

QUEERIZANDO IMAGINÁRIOS: A POTÊNCIA EDUCATIVA-COMUNICATIVA DA PERFORMANCE ARTE¹

Camila Olivia-Melo²

RESUMO

A performance arte tem se mostrado na contemporaneidade como um fenômeno que possibilita emitir mensagens de resistência a heteronormatividade. Tem se mostrado um espaço orgânico para emitir as mensagens de si, o que acaba por mudar o sentido tradicional de comunicação. Esse processo subjetivo em comunicar - que o corpo na performance apresenta - não está de fora das relações e trocas de saberes, por isso mesmo ela pode apresentar potência educativa. Para esse artigo exponho um recorte de minha pesquisa etnográfica realizada na cidade de Curitiba-PR em uma casa de ações artísticas. Aqui o que nos motiva é tensionar o paradigma dualista da emissão-recepção no campo da Comunicação, já no campo da Educação, o que nos propomos a tensionar é o binarismo professor/a-aluno/a. O corpo portanto é o espaço que mais dedico energia, refletindo suas relações com a educação e principalmente com a arte. Mas prefiro uma ideia de arte corrosiva, pronta a explodir com concepções frias e com os ajustes identitários da heteronormatividade. Assim trago ao debate da inter-relação comunicação e educação um friccionar de binarismos e noções cristalizadas sobre corpo, sexualidade e gênero. Com o auxílio de um corpo teórico dos Estudos Culturais e Estudos Queer trago o seguinte questionamento: que potencial educativo a performance arte pode atingir?

Palavras-chave: Comunicação. Educação. Performance arte. *Queer*.

1. INTRODUÇÃO

*“Você sempre aprende a partir da observação.
Você tem que sacar as coisas não verbais porque
as pessoas nunca vão te dizer aquilo que você deveria saber.
Você tem que perceber isso por você mesma:
qualquer coisa que seja para a sua própria sobrevivência.
Você se torna forte quando começa
a fazer as coisas que te fazem forte.
E é assim que a verdadeira aprendizagem acontece.”*

Audre Lorde

1 Trabalho inscrito para o GT Comunicação e Educação, do VII Encontro de Pesquisa em Comunicação – ENPECOM.

2 Camila Olivia de Melo (Puni) é bolsista CAPES, doutoranda em Artes e Design pela PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-RJ), camilamelopuni@gmail.com.

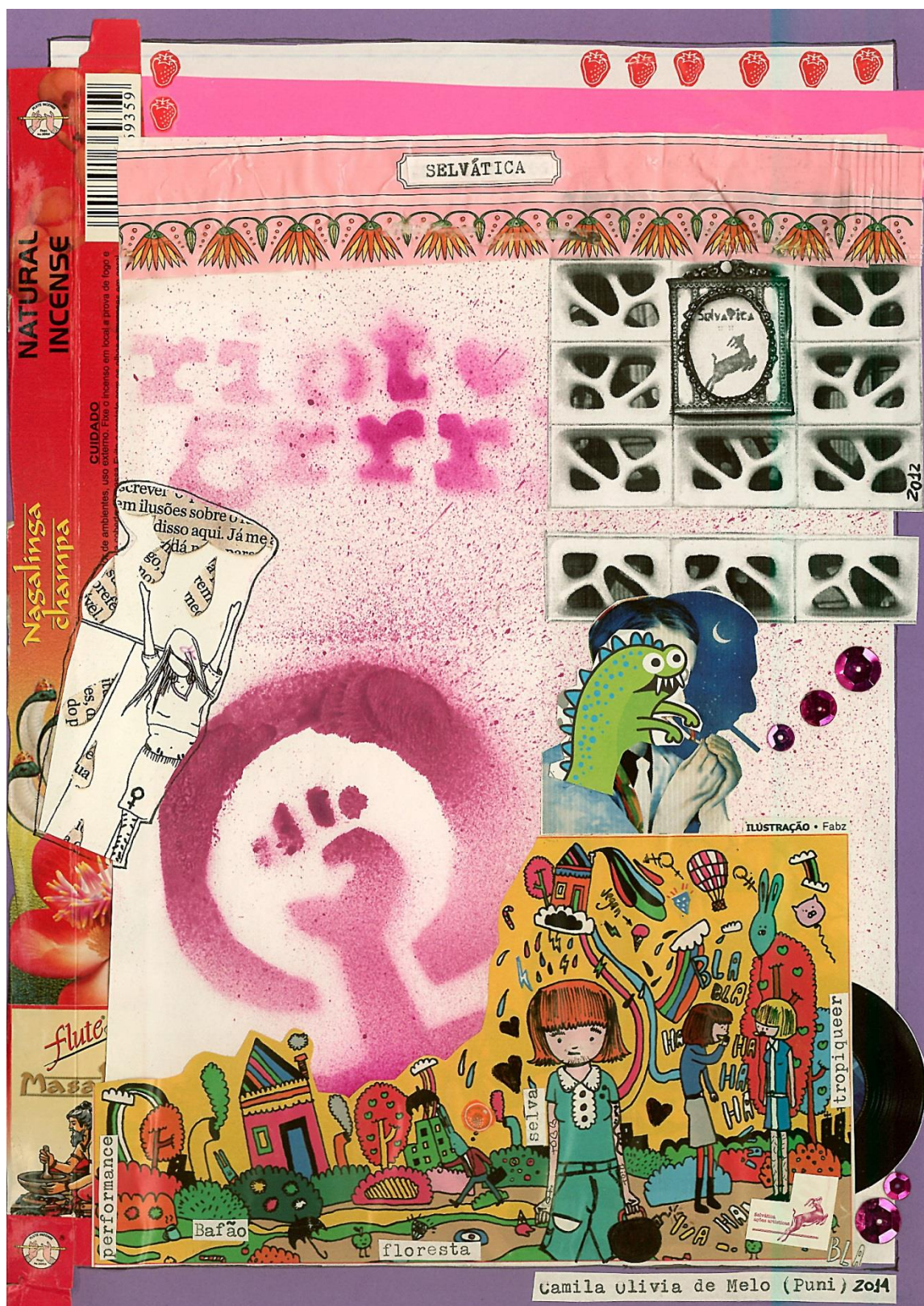


FIGURA 01 – SELVÁTICA

FONTE: CAMILA PUNI (2014)

As linhas aqui trançadas para esse artigo seguem o processo de investigação a respeito do potencial educativo que a performance arte pode atingir a partir de um recorte feito em minha dissertação de mestrado³. Foi durante dois anos (entre 2012-2014) que percorri os caminhos da investigação etnográfica em uma casa de ações artísticas da cidade de Curitiba-PR, a Casa Selvática⁴. Nesse ambiente de suor, cheiro de incenso, e expressões corporais múltiplas, pude observar três *performers*⁵ que com suas *corpas*⁶ comunicavam seus saberes rasgados, suas indignações e desajustes ao hetero-pensamento⁷ por meio das ações performáticas. A Figura 01 - a cima inserida – é uma das colagens (a qual tenho chamado de arte-fanzine) produzidas para trazer elementos imagéticos ao texto da dissertação, nela é possível observar alguns dos elementos subjetivos que observei-senti em campo⁸.

E já que “sempre se aprende a partir da observação”, como a poeta lésbica negra Audre Lorde afirma, acabei refletindo justamente sobre os processos de educação a partir desse momento de “observar” que a performance arte proporciona. Dessa maneira estive instigada a desmanchar o binarismo emissão-recepção e a perspectiva instrumentalista do campo da Comunicação – linha a qual estive na pesquisa do mestrado– segui com a vontade em encontrar linhas de fuga à concepção heteronormativa de mundo. Para isso desamarrei-me de artefatos materiais (como os tradicionais objetos de estudo da área: capas de revistas ou telejornais) para alçar vôo em uma pesquisa investigativa sobre as corporalidades dissonantes, *corpas* gordas, peludas e híbridas, enfim, corporalidades que tensionam, o que Judith Butler (2012) nos mostra como matriz de gênero.

³ Faço referência a minha dissertação de mestrado intitulada: “Do palco ao asfalto, dos meios aos corpos: observando os tentáculos da performance-polvo como estratégias comunicativa-educativa” defendida em Curitiba-PR no ano de 2014 na UFPR (Universidade Federal do Paraná) no setor de Pós-graduação em Comunicação, na linha de Comunicação, Educação e Formações Socio-culturais, com orientação de Regiane Ribeiro.

⁴ A Casa Selvática desde 2010 tem sido um dos espaços para fomentação-experimentação artística na cidade de Curitiba. Mantendo-se de maneira autogestionada (com um coletivo de mais de 10 pessoas) a casa abre espaço para instalações, oficinas, debates sobre principais temas relativos a corpo e, além disso, há também as festinhas performáticas com apresentações espontâneas, músicas e bebidas. Uma casa de 2 andares, quintal com girassóis e ametistas cor de rosa nas paredes.

⁵ Guilherme Ossani, Stéfano Belo e Tamiris Spinelli. Utilizo nomenclaturas diferentes no texto, seguindo a própria vontade das interlocutoras, segue respectivamente: A Gui, Théo o Belo e Miro.

⁶ Utilizo em alguns momentos “*corpas*” ao em vez de corpos, para utilizar o vocabulário nativo.

⁷ O termo hetero-pensamento diz respeito ao debate sobre heterossexualidade compulsória, para isso ver Elisete Schwade (2010), ou Monique Wittig (1980).

⁸ Atualmente dedico-me à continuação dessa pesquisa através do PPGDesign na PUC-Rio dentro do grupo de pesquisa LARS (Laboratório de Representação Sensível no Design) sendo orientada por Denise Portinari.

Estive em uma linha de inter-relação: comunicação-educação, o que me apontou rotas para explodir o entendimento tradicional de educação⁹, procurando pensar os saberes em ambientes educativos não formais. Nesse sentido a própria Casa Selvática adquiriu características de um local com troca de saberes. Além do que, a minha perspectiva ao observar os transcurso de comunicação-educação na performance arte era apontada pelos Estudos *Queer*. Por isso os processos comunicativos se desenvolviam - sob o meu olhar - de maneira política-educativa. Aqui quero frisar a potência política das corporalidades observadas na Selvática produziam em suas apresentações performáticas, uma potência, como Théo, o Belo afirma, de “energia-informação”.

Importante ainda é pontuar meu entendimento de performance arte. Essa expressão corporal subjetiva, de poucos objetos, mas muitos pequenos detalhes que vai chacoalhando nosso entendimento de arte-comunicação-educação, que vai perturbando nosso pensamento linear e binário. Essa maneira corpórea de emitir mensagens de si, de subjetividades comunicantes tenho chamado de performance-polvo¹⁰.

RoseLee Goldberg, (2006, p. 8) nos conta que a performance ao longo do tempo tem sido um "meio ou um canal" para dirigir-se a um público, levando questões críticas em relação, principalmente, às concepções hegemônicas de arte e cultura. Tal obra, como a autora chama, pode ser produzida como um "espetáculo" (solo ou grupo) e também como criação do próprio *performer*. Sendo possível agregar a ela elementos para iluminação, figurino e música simples ou sofisticados. Escandalizando e chocando a plateia seja no teatro ou na esquina, no café ou no bar, a performance apresentaria assim, criticidade. Marvin Carlson (2004, p. 216) caminha com o conceito no mesmo sentido, pois diria que a performance é um fascinante processo de "auto-experimentação" e "auto-reflexão" tanto para as questões culturais como pessoais, chegando a ter força autobiográfica.

Para além desse debate teórico, o que entendo por performance arte, está mais para performance-polvo do que performance-arte. Tenho em meu diário de campo, uma passagem onde minha interlocutora A Gui conta que a performance seria "*uma intersecção de linguagens, um polvo que se alimenta de diversas linguagens artísticas para fazer uma outra coisa*". A Gui reflete também que a performance pode ser uma maneira de trabalhar na

⁹ Importante citar a minha fundamental participação no grupo de pesquisa LABIN - Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação (PPGE-UFPR) de coordenação de Maria Rita de Assis César e Jamil Sierra, pois foram dentro desse laboratório que me surgiram as principais reflexões sobre uma possível educação queerizada. Com as discussões do grupo pude traçar as rotas de escrita do item “Borrando imaginários educativos” de minha dissertação de mestrado, defendida em 2014 em Curitiba-PR (UFPR).

¹⁰ Quando for me referir diretamente às performances observadas na Casa Selvática, vou utilizar o termo que criei na dissertação: performance-polvo.

"*própria carne*", uma ação de sua própria vida. O corpo seria, então, a sua própria obra.

Tomando o corpo como ferramenta de emissão de mensagens, ainda é possível perceber nessa ideia de performance-polvo o sentido de "aderência" que ela alcança. Chego então a compará-la literalmente com um polvo. Um polvo por justamente reunir imageticamente os reinos (os moluscos marinhos e os animais humanos) e, assim ilustra a *performer* como tendo muitos tentáculos, que buscam elementos em diversos lugares para aderir em suas mãos-ventosas diferentes linguagens e objetos, produzindo comunicação e educação.

Nesse sentido, o que posso fomentar a partir do que vivenciei, se mostra mais como uma provocação de "vontade de saber" do que um resultado conclusivo. Por isso proponho o seguinte questionamento: que potencial educativo a performance arte pode atingir? E me refiro aqui às relações de trocas de saberes e experiências entre os/as participantes – frequentadores/as da Casa Selvática ou quem tivesse tido contato com os trabalhos das *performers* – e a própria *performer* que encontravam nesse ambiente educativo não formal (a Casa Selvática) terreno para fluxos e expurgos de suas questões ao imperativo heterossexual.

Como já foi dito, me proponho no artigo a pensar a inter-relação comunicação-educação e o mexicano Jesús Martín-Barbero (2004) é um dos teóricos a trabalhar criticamente essa relação. O autor aponta os descompassos entre os espaços formais de educação e a entrada dos meios de comunicação na América Latina e nos aproxima com uma rápida contextualização da comunicação e educação no Brasil. A esse diálogo trazemos as provocações de Guillermo Gómez-Orosco (1998) tencionando o binarismo emissão-recepção quando incentiva ao campo a produção e circulação de mensagens próprias.

Ao debate por um conceito de educação aberto, Suzanne Luhmann (1998, p. 154) nos mostra as provocações que os Estudos *Queer* trazem a educação, e assim podemos pensar como a autora propõe: "estratégias de subversão" aos saberes normativos. Justamente a esses saberes normativos e ao conhecimento tradicional que os filósofos Silvio Gallo (2008) e Jorge Larrosa (2013) vão se opor, e nesse debate retiram da terra as raízes que melhor possam auxiliar nas metáforas do pensamento educativo, mostrando a intensidade que a experiência atinge nas relações educativas. Há ainda as intervenções narrativas de nossas interlocutoras para pensarmos o potencial educativo que a performance arte pode atingir nesse contexto.

2. QUEERIZANDO IMAGINÁRIOS EDUCATIVOS

Dentre as principais inspirações de Martín-Barbero (2000, 2004), para pensar também os processos educativos, encontramos a antropóloga Margaret Mead. É com o trabalho de Mead que o filósofo aponta o medo da mudança no território da educação, propondo intensificar o pensamento criativo no campo em que as áreas da comunicação e educação se inter-relacionam. Nesse sentido, podemos pensar o contexto histórico-social que o filósofo concentra sua energia: a década de 1990 na América Latina. O campo da educação em território latino enfrentava (talvez ainda enfrente) dois marcantes descompassos: o primeiro relacionado ao acesso e condições educativas para a escolaridade básica; e o segundo referente ao vácuo histórico na produção e desenvolvimento de saberes científicos e tecnológicos. Vale destacar ainda que as propostas governamentais Latino Americanas nesse período concentravam-se em ampliar e consolidar a educação formal superior. Isso para garantir o fortalecimento da produção de conhecimento técnico e individualizado, apenas. (MARTÍN-BARBERO, 2004).

Sendo assim, percebemos na contemporaneidade a dificuldade dos espaços educativos no Brasil em praticar as transformações dos "novos modos de ler" o mundo. Aqui pensemos nas diversas linguagens de aprendizado que se distanciam do livro, do conhecimento técnico e assim perceber a acentuada concepção amedrontadora e "perversa" que a tecnologia e seus artefatos causam nas práticas educativas. Dito de outro modo, as diversas maneiras de ler e sentir o mundo não poderiam ser feitas apenas através de técnicos, fixos e individualizados artefatos, muito menos quando tais artefatos acabam por serem inseridos forçosamente nos ambientes educativo. Com isso, Martín-Barbero (2004) nos apresenta um quadro mecânico e unidirecional dos modos de ler o mundo que, para o autor, são passivas e unívocas. Para enfrentar esse quadro, seria necessário perder a localização óbvia e "sagrada" dos saberes, fragmentar sua totalidade, borrar suas dicotomias livro-aluno/a e, com isso, pluralizar os imaginários educacionais.

Assim como Martín-Barbero (2000, 2004) o pesquisador mexicano Gómez-Orozco (1998) propõem repensar os envolvidos nas práticas educativas, ou como chama "sujeitos partícipes", em "seu contexto atual". A preocupação do teórico está relacionada às problemáticas envolvendo os meios nos ambientes educativos, ou à comunicação como educativa. Para o autor, as ações comunicativas necessariamente precisam exercitar uma potente possibilidade de expressão, "o objetivo é a alfabetização cultural múltipla de todos para podermos nos expressar em distintas linguagens, com distintas lógicas de articulação, e **circular nossas próprias mensagens**, e não somente recebermos as mensagens de outros." (GÓMEZ-OROZCO, 1998, p. 251, grifos nossos).

Sendo assim, não haveria na contemporaneidade espaço para o binário reducionista emissão-recepção, pois os sujeitos estariam circulando suas próprias mensagens em todos os níveis: emitindo, interpretando, produzindo e interagindo. Entendemos a dicotomia emissão-recepção como um dos paradigmas a nos incomodar, apresentando uma noção simplificadora que exclui e demarca a diferença, principalmente quando essa dicotomia ainda se faz presente nas relações sociais-educativas-comunicativas. Esse binarismo provoca, portanto, um pensamento polarizado e simplista que impede qualquer possibilidade de existência social, de criação, de conhecimentos, de corpos, de voz, ou de ação comunicativa que seja transdisciplinar, ou que esteja fora desse modelo, "há um problema muito sério, porque para pensar transdisciplinarmente é necessário superar o dualismo, pois o dualismo é, em termos epistemológicos, a simplificação máxima do complexo e, portanto, a impossibilidade de pensar a ambiguidade e as contradições. (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 144).

Nesse sentido, Gómez-Orozco (2012)¹¹ também propõem partir de uma condição de "receptores anônimos" para uma "recepção de interlocução" sendo criativa e crítica. O que pulverizaria com a noção binária da comunicação baseada em produzir e receber, apenas. A comunicação é entendida, pelo autor, como produtora de sentidos, como participativa, como prática de criação. A comunicação nessa perspectiva é produzida a partir das próprias mensagens situando-se nos contextos histórico-social-cultural.

No território brasileiro — além dos descompassos e fragilidades que o campo educacional encontra frente à inserção das mídias tecnológicas e seu abismo na produção de conhecimento cultural —, um importante — se não fundamental — aspecto desse debate ainda pode ser pontuado: os desajustes entre os saberes sobre gênero e sexualidades nas práticas educativas da atualidade. Observemos com esse olhar de gênero, o silenciamento que a educação institucional produz sobre o corpo.

Inspirada substancialmente pelo filósofo Michel Foucault, Guacira Lopes Louro (2000, 2001, 2007, 2008, 2009) concentra sua energia teórica e traz como central ao debate educacional contemporâneo¹² as questões provocadoras dos Estudos *Queer* envolvendo as temáticas de gênero e sexualidades. O maior obstáculo para que essas pautas cheguem até as relações educativas seria justamente seu aspecto escorregadio, pois caminha para as discussões sobre o corpo, para o questionamento do que é normal/anormal, de seus valores

¹¹ CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E CONSUMO - ESPM, 2., 2012, São Paulo.

¹² Para o mesmo tema, no contexto brasileiro, ver: Maria Rita César (2009), Rogério Junqueira (2012).

morais e de suas verdades em discursos autorizados, "Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras (LOURO, 2000, p. 21).

Pautando-se nessa perspectiva *queer* procuramos pensar os saberes por meio de suas interações, em ambientes educativos não formais, com um conceito aberto da educação possibilitando considerar o próprio corpo como mediação de conhecimentos. A própria provocação e perturbação que os Estudos *Queer* provocam na educação normativa, como veremos a seguir com Suzanne Luhmann (1998), se torna o ponto em que acontece a afetação para os saberes, tornando possível trabalhar com a perspectiva aberta da educação. Essa perspectiva aberta certamente encontra barreiras e dificuldades para tornar relacional as dinâmicas sociais, históricas e culturais dentro do próprio entendimento de educação, para deixar de lado a sua carga de normatividade e seu peso de sabedoria fincado nos livros e nos professores/as.

Tais dificuldades também aparecem nas entrevistas, pois nossas interlocutoras apresentam diferentes entendimentos, ou preferências conceituais, quando tocamos no tema: **potencial educativo das performances**, apresentando discordâncias — por justamente — o entendimento de educação estar na maioria das vezes ligado aos saberes normativos. Enquanto a Gui se incomoda com a sugestão de educação, pois questiona "*o que é aprender algo?*", ou quando ainda se opõem ao "*modo cartesiano, escolar, de significado e signifiicante*" —, Théo, o Belo, não se prende a isso, afirmando achar que sim, que existe nas performances uma relação educativa com uma "*energia-informação que vai passando*". Já Miro afirma que nem sempre há uma relação educativa nas performances ou em seus trabalhos de vídeoperformance, "*Não sei se educação seria a palavra, acho que não sempre... porque cada espectador tem o seu tipo de abertura*".

A performance arte é um dos elementos que nos interpela a encontrar estratégias que relacionem as áreas da comunicação e da educação como fomentadoras de novos saberes-mosaicos — aqueles modos de apreender os conhecimentos nos artefatos não legitimados, que estão espalhados no mundo, no corpo. Suzanne Luhmann (1998) encontra nos Estudos *Queer* inspiração para trazer ao campo da educação diferentes perguntas, diferentes ângulos para formular questionamentos, e com isso apresenta um cenário pedagógico em que seria possível inverter, trocar de lugar, chacoalhar de ponta cabeça a lógica da disseminação de saberes e a pretensa "iluminação dos sem luz". Com a autora é possível pensar uma atividade educativa distante da transmissão e próxima da criação de novas disposições ao aprender. Dizendo de

outra maneira, a criatividade em perceber quais as relações de aprendizado são possíveis, ou não, em determinados instrumentos. Podendo assim despertar a curiosidade educativa nos sujeitos envolvidos.

A teia educativa de Luhmann (1998, p. 154) instiga a provocar e interferir nas ações e práticas cotidianas, mostra que seria necessário uma "**estratégia de subversão**" ao campo da educação. Assim subverter dicotomias, ou ainda desestabilizar o hetero-pensamento dos saberes. Isso acarretaria em novas possibilidades de leitura do mundo e traria desafios às relações de conhecimentos. Os novos modos de ler poderiam ser impulsionados por uma estratégia de subversão ao que é tido como "saber", tencionando assim o conhecimento normativo, mecânico e unidirecional.

E seria através de uma linguagem "ativista de rua", que Luhmann (1998) apresenta uma maneira criativa e não-normativa para compartilhar os saberes. A autora recorre às práticas ativistas, pois afirma que há uma maneira própria em se vestir nessas ocasiões, há pulverização de práticas identitárias, de modos de viver, e de múltiplas maneiras de expressão do desejo. Nesse movimento da escola para as ruas, o "*queer* contesta autoridades e espera resistir a qualquer apropriação ideológica. [...] procurando decifrar — na ostensiva narrativa do mundo heterossexual — as entrelinhas, o que dali escapa." (LUHMANN, 1998, p. 146 tradução livre).

Luhmann (1998) tocada pelas provocações dos Estudos *Queer* fomenta e até — atreve a mudar de direção — os questionamentos do campo da educação. Isso fica nítido quando nos sugestiona ao em vez de questionar, por exemplo: "o que deveria ser ensinado/aprendido?", ou ainda "como ensinar determinado conhecimento?", seria necessário e urgente se colocar de maneira "*upsidedown*" e se perguntar "como nós viemos a aprender isso?" e principalmente: "como os saberes são produzidos nas interações?". A curiosidade educativa de acordo com a autora estaria limitada a esse binarismo "o que e como", limitando seus horizontes criativos, pois seria necessário a criação de novas disposições ao aprender.

Diferente, mas não destoante, é a estratégia oferecida por Gallo (2008), sugestionando pensar filosoficamente a educação para que ela se faça criativa e criadora. A inspiração do autor vem de filósofos contemporâneos franceses como Gilles Deleuze e Félix Guattari. Com isso, Gallo (2008) nos incita a observar na inter-relação comunicação e educação as suas ações de resistência cotidianas, produzindo de forma livre a criação de mensagens de si. Tal visão filosófica que problematiza de forma radical a racionalidade moderna nos possibilita outras metáforas para além do que a educação tradicional sugestiona.

Com isso, o autor nos chama atenção à metáfora arbórea que costuma-se empregar ao conhecimento,

A metáfora tradicional de estrutura do conhecimento é a arbórea: ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), como um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, entendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. (GALLO, 2008, p. 73)

Entretanto, estaria bem expressada na metáfora arbórea o entendimento aberto — que gostaríamos de pensar — do conhecimento? Refletindo a partir dessa pergunta o autor busca no filósofo Gilles Deleuze um desenho tanto quanto mais "rizomático", para imaginativamente pensarmos os saberes e suas relações como raízes a ploriferar o pensamento, pois o "o rizoma é sempre aberto", segue o autor trazendo — ao nosso entendimento de educação — um aspecto mais vegetal, pela superfície do solo e por dentro da terra como raízes a absorver os saberes,

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formando por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. (GALLO, 2008, p. 76).

A proposta filosófica de Gallo (2008), assim como a *queerizada* de Luhmann (1998), seguem no exercício elástico da prática educativa, pois requerem o abandono de binarismos, ou de qualquer intuito normativo da educação. Incita-nos a observar as relações educativas em outros espaços, em outros ambientes, nos provoca a olhar a Casa Selvática e as performances que ali acontecem como **lugar de troca de saberes**. Nossas observações de campo apontam que provavelmente pensar a educação como um conceito aberto é o intuito da Selvática, pois se conecta muito mais com o provocar da autonomia, do escandaloso e da não-hierarquia dos saberes. Para perfurar os territórios como raízes, os processos educativos precisariam principalmente, como afirma Gallo (2008) de criatividade em voo livre.

3. PERFORMANCE ARTE COMO EXPERIÊNCIA

Para fazer pensar um outro aspecto da educação, o espanhol Jorge Larrosa (2001, 2013)¹³ encontra estímulo na filosofia — também francesa — de Michel Foucault, nos apresentando o aspecto da **experiência** envolvida nas relações educativas. De modo a se opor justamente ao modelo arbóreo do conhecimento que Gallo (2008) nos mostrou, o saber da experiência traz elementos sutis à prática educativa. Nesse sentido a experiência que Larrosa (2013) sugere pensar aparece nas relações em que os saberes são compartilhados, de modo a produzir sentido, ao mesmo tempo, que o sentido acontece. Ainda, são aqueles estímulos que nos afetam com a resposta do que fazemos, dito de outra forma, com a reação do que produzimos.

Sendo assim, a experiência nos saberes está distante de uma concepção educativa fincada nos livros e nas instituições. O que o autor nos diz é que a experiência como um saber educativo não se trata "da verdade do que são as coisas", mas da captação sensitiva, do acontecimento singular, do que pode fazer sentido ou não-sentido, "a experiência [pode ser] entendida como uma expedição em que se pode escutar o 'inaudito' e em que se pode ler o não lido, isso é, um convite para romper com os sistemas de educação que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido e, portanto, ilegível." (LARROSA, 2013, p. 11).

As minhas observações de campo e os exemplos que Carlson (2004) traz, também apontam a performance arte como tendo essa mesma perspectiva da educação. As narrativas das interlocutoras mostram um olhar aberto às relações de conhecimentos em que os saberes acontecem com a experiência. Interessante notar a performance arte — como estratégia político-educativa — a "explodir" o modelo fixo da educação tradicional. Encontramos nos diários de campo (MELO, 2014, p. 112) aspectos semelhantes,

Para explodir com esse aprendizado modelador de existências, sinto que a Gui prefere muito mais as palavras **experiência e contaminação** do que a aprendizagem. Aprendizagem e educação para Gui, parecem ser palavras carregadas de significados binários e dualistas. Ilustrou-me seu pensamento a respeito da educação com a dança xamânica em que se pode sentir a brisa do movimento de outras pessoas, em que o sentimento para as pessoas que assistem a dança é de afetação. Contou-me sobre a necessidade do erotismo para o envolvimento com as pessoas, seja na dança ou na performance. (Diário de campo, 02/10/13 - Tarde de sol entre nuvens. Lua Minguante a acalmar os ânimos e as narrativas).

¹³ CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - UNICAMP, 13., 2001, São Paulo.

Além disso, um dos exemplos mais interessantes que Carlson (2004) descreve, infelizmente rapidamente, é o da *performer* negra Rhodessa Jones¹⁴. Pegaremos esse exemplo para trançar as ideais aqui apresentadas a respeito de uma experiência educativa transformadora. O autor afirma que alguns grupos — principalmente na década de 1980 e 1990 — estavam interessados em unir as preocupações e necessidades de suas comunidades, com a performance arte, tomando assim o caráter de "ativismo social". Tais grupos se apropriavam assim da arte como espaço de trabalho social-cultural-educativo, ou como temos chamado: ação comunicativa política-educativa. Portando, como ferramenta, a performance auxiliaria no enfrentamento às desigualdades sociais e dentro do possível no próprio empoderamento dos sujeitos envolvidos.

O projeto "*The Medea Project* (1992)"¹⁵ é um exemplo dessa união entre as necessidades sociais de uma comunidade com a arte. Inspirada em sua experiência como educadora e em seus materiais desenvolvidos em uma prisão para mulheres em São Francisco na Califórnia, Rhodessa Jones desenvolveu seu projeto pensando nas reincidências de mulheres que retornavam para a prisão. Tocada por sentimentos específicos daquele contexto, como depressão, auto-aversão e fracasso produziu uma ação performática — com elementos do teatro — para tentar reverter com o próprio corpo, a realidade das encarceradas. A *performer*, utilizando a performance como recurso educativo, produziu para "trazer auto-consciência e auto-estima às mulheres nas prisões, [e foi] criando performances baseadas em suas próprias histórias e experiências de vida." (CARLSON, 2004, p. 196 tradução livre).

Trabalhando a partir da própria experiência a performance arte pode atingir, como Théo, o Belo denomina: "*momento de expurgo*". O corpo e o que com ele se provoca acaba por proporcionar que as próprias questões do sujeito envolvido podem ser comunicadas e diluídas. A relação educativa nas ações performáticas de Rhodessa Jones transitam não tanto nos limites do compartilhar saberes ou conhecimentos, mas se aproxima tanto ao sentido da "experiência" que Larrosa (2013) nos apresenta como no sentido que foi narrado por nossas

¹⁴ De cabeça raspada, grandes brincos, anéis e pulseiras coloridas, com riso alto e movimento corporal espontâneo, Rhodessa Jones descreve em uma entrevista como foi trabalhar com as mulheres encarceradas. A entrevista está disponível no canal "*The California Endowment*" da plataforma *youtube*. Nesse entrevista é possível observar a trajetória da própria Rhodessa Jones, pois afirma ter tido contato muito próximo com o sistema carcerário, inclusive com pessoas de sua família. Além das dificuldades que teve em se apresentar como uma mulher negra artista, frente a outras mulheres (pois demarcava instantaneamente uma diferença), Rhodessa Jones afirma que uma delas simplesmente perguntou a ela, "mas o que é uma artista?" e assim passou os últimos vinte anos tentando responder a essa pergunta. Dizendo isso, ela segue afirmando que a arte é parte da transformação, além de trabalhar com a própria experiência do que quer que se esteja passando, no caso do *Medea Project* estar encarcerada.

¹⁵ Para mais, ver: <http://themedeproject.weebly.com/>

interlocutoras. A performance arte como troca de energia, de erotismo e de transformação da sua própria realidade.

Assim, encontramos ainda nas falas de Miro e Gui outros elementos além dos apresentados pelos autores/as até aqui. A **experiência** é um dos elementos que mais são citados pelas interlocutoras, porém a relação educativa que a performance pode atingir não está associada apenas a isso. A produção das performances envolve principalmente o provocar de sensações, seja através do erotismo e sedução ou como uma dança irradiando energias corporais.

Isso fica nítido nas falas respectivamente de Miro e Gui sobre o que de educativo há em seus trabalhos, por mais que explicitem incomodo com a palavra educação — que utilizei na entrevista (MELO, 2014, p. 114) — narram uma experiência de saberes que é entendida como transformadora e prazerosa tanto para quem produz como para quem recebe a comunicação,

educativo não sei se é a palavra... porque pra mim está em outro nível... mais transformador pra mim. Eu to muito ligada nessa coisa de provocar a sensação... não de pensar que sensações você vai provocar... mas discursos que sejam sensoriais. De que sejam experiências... e que não sejam somente sentar assistir algo e ir embora. Mas **provocar experiências**... e de modificar o estado da pessoa, não só o meu. Sempre é de alguma forma um nível terapêutico pra mim porque estou lidando com as minhas questões, mas tem uma busca de que seja uma experiência... um discurso experiência... que acaba detonando em algumas pessoas e em outras não.

As aprendizagens passam por vários níveis, né? O que é aprender? a pergunta antes... O que é aprender algo? E penso.... tipo como a gente é ensinado a aprender as coisas e esse modo cartesiano, escolar, tipo de significado significante.... me irrita sabe?! (...). Eu tento fazer é **uma erótica da arte**... onde as pessoas possam ser se-du-zi-das... [por exemplo] quando você transa você não pensa: 'ah... estou sentindo prazer'... estou sentindo prazer! entendeu? Ou quando eu danço... ou em outras várias ações do corpo eu gostaria que existisse uma erótica da arte... é fazer com que as pessoas dançam junto comigo, que essas pessoas estejam comigo nesse ritual...[a performance] é uma ritualização também de algum jeito.

A relação educativa na performance, posso afirmar a partir de minhas observações alcança uma multiplicidade de ações. Digo isso, pois com as falas das interlocutoras — principalmente a de Théo, o Belo quando perguntado sobre o que as pessoas podem levar de educativo de seus trabalhos — nos mostram uma maneira plural da performance agir, transformar e comunicar. A relação educativa que a performance arte pode atingir pulsa no corpo, no movimento dos braços, nas mãos tapando a boca quando surpreendidas pelo imprevisto, pela provocação ou por sorrisos na "sensorialidade" da dança. Segue Théo, o Belo,

Uma informação que vai pra pessoa.... que é sensorial... ela não é (as vezes é verbal porque também falamos [na performance] e as vezes é didático) falando de formas

bem direta... de várias questões.... as vezes é uma dança sabe?! Mas uma dança em que ali acontece uma sensorialidade que sai do meu corpo.... que vai pro teu corpo... e nessas sensorialidades de corpos.... no meu... no seu... em nossos corpos como atuante, atuador ou ator, nessa sensorialidade... eu vou te passando umas coisas...

4. CONCLUSÃO

Mais para uma consideração final, do que conclusões, posso afirmar que os espaços educativos não-formais podem ser pensados como local que transgride as barreiras do saber normativo, que estrategicamente os subverte e impulsionam, a educação não-formal muda de lugar os conhecimentos, proporcionam diferentes linguagens, novas maneiras de ler o mundo.

Refletindo a partir da Casa Selvática sobre qual seria o potencial educativo das performances arte, observei que a performance-polvo, quando exhibe o copo no centro de sua interação, ocupando o palco como mediador educativo tem potência suficiente para quebrar o silenciamento institucional a respeito das temáticas do corpo. A performance arte se mostra como um recurso educativo que destoa do meio tradicional da educação, que destoa da hierarquia educador/a-aluno/a. É em organismo, sangue, pele, gordura, suor que dilui e espalha as páginas dos legitimados saberes livrescos.

Assim, por sua temática *queerizada*, a performance-polvo da Casa Selvática perturba os modelos de mediação educativa baseada nos artefatos tecnológicos e do próprio entendimento cultural. Com a performance discursos se multiplicam dos palcos à rua, vozes saem dos bueiros como sujeitos de fala, emergindo controvérsias e contestações. Propicia, além de tudo, a produção de mensagens de si.

De fato a performance arte pode atingir a dimensão educativa. Uma educação de perspectiva aberta a borrar os imaginários educativos. Isso porque problematiza os modos de ler o mundo e provoca a criação de novas disposições ao aprender. A estratégia que a performance-polvo busca parece ser justamente trabalhar no campo da experiência, dos saberes da experiência, e com isso as sensações desde o erotismo à crítica social se fazem presentes, seja através de uma dança performática ou quando escandaliza as normas das identidades de sexualidade e gênero.

5. REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- CARLSON, Marvin. O que é a *performance*? **Gênero, cultura visual e performance** - Antologia crítica. Famalicão-Portugal, n.2, 23-31, abril/2011.

- CARLSON, Marvin. **Performance: a critical introduction**. New York: Routledge, 2004.
- GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.
- GOLDBERG, RoseLee. **A arte da performance: do futurismo ao presente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GÓMEZ-OROZCO, Guillermo. Uma pedagogia para os meios de comunicação. Entrevista [maio/ago 1998] São Paulo: Revista *Comunicação & Educação*. Entrevista concedida a Roseli Fígaro.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LOURO, L. Guacira. Foucault e os estudos *queer*. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.) **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. Guacira. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 46, 201-208, dez. 2007.
- _____. Guacira. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. Guacira. **Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação**. Revista Estudos Feministas. [online], v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.
- _____. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LUHMANN, Suzanne. *Queering/Queering Pedagogy? Or a Pedagogy is a pretty queer thing*. In: PINAR, W. F. (ed.) **Queer theory in education**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & educação**, São Paulo, v. 6, n. 18, 51-61, maio/ago. 2000.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MELO, Olivia, Camila. **Do palco ao asfalto, dos meios aos corpos: observando os tentáculos da performance polvo como estratégias comunicativa-educativa**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná - UFPR, 2014, 129p. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- SCHWADE, Elisete. Heterossexualidade compulsória e *continuum* lesbiano: diálogos. **Bagoas - estudos gays, gênero e sexualidades**. Natal, n. 5, p. 17-31, 2010.

INTERNET

WITTIG, Monique. O pensamento hetero. 1980. Disponível em:
<<https://crabgrass.riseup.net/assets/134062/wittig,%20monique%20o%20pensamento%20hetero.pdf.pdf>> Acesso em 10 de maio, 2013.

FIGURAS

Figura 01 – Selvática, Curitiba-PR, 2014.