

## PERFORMANCE AND CREATIVITY FLOW GENERATORS IN SCHOOL

Cristina Garcia Palhares Viso<sup>1</sup>

Ana Elvira Wuos<sup>2</sup>

### Resumo

Ressaltar os processos criativos nas aulas de arte como acontecimentos importantes para a transformação e construção de pensamentos e emoções dos alunos, observando o papel e a formação do professor de arte e sua inserção nesse processo criador como base relevante, a partir da qual surgiram metodologias e dinâmicas de aula que intervieram na realidade da escola que foi ambiente deste estudo. O corpo em ação (performativa) elucida premissas para a observação do que denominamos "fluxo criativo" nas ações dos alunos de ensino médio na prática do professor.

**Palavras-chave: Educação. Experiência. Processo de criação. Performance.**

### Resumen

Resaltar los procesos creativos en las aulas de arte como acontecimientos importantes para la transformación y la construcción de pensamientos y emociones de los alumnos, observando el papel y la formación del profesor de arte y su inserción en el proceso de creador de base relevante, De aula que intervieram en la realidad de la escuela que fue este estudio. O corpo em ação (performativa) elucida premissas para una observación de los nombres "flow criativo" en las acciones de los estudiantes de enseñanza media en la práctica del profesor.

**Palavras-chave: Educação. Experiencia. Processo de criação. Actuación.**

### Abstract

The emphasize the creative processes in art classes as important events for the transformation and construction of thoughts and emotions of the students, noting the role and training of teachers of art and its role in this creative process as an important base from which emerged methodologies and class dynamics that took part in the reality of the school environment was this study. The body in action (performative) elucidates premises for the observation of what we call "creative flow" in the actions of high school students in teacher practice.

**Keywords: Education. Experience. Creation process. Performance.**

<sup>1</sup>UFU – Mestre em artes. Parte da pesquisa concluída. Professora de arte (prefeitura e estado) e arteterapeuta (prefeitura)

<sup>2</sup>UFU – Docente, doutora. Parte da pesquisa concluída.

## Introdução

Este artigo reflete sobre uma experiência de performance na escola ressaltando os processos criativos nas aulas de arte como acontecimentos importantes para a transformação, construção de pensamentos e emoções dos alunos. O corpo em ação (performativa) permeou uma das premissas para a observação do que se denominou “fluxo criativo”. Nesse sentido, buscou-se experiências de docência em processos criativos usando a pesquisa-ação com alunos do ensino regular, nível médio, de uma educação pública (estado). Adotou-se como procedimento técnico a observação participante, que permitiu perceber o corpo enquanto instrumento poético de “experiência em arte”. Por meio de experimentos práticos com o ensino na área de arte, pretendeu-se valorizar aulas que respeitassem as inteligências dos alunos através de um trabalho que propiciasse o autoconhecimento aliado ao processo e produto em confluência com a área da arteterapia.

O modo de analisar a ação performativa na escola parte de uma experiência da docente como arteterapeuta. Porém, entenda-se nesse artigo que o trabalho com os alunos não está relacionado a um contexto da clínica terapêutica, mas sim ao campo artístico, teatral, performativo, onde a palavra “fluxo criativo” foi utilizada como palavra reflexiva para compreender de forma conceitual o que no processo criativo desencadeava quando em ação performativa a entrega dos alunos para a prática proposta pela professora, naquele momento do recreio, com a participação coletiva e sem resistência de muitos, já que o trabalho foi realizado com adolescentes do ensino médio, e em alguns contextos e situações onde a proposição de expor o corpo em espaços públicos pode ser sinônimo de “pagar mico”.

Pensando nisso, o olhar arteterapêutico do professor para o processo, não se desvincula da arteterapia, pois é uma palavra que também pode ser percebida nas ações propositivas do professor, mas não clinicadas. Para que não se torne um termo redundante diante da problemática apresentada a que se trazer uma breve conceituação para que o leitor compreenda os pontos de aproximação com a terminologia. A arteterapia é uma área recente do conhecimento humano e pode ser definida da seguinte maneira: “[...] arteterapia é qualquer tratamento psicoterapêutico que utiliza como mediação a expressão artística (dança, teatro, música, etc.)” (PAIN, 1996, p. 9). Sendo assim, a arteterapia é um processo terapêutico cujo recurso expressivo são as linguagens artísticas em todas as suas formas de expressão. Objetiva unir os mundos internos e externos do indivíduo através de signos e símbolos.

Esse recurso aplicado à Psicopatologia originou-se quando Carl Jung passou a trabalhar com o fazer artístico, em forma de atividade criativa e integradora da personalidade: “Arte é a expressão mais pura que há para a demonstração do inconsciente de cada um. É a liberdade de expressão, é sensibilidade, é vida” (JUNG, 1920, p. 90).

Entre os objetivos da arteterapia, o principal é a ideia que ela atua como catalisador, favorecendo o processo terapêutico, de forma que o indivíduo entre em contato com conteúdos internos e muitas vezes inconscientes, normalmente barrados por algum motivo, assim expressando sentimentos e atitudes até então desconhecidos. O objetivo terapêutico da atividade artística é de tentar tirar o sujeito de seu “delírio” por meio da lei da matéria.

Com a finalidade de estimular os pacientes a criar, os arteterapeutas trabalham, de maneira neutra<sup>3</sup>, para que os pacientes se sintam mais à

---

3 Neutralidade do terapeuta – essa foi outra prática estudada na pesquisa uma vez que não existe neutralidade no fluxo criativo (reflexão da docente).

vontade, ou seja, não para que o paciente venha imitar o terapeuta, mas sim tirar dele algo positivo para sua personalidade criadora que é inerente ao ser humano. Nesse sentido, existe um trabalho em equipe que é dialógico. Para tanto, experiências nas aulas, com convergência no recreio, foram propostas com a inteligência emocional, promovendo respeito às diferenças, ressaltando a proposta do professor como interlocutor do processo criativo em arte em que “fluxos criativos” afetaram os sujeitos envolvidos a ponto de transformá-los através da apreciação e fruição na prática performativa.

Trazendo o assunto performance para as aulas de Arte Contemporânea, abordou-se com os alunos na escola no seu aspecto contexto e concepções que propuseram novas formas de se enxergar a arte no século XX, e que essas tessituras diferenciadas, surgem do cruzamento híbrido com outras linguagens as quais inter-relacionaram-se, dialogando e transformando um campo da arte. Assim o experimento performativo na escola foi realizado durante um semestre, com várias propostas de performar as ações dos alunos, assim para esse artigo foram escolhidas duas ações diferenciadas para exemplificar ao leitor como esse campo de atuação foi desenvolvido com o alunado, trazendo junto deste, momentos lúdicos, expressivos, de desenvolvimento pessoal, coletivo, reflexivo e crítico. As imagens, figuras de amostragem foram analisadas a partir do olhar do docente com a formação em arteterapia no que concerne o campo da expressividade, afeto e inteligência emocional dos alunos, não terapêutico,

na tentativa de aproximações desses e suas imbricações pelo prisma de um olhar para as aulas de arte

### **1. Performance como experiência para a individualização**

Durante o período em que a arte considerada como arte tradicional esteve em vigor, percebeu-se uma preocupação com uma estética voltada para a noção de beleza enquanto qualidade aparente. Houve uma separação de linguagens expressivas que foram observadas individualmente sem contatos e sem cruzamentos. As artes visuais (artes plásticas), as artes cênicas, a música e a literatura foram colocadas pelos teóricos de forma separada para entendê-las enquanto linguagem, embora elas sempre estivessem ligadas entre si.

A partir da década de 1960 surgiram concepções que propuseram novas formas de se enxergar a arte. Algumas linguagens inter-relacionaram-se dialogando e transformando o modo que a arte era concebida até o século XIX. Uma dessas linguagens que surgem do cruzamento com outras linguagens é a performance.

A performance nasce a partir das releituras da “apropriação”, “proposição” e “intervenção” de alguns termos que surgiram na década de 1960 como: live art<sup>4</sup>, body art<sup>5</sup> e happening<sup>6</sup>. Segundo Renato Cohen (2002), a performance no Brasil começou ser associada com acontecimento de vanguarda em que se percebeu um desenvolvimento da performance nas experiências de artistas visuais com finalidade cênica. Há uma hibridez da linguagem performativa que começa nas

<sup>4</sup>Termo para novas formas de trabalho, as quais nem sempre se ajustavam às estruturas existentes que padronizavam a expressão artística. São obras artísticas efêmeras que cobrem diversas áreas da expressão envolvendo o corpo, o espaço e o tempo.

<sup>5</sup>Uma manifestação das artes onde o corpo do próprio artista pode ser utilizado como suporte ou meio de expressão. Surgiu na década de 1960.

<sup>6</sup>Palavra que pode ser traduzida do inglês como acontecimento, é um termo criado pelo artista Allan Kaprow (1927-2006) para designar um tipo de ação artística flexível, em que a espontaneidade e o acaso são assumidos pela obra.



artes visuais e caminha para as artes cênicas: “Guarda características da primeira enquanto origem e da segunda enquanto finalidade” (COHEN, 2002, p.30).

A performance enquanto arte ganha conceito na década de 1970 com o amadurecimento de ações no contexto brasileiro. Renato Cohen define a performance como “Arte de fronteira. Teatro de imagens. Arte não-intencional. Minimalismo . Intervenção. Befe. Afinal, o que é performance? Talvez um pouco de tudo isso” (COHEN, 2002, p. 49).

A performance é uma linguagem interdisciplinar pois consegue dialogar com outras formas de expressão com finalidade de se produzir algo cênico, ou seja, algo que apresente para um determinado público. Lida com a espontaneidade.

Por outro lado, Richard Schechner (2006) argumenta que todas as ações podem ser performance. Mas da perspectiva da prática cultural, algumas ações serão julgadas performance e outras não, o que está relacionado com a cultura em que a ação está inserida e com sua finalidade. Ele também argumenta que as performances são feitas a partir de comportamentos restaurados. Comportamentos restaurados para Schechner (2006) são ações físicas, verbais ou virtuais, que não são acontecimentos inéditos e sim influenciados por outros comportamentos, por outros contextos culturais. Ao me comportar como se fosse outra pessoa, estou trazendo para minha vida comportamentos restaurados. Schechner (2006) defende a ideia de que todos fazemos mais performances do que percebemos. Argumenta que mesmo que acreditássemos que somos originais, um pouco de investigação revelaria que as unidades de nosso comportamento não foram inventadas por nós. Somos releituras das experiências de outras pessoas. Para o autor, as performances são feitas de porções desse comportamento e sua raridade está

na interatividade, que está em fluxo. Nesse sentido, a performance acontece enquanto ação, interação e relação.

Pensando a respeito desse aspecto, a ação performativa ganha uma ampla visão e alcança diversas áreas do conhecimento e se torna uma forma de pensar o real através da re(a)apresentação da ação performativa. É possível re (a) apresentar tudo por meio da performance, inclusive o ambiente escolar. O ambiente escolar pragmático, estrutural e antagônico é um cenário que pode ser transformado através da ação performativa.

Schechner (2006) cita sete funções da performance: entreter, construir algo belo, formar ou modificar uma identidade, construir ou educar uma comunidade, curar, ensinar e lidar com o sagrado e o profano. Essas sete funções são utilizadas nas experiências com os alunos. Assim, a performance foi a linguagem escolhida para trabalhar a experiência no contexto escolar por alguns motivos:

- Por ser uma linguagem de experimentação, ela é libertadora. Segundo Cohen (2002), ela tem a capacidade de libertar o homem de suas amarras condicionantes, resgata a ideia de uma prática pela prática podendo trabalhar questões do dia a dia. Exige ação, intervenção, interferência do corpo e para o corpo.
- Por ser libertadora, ela pode ser transformadora. Ao se libertar das “amarras condicionantes”, o homem se transforma e transforma o outro, o olhar do outro. Taylor (2011) também vê a teatralidade de práticas que a maioria não considera práticas cênicas, mas que para ela são situações de transformação, o que leva para uma ação performativa e ela nomeia de espaços liminares.
- É uma experiência que possui

funções diversas e uma delas é a capacidade de curar e de modificar a identidade. A cura estabelecida nesta pesquisa está ligada a princípios terapêuticos de conhecimento de si mesmo. A cura está ligada ao princípio de identidade ou individuação do sujeito em Jung(2013) do governo de si em Foucault (2010).

- É uma linguagem que, ao lidar com o que Schechner (2006) chama de “comportamentos restaurados”, são interpretados de maneira modificante. Ao resgatar comportamentos ensinados, adaptados e inseridos à nossa identidade, podemos reelaborá-los, reprogramá-los, transformá-los e observá-los eliminando-os ou somando mecanismo de apoio de acordo com a visão individual do certo ou errado, voltando à ideia de experiência libertadora comentada acima.

Assim, nos princípios da individuação junguiana resgatou-se a ideia de “tornar-se um ser único” na medida em que assumimos uma consciência de nós mesmos ou, nas palavras de Jung, “quando nos tornamos o nosso próprio si mesmo” (JUNG, 2015, p. 63). Tornamo-nos nosso próprio personagem. Quando conseguimos ser autores e atores de nosso próprio “Eu”. Quando conseguimos nos libertar das prisões do inconsciente ou das formas com que as manifestações alienantes nos aprisionam. Quando conseguimos nos conhecer para conseguir ser e se dar aos outros e não para se apropriar de comportamento dos outros. Dessa forma, estaremos livres de fato. É essa característica da individuação que se buscou com esta pesquisa. E a performance auxiliou a docente a pensar a individuação aliada em aspectos do governo de si. Do mesmo modo que Foucault (2010) argumenta que o indivíduo se conhece para governar a si

mesmo, para ocupar-se consigo mesmo, para tomar consciência de si mesmo ou, em outras palavras, cuidar de si mesmo.

O cuidar de si na perspectiva desta pesquisa reitera o resgate de memórias relacionadas às percepções dos acontecimentos e experiências que geraram lembranças que, muitas vezes, sequer foram esquecidas, pois ao lidar com elas resgatamos o intra (dentro de, interiormente, próximo ao centro) em um contexto sociocultural que valoriza o inter (entre, no espaço de). A dor em uma sociedade que busca sua cura é considerada sem propósito.

Resgatar o intra é um processo metaforicamente alquímico. Existe uma relação da alquimia com a individuação em Jung (1994). Enquanto a alquimia transforma metais em ouro, a individuação permite o autoconhecimento do indivíduo:

O que torna a alquimia tão valiosa para a psicologia é o fato de suas imagens concretizarem as experiências de transformação por que passamos na Psicoterapia... (JUNG, 1994, p. 13).

O intra pode ser comparado ao ouro no processo alquímico psicoterápico. O ouro alquímico é resultado da transformação real – a individualidade humana. Essa individualidade, segundo Jung, é um processo que passa por estágios até atingir o processo de individuação. Esses estágios acontecem a partir das experiências significativas mediadas pelos fluxos criativos, que suprimem a falta, preenchem os “momentos”, surgem como possibilidades de vida e ainda possuem a dimensão que alcança o íntimo da alma. E conseguem interpretar delírios dessa alma de forma simbólica, codificando o indizível. Através das experiências artísticas surgem possibilidades de penetrar além das palavras. Além do consciente. O inconsciente é revelado, interpretado e exposto.

Analisado pelo olhar do outro. Porque o outro nos revela enquanto ser ao passo que o espelho só revela a aparência.

Assim, é possível relacionar os projetos “Ações performativas” com os alunos do Ensino Médio como propostas que conduziram a uma percepção experimentada da vida que, por sua vez, conduziu ao “intra”. Essas experiências serão apresentadas adiante.

## 2. Fluxos criativos na arte.

A palavra “fluxo” vem do latim fluxus: movimento de um fluido, o que faz referência a um fluir constante, ou seja, um movimento constante de um líquido. Essa ideia de movimento constante é apropriada para o que se pretendeu com a pesquisa, uma vez que desejei analisar esse processo que desencadeou a criatividade: um processo que esteve em movimento constante e se construiu constantemente nas relações da experiência artística.

Esse termo, na filosofia, é encontrado nas ideias do filósofo pré-socrático Heráclito, para o qual identifica o estado de todas as coisas que “está em fluxo”. Um eterno movimento. Segundo Japiassú (2006), Heráclito defendia a ideia de que o universo muda e se transforma infinitamente a cada instante, o que faz que a substância única do cosmo seja o poder espontâneo de mudança que se manifesta pelo movimento. Nessa ideia, o fluxo é motor de transformação e age constantemente pelo movimento.

Mas ao analisar a ideia da etimologia da palavra, é salutar entender que esse movimento não é de qualquer objeto, mas de um líquido.

Heráclito se refere à água ao exemplificar a ideia do fluxo: “Ninguém toma banho duas vezes no mesmo rio”. Por que a ideia de rio em Heráclito? O rio é um lugar por onde há eterno movimento das águas que sempre são outras, novas águas. Isto é, não existe água parada no rio. Existem águas renovadas. Águas vivas, limpas. Lugar onde tem água parada refere-se à morte.

Seguindo esse pensamento, o fluxo criativo é um termo compreendido para se referir ao processo criativo da arte que está em constante movimento. Por meio desse “fluir”, dessa mudança, o processo continua proporcionando ao indivíduo experiência de transformação nas dimensões intelectuais: racionais e emocionais

O fluxo criativo é, portanto, um processo em movimento, que desencadeia novos processos e movimentos intuitivos de criação da ideia para a prática. Respeita o corpo do afeto, as experiências e percepções, o contexto do lugar e a idade dos alunos. É um trabalho aberto a novas possibilidades e pode ser alterado constantemente. Alcança momentos de auge que Golleman (2012)<sup>7</sup> chama de extrema entrega e descoberta.

Para Golleman (2012), “fluxos” é o estado da consciência emocional em seu clímax. É um estado de autoabandono o oposto de ruminação.

(...) o fluxo é um estado de autoabandono o oposto da ruminação e preocupação: em vez de perder-se em cuidados nervosos, as pessoas em fluxo se concentram tanto no que estão fazendo que perdem toda autoconsciência, deixando de lado as pequenas preocupações (GOLEMAN, 2012, p. 113).

<sup>7</sup> Daniel Goleman – é ph. D. em psicologia, formado pela Universidade de Harvard. Durante 12 anos escreveu sobre psicologia e ciência do cérebro para o New York Times, sendo indicado duas vezes ao prêmio Pulitzer. Foi cofundador de um grupo colaborativo que tem como missão ajudar as escolas a implementar aulas de inteligência emocional. Também é codiretor de um grupo que recomenda práticas de desenvolvimento de habilidade de inteligência emocional e promove pesquisas rigorosas sobre a contribuição da inteligência emocional ao desempenho no ambiente de trabalho.

Assim, é permitido considerar a essência do fluxo como um estágio de alta concentração. Nessa perspectiva, o autor em questão cita as conclusões de Mihaly Csikszentmihalyi<sup>8</sup> acerca da imersão obstinada nas realizações criativas de um pintor, por exemplo. A esses estados do fluxo criativo podemos fazer referência às ideias de Larrosa (2008) sobre o desejo de realidade. Sobre essa realidade vivida com toda intensidade: “desejo”, “imersão obstinada”, “completo abandono” durante o ato criativo. Deve-se observar que esse fluxo criativo se refere ao processo de estar em movimento, que é a potência do fluxo criativo.

### 3. A performance na escola.

Agora serão apresentadas algumas experiências de trabalho desenvolvido com os alunos do ensino médio, faixa etária de 16 a 18 anos, da Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos, situada no Bairro Luizote de Freitas I, no município de Uberlândia, durante os meses de fevereiro a julho de 2015.

Ao ensinar arte contemporânea aos alunos do 3º ano do ensino médio, surgiu à necessidade da prática sobre o assunto e, após a prática, fez-se mister uma reflexão sobre a prática que revelasse as emoções envolvidas no trabalho. Uma reflexão que promovesse o autoconhecimento.

Instigada pelos textos de Taylor (2011), Cohen (2002) e Schechner (2006) sobre performance, Jorge Larrosa (2008) e Walter Benjamin (1994) sobre a questão da “Experiência”, e motivada pelas experiências pessoais de releitura dos parangolés de Helio Oiticica e desmontagem feitas nas aulas de disciplinas do Mestrado

Profissional (Prof-Artes) somadas às percepções de Pedroza (1965) sobre o mesmo assunto, surgiu a ideia de propor aos alunos a criação de “ações” performativas que ocorressem durante os intervalos de recreio. Essas ações seriam uma forma de “Proposição e Intervenção” a fim de questionar e ressignificar o comportamento dos alunos durante os intervalos.

O momento do intervalo ou hora do recreio a princípio foi o espaço e momento em que pensei para propor a ideia da “intervenção e o happening<sup>9</sup>”, pois a intenção era que o público interagisse de alguma forma com as ações que eram performatizadas pelos alunos do 3º ano. A intenção era ver como o público reagiria diante de um acontecimento inusitado que fugia dos comportamentos rotineiros da escola.

Os alunos foram divididos em grupos e cada dois grupos apresentavam paralelamente em um mesmo recreio (intervalo) de forma simultânea. Os temas das ações foram escolhidos pelos alunos, que tiveram liberdade para tratar de assuntos variados. E podiam se expressar de forma livre, respeitando os limites impostos pela escola. Para exemplificar o trabalho foram escolhidos dois momentos de forma aleatória dos muitos outros que foram performatizados na escola durante o ano de 2015.

#### 3.1 Ação performativa – “O que tem lá em cima?”

No dia 25 de junho de 2015, Em um dos grupos os alunos pensaram em fazer pegadinha com as pessoas. Então de forma ensaiada e organizada, eles olhavam para o céu e faziam comentário uns com os outros. A ideia era fazer com que os outros alunos que não sabiam da ação olhassem para o céu

<sup>8</sup>Mihaly Csikszentmihalyi - Professor de Psicologia e Gestão da Claremont Graduate University. Ele é o ex-chefe do departamento de psicologia da Universidade de Chicago e do departamento de sociologia e antropologia em Lake Forest College.

<sup>9</sup>Termos encontrados no livro didático dos alunos.

também. Foi interessante ver como as pessoas são conduzidas pelo comportamento das outras pessoas. Toda ação gera uma reação. E o que esse grupo estava fazendo era propor uma reação ao

público, convidando-os a participar da ação. Pensavam em um trabalho ligado ao Happening onde o público participa ativamente da ação.



Fotografia 1 – Alunos em ação performativa: "O que tem lá em cima?"

Fonte: Autoria própria. Uberlândia, junho de 2015.

O tema foi instigar a curiosidade. O grupo performou uma ação a partir da qual era irresistível não olhar também. Todos queriam ver o que o outro estava vendo.

A forma desse grupo em instigar a curiosidade das pessoas desconhecidas foi olhando para o céu e montando um a um uma ação corporal, que vislumbrava uma expressão de espanto, alegria ou novidade. Essas reações que foram vistas uma a uma, montaram determinada imagem de corpos que olharam para cima, buscando algo que era novo e inusitado. Alunos de outras séries, professores e funcionários da escola que passavam pelo grupo participavam da ação sem saber que era uma ação performativa.

A espontaneidade do acontecimento fez o trabalho lidar com o acaso e com a naturalidade das expressões das pessoas. Uma criação através da experiência dos comportamentos diante de certas situações. No relatório de reflexão sobre a prática o grupo expôs que ficou com medo de "pagar mico". Dos olhares de reprovação diante do comportamento fora dos padrões.

É importante neste momento trazer o pensamento de Jung para a argumentação: "[...] as coisas externas indicam e denunciam aquilo que o homem sofre" (JUNG, 2013, p. 25). Eu perguntei a eles: por que esse medo de pagar mico? Por que os olhares de reprovação são suficientes para não fazermos uma prática como essa? Quem comanda você?

Embora os alunos tenham gostado da experiência de "Pagar mico". Houve um momento que antecedeu a prática dessa ação. E esse momento foi paralisante para eles. Foi exatamente o medo de pagar mico. O medo da reação das pessoas. E foi sobre esse momento que após a prática, ocorreu o diálogo. É importante refletir sobre como a atual sociedade está cada vez mais preocupada com os "outros" e como isso reverbera no comportamento de cada indivíduo.

Logo, questioneei: E se esse medo tivesse paralisado vocês a ponto de não fazerem a prática? E eles responderam: "não teríamos experimentado como foi divertido".

Larrosa (2008) argumenta sobre a



importância da experiência e como o sujeito da experiência precisa estar exposto. Estar exposto significa estar pronto para o novo, para novas perspectivas. Muitas vezes estar exposto, significa parar de se preocupar com o que o outro pensa e se preocupar mais com o que vai mudar na própria forma de pensar a partir de determinada experiência. Para esse grupo o autoconhecimento foi o da exposição para novos desafios, novas oportunidades.

A outra ação aconteceu em 06 de Julho de 2015. Os alunos do 3º A apresentaram uma dança. Dispuseram de um veículo automotivo com som

meecânico dentro da escola e ligaram o som em uma intensidade forte, começaram a dançar. Isso fez com que os outros alunos viessem ver o que acontecia. Então iniciaram uma dança coreografada seguida de outra dança em que todos começam a pular feitos loucos. Os outros alunos olharam indignados para a apresentação que interferiu totalmente no movimento do recreio.

De todos os grupos, essa sala foi à única que se envolveu em um único grupo. Todos participaram. Pediram para ensaiar durante minhas aulas. Eles queriam fazer algo bem diferente.



Fotografia 2 – Alunos do 3º A em ação performativa: "Intervenção - dança muito louca"  
Fonte: Autoria própria. Uberlândia, julho de 2015

Depois da experiência prática os alunos da sala refletiram sobre o trabalho de forma empolgante. Nunca haviam feito algo parecido. E essa experiência, com certeza, ficará marcada na memória de cada um.

De todas as turmas, essa foi a que mais fez comentários a respeito de sua performance e como isso trouxe uma mudança de paradigma, no que se refere a forma de ver a arte. Em um dos relatórios o aluno mencionou que a arte está ligada a vida e eles haviam experimentado um pouco dela. Foi percebido neste grupo um desejo de realidade, um desejo que vai além da experiência.

Para todas as ações os alunos escreveram suas observações através de um relatório. Neste relatório eles descrevem o quanto a experiência de uma ideia vai além da proposta. As palavras não conseguem explicar a experiência destas ações. Em um dos relatórios a aluna escreveu: "Obrigada por confiar na gente. Obrigada por nos dar liberdade na criação".

A experiência dessas ações intitulada de "ações performativas" foi muito rica. Mesmo que tenham sido experimentações de criações, foi além do esperado. Os alunos se envolveram e se empenharam por fazer algo diferente.

Após o encerramento desses primeiros trabalhos percebeu-se que essas turmas estavam mais maduras tanto no comportamento uns com os outros, quanto para entender a arte. Contatou-se argumentos e observações mais elaboradas sobre concepções artísticas fruindo da própria experiência que obtiveram. As experiências através das ações mencionadas anteriormente aconteceram a partir de um fluxo que considerou-se a partir das ações performadas e do envolvimento dos alunos como fluxos geradores de criatividade. Geradores, pois a partir dessas primeiras experiências outras aconteceram e foram compreendidas como experiências criativas pelos alunos.

### Considerações

Experimentar é observar o mundo apresentado de formas diferentes: dinâmica e transformadora. Transformadora do ser que cria e do ser que aprecia. Observar o posicionamento do outro é importante para a transformação do ser, uma vez que o outro é quem nos revela. Quem enriquece nosso olhar, quem influencia nossa existência, quem significa o que fazemos. É resgatar a ideia do ritualístico ou daquilo que nos aproxima de nós mesmos, da arte afetiva, expandindo o experimento no território das emoções .

Através das percepções que perpassam pelo corpo e para o corpo fazer com que essas experiências façam sentido, cedem lugar aos fluxos criativos, como potências em processos contínuos pelos quais nenhum resultado pode ser medido, mas criado, percebido e transformado.

Resgatar a práxis como experiência do coletivo, promove sentido, desenvolve conhecimento e oportuniza individualização aos alunos, ao mesmo tempo que transforma a realidade do recreio como lugar lúdico e de apreciação/fruição no cotidiano escolar.

Pensando acerca dessas percepções na pesquisa em questão, inicialmente depara-se com

apalavra fluxo criativo como ponto de discussão para entender o campo subjetivo da Performance e suas implicações teóricas, no entanto no experimento com os alunos, encontra-se um outro termo mais próximo a práxis, o qual denominou-se fluxo gerador de criatividade, pois os registros dos acontecimentos tornaram-se materiais pedagógicos para apreciação e ensino nas aulas de artes com as novas turmas. A partir da análise desses registros, os alunos de 2016 realizaram suas práticas na escola, tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental, pois o registro em vídeo desenvolvido nesse estudo, foi transformado em produto artístico reflexivo.

O material pelo qual denominou-se fluxo gerador de criatividade por conta de sua efemeridade, tornou-se um vínculo para novos desafios e novas ideias, observou-se que as criações atuais dos alunos que apreciam o material em vídeo estão mais ousadas e mais reflexivas. Dotadas de sentido e significados. Ações com mensagens e ações que apontam um desejo de interação coletiva.

A partir dessa pesquisa, preparar as aulas para essas turmas tornou-se também um fluxo gerador de criatividade ao docente, assim o tema arte contemporânea além de instigante, propicia liberdade, autonomia e alteridade no planejamento.

Finalizando a discussão no que conserve ao alunado, pode-se refletir que foram afetados por várias razões: experimentaram o fazer, se divertiram fazendo, refletiram sobre suas escolhas.

Perceberam ainda durante as discussões que o ser humano cria e soluciona conflitos sociais ou pessoais por meio das ações performativas, para se individualizar, pois o envolvimento com a arte nesse processo foi compreendido como território fértil para plantar e colher as questões subjetivas, temas algumas vezes esquecidos no inconsciente, mas que nesse caso, foram performados de corpo e alma pelos alunos.

## Referências

COHEN, Renato. **Performance como linguagem: Criação de um tempo-espaço de experimentação.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

FOCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito.** Tradução de Márcio Alves da Fonseca. – 3ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: objetiva, 2012.

JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário Básico de Filosofia/Hilton Japiassú e Danilo Marcondes.** – 4ª. Ed. Atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2006

JUNG, Carl Gustav. **O espírito na arte e na ciência.** Tradução de Maria de Moraes Barros. 8ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **O Eu e o inconsciente.** Tradução de Dora Ferreira da Silva. 27ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2015.

PAIN, Sara. **Teoria e Técnica de arte-terapia: a Compreensão do Sujeito/ Sara Pain e Glayds Jarreau; trad. Rosana Severino Di Leone.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHECHNER, Richard. **“O que é performance?”**, em performance studies: an introduction, second edition. New York & London: Routledge, 2006.

Recebido: 07/09/2016

Aprovado: 01/10/2016

Publicado: 12/12/2016