANCE, AVALIA-SE!

No desenrolar das apresentações percebeu-se a dificuldade dos alunos em aceitar que executaram uma performance. A avaliação dos alunos acontece de forma processual por pertencer a todos os momentos da prática de ensino aprendizagem. Dessa forma, agrega-se e amplifica-se o ensino aprendizagem como meio de transformação e de apropriação do indivíduo dentro do social, a partir das práticas realizadas em sala de aula. Neste quesito, a oportunidade de avaliar perpassa pelo bom senso pois, trata-se um aprendizado que envolve subjetividade, desenvolvimento de habilidades e afloramento de sentimentos, trazendo dificuldade para mensurações. Pimentel (2006) esclarece que “é necessário que se pense o fazer/ensinar/aprender arte como ação processual, que supõe movimento interno e externo, transversalidade.”

A escola adota a aquisição de competências como meio para aferir o nível de aprendizado e conhecimento adquirido para possíveis aplicações posteriores. A competência é um conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber – fazer) e atitudes (saber-ser) que são manifestados na mobilização de conhecimento e no comportamento.

Neste estudo, utilizou-se uma a avaliação contínua por meio da observação da aplicação dos instrumentos de planejamento e de ficha avaliativa, exercício, e

avaliação e apresentação da performance. Após as apresentações utilizou-se a roda de conversa. Foi proposto também a criação de avaliação escrita, com questões de múltipla escolha e dissertativas, elaborada pelo professor como instrumento adicional e pré-requisito da escola. Defende Cecília Almeida, citada por Szpigel (2014):

Em outras palavras, ver o trabalho dos alunos como processo desloca a supervalorização dos produtos, em detrimento do percurso para se chegar a eles", afirma a autora. E continua: "um dos pressupostos dos estudos genéticos é que o nascimento de uma obra de arte é resultado de um lento processo de maturação, que se caracteriza por uma transformação contínua. Os documentos de processo - objeto de estudo da crítica genética - são indícios deste percurso. De modo bastante geral, pode-se dizer que a aproximação desses estudos com a sala de aula ajuda a desfazer a imagem fácil do artista inspirado que concebe em um só jato uma obra terminada. (ALMEIDA, 2012 apud SZPIGEL, 2014)

A roda de conversa foi adotada para promover o diálogo crítico sobre as performances e formatar uma avaliação do processo de todos os trabalhos executados pelos alunos. Elas consistem de um método de participação coletiva em que os participantes dialogam, se expressam e escutam uns aos outros, fazendo um exercício reflexivo. Moura e Lima, citam Warschauer (2001, p.179) que faz a seguinte reflexão:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...]. (WARSCHAUER, 2001, p.179, apud MOURA e LIMA, 2014)

Neste momento, os alunos apresentaram-se críticos para aquelas performances que não conseguiram apresentar de forma clara o propósito da atuação. Estas críticas foram acolhidas e devolvidas como observações, como poderiam ter sido as atuações dos alunos naquela situação. Por exemplo, na performance sobre a violência: a rapidez na atuação de uma cena para outra atrapalhou o entendimento em separado das cenas propostas pelo planejamento.

Para auxiliar de maneira correta na avaliação das performances dos alunos, também foi necessário criar outro instrumento para averiguar entendimento a partir

da visão do próprio aluno, a Ficha avaliativa de Performance. Nesta avaliação do aluno pelo aluno, objetivou-se auxiliar na avaliação do grupo pelo professor e, também trazer o aluno como observador ativo da apresentação. As questões sobre a performance sugeriam itens mais técnicos para que o aluno não caísse na questão do simples “gostei” ou “não gostei”, o que não agregaria valor ao trabalho do outro, mas, sim julgamento de valor superficial. Do modo que foi executado o documento, o avaliador pode identificar meios para a realização de uma performance a partir de critérios específicos no documento. Também no campo de observações, era permitido colocar o ponto de vista, mas, para chegar nesse ponto, o avaliador fez um percurso analítico através das questões anteriores, de forma que quando fosse fazer suas observações sobre outro trabalho, precisou observar outros quesitos para criar um olhar mais observador.

Na roda de conversa, durante o diálogo em conjunto com os alunos, observou-se que a colocação sobre a linguagem da performance tomou outros contornos. Verificou-se que o aluno ao criar, executar e apresentar a performance indicou o aumento do entendimento da linguagem. Observou-se que a natureza do ciclo de aprendizagem traz o conhecimento como construção e não com aquisição. Não foi algo que receberam e passaram adiante. Primeiro seguiu-se o ciclo sugerido para firmar uma competência: conhecimentos (saberes), habilidades (saber – fazer) e atitudes (saber – ser). Antes, leigos sobre o assunto, adquiriram saberes; antes desinformados sobre como fazer, puderam através da ficha de planejamento da performance desenvolver as habilidades de aprender como se faz a performance. E, com este aprendizado puderam trazer para a realidade em que vivem reflexões sobre questões através da linguagem. Vale citar que o processo de ensino aprendizagem dá-se de forma gradativa, como ressalta Pimentel (2013)

Conhecimento é uma construção e não uma aquisição. Supõe oportunidade de ter acesso à informação e supõe um movimento interno que torne significativa essa informação, para que possam ser tomadas decisões com base nos próprios pensamentos e na autonomia de vontade. Para haver construção, é necessário haver uma intencionalidade inerente à ação corpórea. Em arte essa intenção está relacionada à estruturação de uma operação artística. (PIMENTEL, 2013, p.2)

Desta forma, a vivência em arte, em todos os aspectos e as experiências anteriores ativaram o movimento para criação de novos mundos. Tudo isso, através da experiência e do olhar particular sobre o processo que foi construído ao longo do percurso. Pode-se afirmar que, ao formatar um conhecimento adquirido, os alunos necessitaram ter acesso ao conteúdo produzido no campo da arte para que pudessem utilizá-lo na transformação de conhecimento. E, com isso, foram capazes de materializar, através do corpo, uma ação performática a partir da seleção de ideias e de critérios previamente estabelecidos pelos instrumentos norteadores.

A vivência dos alunos nesse processo de aprendizagem de produção em arte ocorreu de forma embasada no que viveram, uma vez que ressaltaram assuntos do seu contexto social em mutação, indicando suas percepções de mundo. A produção artística é uma produção sensível, individual ou coletiva, que busca a originalidade e tem como ponto de partida a realidade visível. Assim afirma Pimentel (2019): “mesmo que o projeto parta de uma singularidade – a escolha individual – nenhuma produção é alheia ao meio social e hermeticamente fechada em si própria”.

As escolhas feitas durante o percurso permeiam a construção destes novos seres humanos a todo o momento. A partir do conhecimento e da prática para elaboração dos seus trabalhos, contribuem como inventários processuais de crescimento e pertencimento do todo.

Neste sentido, a aprendizagem em arte foi atribuída de significado não somente no campo artístico, mas, também na prática diária com seus pares, contribuindo para tornar os alunos propulsores de novas criações e integradores do seu espaço de convívio social.

Assim, os critérios de avaliação em arte valorizaram o caráter subjetivo e objetivo da criação artística. A arte, ao tratar das emoções, torna-se mais difícil de quantificar. Ao estabelecer os critérios no planejamento, na ficha de avaliação e na discussão posterior com os alunos, observou-se que para criar é necessário ter um start, um norte para seguir. Além da aplicação dos conhecimentos adquiridos e uma averiguação de conhecimentos.

A bagagem levada pelo aluno proporcionou uma reflexão mais cuidadosa. Tendo sido desestabilizados em seu saber, buscaram por entendimento e soluções. Nesta oportunidade, o papel do professor efetivou-se como orientador para compreensão do processo. Assim, a aprendizagem se fecha como num ciclo. Ao difundir o conhecimento num ambiente de trocas, alunos e professor tornam-se

atuantes do processo de aprendizagem. Assim defende Freire, citado por Brighente e Mesquida (2016):

(...) estudar o passado é fundamental para trazer à "memória de nosso corpo consciente" o motivo de muitos acontecimentos do presente, para não os repetir, ao mesmo tempo em que se vai além das marcas deixadas. Paulo Freire busca a humanização do sujeito, para superar sua condição e herança histórica de mutismo, assistencialismo e domesticação do corpo, categorias que o autor discute na obra *Educação e atualidade brasileira*. (FREIRE, 2000. p. 75, apud BRIGHENTE e MESQUITA, 2016)

Desta forma, a vivência em arte, em todos os aspectos e as experiências anteriores ativam o movimento para criação de novos mundos através do ambiente de trocas e do olhar particular sobre o processo, como afirma Pimentel (2013):

Considera-se o pensar/ensinar/aprender arte como ação processual, que supõe movimento interno e externo, transversalidade. Trabalhar com as experiências e vivências individuais e coletivas é inerente ao processo artístico, quer seja ele fazer, refletir e contextualizar ou ensinar /aprender. No entanto, os determinantes limítrofes dessas ações nem sempre são claros. (PIMENTEL, 2013, p. 7)

Na avaliação escrita, o conhecimento é medido através do embasamento histórico e técnicos da linguagem em questão, afim de que o aluno demonstre aquisição de conhecimento e posicione-se criticamente. É uma forma válida para Artes, mas, talvez não mais eficiente quanto o processo vivido ao longo da vivência de estudos para criação da performance. Este instrumento, que é adotado por todas as disciplinas, trás uma carga de cobrança e embute que o valor do saber é medido através de números.

Por meio da avaliação escrita, o aluno demonstra o seu entendimento através da linguagem escrita. E nem sempre ele domina com clareza as normas cultas da língua portuguesa. Também, por muitas vezes, interpreta de maneira errônea as questões e expressa-se de maneira inadequada. De qualquer forma, a avaliação escrita também contribui para uma valorização do conteúdo de Arte, pois os alunos devem compreender que o conteúdo, além da sua importância para o crescimento pessoal, necessita de estudo contínuo para entendimento.

Por isso tudo, é necessário afirmar que o conhecimento da produção artística, embasado no contexto histórico cultural, proporciona o envolvimento de forma íntegra a novos processos. Através do conhecimento, as emoções ganham corpo de expressão ou de repressão, conforme o indivíduo ganha conhecimento de mundo.

Com a validação destes processos, o aluno aprendeu a se comportar, sendo expansivo ou reprimido; aprendeu a averiguar métodos e criar; aprendeu a transformar o entendimento em uma apresentação possível de entendimento. É indiscutível como a arte contribuiu para liberdade do indivíduo. Ao lidar com a razão, a imaginação e a fantasia ensina o sujeito a lidar com os próprios sentimentos, para surtir novos processos criativos críticos, afim de fomentar a transformação social.

Como visto, a Arte não é inerente ao ser humano, é passível de se aprender, pois é um processo de constante pesquisa e mutação sendo construída no cultural. A arte também deve ser avaliada de forma mais criteriosa, pois, como trata das emoções, é mais difícil de quantificar. Mesmo assim, cabe estabelecer critérios para uma avaliação em Arte, como foi proposto nesta pesquisa, partindo do pressuposto que para criar é necessário ter um start, uma referência que impulse esta necessidade.

5. CONCLUSÃO

Uma das necessidades humanas é a da criação, muito bem colocado por Ribeiro cita Ostrower (1987 p.10), quando afirma que “o homem cria não apenas porque quer, porque gosta, e sim porque precisa: ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”. Esta capacidade é possível de ser amplificada dada a diversidade de possibilidades que existem na vida, na ciência e na arte para expressar. Nesta última abrem inúmeras possibilidades de experimentação e vinculação do real, como forma de imaginação e sobrevivência na vida.

Desta maneira, este estudo constatou que com a Arte é possível apreender mundos diversos, dadas as possibilidades das linguagens. A busca por experiência neste campo torna-se rica e surpreendente, principalmente na fase da adolescência, não mais importante que outras, mas, uma das etapas da vida em que o ser humano desenvolve a capacidade de imaginar de maneira diferente de quando criança. É nessa fase que o adolescente assimila um corpo em transformação, deixa de ser criança por meio desta nova morada e acontece uma enorme expansão em seu cérebro. Passa a perceber o entorno com outro olhar, pois, a abertura para o pensamento abstrato amplifica as capacidades de maneira surpreendente. É nessa hora que a Arte tem a possibilidade de assumir o papel de agente transformador na vida destes adolescentes, fomentando a imaginação de maneira frutífera.

Aliou-se a perspectiva da imaginação e corpo, ao trabalhar com a performance, uma das linguagens mais abstratas no sentido de propor enxergar o corpo como objeto de criação e não de contemplação. Neste momento, a presença pedagógica é essencial para ampliar o repertório para a compreensão através da observação, do estudo, da discussão. Nessa fase de adolescer, é comum não aceitar ver o corpo como objeto de pesquisa do artista.

As obras investigadas, as discussões estabelecidas e o trabalho final de apresentação das performances proporcionou de alguma forma a transformação do modo de ver a amplitude da produção humana. Ampliou-se o repertório em todos os sentidos e quebraram-se ideias pré-estabelecidas do que vem a ser Arte. A educação em Arte deve ser contínua pois, como disciplina que acompanha o movimento de transformação social, está sempre em movimento, sempre em busca de respostas para os anseios propostos pela vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 17 maio 20.

BRIGHENTE, Mirian Furlan, MESQUITA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n.1, Jan./Apr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000100155>. Acesso em 17 maio 2020.

CAMPOS, Andressa Tattielle, OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. Metodologia da pesquisa em poéticas visuais no curso de artes visuais da Universidade Estadual de Londrina. In: JORNADA DE DIDÁTICA, III SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 4., 2017, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017. p. 1053-1059.

CASTRO, Maria Livia de; CASTRO ANDRADE, Paulo Emílio de (Orgs). **Ensino de arte e a educação para o século 21**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2015.

COLI, Jorge. **O que é arte?** 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COSTA, Rachel Cecília de Oliveira, **A arte e o vazio da cultura**. Disponível em: <<http://www.flusserstudies.net/sites/www.flusserstudies.net/files/media/attachments/costa-arte.pdf>>. Acesso em 15 de maio de 2020.

DEWEY, Jonh. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção todas as artes).

FELINTO, Renata Aparecida. **Vídeo performance White face blonde hair**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=r1WqvnAhE6Q>>. Acesso em 17 maio 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. São Paulo: Pespectiva, 2013. (Debates; 206)

GOLDBERG, Rosele, **A arte da performance do futurismo ao presente**. Lisboa: Orfeu Negro, 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/5005019/ROSELEE_GOLDBERG_-_A_Arte_da_Performance>. Acesso em: 25 jan. 2020.

MEIRA, Béa; SOTER, et. al, **Projeto arte corpo: ensino fundamental II: 6ºano**. São Paulo: Scipione, 2016.

_____. **Projeto arte cidade: ensino fundamental II: 7ºano**. São Paulo: Scipione, 2016.

MINEIRINI NETO, José. Abordagens triangulares: reflexões sobre a aprendizagem triangular da arte. **Gearte**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 258-268, maio/ago. 2017. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em 15 maio 2020,

MOURA, Ferro Adriana; LIMA, Glória Maria; A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n.1, p. 98-106, jan-jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/18338>>. Acesso em 17 mai 2020.

OLIVEIRA, Eliane dos Santos; CORRÊA, Vanisse Simone Alves. Ensino de Artes: a abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. **Contemporartes**, São Paulo, dez, 2018. Disponível em: <<http://revistacontemporartes.com.br/2018/12/14/ensino-de-artes-a-abordagem-triangular-de-ana-mae-barbosa/>>. Acesso em 25 jan. 2020.

PERFORMANCE CORPO POLÍTICA. **Corpos informáticos**, Disponível em: <<http://performancecorporpolitica.net/>>. Acesso em 20 jul. 2020.
PERRENOUD, Philippe, **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; XAVIER, Samara. **Pesquisa em/sobre Ensino/Aprendizagem de Artes Visuais II**. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2019.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. O ensino de arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios. In: NAZÁRIO, L; FRANCA-HUCHET, P. **Concepções contemporâneas de Arte**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 310-317.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Gognição imaginativa. Belo Horizonte. **Pós: Belo Horizonte**, v. 3, n. 6, p. 39, nov. 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/KELLY/Documents/2019/2019educa%C3%A7%C3%A3o/2019/especializa%C3%A7%C3%A3o/fichamento%20para%20monografia/15640-Texto%20do%20artigo-43523-1-10-20191008.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2020.

REZENDE, Priscila. **Performance Bombril**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tsfErSKpunc>>. Acesso em 17 maio 2020.

RIBEIRO, Mônica de Oliveira Chagas Gomes Ribeiro. Arte contemporânea: um exercício de criatividade. **Revista Educação**, São Paulo, v. 4, n, 1, p. 46-53 2009. Disponível em <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewFile/461/568>>. Acesso em 15 maio 2020.

RODRIGUES, José Carlos. **O tabu do corpo**. Rio de Janeiro,: Achiamé Ltda, 1975. Disponível em: <https://www.academia.edu/30616235/O_Tabu_Do_Corpo_-_Jos%C3%A9_Carlos_Rodrigues>. Acesso em: 25 jan. 2020.

ROSSI, Maria Helena Wagnder. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. 4. ed. Ver. E atual. Porto Alegre: Mediação, 2009. 144 p. (Educação e Arte; v.2).

SCARABELLO, Marcos Garcia . **Corpo e Arte**. 2011. 18f. Monografia (Especialização em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/tcc/REDEFOR_1ed_TCC_Marcos%20Garcia%20Scarabello.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **O outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
SZPIGEL, Marisa. **Instrumentos para a avaliação processual em Arte**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1783/instrumentos-para-a-avaliacao-processual-em-arte>>. Acesso em 17 maio 2020.

SOUZA, de Rocha Suzana; MARTINES, Antônia Elizabeth Moraes Leonel; BARROCO, Sonia Mari Shima. Ensino de Arte e os processos criativos na adolescência. **Ensino de Artes e Inclusão**, Santa Catarina, v. 14, n. 3, p. 234 -262, jul./set. 2018

TED, Talks Usage Policy, **Uma arte feita de verdade, vulnerabilidade e conexão**. Marina Abramovic, 2015. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/marina_abramovic_an_art_made_of_trust_vulnerability_and_connection/transcript?language=pt-br>. Acesso em 15 de maio de 2020

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.443-446, set./dez. 2005.

TRIPP, David. Action research: a methodological introduction. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WANET, Luna S. **Criação e Arte**. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/colégio-peretz/criacao-e-arte-2/>>. Acesso em: 15 de maio de 2020

UOL EDUCAÇÃO. **Biografias: Marcel Duchamp**. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/biografias/marcel-duchamp.htm>>. Acesso em 20 maio 2020.

WEISZ, Telma, **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2019.

ANEXO 1: Planejamento das performances

Planejamento da <u>Performance</u>	
Grupo Nº:	Problematização: Em relação a minha cidade ou escola ou região ou estado ou bairro O QUE INCOMODA A TODOS do grupo?
Como chamar atenção para este problema usando o corpo?	
Roteiro da <u>Performance</u> disponível: até 5 minutos	Prever sequência de ações Tempo
Materiais necessários Sonorização	Local para apresentação <u>.....</u>

ANEXO 2: Ficha avaliativa das performances

FICHA AVALIATIVA DE PERFORMANCE				
MARQUE COM X		IMPACTO CAUSADO		
GRUPO AVALIADOR		SURPRESA		COMUM
1-2-3-4-5				
CONTEÚDO		USO DE EQUIPAMENTOS		
CRÍTICO	POLÍTICO	DESTACOU		NÃO DESTACOU
USO DO CORPO		OBSERVAÇÕES:		
INTERESSANTE	COMUM			
TEMPO ATÉ 5 MINUTOS				
NO TEMPO	EXTRAPOLOU			

ANEXO 3: Lista das performance trabalhadas

ITEM	OBRA	PÁGINA	REFERÊNCIA
1	Campanha contra a violência, do grupo Juventude Marcada para Viver(JMV), 2013, Performance, Rio de Janeiro, RJ	9	MEIRA, Béa, SOTER, Sílvia, ELIA, Ricardo, PRESTO, Rafael, Projeto arte cidade: ensino fundamental II: 7ºano , 1.ed. – São Paulo: Scipione, 2016.
2	Priscila Rezende, Performance Brombril	9	REZENDE, Priscila. 2013. Performance no Memorial. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tsfErSKpunc . Acesso em 17 mai 2020.
3	Renata Felinto, Performance White Face and Blonde Hair, 2012, Performance São Paulo	9	FELINTO, Renata Aparecida. Vídeo performance “White face blonde hair , 2012. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=r1WqvnAhE6Q . Acesso em 17 mai 2020.
4	Marina Abramovic, A casa com a vista para o oceano, 2002. Performance, Sean Kelly Gallery, Nova York, Estados Unidos	24	MEIRA, Béa, SOTER, Sílvia, ELIA, Ricardo, PRESTO, Rafael, Projeto arte corpo: ensino fundamental II: 6ºano , 1.ed. – São Paulo: Scipione, 2016.
5	Corpos Informáticos. Encerando a chuva	24	MEIRA, Béa, SOTER, Sílvia, ELIA, Ricardo, PRESTO, Rafael, Projeto arte corpo: ensino fundamental II: 6ºano , 1.ed. – São Paulo: Scipione, 2016.
6	Berna Reale, Os jardins Pensus da América, 2012. Fotografia	24	MEIRA, Béa, SOTER, Sílvia, ELIA, Ricardo, PRESTO, Rafael, Projeto arte corpo: ensino fundamental II: 6ºano , 1.ed. – São Paulo: Scipione, 2016.
7	Eleonora Fabião, Conversa sobre qualquer assunto, 2008. performance, série Ações cariocas.	24	MEIRA, Béa, SOTER, Sílvia, ELIA, Ricardo, PRESTO, Rafael, Projeto arte corpo: ensino

			fundamental II: 6ºano, 1.ed. – São Paulo: Scipione, 2016.
8	Coletivo Opavivará, Formosa Desacelerator, 2014	24	MEIRA, Béa, SOTER, Sílvia, ELIA, Ricardo, PRESTO, Rafael, Projeto arte corpo: ensino fundamental II: 6ºano, 1.ed. – São Paulo: Scipione, 2016.
9	Zuzu Angel, bordado de tanque de guerra. Detalhe de um vestido da coleção Internacional Dateline III – Holiday and Resort, 1971.	28	MEIRA, Béa, SOTER, Sílvia, ELIA, Ricardo, PRESTO, Rafael, Projeto arte corpo: ensino fundamental II: 6ºano, 1.ed. – São Paulo: Scipione, 2016.