




REVISTA DE ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS
E-ISSN 2358.6958

Práticas performativas para perceber e responder ao Antropoceno no ensino fundamental

Giorgio Zimann Gislou

Para citar este artigo:

GISLON, Giorgio Zimann. Práticas performativas para perceber e responder ao Antropoceno no ensino fundamental. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 57, abr. 2026.

 DOI: 10.5965/1414573101572026e0301

Este artigo passou pelo *Plagiarism Detection Software* | iThenticate



A Urdimento esta licenciada com: [Licença de Atribuição Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) – (CC BY 4.0)



Práticas performativas para perceber e responder ao Antropoceno no ensino fundamental¹

Giorgio Zimann Gislon²

Resumo

O projeto *Práticas performativas para perceber e responder ao Antropoceno no ensino fundamental* foi realizado como estágio no nono ano da Escola João Gonçalves, em Florianópolis, em 2023. Utilizou como metodologia a concepção triangular de ensino da arte de Ana Mae Barbosa (2012) e a partir da fruição da performance *Paradoxo da Praxis 1*, de Francis Alÿs, realizou três programas performativos (Fabião, 2013): *Chut-ação de gelo*, *Dança com gelo* e *Cartazes do gelo*. Partindo do relato das atividades, comento as potencialidades e os problemas de recriar performances na escola e também como conciliar a transgressão inerente à prática de performance com as regras do ambiente escolar.

Palavras-chave: Francis Alÿs. Pedagogia de performance. Performance na escola. Mudanças climáticas. Transgressão.

Performative practices for understanding and responding to the Anthropocene in elementary education

Abstract

The project *Práticas performativas para perceber e responder ao Antropoceno no ensino fundamental* was carried out as an internship in the ninth grade at João Gonçalves School in Florianópolis in 2023. It used Ana Mae Barbosa's (2012) triangular conception of art education as its methodology and, based on the experience of Francis Alÿs's performance *Paradox of Praxis 1*, developed three performative programs (Fabião, 2013): *Chut-ação de gelo*, *Dança com gelo* e *Cartazes do gelo*. Based on the report of these activities, I comment on the potential and problems of recreating performances in school, as well as how to reconcile the transgression inherent in performance practice with the rules of the school environment.

Keywords: Climate change. Francis Alÿs. Performance at school. Performance teaching. Transgression.


Prácticas performativas para comprender y responder al Antropoceno en la educación básica

Resumen

El proyecto *Práticas performativas para perceber e responder ao Antropoceno no ensino fundamental* se llevó a cabo como pasantía en noveno grado de la Escuela João Gonçalves de Florianópolis en 2023. Utilizó la concepción triangular de la educación artística de Ana Mae Barbosa (2012) como metodología y, a partir del estudio de la performance *Paradoja de la Praxis 1* de Francis Alÿs, desarrolló tres programas performativos (Fabião, 2013): *Chut-ação de gelo*, *Dança com gelo* e *Cartazes do gelo*. A partir del informe de estas actividades, comentó el potencial y los problemas de recrear performances en la escuela, así como la manera de conciliar la transgresión inherente a la práctica escénica con las normas del entorno escolar.

Palabras clave: Cambio climático. Francis Alÿs. Pedagogía del performance. Performance en escuelas. Transgresión.

1 Revisão ortográfica, gramatical e contextual do artigo realizada pelo Prof. Dr. Stephan Baumgärtel. Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

2 Pós-doutorado em Artes Cênicas na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com bolsa CNPq. Doutorado em Teatro pela UDESC. Mestrado em Artes Cênicas pela Leiden University (LEIDEN), Holanda. Mestrado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduação em Teatro pela UDESC. Graduação em Licenciatura em Letras – Português pela UFSC. Prof. Universidade Federal da Paraíba (UFPB).  giorgiogislon@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/3399458434426385>  <https://orcid.org/0000-0003-3744-5305>



Estágio num outono de mudanças climáticas

A maior parte das aulas do estágio *Práticas performativas para perceber e responder ao Antropoceno no ensino fundamental* ocorreu durante o outono de 2023. Um outono que se caracterizou por ter temperaturas mais altas do que a média histórica em Florianópolis. Um outono em que a contumaz onda de ar quente, que eleva anualmente as temperaturas desta estação e é chamada de “veranico de maio” na linguagem popular, extrapolou as expectativas. Um outono em que algumas pessoas tomaram as temperaturas elevadas com estranheza e passaram a se questionar sobre os fenômenos climáticos do El Niño, da La Niña e sobre o aquecimento global e as mudanças climáticas. Enquanto que, outras pessoas comemoravam o longo verão no meio e no final do outono, o que, caso os mais importantes cientistas do mundo estejam corretos, se configura outra vez naquilo que o filósofo Walter Benjamin, em *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*, havia apontado sobre a humanidade sob o fascismo: “Sua auto-alienação atingiu o ponto que lhe permite viver sua própria destruição como a um prazer estético de primeira ordem” (Benjamin, 1987, p. 196). No caso atual, entretanto, não se trata da própria destruição, mas da destruição progressiva dos habitats dos seres humanos e dos animais, uma destruição do futuro. De um futuro, porém, cada vez mais presente.

Ainda em 2014, Deborah Danowski e Eduardo Viveiros de Castro apontavam no livro *Há mundos por vir: ensaio sobre os medos e os fins* que:

o Antropoceno (ou que outro nome se queira dar) é uma época no sentido geológico do termo, mas ele aponta para o fim da “epocalidade” enquanto tal, no que concerne à espécie. Embora tenha começado conosco, muito provavelmente terminará sem nós: o Antropoceno só deverá dar lugar a uma outra época geológica muito depois de termos desaparecido da face da Terra. Nosso presente é o Antropoceno; este é o nosso tempo. Mas este tempo presente vai se revelando um presente sem porvir, um presente passivo, portador de um karma geofísico que está inteiramente fora de nosso alcance anular - o que torna tanto mais urgente e imperativa a tarefa de sua mitigação (Danowski, Castro, 2014, p. 16).

Passados vários anos desde essa publicação, a tarefa de mitigar o alcance do Antropoceno é realizada de maneira insuficiente. No livro de divulgação



Emergência Climática, o jornalista Matthew Shirts informa que: “A primeira parte do sexto relatório, publicado em agosto de 2021 pelo IPCC, confirma os dados e a pressa das pesquisas anteriores. Nela, as e os cientistas deixaram claro que o aquecimento já passa de 1°C” (Shirts, 2022, p. 35). Ou seja, a partir desse relatório intitulado *Mudança do Clima 2021* (IPCC, 2021) se pode perceber que os esforços para evitar que a elevação da temperatura do planeta decorrente da ação humana seja de 2°C, como foi decidido por vários países no Acordo de Paris (2015), ou de 1,5°C como advertiram as e os cientistas no Relatório Especial do IPCC de 2018, não estão sendo fortes o bastante. Enquanto isso, “os impactos são visíveis nos eventos climáticos extremos, como secas, furacões, ondas de calor e tempestades de chuva muito fortes” (Shirts, 2022, p. 36). De modo que, não apenas as temperaturas mais elevadas, mas também outros eventos climáticos extremos são decorrentes do aquecimento global, o que motivou, para dar mais ênfase à urgência em agir, a proposição, por cientistas e pesquisadores, do termo emergência climática.

Assim, em meio a essa emergência climática que vivemos, foi realizado o estágio *Práticas performativas para perceber e responder ao Antropoceno no ensino fundamental* como proposição de práticas performativas relacionadas ao Antropoceno aos estudantes do nono ano da Escola Municipal João Gonçalves. Na realização do projeto, foram intercalados momentos de estudo de referências do campo da performance, momentos de estudo dos conceitos de Antropoceno, aquecimento global e emergência climática e momentos de prática de performance.

Na sequência deste relatório serão descritos cada um desses momentos, que foram elaborados em correspondência com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2012) e (2017). Abordagem que coloca em igualdade de importância, no ensino de artes, a fruição, a contextualização e a prática artística e que pode ser subsidiadora de elementos estruturantes para o ensino da performance:

a performance não exige linearidade em seu processo de construção poética, possibilitando com que os vértices da Abordagem Triangular, possam ser executados sem uma ordem definida e assim, aconteçam ao mesmo tempo, deformando o triângulo em uma espiral, permitindo com que todos os aspectos sejam perpassados no percurso de aprendizagem, mas que não voltem ao ponto inicial pelo mesmo

caminho nem da mesma maneira (Omar, 2017, p. 303).

Sendo assim, a exposição dos momentos neste artigo é feita de forma sequencial. Entretanto, a execução do projeto envolveu idas e vindas entre fruição, contextualização e prática de performance.

Fruição

O estudo de referência do campo da performance foi feito a partir das obras: *Man Walking Down the Side of a Building - Homem descendo o lado de um edifício* - de Trisha Brown, *Dança Coral, Linha-mar e O que é estar aqui?* do Projeto Corpo, Tempo e Movimento. *The artist is present - A artista está presente* - de Marina Abramovic foi recriada brevemente para possibilitar uma experiência com o tempo presente e *Paradox of Praxis 1 - Paradoxo da Praxis 1* - de Francis Alÿs foi a performance ativadora da prática das e dos estudantes. Além dessas obras, cartazes dos movimentos da juventude em defesa do clima, como o Fridays for future, que ficou conhecido no Brasil como *Greve Escolar pelo Clima*, liderado por Greta Thunberg, também foram tomados como referência de performance política.

A fruição de *Homem descendo a parede de um edifício* (1970) serviu para ponderar o volume da intervenção humana no espaço feito pelas construções das cidades e, no caso específico, dimensionar o volume de material usado na construção da escola. Essa performance, dirigida por Trisha Brown, em Nova Iorque, consistia no rapel do performer Joseph Schlichter desde o topo de um edifício até o chão. A forma com que Schlichter descia o edifício, coreografada por Brown, era simulando caminhar na sua parede.

Conhecer as ações do Projeto Corpo, Tempo, Movimento serviu para aproximar as questões conceituais envolvidas na realização de performance da vida das pessoas estudantes, porque são ações realizadas em Florianópolis em lugares conhecidos de muitas das pessoas estudantes. Este Projeto foi realizado por Diana Gilardenghi, Milene Duenha, Paloma Bianchi e Sandra Meyer, em 2016, teve seis ações. Nas aulas do estágio, comentei as três que são mais pertinentes à nossa temática de pesquisa: *Dança Coral, O que é estar aqui? e Linha Mar*.

A ação *O que é estar aqui?* (2016) Projeto Corpo, Tempo, Movimento possibilitou pensar em como experienciar espaços. Essa ação foi realizada nas dunas da Lagoa da Conceição. Sem protagonistas, consistia numa série de papéis com tarefas, ou programas performativos, a serem realizados pelas pessoas do público. Os papéis estavam depositados em urnas espalhadas numa área das dunas. Como exemplos dessas tarefas, se pode citar dar uma cambalhota ou caminhar um minuto em linha reta e observar o local onde se chega.

Linha Mar (2016) possibilitou refletir sobre como os aterros podem ser retomados pelos mares se o aquecimento global continuar em ritmo acelerado. *Linha Mar* era uma ação em que Gilardenghi e Meyer estendiam uma linha, no Largo da Alfândega em Florianópolis, na fronteira onde chegava o mar. As performers conversavam com as pessoas para ajustar o local.

Dança Coral (2016) favorece questionar o paradoxo entre riqueza imobiliária e poluição ambiental. *Dança Coral* foi a realização de várias performances que se relacionam com o presente e a história da Ponta do Coral. Dentre essas performances, se destaca a lenta dança, feita por Gilardenghi e Meyer, nas pedras da Beira-Mar. Elas usavam trajes impermeáveis que possibilitaram se movimentar nesse local tão rico e, paradoxalmente, tão poluído.

A performance *A artista está presente* (2010) de Marina Abramovic foi escolhida para ser refeita de maneira breve porque possibilita discutir o que é estabelecer uma conexão, no aqui e no agora, com outras pessoas através do olhar. Essa performance foi realizada no MoMa - sigla em inglês do Museu de Arte Moderna de Nova Iorque - durante uma exposição retrospectiva da obra da performer e consistiu no encontro da artista com o público, Abramović ficava sentada numa mesa e fitava seus olhos em uma pessoa do público, por vez, por um minuto. Ao longo de três meses, a artista repetiu essa ação de olhar com mais de mil pessoas, muitas choravam durante o seu tempo com a artista. Um momento marcante aconteceu quando Ulay, também artista e ex-companheiro de Abramović sentou-se em frente a ela, dessa vez, ela também chorou. No momento de apresentação aos estudantes dessa performance, foi feita a

proposição de que, em duplas, passassem cinco minutos olhando nos olhos da outra pessoa sem falar. A experiência foi realizada pela maioria das duplas com foco e concentração e possibilitou que houvesse um maior interesse pelas outras práticas propostas no estágio.

Além de tomada como referência, a performance *Paradoxo da Praxis 1* de Francis Alÿs foi utilizada como ativadora para os programas performativos realizados pelas e pelos estudantes, o que é descrito na sequência deste artigo, após a parte dedicada ao estudo conceitual.

Paradoxo da Praxis 1 (1997) é uma performance em que Alÿs empurra um grande bloco de gelo pela cidade Cidade do México, por nove horas. O bloco de gelo derrete ao longo do caminho e, no final, desaparece, deixando apenas um pequeno rastro de água na calçada. Alÿs utiliza diferentes movimentos para empurrar o bloco de gelo e, na documentação da performance que está no seu site, utiliza a seguinte frase: “Às vezes fazer alguma coisa não leva a nada” (1997), também em inglês e em espanhol. A realização cênica de Alÿs serviu como exemplo de como tematizar o aquecimento global que está derretendo o gelo das calotas polares e dos topos das montanhas. Serviu também para pensar como fazer uma performance que não deixa restos, que não gera lixo. Esta performance foi tomada como referência para os programas performativos *Chut-ação de gelo e Dança com gelo*.

Cartazes confeccionados por jovens ativistas foram tomados como referência a partir de fotos de protestos. Entre eles, cartazes do já mencionado movimento *Fridays for future*, liderado por Greta Thunberg. Estes cartazes continham, em inglês, as seguintes frases: “Nossa casa está pegando fogo”, “União da juventude pela justiça climática”, “Lute por 1,5C”, “Lute por nossas florestas”, “Lute contra a injustiça climática”, “Pare as mudanças climáticas”, “Nós resistimos unidos” e “Greve escolar pelo clima”. Em português: “Não há Planeta B”, “Greve Global pelo Clima” e “Não temos tempo - sextas pelo futuro”. Com esses cartazes, se pode perceber como jovens de todo o planeta estão se mobilizando e exigindo ações governamentais para evitar e diminuir os efeitos das mudanças climáticas.

Contextualização

O livro *Há mundo por vir?: ensaios sobre medos e fins* foi embaixador do estágio porque, além de definir criticamente Antropoceno num trecho que está citado na introdução deste artigo, Danowski e Viveiros de Castro contextualizam a questão na interface entre ciências da natureza, ciências humanas e artes. No livro, não dão receitas de como lidar com o problema. O livro, entretanto, é um exemplo de como informações precisas e contextualização científica e histórica possibilitam encontrar maneiras de abordar com acuidade uma questão tão ampla como é a da era geológica do Antropoceno. Pela densidade da sua linguagem, o livro de Danowski e Viveiros de Castro não foi utilizado para leitura com a turma, apenas como referência na concepção e preparação das aulas.

Para leitura com a turma foram utilizados o texto O que é Antropoceno do blog Iberdrola e trechos do livro *Emergência Climática* de Matthew Shirts, que tem uma linguagem mais adequada ao contexto escolar. Um trecho do filme *Koyaanisqatsi - Uma Vida Fora de Equilíbrio* de Godfrey Reggio foi utilizado para subsidiar com imagens a percepção do volume de produção industrial realizada pelo modo de produção capitalista. Também foram utilizados vídeos do canal no *YouTube* do Greenpeace.

Na realização do projeto, foi marcante o momento em que uma estudante, ao ser indagada oralmente sobre o que era o aquecimento global, afirmou num tom ao mesmo tempo de chacota e de tragédia que: “o gelo está derretendo, o mar vai subir e vamos todos morrer”. A fala não chamou nossa atenção por ser feita por uma estudante do nono ano que não conhece a questão do aquecimento global, das mudanças climáticas e do Antropoceno a fundo. A fala chamou nossa atenção porque, por um lado, indica o conhecimento da questão e, por outro, parece resumir também o modo como a sociedade em geral lida com a emergência climática: como um problema enorme, distante e que, quando chegar mais perto, vai chegar de maneira total. Assim, não tratei de individualizar a questão com a estudante, mas de tomar essa fala como um sintoma social do negacionismo climático.

O vídeo *A ideia do Antropoceno* de Ailton Krenak serviu para questionar essa ideia de “fim do mundo”. Krenak é bastante eloquente quando afirma que a ideia de fim do mundo é bastante funcional para quem quer se desimplicar dos problemas ambientais: “A ideia de que o mundo está acabando é uma ótima desculpa para a gente não fazer nada. É mais fácil a gente acreditar que o mundo em que nós vivemos pode acabar do que acreditar que nós somos capazes de introduzir mudanças nesse mundo” (Krenak, 2018).

O referencial teórico sobre performance utilizado foi *Performance Art* (1987) de Jorge Glusberg, *Performance Art* (2006) de Roselee Goldberg, *Performance Studies: uma introdução* de Richard Schechner e, especialmente, o artigo *Programa Performativo: o corpo-em-experiência* (2013) de Eleonora Fabião. Nenhum desses referenciais foi trabalhado de maneira direta com a turma, apenas serviram para embasar a prática.

O livro de Glusberg foi importante por dar uma perspectiva dos elementos da *performance art* como: a relação com a vida e com o corpo, a criação de eventos, o uso do que é aleatório, a vizinhança com os happenings, a relação com materialidades e não com representações. Enquanto que, o livro de Goldberg permitiu uma perspectiva histórica que estabelece pontes entre os fazeres dos artistas da performance com aqueles das vanguardas históricas, como os futuristas, construtivistas russos, dadaístas, surrealistas e os artistas da Bauhaus.

A teorização de Schechner, em *Performance studies*, serviu para ampliar a perspectiva do que pode ser visto como performance:

‘Performar’ também pode ser entendido em relação com: • Ser/Estar • Fazer • Mostrar o fazer • Explica o ‘mostrar fazer’ ‘Ser/Estar’ é a própria existência. ‘Fazer’ é a atividade de tudo que existe, desde quarks até seres conscientes e cordas super galáticas. ‘Mostrar o fazer’ é performar: apontar, destacar e exhibir o fazer. ‘Explicar o ‘mostrar o fazer’ são os performance studies (Schechner, 2006, p. 28).

Por um lado, uma perspectiva tão ampla tem a desvantagem de perder a característica artística. Por outro lado, essa perspectiva permite comparar com a performance especificamente artística outras performances não artísticas, como

fiz a comparação das performances artísticas com as performances com cartazes dos movimentos da juventude pelo clima.

É importante salientar que a referência que embasou metodologicamente as práticas do projeto foi o de Eleonora Fabião. No artigo *Programa Performativo*, ela afirma:

o programa é o *enunciado* da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas, a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio. Ou seja, a temporalidade do programa é muito diferente daquela do espetáculo, do ensaio, da improvisação, da coreografia (Fabião, 2013, p. 4).

Ou seja, o programa é uma experiência em si, vivida a partir de escolhas prévias de ações. Fabião também afirma que: “Em geral, performers não pretendem comunicar um conteúdo determinado a ser decodificado pelo público, mas promover uma experiência através da qual conteúdos serão elaborados” (Fabião, 2013, p. 2). Assim, utilizar programas performativos como metodologia nos permitiu, por exemplo, propor que o conteúdo de uma aula fosse aprender movimentos a partir do gelo como ativador e não aprender esse ou aquele movimento de um método específico.

O programa performativo dá liberdade, entretanto, para que isso não se torne algo estanque, é necessário um comprometimento decidido de pessoas professoras e estagiárias em criar um espaço de experiência. Somente assim, podemos favorecer que as e os estudantes se sintam convidados a habitar esse espaço de forma sensorialmente aberta e artisticamente produtiva. Na minha prática, como será descrito a seguir, consegui criar um programa performativo de forma mais acurada da primeira para a segunda ação.

Como horizonte, difícil de ser atingido, mas que serve como orientador, está o desejo de criar dinâmicas de trabalho em que “‘organismo’, ‘sentido’ e ‘sujeito’ são atos - nem algo, nem dados, nem plenos, nem prontos, nem repetíveis, mas atos, atos performativos - e como tal, configurações momentâneas de aderências-resistências, modos relacionais em devir” (Fabião, 2013, p. 6).

Realização

Os três programas performativos realizados pelos estudantes a partir do estudo da performance *Paradoxo da Praxis 1* foram denominadas, as duas primeiras posteriormente à sua execução, como: *Chut-Ação de Gelo*, *Dança com Gelo* e *Cartazes do Gelo*.

A *Chut-Ação de Gelo* teve como programa performativo: em grupos, carregar o bloco de gelo pela escola, limpando e secando a água com rodo e pano, e documentando a experiência. O modo como a prática performativa *Chut-Ação de Gelo* foi realizada pelos estudantes foi caótica, em parte, pelas pulsões adolescentes e, em parte, por problemas decorrentes de falhas no meu planejamento. Paradoxalmente, para quem almeja a execução de um planejamento rigoroso, parcialmente decorrentes dessas falhas também foram momentos de intensidades e de pulsação na prática da performance vividos pelas e pelos estudantes.

A realização se deu de maneira caótica porque os cinco grupos saíram das salas para fazer a experiência em direções diferentes e não se ativeram ao programa performativo de carregar os blocos de gelo. Mais forte do que o programa performativo, todavia, foram as imagens do vídeo de *Paradoxo da Praxis 1* de Francis Alÿs em que, após o grande bloco de gelo com o qual ele iniciou sua performance ter derretido e se reduzido ao tamanho de um pote de sorvete, o performer chuta o gelo. Assim, animados tanto pela liberdade da ação quanto pela vontade de causar alvoroço, os grupos de estudantes chutavam freneticamente os blocos de gelo pelos corredores e pelas rampas da escola. Eu e Vinícius Pereira, o Professor de Teatro da turma, seguíamos os grupos tentando dar direcionamentos que evitassem a finalização precoce da atividade: “Agora não pode mais chutar”, “É obrigatório carregar” e “Voltem e sequem a rampa para ninguém cair”. Não fomos rápidos o bastante e uma Supervisora Educacional interrompeu a atividade e indicou o que era necessário, mas que não queríamos aceitar: devíamos fazer a atividade na parte externa da escola.

Nos dividimos, Pereira ficou cuidando da drenagem e secagem dos



corredores e rampas com uma parte da turma e com a outra parte fui para a parte externa da escola. Pedi para que as e os estudantes carregassem o gelo com as mãos, mas o direcionamento não foi suficiente. Logo, um grupo começou novamente a chutar o bloco de gelo e, antes que eu pudesse convencê-los que não era uma boa ideia, os outros quatro grupos também chutavam seus blocos de gelo pela quadra. Enquanto eu conversava com um dos grupos, outro grupo começou a jogar o gelo para cima querendo vê-lo espatifar-se no chão, o que foi seguido pelos outros grupos. Com a atividade fora do controle e o risco que alguém fosse acertado pela chuva de blocos e pedaços de gelo que caíam do céu, me vi obrigado a cancelar a atividade e pedir o retorno de toda a turma para a sala. Após o retorno, solicitei à turma de estudantes um pequeno texto: “Quais sensações você sentiu ao fazer a performance com o gelo?”.

As sensações dos e das estudantes foram variadas, para Ana Elisa: “a sensação foi de vergonha”, para Isadora: “foi de apavoro e surpresa” e Ivana afirmou que: “no momento em que eu empurrei o gelo grandão foi legal e interessante”. Outros e outras se referem às sensações físicas de desconforto e dormência nas mãos. Algumas das pessoas estudantes, como Pedro Paulo, também perceberam a relação com o público: “Uma das coisas boas de fazer isso é ver a reação das pessoas que nos viram empurrando um cubo de gelo. Algumas ficaram bravas, enquanto outras ficaram felizes e confusas. [...] eu espero que possamos fazer coisas como esta mais vezes.”.

Também aparece nos relatos, o modo caótico como estudantes estavam “fazendo o gelo de bola de futebol” segundo Carlos Eduardo ou que “era bem difícil porque quando empurramos com o pé o gelo vai muito longe e corre o risco de se despedaçar” de acordo com Lorenzo. Já Eduardo justifica chutar o gelo, uma vez que ele teve: “muito mais prazer ao empurrar com os pés porque era mais fácil, divertido e prático”. Assim como relata que: “A sensação de quebrar o gelo de diversas maneiras como chutar, pisar e jogar para o céu foi muito boa, um sentimento meio libertador”. Enquanto Mariana sentiu que: “no momento em que começaram a tacar para o alto parecia que estávamos num clipe”.

Apesar das múltiplas sensações e da animação da turma, na minha avaliação a atividade foi considerada insuficiente tanto no seu planejamento prático, quanto

no seu planejamento conceitual. O planejamento conceitual falhou em mostrar para a turma a relação com o gelo como um não humano com quem se relacionar de maneira cuidadosa, sem tratá-lo como objeto. O planejamento prático falhou em não dialogar sobre os possíveis na escola de modo a tornar menos caótica a realização da performance. A partir disso, foi feita uma aula com atividades de presentificação no espaço com caminhadas em diferentes velocidades e com interação entre estudantes a partir do olhar. Como a maior parte das e dos estudantes foi aberta às atividades de presentificação e, em conversa com a turma, houve interesse e comprometimento em experimentar novamente fazer performance, decidi propor um segundo programa performativo com gelo.

A segunda prática performativa foi nomeada à posteriori, de *Dança com Gelo* e aconteceu de maneira muito mais tranquila. Dessa vez, foi combinado que, caso um dos grupos chutasse o bloco de gelo ou jogasse o gelo para cima, a atividade de toda a turma seria cancelada. O programa performativo foi mais específico e delimitado do que o primeiro: em grupo, fazer um trajeto na quadra em que todas as pessoas integrantes carregassem o gelo por um momento, utilizando ou não suportes externos. Disponibilizei como suportes externos: bacia, caldeirão, disco plástico e forma.

Dança com Gelo foi realizada de maneira tranquila por cinco grupos de seis estudantes. Três grupos escolheram fazer dinâmicas parecidas realizando um percurso em fila passando o bloco de gelo dentro de um suporte de frente para trás. Antes de passar o gelo para a pessoa logo atrás, cada pessoa do grupo fazia uma sequência de movimentos. Depois de passar o gelo, a pessoa ia para o final da fila. Enquanto que os outros dois grupos trabalharam de forma sensorial com o gelo, um deles fazendo percursos de ida e volta acariciando o gelo dentro de um suporte, o outro com um percurso circular passando os gelos de mão em mão.

Os relatos da *Dança com Gelo*, entretanto, foram menos elaborados do que os relatos anteriores. Provavelmente, o principal motivo dos relatos reduzidos foi terem sido feitos três semanas após a realização da ação, por causa da greve dos professores. Também podem ter sido influenciados por uma menor sensação de novidade por ser a segunda performance. De todo modo, vale citar que a atividade gerou entusiasmo, especialmente, em que não havia participado da primeira



performance: “Uma sensação diferente de tudo que eu já havia feito” segundo João Vitor. Além disso, me chamou atenção a descrição de Eduardo: “carregando o gelo numa travessa de um modo performático”, pela sua apropriação e uso da palavra “performático” que não é uma palavra comum no vocabulário dos adolescentes do nono ano.

Na avaliação, notei que, por um lado, a ação foi bem realizada quanto a cumprir o programa performativo, porque envolveu todas as pessoas do grupo e gerou modos criativos de carregar o gelo. Ou seja, os elementos formais da performance foram bem utilizados pelos grupos. Entretanto, a relação com a temática do Antropoceno não estava presente. Assim, passei a pensar mais detidamente em como trazer a questão do Antropoceno para as performances e alterei o planejamento para incluir mais aulas conceituais.

Depois do estudo de referenciais conceituais, como proposta de articulação da imaginação em escrita coloquei a questão: “Como poderíamos incorporar uma reflexão sobre aquecimento global, mudança climática e Antropoceno numa terceira performance com gelo?”. A maioria dos e das estudantes respondeu a questão com frases, mais ou menos relacionadas com as frases dos protestos da juventude pelo clima, como Pablo: “Não temos outras árvores”, Mikael: “A poluição está quebrando a barreira que protege a Terra” e Kauã “Daqui a pouco vamos derreter por causa do aquecimento global”. Também houveram respostas propondo experimentos, tais como: “Botando o gelo em uma panela e cozinhando-o. Indicando que a humanidade está levando diretamente ao fim por suas próprias ações” de Eduardo e: “Botar o gelo em um recipiente quente e esperar para ver se o gelo esfria o recipiente quente ou se é o recipiente que derrete o gelo” de Tiago.

As frases escolhidas pelos grupos para os cartazes do grupos foram: “A terra está em constante mudança, faça essa mudança ser para melhor”; “Não deixe o Planeta em apuros, salve o futuro”; “Reciclem e salvem os oceanos e as geleiras”; Juntos vamos construir um futuro melhor com consciência”; e “O nosso Planeta vive de esperança, não desista do nosso lar”. Por fim, o programa performativo Cartazes do Gelo foi realizado com um grande envolvimento da turma na produção dos cartazes e menor interesse em segurar o gelo para tirar uma foto.

Apesar da confecção de cartazes ser uma atividade muito mais adequada ao espaço de controle que é a escola, foi uma atividade muito menos rica em sensorialidade com o gelo e em experiência de performance com o corpo no espaço. Todavia, foi a maneira adequada de terminar o projeto dentro do contexto da escola em que a *Chut-ação de gelo* havia motivado orientações de contenção feitas pela direção.

Após a realização das fotos de *Cartazes do Gelo*, solicitei aos e às estudantes que respondessem três perguntas de avaliação do projeto Práticas performativas para perceber e responder ao Antropoceno no ensino fundamental.

A primeira pergunta era: “Como você avalia o projeto?”. Alguns estudantes avaliaram o projeto como um todo bom ou ótimo, como Anderson que afirmou: “aprendi várias coisas sobre o aquecimento global e como evitá-lo”, e Pedro Paulo que escreveu: “O trabalho foi muito bom e divertido, deu para aprender mais coisas do que eu estava esperando [...] uma aula diferenciada na qual podemos sair da sala e nos divertir” e Eduardo “divertido [...] muito bem feito e explicado [...] uma ideia diferente da costumeira”.

Também foi colocada ênfase na parte da experiência com a performance, como Tiago: “A performance foi legal pelo uso do gelo”. Mikael: “Gostei da experiência, da maneira que foi feita”, e Maria Eloiza: “foi algo novo, [...] a performance foi bem diferente e divertida”. Outros fizeram críticas. Seja de maneira direta, por exemplo, Vitor: “as danças eu não gostei muito, porque eu achei meio sem sentido e sem propósito”. Ou através de um comentário que revelou uma vinculação muito forte à reprodução da performance *Paradoxo da Praxis 1* de Francis Alÿs, quando Bernardo afirma: “eu gostei de atuar e fazer como o artista fez na imagem”.

A segunda pergunta foi: “Como você avalia o aprendizado sobre o Antropoceno?”. No geral, talvez seja importante o comentário de Eduardo “fui de não saber o que significava a um bom entendimento”. Como corrobora Vitor: “eu frisei bem que o Antropoceno é uma nova era geológica criada pelos humanos”. Também vale notar que afirma Maria Eloiza: “no começo foi um pouco difícil de entender, porém, depois conseguimos ver o quanto a Terra está com problemas”.



Entretanto, também houve afirmações como a de Alessandra: “é uma informação interessante a ideia da era geológica antropocênica”, ainda que o complemento seja problemático: “vamos acabar ‘derretidos’”. Afirmações que mostram que o fantasma do fim do mundo continua rondando a discussão sobre a emergência climática e o Antropoceno mesmo após as discussões feitas com a referência de Ailton Krenak.

A terceira pergunta foi: “Como o projeto poderia melhorar?”. Algumas respostas foram: “poderia melhorar na performance com um sentido nos movimentos e um propósito” segundo Vitor, “ter alguma atividade prática para explicar o conceito de Antropoceno um pouco melhor” por Eduardo e segundo Tiago “minha sugestão é fazer mais vezes, levar mais gelo”.

Considerações Finais

A partir da experiência relatada acima, eu gostaria de comentar brevemente duas questões sobre prática de ensino de performance que surgiram no decorrer da prática: quais as potencialidades e os problemas de recriar performances? e como conciliar a transgressão no ambiente escolar?

Antes de responder essas questões vale lembrar que, quando surgiu, nos anos 1960, a performance art se caracterizava por um ato único, irrepetível e por sua oposição transgressora aos gêneros artísticos institucionalizados e as práticas sociais conservadoras (Glusberg, 1987) e (Goldberg, 2006). Ao longo dos mais de sessenta anos desde o seu surgimento, entretanto, a performance se tornou cada vez mais também ela um gênero artístico (Cohen, 1989). Nesse processo, a avaliação do que é uma performance importante também pode ter se alterado. Talvez seja menos importante hoje, do que foi no início, a transgressão. Talvez seja mais importante para fazer performance hoje perceber as éticas de relação. Ou seja, o que considero interessante na performance é a problematização da ética no estabelecimento de relações entre as pessoas performers, com as comunidades, com os lugares, com os animais, ou com os outros não humanos que escolhemos para realizar um processo de criação de performance.

A partir desse ponto de vista de performance como trabalho com a ética de relação, a questão de recriar performances ou da transgressão na escola pode ser recolocada da seguinte maneira: há como ensinar como “linguagem” artística uma prática que se fundamenta na ética das relações? Ou como ensinar ética das relações? Talvez para essa pergunta a resposta seja que não é tão importante recriar ou não recriar performances de referência. Tanto recriar como não recriar dependem do planejamento e da recepção do grupo de estudantes. Assim como a força da transgressão artística e social pode ser mostrada, mas, de maneira alguma, exigida. Mais do que isso é necessário marcar que as transgressões de linguagem artística e sociais aceitas dentro da escola são somente aquelas que respeitam as regras já estabelecidas na escola.

Desse modo, para ensinar performance, tão fundamental quanto buscar as referências com mais sugestibilidade, contextualizar do modo mais eloquente e propor as práticas com maior potencial de realização pelos e pelas estudantes, é sustentar uma postura perante as regras da escola. Uma postura calma e atenta de respeito pelas tantas regras do espaço da escola e, ao mesmo tempo, de abertura para o que pode acontecer aquém do regulado. Uma postura que favoreça perceber as brechas pelas quais, com todo o planejamento e organização da escola, se possa transmitir a fulgurante sensação de estarmos vivos e pulsantes que todos e todas sentimos em alguns momentos da vida e que praticar performance propicia lembrar, elaborar e buscar. Sensação de estar vivo que o Antropoceno, como consequência do modo específico capitalista de ação humana sobre a Terra, nos tira. E que a prática de performance pode nos ajudar a retomar.

Referências

Abramović, Marina. *The artist is present. A artista está presente*. [Performance] MoMa. Nova Iorque, 2010. [performance].

ALÿS, Francis. *Paradox of Praxis 1. Paradoxo da Praxis 1*. [Performance] Cidade do México, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. Perspectiva: São Paulo, 2017.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BROWN, Trisha. *Man Walking Down the Side of a Building. Homem descendo a parede de um edifício*. [Performance] Nova Iorque, 1970.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

DANOWSKI, Déborah. VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Há mundo por vir?*. Ensaio sobre os medos e os fins. Florianópolis, Cultura e Barbárie; São Paulo, Instituto Socioambiental, 2014.

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: o corpo-em-experiência. *Ilinx - Revista do Lume*, Campinas, n. 4, p. 1-11, dez. 2013.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GOLDBERG, Roselee. *A arte da performance: do futurismo ao presente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GREENPEACE BRASIL. *Canal no YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/GreenpeaceBrasil> Acesso em: 27 jun. 2023

IBERDROLA. *O que é o Antropoceno*. 2022 Disponível em: <https://www.iberdrola.com/sustentabilidade/o-que-e-antropoceno#:~:text=O%20antropoceno%3A%20a%20era%20em,mais%20peso%20que%20o%20natural&text=Um%20estudo%20da%20revista%20Nature,pela%20primeira%20vez%20na%20hist%C3%B3ria> Acesso em: 27 jun. 2023

IPCC. *Mudança do Clima 2021: A Base da Ciência Física*. Contribuição do Grupo de Trabalho I ao Sexto Relatório de Avaliação do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas. 2021.

KRENAK, Ailton. *A ideia do Antropoceno*. Selvagem - Ciclo de Estudos sobre a Vida. 2018. [vídeo]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZnuUIWA0I24&t=17s&ab_channel=SELVAGEMciclodeestudossobreavida

OMAR, Amanda.; BARBOSA, Diogo; SCHULZE, Guilherme. B. *Abordagem Triangular e performance: reflexões e possibilidades pedagógicas na sala de aula*. Revista GEARTE, v. 4, n. 2, 2017.

PROJETO CORPO, TEMPO, MOVIMENTO. *O que é estar aqui?* [Performance] Florianópolis, 2016.



PROJETO CORPO, TEMPO, MOVIMENTO. *Linha Mar*. [Performance] Florianópolis, 2016.

PROJETO CORPO, TEMPO, MOVIMENTO. *Dança coral*. [Performance] Florianópolis, 2016.

REGGIO, Godfrey. *Koyaanisqatsi: uma vida fora de equilíbrio*. [Filme] American Zoetrope Institute for Regional Education. 1983.

SCHECHNER, Richard. *Performance studies: an introduction*. New York: Routledge, 2006.

SHIRTS, Matthew. *Emergência climática*. São Paulo: Cia das Letras, 2022.

Recebido em: 16/09/25

Aprovado em: 29/12/25