



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

SAMLA ALVES DE ARAUJO

A arte da performance em sala de aula como dispositivo contra a pedagogização da  
infância

Brasília

2019

SAMLA ALVES DE ARAUJO

A arte da performance em sala de aula como dispositivo contra a pedagogização da  
infância

Trabalho de conclusão do Curso de Artes  
Cênicas, habilitação em Licenciatura, do  
Departamento de Artes Cênicas do Instituto  
de Artes da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Martha Lemos De Moraes

Brasília

2019



SAMLA ALVES DE ARAUJO

**A ARTE DA PERFORMANCE EM SALA DE AULA COMO  
DISPOSITIVO CONTRA A PEDAGOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA**

Trabalho submetido à banca examinadora  
em \_\_\_\_ de Julho de 2019

BANCA EXAMINADORA

---

Orientadora: Profa. Dra. Martha Lemos De Moraes

---

Profa. Dra. Ângela Barcellos Café

---

Prof. Dr. Jonas De Lima Sales

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Deus, pela força e plenitude ao longo do meu caminho. À minha família, em especial minha querida mãe Claudimar Alves que sempre fez de tudo para me apoiar, incentivar e estar presente em toda minha trajetória.

Agradeço imensamente aos meus amigos Vanessa Viana, Nayara Cristina, Davi Fischer e Amanda Carvalho, pela generosidade em dividir comigo cada experiência, que me permitiu crescer como pessoa e ter mais tranquilidade em dias ruins.

Quero agradecer também à minha orientadora Martha Lemos pelo acolhimento, pela compreensão e por partilhar comigo parte de sua bagagem.

Por fim, agradeço aos queridos alunos da Escola Classe Agrovila – São Sebastião, que me presentearam diariamente com seus sorrisos, abraços, expressões de alegria e muito aprendizado.

*O vento forte que bate na vela,  
É a sorte e um ano num segundo,  
Um mundo novo que se revela.  
É uma grande presepada,  
É a vida e o absurdo,  
É rir de uma topada.  
É o fato, a fita e a novela,  
O mito, a lenda, o conto de fadas.  
Luiz Carlos Laranjeiras  
(Luís Carlos Ribeiro Dos Santos)*

## RESUMO

O presente estudo busca pesquisar a arte da performance em sala de aula como dispositivo contra a pedagogização da infância. Tem como base investigações feitas na Escola Classe Agrovila São Sebastião – DF em 2018, pelo olhar de uma educadora social voluntária. Investiga-se através da arte da performance a abertura para autonomia e despedagogização dos estudantes. O objetivo é explorar caminhos da performance que instiguem a autonomia, a criatividade e a despedagogização mesmo nesse ambiente pedagogizado. Foram realizadas três performances em sala de aula, com alunos da faixa etária entre oito e dez anos, do ensino fundamental – séries iniciais. A coleta de dados foi feita por meio de relatos, vídeos e fotos. Com base em autores como Rancière (2017), Bondia (2016), Icle (2011), Aganben (2005), Machado (2010, 2014, 2016), Freire (1996), Cohen (2007) e Goldberg (2006) entre outros, analisa-se propostas para a despedagogização através da performance. Considera-se então que, apesar dos desafios e provocações ao longo do caminho, a performance se configura como possível aproximação para o diálogo.

**Palavras-chave:** Experiência; performance; educação; criança.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escolas ao teatro.....	24
Figura 2: Mapa da sala de aula.....	31
Figura 3: Mãozinhas.....	36
Figura 4: Bolinhas coloridas.....	39
Figura 5: Assoprando o balão amarelo.....	40
Figura 6: Símbolos.....	43
Figura 7: Desabafe!.....	45

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 <i>PERFORMANCE</i> E EDUCAÇÃO.....	15
1.1 A escola classe agrovila.....	15
1.2 Desafios performáticos por uma escola despedagogizada.....	21
2 RELATO DAS <i>PERFORMANCES</i> BRINCANTES.....	29
2.1 <i>Performance</i> bolinha que sou eu.....	30
2.2 <i>Performance</i> balão que é você.....	40
2.3 <i>Performance</i> barbantes que somos nós.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	52

## INTRODUÇÃO

Este estudo busca discutir a arte da performance em sala de aula como dispositivo<sup>1</sup> contra a pedagogização da infância. A partir da experimentação de três intervenções de *performances* realizadas com as crianças do terceiro ano C, com faixa etária de oito a dez anos de idade da Escola Classe Agrovila em São Sebastião. Trabalhei nessa escola como educadora social voluntária<sup>2</sup> (ESV) por um ano letivo, no ano de 2018.

A partir de agitações pessoais que foram surgindo ao longo de debates acerca da arte e educação que vivenciei no curso de Artes Cênicas, tais como estágio supervisionado e interpretação teatral quatro, parti do pressuposto de que a experiência da *performance* é potencialmente pedagógica. Visto que, pertence ao entre lugar, não precisa de uma dramaturgia textual construída, não segue uma sequência lógica. A *performance* abre espaço para a ruptura, para a aproximação, para a consciência do possível instante ilógico e muitas vezes acaba sendo associada à balbúrdia. Essa bagunça desfruta de outra maneira de fazer teatro. Como defende Machado (2010),

O que é essencialmente *pós-dramático* é a relação da encenação com o tempo e com o espaço: esse modo de fazer teatro não necessita de um texto dramático pronto, fechado, com começo, meio e fim – radicalizando, prescinde até mesmo do texto – o que nos leva a um tipo de trabalho que apresenta uma *bagunça*, por assim dizer, entre começo, meio e fim; e nessa *bagunça* presenciamos rupturas, repetições, *nonsense*; não há lógica formal, diversas lógicas convivem, e isso implica em um tipo de recepção, por parte de quem assiste: o espectador encontra-se mais livre para interpretar, a seu modo, tudo que vive durante um ato performático. Portanto essa propositiva nos oferece uma transgressão dos gêneros, abrindo portas e janelas para outros modos de fazer teatro e de usufruir teatro (p.4).

Como defende Schechner (2010), a educação não deve ser simplesmente escutar um professor e registrar o que esse professor discursa, nem tentar reproduzir seus saberes. As relações, a unidade e a consciência

---

<sup>1</sup> Agamben (2005) chama “literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes (p.5).

<sup>2</sup> O educador social voluntário é recebido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal para ajudar nas atividades de escolas com horário integral ou no auxílio de crianças com deficiência (educação especial).

que existe na *performance*, poderia ser seguida como exemplo para o caminho da educação.

Essa noção de reunião, de encontro, de interação da *performance* poderia ser tomada como um modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo mentecorpoemoção tomá-los como uma unidade. Os Estudos da *Performance* são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão. (SCHECHNER, 2010, p. 26).

Essencialmente no eixo da autonomia, observei enquanto educadora social voluntária que, na Escola Classe Agrovila, quando alunos necessitavam ir ao banheiro, se alimentar sem ser no horário do lanche, brincar de jogar bola na hora do recreio, dançar músicas que não são “infantis”, quase automaticamente eles eram repreendidos, caso essas atitudes não estivessem descritas no cronograma escolar. Eu presenciava situações como: *“Tia, eu posso comer meu lanche agora? Já estou com muita fome!”* (J, 9 anos).<sup>3</sup> *“Mas ainda não está na hora do lanche!”* (Professora T).

Presenciei o seguinte momento: na hora do recreio, um grupo de alunas subiu ao palco para dançar funk. Uma funcionária tinha colocado uma música em que o seu ritmo lembrava o funk. Então, rapidamente a diretora trocou o repertório e disse para a funcionária não colocar esse tipo de música, com a justificativa de que “não era música de criança” (L, diretora). Porém, me questiono: quando a “música infantil” passou a ser um gênero musical? As crianças não deveriam poder ouvir gêneros musicais diversos, a fim de ampliar os seus repertórios estéticos? Ficou claro para mim que não se tratava de ser ou não ser “música infantil”, mas de existir imposição arbitrária por parte da diretora, em relação ao gênero “funk”, como se todo funk fosse inapropriado para crianças. Situações como essas eram recorrentes no cotidiano escolar.

Como educadora, notei que determinadas regras foram naturalizadas como imprescindíveis e inquestionáveis. Normas como: Andar e sentar em filas, comer na “hora certa”, sentar para aprender, se divertir quando o sinal tocar, entre outras, são regras que, observadas à luz de autores como Rancière (2017), Larrosa Bondia (2016), Icle (2011), se caracterizam como

---

<sup>3</sup> Para me referir aos estudantes, professores ou outras pessoas da Escola Classe Agrovila, optei por escrever apenas a inicial do nome (fictício) deles.

práticas de uma educação não somente escolar, mas escolarizada, pedagogizada. Pressupõe que as crianças devam se portar com modos pré-estabelecidos, considerados aceitáveis socialmente por uma sociedade pedagogizada (RANCIÈRE, 2017), mas que não necessariamente fazem algum sentido para elas. Conseqüentemente, as crianças acabam portando-se de forma mecanizada na escola, tendo suas corporalidades e inventividades reprimidas ou, por outro lado, resistindo e sendo consideradas “difíceis”. Assim, questiono: Como a arte da performance em sala de aula pode contribuir para a despedagogização nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

Acredito que a escola pública Agrovila São Sebastião-DF seja semelhante à maioria das outras escolas públicas do DF: Tanto na sua estrutura física, com carteiras organizadas uma atrás da outra, quanto na forma escolarizada presente nas relações entre professor/aluno, focada na explicação do mestre ao ignorante (RANCIÈRE, 2017).

Assim, analisar as práticas de *performances* dentro da escola é eventualmente paradoxo posto que, a arte da performance não delimita comportamento de acordo com o espaço, tampouco no entendimento racionalizado que necessite qualquer explicação. *Performances* acontecem em constante expansão pulsante e ter uma experiência significa ser alcançado e transformado por ela. Assim, é necessário autonomia para que a experiência (BONDIA, 2016) possa ter espaço para acontecer.

Assim, proponho a arte da performance em sala de aula, a fim de provocar a desmecanização de corpos, a desescolarização ou despedagogização da escola. Busco provocar a autonomia das crianças, corpos menos normatizados, percepções por outros tipos de aprendizado que transitam pelo afeto, a alteridade, o devir, a inventividade.

Começo a pesquisa descrevendo a infraestrutura e dinâmica da Escola Classe Agrovila, em São Sebastião-DF e exponho um pouco sobre a comunidade escolar e sua rotina. A partir da experiência da *performance* como meio para a desnormatização, descrevo alguns desafios performáticos que foram atravessados pelo enraizamento de costumes no meio escolar.

No segundo capítulo apresento e analiso as *performances* que realizei com os alunos e alguns funcionários no ambiente escolar. Considerando três

*performances* voltadas para o incentivo da autonomia dos estudantes, pesquisa a ruptura de condutas que são continuamente engessadas e que reforçam a padronização e pedagogização do ser humano.

A partir da arte da performance e de seu vasto campo para manifestações sem grades, a proposta foi desenvolver com as crianças caminhos para potencializar suas inventividades e a autonomia no interior escolar. O registro para melhor captura das ações foi feito em vídeos, fotos e relatos de algumas pessoas.

Assim, em oposição a padronização, pedagogização e escolarização de sujeitos, mecanização de ações/movimentos/corpos, busquei pelos caminhos da *performance* em sala de aula provocar a inventividade das crianças, a reflexão, o saber sensível e a experiência. Busquei compreender como as normas escolares afetam o imaginário do aluno enquanto criança e com isso condicionam suas corporalidades.

Além disso, investiguei como a arte da performance em sala de aula, em diálogo com o teatro, pode contribuir para desescolarizar a escola, desprofessorizar o professor de teatro, que pode transitar sem fronteiras entre as linguagens artísticas pelo hibridismo da *performance*. Como cita Glusberg (2003, p. 65), “a ausência de fronteiras entre as linguagens artísticas, característica da arte da performance, submete o discurso corporal a uma decodificação que entra em conflito com as imagens do corpo normatizado”.

À medida em que as práticas eram realizadas, a suposição foi se transformando. Porém, todo o estudo decorreu da ideia de que, se a arte da performance entrasse em tensão com o ambiente escolarizado, o transformaria, mesmo que por alguns instantes, em um outro espaço, um entre lugar, possibilitando outras formas de relação entre os sujeitos. Outras formas de convivência, de troca com o outro, com menos opressão, regras, normas – e mais afeto e inventividade.

Por fim, o meu foco principal desta pesquisa não é alcançar um resultado esplêndido ou sequencial, até porque considero que mudar toda uma cultura escolarizada seja algo muito difícil – talvez até impossível. Por outro lado, identificar os problemas ao longo do processo pedagógico investigativo, buscar compreendê-los, analisá-los, buscar outras alternativas pedagógicas

teatrais à luz dos estudos da *performance* colocam em evidência o processo de pesquisa e não os seus resultados. Vergara (2012) salienta que “a inserção de qualquer expressão artística contemporânea no âmbito educacional prende-se com o processo e não com o resultado. A ênfase é dada ao questionar, descobrir e procurar” (p. 11). Assim, observo que o meu trajeto de pesquisa qualitativa em Artes Cênicas e educação se alinha a essa mesma ideia, pois são as minhas dificuldades e conquistas postas em evidência que contribuem para a minha própria formação docente.

## 1. PERFORMANCE E EDUCAÇÃO

*O caminho da arte é o da sugestão, da provocação.*

*Martha Lemos*

Neste capítulo exponho algumas dinâmicas internas da Escola Classe Agrovila, pelo meu olhar de ESV (educadora social voluntária). Enquanto estudante de artes cênicas, procuro entender a escola pela ótica dos estudos da *performance*, para descobrir caminhos poéticos que possam andar na contramão dessa educação pedagogizada.

Ao observar a prática docente dos professores pedagogos, pude por meio da observação perceber que a didatização estava presente desde os seus planejamentos, muito focados nos conteúdos escolares, engessados em tempos padronizados. Conforme Icle (2011, p. 4) “a tarefa mais primitiva das tecnologias de planejamento escolar foi sempre a de listar conteúdo e programar os seus tempos e espaços de ocorrência”. Neste sentido, busquei realizar um planejamento aberto, fluído, que segue em direção oposta aos planejamentos observados.

Também pelo olhar de educadora, tento explorar e analisar algumas rotinas dentro dessa escola que considero ser passíveis de mudança. Desenhar um caminho através da arte da *performance* com base em teorias de autores e autoras que seguem pelo caminho da desescolarização pela experiência (BONDIA, 2016), despedagogização, escolarização (ICLE, 2011), em busca da emancipação (RANCIÈRE, 2017), liberdade (MACHADO, 2010) e autonomia (FREIRE, 1996).

### 1.1 A Escola Classe Agrovila

A escola Classe Agrovila, situa-se em um bairro em São Sebastião – DF, desde 1990. Foi construída próxima ao parque ambiental do bosque, localizada em cima de um morro e próximo ao terminal de São Sebastião e de vários comércios locais. Dispõe de um espaço reduzido com área total de 900m<sup>2</sup>. A escola oferece do primeiro ao quinto ano no turno matutino, do sexto

ao nono ano no turno vespertino e no turno noturno disponibiliza o ensino de jovens e adultos (EJA). No ano de 2018, a escola atendeu cerca de 722 alunos (Projeto Político Pedagógico, 2018, p.29).

O espaço está dividido em dois blocos (formato de T). Cada bloco é separado por turmas e séries específicas e no meio dos blocos estão um pátio coberto, um pátio aberto, uma cantina e os banheiros dos alunos. De frente para a entrada principal, existe um corredor. Ao final dessa passagem estão: A sala da diretora, vice direção, supervisão, administrativo, a sala (e banheiro) dos professores ao fundo.

A escola é composta por 13 salas de aulas contando ainda com uma sala de leitura e uma sala de informática que não vi sendo utilizada. Apesar do projeto político pedagógico (2018) afirmar que “sem dúvida, que entre os problemas relacionados à questão do ambiente físico, podemos citar a falta de quadra poliesportiva (p.8)”, a quadra existe, não é coberta e é utilizada pelos alunos em alguns momentos, mesmo não estando em bom estado.

No meio do pátio coberto, existe um pequeno palco que é utilizado para diversas atividades. Como apresentações de datas comemorativas, avisos gerais, palestras diversas e para receber algum grupo de teatro, isso ocorre esporadicamente e geralmente é um grupo da própria cidade (São Sebastião). O palco também é utilizado pelos alunos na hora do recreio, quando eles performam como apresentadores, dançarinos, corredores, puladores, entre outros.

Em 2011, foi realizada uma pesquisa pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, que concluiu que nesta zona urbana, além de receber crianças da própria região, a escola também recebe alunos da zona rural. E 52,5% dos alunos desta escola estão em vulnerabilidade socioeconômica (PPP, 2018, p.10). Várias crianças por exemplo, precisam do transporte público escolar para se locomoverem. Quando há qualquer tipo de alteração no horário escolar, os alunos são obrigados a faltar, pois o meio de locomoção não altera seu horário pois atende à demanda das outras escolas. Fora o transporte público, os alunos utilizam a van e os que moram perto, se deslocam a pé.

A escola recebe algumas crianças com deficiência e para essas crianças, alguns materiais estão disponíveis. Os materiais (barbante, palitos de picolé e EVA) são usados para criar símbolos (alfabeto, números e imagens simples) em alto relevo para que esses, possam auxiliar o aprendizado por meio de objetos e para melhor desenvolvimento da psicomotricidade.

Todas as crianças que apresentam laudo médico à escola, recebem assistência dos educadores sociais voluntários. Em relação a adaptação física em prol dos alunos com deficiência, observei que nos banheiros não há barra de apoio e nem espaço ampliado. Existe também a necessidade de redução de pessoas dentro da sala de aula (em algumas turmas) e infelizmente essa diminuição não acontece.

Dentro das salas, as mesas estão dispostas comumente para uma aula tradicional expositiva. As mesas e cadeiras são enfileiradas de frente para a mesa do professor, exceto pela sala de leitura que possui tatames. As mesas só costumam ser mudadas de lugar nas aulas de artes. Os alunos montam blocos de quatro mesas, formam grupos para as atividades de pintura ou alguma tarefa de colagem e recorte, já que os mesmos necessitam dividir o material. Dentro da sala de leitura, ocorrem momentos onde as crianças demonstram divertimento. São realizadas contações de histórias e leituras coletivas, feitas pelos ESV. Mas na maioria dos dias, os alunos podem levar filmes para que a turma toda possa assistir.

Toda sexta-feira no turno matutino é o dia da recreação guiada. Dura em média trinta a quarenta minutos. Observei que somente uma professora pedagoga guia as atividades. Ela costuma propor jogos teatrais, contações de histórias e exercícios físicos para as crianças. Os únicos momentos que os alunos exercitam o corpo são na hora do recreio e da recreação (que não é guiada pela maioria). Eles podem pular corda, brincar de bola, correr pela escola ou fazer uso do totó. Exceto pelos dias em que estão fazendo muita “bagunça” e acabam perdendo seus brinquedos (a bola de futebol ou bolinha de totó e a corda de pular).

Também existe um momento específico para cada subtema relacionado à sustentabilidade (água, ar, terra e energia). Esses são subdivididos por bimestre e pelo menos uma vez por semana, os alunos vão

para o pátio assistir palestras sobre o meio ambiente e sobre o desenvolvimento sustentável. Notei certa rejeição por parte dos professores em relação a essa dinâmica, pois, dizem que gastam muito tempo de suas aulas e eles não têm tempo suficiente para cumprir com suas obrigações. Os alunos também não são interessados nessas atividades do pátio. Sempre se mostram muito agitados e sempre questionam a professora: “*Tia, alguém vai poder ficar na sala? Eu queria muito ficar na sala*” (M, 8 anos).

Reparei que não parece haver diálogo entre os professores e direção, nessa rotina de ir assistir palestras no pátio. Pois, nem os discentes nem os docentes demonstram interesse e parece ocorrer certo distanciamento, apenas em nome da hierarquização da escola. E,

Nesse jogo sem fim, a tarefa do professor-diretor não poderá ser outra senão criar juntamente com os alunos atores. Desfaz-se, assim, as hierarquias mais rígidas, todos são criadores e a tarefa coletiva do teatro na educação escolarizada pode ser circunscrita no dever de multiplicar as noções” (ICLE, 2011, p.7).

Segundo o PPP (2018), “a Escola Classe Agrovila São Sebastião busca proporcionar à comunidade escolar uma educação de qualidade e ao mesmo tempo possibilitar o desenvolvimento crítico, político e social tanto de nossos alunos quanto da comunidade escolar em geral como formas de garantir o pleno acesso à cidadania e à cultura” (p.22). Mas para Matta (1981) não se pode levar a cultura para o outro e nem fazer com que esse outro acesse a cultura. Não se pode inventar ou modificar de acordo com uma necessidade individual.

Em geral, pensamos a cultura como algo individual que as pessoas inventam, modificam e acrescentam na medida de sua criatividade e poder. Daí falarmos que Fulano é mais culto que Sicrano e distinguirmos formas de "cultura" supostamente mais avançadas ou preferidas que outras (p.2).

Ainda conforme Matta (1981), a cultura é a compreensão da vida social como um todo. É um símbolo de como as pessoas pensam, classificam, estudam e transformam o mundo e a si mesmas diariamente.

De fato, quando um antropólogo social fala em "cultura", ele usa a palavra como um conceito chave para a interpretação da vida social. Porque para nós "cultura" não é simplesmente um referente que

marca uma hierarquia de “civilização”, mas a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas (p.2).

O Projeto Político Pedagógico (2018) informa também que os objetivos específicos da escola giram em torno de buscar estratégias diversas e projetos coletivos para o desenvolvimento da educação para diversidade, educação para a sustentabilidade e para os direitos humanos. Entretanto, o que eu observei foram palestras repetitivas e atividades impressas sobre os temas: Educação para diversidade, sustentabilidade e direitos humanos. Que são propostas para todas as turmas pela direção escolar; e poucas estratégias diversificadas em sala de aula, realizadas isoladamente por alguns professores em suas próprias turmas.

O Projeto Político Pedagógico (2018) defende ainda que o trabalho da coordenação seja mediar as propostas curriculares para que “os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno” (p.24).

Na prática há controvérsias, pois, existe uma dinâmica na escola que funciona da seguinte maneira: Uma das professoras (que trabalha há mais tempo na escola) juntamente com a coordenação e direção, elabora uma quantidade excessiva de atividades nomeadas como infantis, com conteúdo relacionado à educação para diversidade (especificamente falando sobre as pessoas com deficiência), sustentabilidade e direitos humanos. Também existem as atividades que possuem alguns desenhos para colorir, continhas de matemática para somar e frases para ler. Essas atividades são impressas e entregues semanalmente para todas as turmas de terceiro ano. Verifiquei grande inconveniência em relação a isso pois, as outras professoras mostraram-se excluídas do planejamento dessas atividades, pois não existe nenhum tipo de “rodízio” para elaboração delas ou criação em conjunto.

Mesmo as professoras conhecendo melhor as necessidades de sua turma e de cada aluno, elas não se revezam. Percebi também que por não fazerem parte disso, elas abandonam a dinâmica. Várias vezes demonstraram

necessidade frenética de passar essas atividades para os alunos o mais rápido possível, justamente para que haja o cumprimento da obrigação, fazendo com que os alunos não tenham tempo e espaço, ou auxílio para a aprendizagem (apenas auxílio para reprodução). Conforme Icle (2011), “a emergência da necessidade de conteúdos na educação escolarizada remonta ao aparecimento da escola de massa” (p.3).

O que acontece é a padronização nos deveres e padronização dos alunos. “A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados” (FREIRE, 1996, p.43).

A Escola Classe Agrovila promove alguns passeios para fora do ambiente escolar, conforme relatados na página 33. Esses passeios custam os mesmos valores para todos os alunos, porém, são valores que a maioria dos alunos não podem pagar, transformando-os em momentos de exclusão social, inacessibilidade e elitização. Acredito que se a escola procurasse peças/grupos que cobrassem um valor acessível para toda a comunidade escolar e não apenas para uma pequena parcela, esses encontros poderiam ser mais justos e proveitosos. Ou se articulassem projetos/parcerias <sup>4</sup> com grupos que vão até a escola gratuitamente, ou mesmo que a escola arcasse com os custos de modo que todos os alunos pudessem desfrutar dessas iniciativas.

Assim, se por um lado o PPP (2018) teoriza que “a escola deve ofertar uma educação que amplie os seus horizontes, que aprenda a respeitar a si e ao outro, que use do seu conhecimento para transformar a realidade em busca de mais justiça social” (p.23), por outro, não promove ações com igualdade e que integre todos os estudantes de maneira justa. “É a tomada de consciência dessa igualdade de *natureza* que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber” (RANCIÈRE, 2017, p.20).

Por fim, me questiono por que o PPP (2018) separa em diversas linhas e ideias a palavra “aluno” da palavra “escola”. Como se aluno e escola fossem coisas completamente dissolúveis e distantes. Como se aluno/criança não fosse escola e como se dependesse dela para ser (in) exata. Que grande e

---

<sup>4</sup> Ver mais em:

[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2018/03/13/interna\\_diversao\\_arte,665604/teatro-na-escola-em-brasilia.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2018/03/13/interna_diversao_arte,665604/teatro-na-escola-em-brasilia.shtml)

improvável desafio esse de esperar comportamentos exatos da criança/aluno. Conforme MerleauPonty (1990b, p. 268, apud MACHADO, 2010, p.129). “[...] A criança não faria nada tão inexato se seu intuito fosse ser exata”. Há escola sem aluno?

## **1.2. Desafios performáticos por uma escola despedagogizada**

Ao longo da pesquisa, noto alguns desafios performáticos que entram em desacordo com a educação desescolarizada. Esses obstáculos, convergem com a arte da performance e que me fazem questionar, qual o lugar da *performance* em convergência a essas ações pedagógicas? Qual a contribuição da arte em detrimento desse modelo educacional que a Escola Classe Agrovila segue?

Goldberg (2006) afirma que, na década de 70, várias pessoas tentavam mudar os significados de arte aceito pelas galerias. Houve protestos contra o sistema e questionamentos a respeito do que era aceito e nomeado como arte. “O desdém para com objeto de arte estava associado ao fato de ser visto como mero fantoche no mercado de arte: se a função do objeto de arte devia ser econômica, prosseguia o argumento, então a obra conceitual não podia ter esse uso” (p.142).

O desejo de comunicação do artista ficava em segundo plano (ou em plano nenhum) é como se o valor monetário (definido por galerias e compradores) fossem mais importantes do que o conceito que o próprio artista tinha sobre sua obra. A etiqueta valia mais do que a proposta. Foi então que a *performance art* veio como novo jeito de significar, um novo modo de manifestar ideias, já que, sendo “intocável” e não podendo ser comprada nem vendida, acabou sendo vista como uma arte de aproximação entre o público e o performer pois, “[...] tanto o público quanto o artista vivenciavam a obra simultaneamente” (GOLDBERG, 2006, p.146).

Minhas indagações a respeito da arte da performance surgiram na necessidade pessoal de definição. Mas como definir algo que está num lugar inerente a vida? Conforme Fabião (2008), considero a arte da performance uma linguagem flexível, com diversas faces e modos de descobrimento que

foge a definição de vida e arte. “Trata-se de um gênero multifacetado, de um movimento, de um sistema tão flexível e aberto que dribla qualquer definição rígida de “arte”, “artista”, “espectador” ou “cena” (p.4-5).

Entretanto, para Cohen (2007), embora a arte da performance tenha essa característica de não pertencimento a uma definição ou a resistência de remeter-se a rótulos, “a performance é antes de tudo uma expressão cênica: um quadro sendo exibido para uma plateia não caracteriza uma performance; alguém pintando esse quadro, ao vivo, já poderia caracterizá-la” (p.28).

A *performance* utiliza-se do corpo do performer para manifestar/transmitir e experienciar a vida/instante. Então, sendo improvável descrever em linha certa a arte da performance, tento compreender todas suas extensões, (locais, objetos, tecnologia usada, duração) e percebo que a essência da arte da performance é sempre a vida. E o elemento do performer como ser vivente e mutável, é intensificar essa variabilidade e vivência. Como cita Fabião (2008),

Estrategicamente, a performance escapa à qualquer formatação, tanto em termos das mídias e materiais utilizados quanto das durações ou espaços empregados. Como sugere Eduardo Flores (o homem mexicano que comemorou seu aniversário com bolo e enfeites na calçada) numa acertiva propositalmente generalizante, “a matéria da performance é a vida, seja do espectador, do artista, ou ambas”. A arte do performer, eu arrisco, trata de evidenciar e potencializar a mutabilidade e a vulnerabilidade do vivo e da vivência (p. 05).

Tratando-se de brincadeiras e experimentações, conforme Machado (2010), a criança é *performer*, pois, como o artista *performer*, ela não tenta representar algo. Diante de toda a brincadeira e experimentação, ela simplesmente vive-as intensamente. “Haveria, na experiência da criança pequena, uma “aderência às situações” que a impede de representar o mundo: ela não o representa, ela o vive” (p.14).

Complementando a ideia de Fabião (2008) sobre o *performer* ser potencializador do vivo e da vivência, Machado (2010) defende que a assimilação da cultura, a facilidade para viver diariamente de maneira imaginativa, a eficiência em transformar-se verdadeiramente em outra coisa ou outro ser, aproximam a criança da arte da performance. Me aventuro em dizer

que todas essas características, aproximam a criança pequena<sup>5</sup> (MACHADO, 2010) do performer potencializador (FABIÃO, 2008), como se estivessem vivendo a mesma consciência da presença, porém, com buscas e curiosidades diferentes. “A capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida cotidiana de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança pequena das maneiras de encenação contemporâneas” (MACHADO, 2010, p.4).

Certa vez, uma banda de percussão visitou a Escola Classe Agrovila. Foi a única vez que presenciei um evento gratuito que integrasse totalmente os alunos. Os musicistas tocaram uma vez e depois fizeram várias rodadas com a participação de pelo menos dez crianças tocando com eles ao palco. Acredito que houve um bom número de crianças que participaram, subiram ao palco e estavam presentes naquele instante. Abramovic (2018) afirma que "a performance não é um resultado, mas sim uma presença" (ABRAMOVIC, 2009, *apud* QUEIROZ, 2018, p.334). E complementando, Cohen (2007) considera que “na performance há uma acentuação muito maior do instante presente, do momento da ação (o que acontece no tempo “real”)” (p.98).

O grupo de músicos mostrou-se aberto e dependente dessa co criação. Além de criar uma experiência onde as crianças pareciam sentir-se confortáveis com a ida ao palco, criou-se também uma atmosfera de curiosidades para com os instrumentos diferentes e empolgação com a autonomia que as crianças tinham para tocá-los. Para Machado (2010), é necessário a existência desses espaços de experimentação e de autonomia gradual pois, com isso, se faz presente a sensação do real.

É preciso que os adultos propiciem *experiências totais* às crianças, em um campo relacional de necessária e concomitante presença e ausência. Precisamos estar lá, caso a criança necessite; mas é fundamental que ela descubra o mundo por conta própria, na sua medida. São os cuidados corporais contínuos, em gesto e palavra, e a independência gradual que asseguram o sentimento do real (p.8).

Para Bondia (2016), a experiência é aquilo que nos atravessa, pois o indivíduo “sai” dela diferentemente de como entrou. O acontecimento é algo

---

<sup>5</sup> Modo como Merleau-Ponty (1990, *apud* MACHADO, 2010, p.5) chama a criança de zero a seis anos. Entretanto, ao longo da pesquisa tento relacionar o termo a uma faixa etária mais abrangente, ainda dentro da fase da infância.

que nos alcança, que nos move, nos afeta. É algo que permite refazer-nos a nós mesmos. E descobrir em nós algo que não havíamos percebido antes. “Fazer uma experiência com algo seja uma coisa, um ser humano, um deus, significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma” (BONDIA, 2016, p.99). Diz ainda que a vida é relação em nossa forma particular de vivê-la!

A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. (BONDIA, 2016, p.4).

A Escola Classe Agrovila realiza (com pouca frequência) passeios para fora do ambiente escolar. Observei que, ao longo do ano, ocorreram duas idas ao teatro (teatro da Universidade Paulista - Unip).

Figura 1 - Escolas ao teatro



Quando fomos ao teatro (juntamente com outras escolas), assistimos a uma produção<sup>6</sup> de cunho comercial. A peça era uma adaptação do filme infantil Moana, um mar de aventuras (2016) e ao final, o elenco explicava sobre éticas e morais que as crianças deveriam levar para suas vidas. Para Larrosa (2016) essa intervenção didática ou didatismo autoritário, ou seja, essa explicação da

<sup>6</sup> Essas peças costumam ser imitações de superproduções *walldisneyana*, em aspectos de figurino, cenário, mas deixam a desejar quanto a interpretação, dramaturgia, inventividade nas encenações, que costumam ser cópias realistas mal-acabadas.

peça infantil por um personagem ou narrador, além de quebrar a fluência da ação é contraditória ao fazer teatral, já que

A quebra da fluência acaba deixando com que todo trabalho artístico sobre qualquer que seja o conteúdo, transparecer de forma contraditória, já que o teatral supõe uma quebra e autonomia de pensamentos, enquanto que o didatismo autoritário impõe justamente o contrário (p.19).

Como salienta Moraes (2019), “esse didatismo em nada contribui para um espetáculo, para a pedagogia do teatro e, arrisco, para a pedagogia de uma forma geral” (p.37).

Mesmo havendo todo esse o didatismo por parte dessa peça teatral, considero importante o encontro com o teatro, mesmo que por vezes as produções teatrais não sejam esteticamente tão estimulantes. Porém, percebi o que considero ser uma prática de exclusão por parte dos professores e diretoras em relação ao acesso físico dos alunos ao teatro. Algumas crianças não foram ao teatro porque não puderam pagar. Os ingressos custam pelo menos trinta reais: incluem alimentação, transporte e entrada. Nas duas vezes não custaram menos que isso e pude observar que a maioria dos responsáveis pelos estudantes não têm condições financeiras para custear essas saídas. Os responsáveis pela organização dos passeios, sabendo da realidade sócio econômica dos estudantes, não se preocuparam em proporcionar essas atividades de maneira mais acessível. Quando questionei a uma das professoras sobre o valor exacerbado da entrada, ela disse: *“É, também concordo que é caro, mas deve ser o frete do ônibus”* (J, pedagoga).

Poderiam existir ações para diminuir o valor da entrada e conseqüentemente, isso ampliaria a quantidade<sup>7</sup> de alunos nas visitas. Então, dadas as circunstâncias, a maioria dos estudantes não vão aos passeios.

Essa prática exclusiva se estendia para outras ocasiões como: atividades no pátio, grupos que vinham de fora, cineminha (ocorria na própria escola) e etc. Sempre se cobrava um valor de pelo menos cinco reais, mesmo no próprio ambiente escolar. E novamente ou os alunos que não podiam pagar

---

<sup>7</sup> A média de alunos que vão aos passeios é de três a cinco alunos por turma, sendo que cada turma possui em média trinta estudantes.

faltavam ou ficavam na sala de aula comigo ou com a professora Maria.

Depois de certo tempo acompanhando a turma, me senti segura para propor alguns jogos de teatro (Viola Spolin e alguns que eu já tinha anotado) para os alunos que não podiam pagar a atividade desenvolvida fora da sala de aula. Com a autorização da professora, os estudantes que ficavam comigo também passaram a fazer algo não corriqueiro e com isso, os estudantes iam disseminando o quanto *“ficar na aula da tia Samla é muito mais legal do que ir pro pátio”* (J, 9 anos). Aos poucos o número de estudantes que ficavam dentro da sala comigo foi aumentando e até os estudantes que podiam pagar, não estavam pagando. Certo dia ouvi: *“Da próxima vez eu nem vou pedir dinheiro pro meu pai, prefiro ficar brincando aqui na sala”* (F, 9 anos).

O horário reservado para as artes previsto no cronograma do diurno é somente para as aulas de artes plásticas. Por notar um desejo crescente pelo teatro, pedi permissão para a M (professora regente) e para a direção, para que eu pudesse dar continuidade com as experimentações teatrais dentro da sala. Então, eu e M passamos a nos revezar semanalmente para ministrar as aulas de artes (teatro e plásticas).

Essas aulas de teatro serviram como preparação para as *performances*. Para (LAROUSSE, 2017 *apud* QUEIROZ, 2018, p. 331), “a preparação é a ação de preparar algo, prepará-lo para seu uso, organizá-lo antecipadamente” e ainda “a preparação do corpo é a ação de trabalhar o corpo para a realização de uma ação futura” (QUEIROZ, 2018, p. 331). Então, além dos alongamentos e aquecimentos funcionais, estreitávamos nossa relação e preparávamos nossa consciência do presente como indivíduo e como coletivo.

Machado (2010) defende que, afastando os dizeres sobre o que é “bom” para a criança ou sobre o que é “próprio” para a educação na infância, o professor sendo visto como exemplo, poderia potencializar esse espaço de criação e troca, como foi possível perceber no dia que a banda de percussão visitou a escola. Direcionando sua atenção para a totalidade da criança e para a percepção de como ela vive sua vida, como lida com suas dificuldades e suas facilidades. O direcionamento dessa atenção causaria maior proveito, caso “[...] o adulto abandonasse seu papel pedagógico estrito senso, por assim

dizer, para assumir um papel de professor narrador: um professor *performer* (ou performador)” (MACHADO, 2010, p.3).

Ou seja, considero que, se o professor abandonasse sua rigidez e professorização (BONDIA, 2016) na educação escolarizada (ICLE, 2011), existiriam maiores ganhos ao olhar para a criança. Haveriam maiores relações de horizontalidade e menos de superioridade e inferioridade. Quebrando e desmontando hierarquias mais rigorosas. “[...] Desfaz-se, assim, as hierarquias mais rígidas, todos são criadores e a tarefa coletiva do teatro na educação escolarizada pode ser circunscrita no dever de multiplicar as noções” (ICLE, 2011, p.7).

Existe a possibilidade de multiplicação dessas noções. Entretanto, percebo que a Escola Classe Agrovila poderia proporcionar maiores aberturas para o teatro nessa educação escolarizada. Aqui é onde tento unir a *performance*, como dispositivo contra essa pedagogização e escolarização. Explorando a *performance* para descoberta de um modo de des-pedagogizar, desescolarizar, des-alunizar, des-professorizar esses dispositivos controladores. E em concordância com Bondia (2016) e seus questionamentos na filosofia, descobrir de algum modo, “de alguma maneira, em algum lugar, em algum momento, talvez, para “des-alunizar” os alunos, “des-professorizar” os professores e “des-disciplinar” as disciplinas” (BONDIA, 2016, p. 128).

Por concludente, investigo a *performance* em conformidade com Cohen (2007) que fala da arte da performance como experiência ou como conscientização do momento presente. “Não se encara a atuação como uma profissão, mas como um palco de experiência ou de tomada de consciência para utilização na vida. Nele não vai existir uma separação rígida entre arte e vida” (p.104). Mas sim a consciência do momento presente e da experimentação da performance/vida.

A arte da performance na década de 70 surgiu como uma forma de resistência. E agora, percebo essa resistência permeando a *performance* no momento atual, em suas formas mais singelas. No contexto da Escola Classe Agrovila, entendo (pelo olhar de educadora social) a *performance* como linguagem capaz de, não só contornar os desafios performáticos, mas também de atravessá-los e torná-los molas propulsoras ou sementes para uma

transformação da educação escolarizada.

## 2. RELATO DAS *PERFORMANCES* BRINCANTES

*A arte não responde, pergunta.*

*Fran Caye*

No presente estudo, relato e análise três *performances* conduzidas por mim, na Escola Classe Agrovila, em São Sebastião-DF no turno matutino. Houve variação da quantidade de alunos em cada dia (entre 14 e 26 alunos), porém, todos eram alunos da turma do terceiro ano “C” e com faixa etária de oito a dez anos. A professora responsável pela supervisão dos acontecimentos foi a educadora M, pedagoga regente da turma desde a metade do ano letivo de 2018.

As salas de aulas possuem mesas que são dispostas em fileiras, uma atrás da outra e raramente essas mesas, carteiras e outros objetos dentro da sala de aula costumam mudar de lugar. Dificilmente o ambiente escolar transforma-se em outro que seja menos escolarizado e menos disciplinar para as mesmas. Tentando contrapor a esse ambiente escolarizado (ICLE, 2011), decidi então realizar as *performances* dentro da sala de aula e modificar (em determinados momentos) o local e significado de alguns materiais. Por saber também que a *performance* perpassa por trajetos onde não existe o local “reservado para a arte”. Tentei ocupar um espaço incomum (como a sala de aula), se comparados a arte-estabelecida<sup>8</sup>. Para Cohen (2007),

Tomando como ponto de estudo a expressão artística *performance*, como uma arte de fronteira, no seu contínuo movimento de ruptura com o que pode ser denominado arte-estabelecida, a *performance* acaba penetrando por caminhos e situações antes não valorizadas como arte. Da mesma forma, acaba tocando nos tênues limites que separaram vida e arte. (p.38).

Assim, relato e análise três *performances* ocorridas em três dias diferentes e tento comparar pequenas atitudes. As intervenções foram pensadas de maneira que fosse lúdica e que estivesse proporcionando

---

<sup>8</sup> Cohen (2007) afirma que ALLAN KAPROW estabelece um contraponto entre ARTE-arte e NÃO-arte. “A arte estabelecida é herdeira da arte instituída. Exprime-se numa série de formas e “ambientes sagrados” (exposições, livros, filmes, monumentos etc.)” (p.38).

primeiramente o jogo (HUIZINGA, 2014) e depois a autonomia (FREIRE, 1996) e despedagogização dos corpos.

### **2.1 Performance Bolinha Crescente Que Sou Eu – 05/10/2018**

A duração da preparação da *performance* bolinha crescente que sou eu, foi de dez minutos e a duração da experimentação durou trinta minutos. Para ordenar os materiais dentro da sala de aula aproveitei do tempo que os alunos são levados ao banheiro (cinco minutos). E para estender o tempo da composição dos materiais, a professora M esperou mais cinco minutos no pátio juntamente com os quatorze estudantes.

Distribuí pela sala de aula alguns objetos brincantes como: bacias de tamanhos variados, baldes, copos, vasilhas pequenas, luvas, capa de chuva, tigre de pelúcia e plaquinhas de papel. Dentro de alguns desses utensílios, coloquei bolinhas aquáticas (ou bolinhas coloridas/de gel), que aumentam de tamanho conforme o tempo que ficam dentro da água.

Supondo que as crianças iriam perguntar incessantemente sobre tudo que estava diferente dentro da sala de aula, plaquinhas de papel com a frase: “Não posso responder perguntas” foram fixadas pelo ambiente. Coloquei uma plaquinha em minha roupa e a outra na roupa da professora M. As plaquinhas também foram situadas em mesas, com o propósito de uso livre.

Quando os alunos retornaram para a sala, depararam-se com um túnel de mesas. Montei uma fileira de mesas (as mesmas usadas por eles diariamente) bloqueando a entrada. Essas foram dispostas de frente para a porta, alterando o modo de passagem. Então, para adentrar ao espaço da sala de aula, eles precisaram se abaixar e passar pelo do túnel de mesas. Em baixo das carteiras, firmei tiras coloridas feitas de panos e para entrarem ao ambiente eles necessitaram utilizar seus corpos (um por um) de maneira inabitual.

Figura 2- Mapa da sala de aula



O primeiro aluno a ir para o plano baixo e atravessar a fileira de mesas reclamou: *“Ah, não! Vai ter que abaixar!”* (B, 8 anos). Os demais estudantes pareciam apenas curiosos e a minoria pareceu gostar do túnel de mesas e apreciar a movimentação diferenciada ao cruzar a porta. Segundo Barba e Savarese (1995),

A maneira como usamos nossos corpos na vida cotidiana é substancialmente diferente de como o fazemos em situações cênicas. Na vida cotidiana, usamos técnicas corporais que foram condicionadas pela nossa cultura, nossa posição social e profissão. Barba diz que normalmente não somos conscientes destas técnicas cotidianas, pois nós nos movemos, sentamos, carregamos coisas, beijamos, concordamos e discordamos com gestos que acreditamos serem naturais, mas que, de fato, são determinadas culturalmente. (p.227).

Quando chegaram na sala, dirigiram-se a mim ou a professora M e nos perguntaram inquietantemente o que deveria ser feito. Antes mesmo de prestarem atenção nos objetos sugeridos, ou na forma como os móveis escolares estavam instalados, eles se preocuparam em saber se a atividade seria feita individualmente, em dupla ou em grupo.

Antes de tentarem vivenciar uma manhã não costumeira, um acontecimento infrequente ou antes de estarem atentos às suas próprias curiosidades, eles questionaram-me se poderiam mexer ou se deveriam apenas olhar, preenchendo com ligeireza toda área vasta da dúvida e todo vácuo da não explanação. O que se procura é saber a resposta e estar

informado e além disso, ter uma opinião quanto ao que se informou. Como indica Larrosa (2016), “e quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual” (p.21).

Só começaram a espalhar-se pela sala e se aventurar com as distintas opções de divertimento quando suas indagações a respeito da brincadeira e objetivos não foram respondidas (como estava descrito nas plaquinhas). Diversamente ao que eles estão habituados, os alunos possuíam espaço para tomar (ou não) um posicionamento autônomo acerca de qualquer dúvida que surgisse ao longo do processo. Como mostra Freire (1996), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p.59).

Quando encontraram as bolinhas aquáticas, apesar das diversas expressões simultâneas, o sentimento predominante pareceu ser o de empolgação por boa parte das crianças. “*Nossa! Que legal, tia! Eu lembro dessas bolinhas*” (C, 9 anos), “*Nossa! eu gosto muito dessas bolinhas, tia! Eu gosto muito!*” (B, 8 anos). Não demorou muito para começarem o contato com as bolinhas e logo após, havia um outro tempo-espaço construído: de trocas, barganhas e novos questionamentos. Agora, relativos a quem poderia levar as bolinhas aquáticas para casa.

C (9 anos), foi a primeira a começar a manusear os objetos. Achou o par de luvas que eu tinha colocado dentro de uma vasilha e disse que finalmente tinha entendido a brincadeira e sua finalidade. C afirmou que o intuito era: Usar as luvas para colocar as bolinhas aquáticas (que estavam nas vasilhas com água), dentro das vasilhas que estavam sem água. Quando ela começou a fazer isso, todos estabeleceram certa conexão para jogar junto e quase automaticamente obedeceram às regras idealizadas por ela.

Porque, apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo. Por sua vez, estas regras são um fator muito importante para o conceito de jogo. Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que “vale” dentro do mundo temporário circunscrito (HUIZINGA, 2014, p.14).

De acordo com Huizinga as teorias que elucidam a definição de jogo, são variadas e de certa forma uma hipótese complementa a outra, pois, o jogo

pode ser visto como preparo para os desafios da vida, ou pode ser visto como recompensa devido a existência de desejos insatisfeitos. Entretanto, pode também ser a agregação de tudo isso e impulsionar “a tensão, a alegria e o divertimento do jogo” (HUIZINGA, 2014, p.5).

O mais simples raciocínio nos indica que a natureza poderia igualmente ter oferecido a suas criaturas todas essas úteis funções de descarga de energia excessiva, de distensão após esforço, de preparação para as exigências da vida, de compensação de desejos insatisfeitos etc., Mas não, ela nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo (*idem*).

Durante todo instante, as plaquinhas de papel com a descrição “não respondo perguntas”, eram motivo de inquirição, confusão, descobrimento, diversão, risos e tensões. Isso ocasionou em mais uma espécie de brincadeira: os alunos tinham como alvo principal nos fazer responder perguntas. Eles se inseriram no paradoxo da instrução de não instruir e ainda criaram o jogo (perguntar fugindo do teor de indagação) dentro de outro jogo/*performance*.

Alguns alunos abandonaram a comunicação conosco. Partindo do pressuposto de que não iríamos satisfazer suas dúvidas da forma como esperavam, preferiram desistir de nos interrogar. Mesmo com as plaquinhas dispostas em nossas blusas, certos estudantes se esqueceram da existência delas e vieram com perguntas mirabolantes e intermináveis. E no momento que apontávamos o dedo para a plaquinha, o aluno entendia que não iríamos sanar sua dúvida, então, voltava com seus questionamentos sem resposta para a atividade que estava descobrindo ou inventando.

Ao perceber que alguma criança iria perguntar sobre algo, outra contestava apressadamente: “*Nem adianta perguntar, elas não vão responder mesmo! Lembra da plaquinha?*” (C, 9 anos).

C particularmente, se atribuiu a muitas funções. Responsabilizou-se pelo comando de alguns dos jogos que foram surgindo ao longo do acontecimento, se manteve firme como regente da *performance* e de informar aos desinformados, as normas existentes que ela criou. Como diz Larrosa (2016), “o sujeito moderno é um sujeito informado, que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação” (p.20). Em contraponto Huizinga (2014) defende que, “o

homem moderno pode buscar individualmente a confirmação de sua visão da vida e o mais puro desfrutar de sua alegria de viver em qualquer momento de paz, escolhendo ele mesmo a sua maneira de descontração” (p.43).

O que eu pretendia com esta orientação (plaquinhas) era que cada criança participasse como quisesse. Dentro do seu tempo, a seu próprio modo, sem ter que se enquadrar em uma padronização. Cada uma com seu objetivo distinto e tentando contribuir com a *performance* divertidamente, dentro do coletivo ou individualmente. Sem ter respostas prontas, vindas de uma figura que usualmente responde, o aluno seria incentivado a buscar (ou não) pelas respostas autonomicamente. Desejei também que isso não impedisse que todos os alunos brincassem. Sem ferir sua singularidade e sem que eles se preocupassem com correções.

As correções são derivadas de comandos que geralmente propiciam a obrigação de algo. A obrigação de presenciar inativamente ou de partilhar o mesmo lugar de apreciação inativa, por exemplo. E com esta facilidade de resposta, há menos interesse em elaborar compreensões, ou em elaborar o desenvolvimento de análises pessoais. E conforme Desgranges (2010), a arte contemporânea busca promover justamente o contrário.

[...] O teatro contemporâneo pretende que a plateia participe, acrescente significantes ao jogo de linguagem. Menos interessada em formular a compreensão, o fechamento, a sinterização da obra, ou criar uma unidade para as partes, a arte da contemporaneidade quer propor ao espectador que faça análises, elabore outros significantes, empreendendo, assim, uma atitude mais extremamente autoral. O artista está menos preocupado com o entendimento que a obra suscita no espectador do que com a provocação que lhe faz (DESGRANDES, 2010, p.161).

A orientação “não posso responder perguntas” funcionou como uma provocação que somada à disposição convidativa dos objetos, suscitou a participação dos alunos na *performance*. Assim eles puderam desfrutar de possibilidades para tomar a melhor decisão, fazer escolhas e conduzir a *performance* como co-criadores em sua efemeridade.

Se comportaram livremente, da forma que sentiram vontade, sem regras ou ordens impostas, dando amplitude à curiosidade, à troca, à interação, à experiência sensível. A arte da *performance* se configurou como um momento de aprendizagem desescolarizada (ICLE, 2011), revelando o

suscetível e potencializando o instante instável. Como defende Cohen (2007), “para caracterizar uma performance, algo precisa estar acontecendo naquele instante, naquele local” (p.28).

A modificação na rotina escolar numa sala de aula, a alteração de materiais que provocam experiências pelos diversos sentidos (tato, olfato, visão, paladar e audição), somados à performatividade das professoras, em pé, estáticas, com a plaquinha pendurada na roupa colocaram os alunos no mínimo em um lugar de instabilidade, estranhamento e curiosidade, convidando-os à autonomia. Assim, a construção da autonomia pela experiência performativa se apresenta como um caminho possível para a desautomatização dos corpos e desdidatização do ensino-aprendizagem.

L (10 anos) suspeitou que eu tinha escondido algo em algum lugar da sala. chamou o D (9 anos) para aventurar-se e rastrear junto com ele, algo que eles nem sabiam o que era. Ficaram a maior parte do tempo procurando algo em que acreditaram. Buscando talvez um sentido que justificasse a independência ou o esvaziamento? De acordo com Huizinga (2014), “no jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (p.4).

Quando os alunos precisam dividir-se em dupla ou trio em decorrência de alguma tarefa, eles costumam demonstrar imensa resistência. As meninas, usualmente ficam no grupo de meninas e os meninos agem da mesma maneira. Quando a *performance* acontecia, eles pareciam sentir-se livres e estipularam várias ações concomitantemente.

Durante a realização das práticas desenvolvidas pelos mesmos, esses transitaram inúmeras vezes por grupos/duplas/trios, distintos. Nenhuma criança se importou com o gênero do colega ou com o nível de proximidade. Até que ponto a *performance* altera o condicionamento dos alunos?

Até que ponto essa superação às divisões por gênero e grau de familiaridade e a transformação dessa acomodação indicam que em alguma medida, a experiência aconteceu? A experiência como lugar, como acontecimento e como afirmação da vontade de viver. Conforme Larrosa (2016),

A palavra "experiência" nos serviu e nos serve para nos situar num

lugar, ou numa intempérie, a partir da qual se pode dizer não: o que não somos, o que não queremos. Mas nos serviu também para afirmar nossa vontade de viver. Porque se a experiência é o que nos acontece, o que é a vida senão o passar do que nos acontece e nossas torpes, inúteis e sempre provisórias tentativas de elaborar seu sentido, ou sua falta de sentido? (p.74).

Figura 2 - Mãozinhas



Coloquei pouca água dentro dos recipientes para que, a quantidade de água não atrapalhasse o acompanhamento do crescimento das bolinhas e de sua transformação ao longo do processo. Os alunos demonstraram relação de disputa com frequência, pois, a desconformidade na quantidade de água, de uma vasilha para outra, fez com que as bolinhas de certos alunos crescessem mais rapidamente do que as de outros. Como defende Huizinga (2014), “quanto mais estiver presente o elemento competitivo mais apaixonante se torna o jogo” (p. 14). Entretanto, é possível direcionar a relação entre os alunos para a cooperatividade ao invés da competitividade?

Ao longo da experiência, a água que mantinha as bolinhas aquáticas crescendo ininterruptamente foi se esgotando. Isso alterou em como eles lidaram com essa problemática já que, para manterem as bolinhas crescendo, precisava-se de mais água, e para isso, seria necessário sair da sala de aula. Entretanto, não é de praxe dos alunos, ausentarem-se da sala sem a permissão da professora (como foram habituados). “*Mas as bolinhas estão morrendo!*” (B, 8 anos).

Os comportamentos dos alunos de não buscar autonomicamente satisfazer seus interesses e seus desejos, reforça a hipótese de que estão

automatizados de alguma maneira. Talvez com receio de punições e/ou exposições? Talvez a formatação para uma sociedade disciplinar já esteja enraizada até mesmo nas crianças. Conforme Icle (2011), “a industrialização acelerada exigiu uma escola de massa e, ao mesmo tempo, engendrou dispositivos capazes de circunscrever os elementos necessários para a formação e manutenção de uma sociedade disciplinar” (p.2).

O modo constante de controle da turma e de atitudes consideradas indevidas por parte dos alunos, faz com que momentos que poderiam ser simples para os alunos, torne-se em uma ocasião de aflição. Perspectivas behavioristas como a de punir o aluno psicologicamente, verbalmente ou emocionalmente quando o mesmo age de maneira “inadequada” ainda são muito comuns, dentro de espaços escolares. Como cita Irineu (2009),

Conceito apresentado pela concepção behaviorista, infelizmente muito utilizado nas escolas, é a punição. Quando utilizada, a punição visa extinguir comportamentos (indesejados), mas não “instala” outro comportamento novo (desejável) no indivíduo, deixando-o sem possibilidades para construir novos comportamentos (p.3).

Alguns preceitos sociais são impostos e integram a rotina escolar. Diretrizes como a autorização por parte dos professores para a locomoção do estudante de uma determinada área para outra (dentro da escola), ou para suprir as necessidades fisiológicas do mesmo. Essa autoridade por parte do docente, tende ao comportamento da exigência e da não agregação da criatividade do discente, estreitando assim sua expressividade. Para Freire (1996), “a autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se” (p.36).

Mesmo com esses regimes arraigados na maior parte dos estudantes, eles se autorizaram a mover-se de acordo com o que era imprescindível no momento. Com toda a convicção de que o que estavam fazendo era inteiramente necessário, eles saíram da sala sem pedir a autorização expectável! Encheram suas vasilhas com água e voltaram para a sala. Simplesmente solucionaram a situação em conjunto, improvisando as decisões e renovando seu modo de agir. Eles não mudaram sua rota e se revelaram contemplados pela ordenação das coisas. Pois,

[...] Existe apenas um método amplamente desestruturado, irreduzível a um algoritmo ou a uma técnica descritível ou apreensível: a improvisação que devido à sua complexidade e riqueza de possíveis modelos de referência, não é passível de recondução a 'um' método, mas nem por isso é casual ou privada de sua própria lógica. A improvisação, ao contrário, é uma prática que se aprende fazendo referência ao vasto patrimônio tradicional que, no entanto, não vem simplesmente conservado, cultivado ou aplicado, mas readaptado às situações particulares nas quais encontramos ao agir, provocando deste modo sua perpetuação, mas também sua renovação. (POLLASTRI *apud* MACHADO, 2014, p.7).

Em determinado momento, começaram a molhar uns aos outros. Esperaram algum posicionamento das professoras, e alguém comentou: *“Tia, o T tá tacando água em todo mundo!”* (J, 8 anos). Eu e M assumimos a neutralidade.

*“Olha T, eu acho que você está passando dos limites!”* (J, 8 anos). Os outros que presenciaram a situação, concordaram com J. Já T (9 anos) se justificou: *“Mas é que já tá chato! Quero fazer outra coisa!”*. Percebi que T estava vivendo completamente o momento, ao invés de estar representando. Como defende Machado (2010), “haveria, na experiência da criança pequena, uma “aderência às situações” que a impede de representar o mundo: ela não o representa, ela o vive” (p.128).

A estudante C (9 anos) continuava achando soluções para cada ação. Ela me perguntou várias vezes se eles poderiam levar as bolinhas para casa. E eu sempre apontava para a plaquinha, reforçando que não iria responder. Ao término, fizemos saquinhos e dividimos um saquinho com bolinhas para cada aluno.

Figura 3 – Bolinhas Coloridas



D (9 anos) fez algumas perguntas para a professora M e como ela não respondeu nada, ele decidiu responder por ela. C (9 anos) viu que D estava mudando as cadeiras de lugar e interferiu: *“D, você não pode fazer isso!”* (D): *“C, a tia disse que eu posso sim!”* E continuou a mudar, sem se importar com a repreensão da colega. Ao total, foram trinta minutos tomando decisões individuais e principalmente coletivas. Sem esperar por alguém falando o que eles deviam, não deviam, como e em quanto tempo, deveriam realizar determinada atividade. Eles não foram estrepitosos (salvo algumas exceções) e nem incomodaram as salas ao lado (como era a preocupação da professora M). Passaram o tempo esperando as bolinhas crescerem e tentando resolver as possíveis problemáticas que apareciam. Foi encantador perceber a presença dos estudantes. Ficaram concentrados na ação, em si mesmos, no grupo e nos objetos. Para Cohen (2007) o dia-a-dia é futuro e passado. E quando se está de fato, no instante presente, isso é um meio de sair para outra esfera de tempo,

É uma das poucas situações em que você está vivendo totalmente o momento. Eu adoro a sensação de estar "saindo" para outra zona de tempo, uma outra zona de espaço. A gente vive tão raramente no presente que, quando consegue fazê-lo, isto é extraordinariamente diferente da vida do dia-a-dia — que é futuro e passado (COHEN, 2007, p.105).

*“Tia Samla, foi legal aquela brincadeira!”* (T, 9 anos). (Eu): Que brincadeira? (T): *“Daquele dia, que teve as bolinhas. Só não foi mais legal porque não tinha muita gente. Tinha pouca gente. Se tivesse mais gente, ia ser mais legal!”* (18/10/2018).

Antes da *performance* bolinha crescente que sou eu, acreditei que poderia fazer com que alguns medos de repreensão e de controle fossem, vagarosamente e miudamente quebrados. Não posso responder o que eles sentiram ou se esse sentimento foi de fato, suprido. O que posso afirmar com precisão é que eles me trouxeram uma experiência onde, parte dos meus medos e condicionamentos, foram anulados. Como menciona Freire (1996), *“ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”* (p. 23).

A diversão deles me divertiu e vê-los agindo completamente independentes, fez eu me sentir recompensada. Aprendi com eles o que em

nenhuma oportunidade imaginável, eu poderia ensinar. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 1996 p.143).

## 2.2 . *Performance* Balão que é você - 23/11/2018

Figura 5 - Assoprando o balão amarelo



Nesta *performance*, os alunos (total de 25) estavam em sala quando começamos a preparação (durou 15 minutos). O tempo total da *performance* também durou quinze minutos. Chamei um grupo de alunos para me ajudar a ordenar as coisas e essa preparação durou quinze minutos. Fazendo um círculo no meio da sala utilizando as mesas, envolvendo a roda de mesas com fitas e distribuindo chapéus pela sala. Colocamos objetos escolares (lápiz, estojo, giz de cera etc.) ressignificados espalhados pela sala e deixamos um saco de balões no meio da roda.

Os objetos eram: Balões, a caixinha de giz que virou uma câmera fotográfica, os estojos, o lápis de cor, canetas e giz que viraram bonequinhos. Alguns livros viraram quadros de recados (folhas em branco coladas nas capas). Deixei uma caneta grudada ao lado de cada livro e o seguinte recado em cima: Você gostaria de deixar um recado? E o outro era: você gostaria de

deixar um desenho?

Foi criada uma tensão pois, os alunos que não foram escolhidos para ajudar, se mostraram insatisfeitos e aparentaram sentir-se excluídos da primeira parte. Com o intuito de interferir o mínimo possível na brincadeira e tentar não responder perguntas (mesma ideia das plaquinhas), coloquei um chapéu em mim e o outro na professora Maria e escrevi: “Só respondo depois das 19h”. Havia também outros chapéus espalhados pela sala com propósito de uso livre.

Desta vez, os chapéus ficaram pouquíssimo tempo conosco. Os alunos pediram e ficaram trocando entre si, de cabeça em cabeça. Depois disso, eu e Maria nos vimos sem justificativas para não responder as questões feitas pelos estudantes.

Antes de começarmos, falei para os ajudantes que parte da missão deles era não deixar as crianças se machucarem, mas que poderiam brincar como quisessem. Foi uma péssima instrução. Eles (os ajudantes) começaram a brigar com quem queria mexer nas coisas. Eu precisei deixar explícito que todos poderiam mexer em tudo.

Eles não perguntaram muito sobre o que devia ser feito. Depois que eu disse que todos poderiam mexer em tudo, rapidamente começaram a se movimentar. Procurando, usando coisas, interagindo com tudo, com todos, construindo seu próprio espaço e seu mundo cooperativo, às vezes. Isso se caracterizou como um ponto positivo na *performance*, pois, eles mostraram-se independentes e livres naquele ambiente. Para Machado (2016),

Liberdade de ir e vir, o que permite o construto de espaço corpo próprio e espaço mundo compartilhado; muito contato com água, terra e ar, e as possibilidades do fogo no banho de sol e na fogueira de São João; liberdade situada pela mão adulta que se dá para atravessar a rua, atravessar a ponte, sair do ônibus, entrar no trem fantasma do parque de diversões; desejo, fantasia e muito jogo (p.13).

Fora da roda de mesas só havia o celular filmando com a câmera frontal virada para eles. Eu presumi que o celular iria interferir diretamente nas relações entre eles e entre os outros objetos dispostos pois, conforme Aganben (2005), os dispositivos nos acompanham e nos atravessa em toda a

“hominização”<sup>9</sup>, entretanto, hoje existe uma frequência maior, da existência dele na vida dos indivíduos. “Certamente, desde que apareceu o *homo sapiens* havia dispositivos, mas dir-se-ia que hoje não haveria um só instante na vida dos indivíduos que não seja modelado, contaminado ou controlado por algum dispositivo” (p.5). Eu só não esperava que o foco de atenção seria direcionado majoritariamente para o celular.

As ações predominantes foram: Encher balões, esvaziá-los e se posicionar na frente do celular. Os estudantes pareciam empenhados em serem vistos e filmados. Desgranges (2015) defende o seguinte: “O indivíduo do final do século XX deu-se conta de que a única maneira de se destacar perante os demais é ter sua imagem veiculada pelas redes e que não se deve dar atenção a quem não circule por esses canais” (p.136).

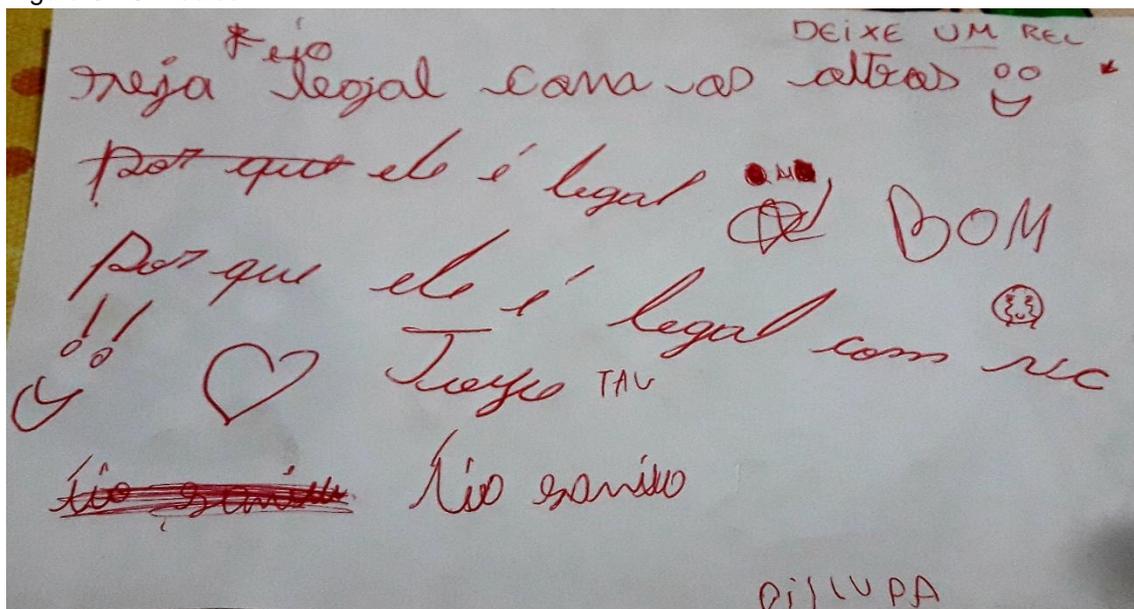
As outras ações foram: Dançar de frente para a câmera, correr em volta das mesas, passar por debaixo delas, pular pelas fitas, encher balões, estourá-los, rasgar, mas tudo terminava em mostrar-se e ser visto pelo dispositivo (AGAMBEN, 2005).

Nos dois quadros de recados, foram deixados desenhos e recados. O que se caracterizou como resquício da performance pois, ultrapassou o momento do acontecimento. Foi o resíduo de um experimento e de uma vivência que, apesar de sua efemeridade, teve seu grande valor. Conforme Vittori (2013), “em consequência, os resquícios deixados são o atravessamento causado durante a vivência” (p.11).

---

<sup>9</sup> Aganben (2005), afirma que o processo de hominização é a trajetória de tornar o “humano” sob a rubrica *homo sapiens*.

Figura 6 - Símbolos



Infelizmente, eu precisei pedir para que me ajudassem a reorganizar tudo. Eu e M observamos que uma das crianças começou a machucar as outras. Devido a quantidade maior de estudantes presentes, eu deveria, mas não proporcionei dinâmicas para melhor aproveitamento do espaço e concentração. Lamentavelmente isso contribuiu para que não houvesse concentração e presença então, não entramos no estado de presença (COHEN, 2007).

Também não especifiquei sobre o que “podia ou não podia fazer”, então, percebo que essa não-classificação abre espaço para muitas interpretações, até a de não respeitar o colega, como foi o caso. Me questiono então, qual é de fato o lugar de equilíbrio entre a liberdade (MACHADO, 2016) e a despedagogização (RANCIÈRE, 2017)? Como defende Fabião (2008), “A suspensão de categorias classificatórias permite o desenvolvimento de “zonas de desconforto” onde sentido se move, onde espécimes ontológicos híbridos, alternativos e sempre provisórios podem se proliferar” (p.05).

### 2.3. Performance Barbantes Que Somos Nós - 29/11/2018

Nesta *performance*, vinte e seis alunos estavam presentes. A ordenação de mesas e materiais durou cerca de cinco minutos e o

acontecimento durou vinte minutos (cada grupo). Quando comecei a preparação, os alunos estavam em sala. Pedi para que esperassem alguns minutos para que eu terminasse de dispor alguns dos objetos.

Enquanto isso, a professora M propôs que eu dividisse a turma em dois grupos, para termos dois momentos e assim, ampliar o aproveitamento por parte de todos, já que estávamos com um número maior de crianças e o espaço era o mesmo das *performances* anteriores.

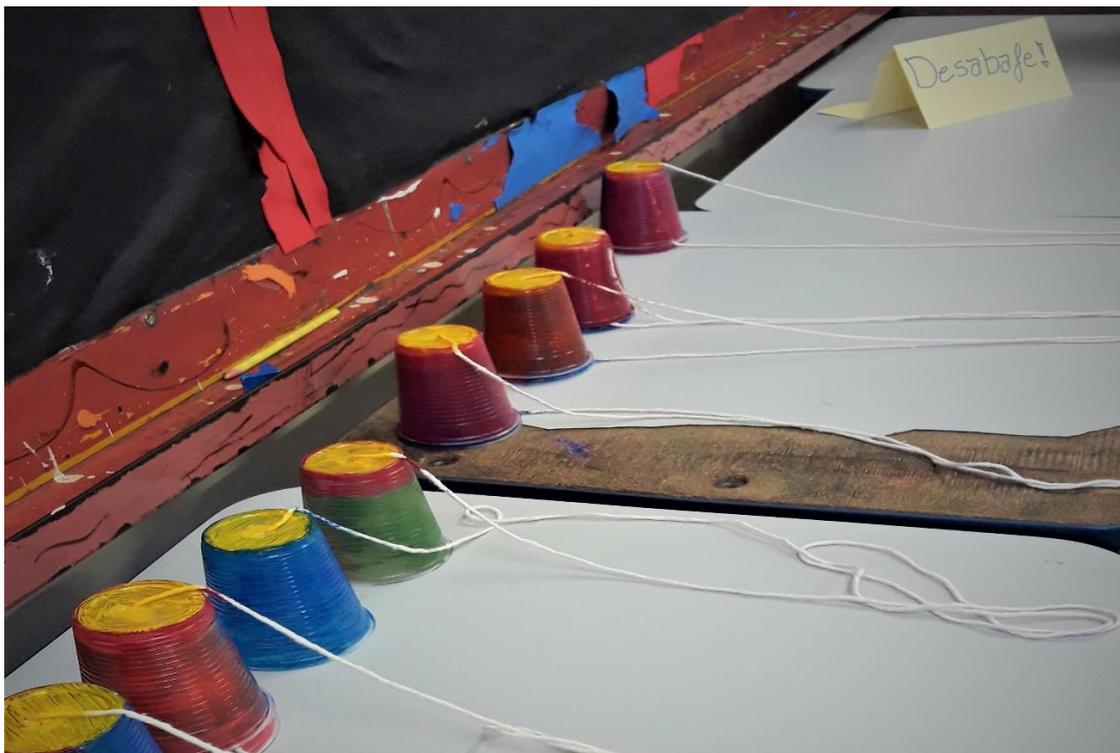
Aceitei a recomendação e antes que M separasse os grupos, ela teve a sensibilidade de conversar com a turma. Primeiro falou sobre o que tinha acontecido na última *performance* e exigiu respeito, depois falou sobre cooperação e consideração com o próximo. Essa conversa foi de extrema importância para o andamento da *performance* que se seguiria, pois, a conversa da professora se mostrou parte da *performance*. Os estudantes expressaram divertimento e bastante cuidado uns com os outros. Conforme Freire (1996), “a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas” (p.7).

Deixei uma fileira de mesas encostadas na parede do fundo da sala e em cima delas, uma fileira de copos conectados a outros copos por um fio de barbante (telefone de barbante). Ao lado dos copos, deixei um papel amarelo escrito: *desabafe!*

Boa parte das crianças não reconheceram o brinquedo. Quando perguntaram o que era, outros estudantes responderam: “*É um telefoninho de copo, você coloca no ouvido quando vai ouvir e na boca, quando quer falar*” (A, 8 anos), “*eu já fiz um desse! É tipo um celular, só que de copo!*” (P, 8 anos).

Só foi preciso explicitar uma vez e eu não precisei interferir. Os estudantes se ensinaram e encontraram suas próprias soluções e conclusões em conjunto. Como cita Boal (1996), “soluções possíveis do problema e até mesmo a compreensão do problema, só podem ser encontradas no macrocosmo social e não no microcosmo, na multiplicidade, não na unicidade” (p.141).

Figura 7 - Desabafe!



Para termos mais espaço para movimentação, tiramos a fileira de mesas do meio da sala. Notei nesta *performance* que os estudantes estavam agindo de maneira mais ativa. Pois, eu sempre peço para eles me ajudarem a abrir espaço e colocar as mesas nos cantos da sala. Mas dessa vez, me viram mudando as mesas de lugar e me ajudaram, sem que eu precisasse pedir ajuda.

O primeiro grupo inicialmente pareceu tímido. Primeiro olharam os copos sem mexer, mas quando o primeiro aluno tomou iniciativa, os outros seguiram o exemplo e pouco tempo depois, estavam todos com seus copos na mão e suas duplas definidas. Algumas vezes, eu perguntei se queriam trocar de dupla, alguns sempre trocavam, outros não. Entretanto, além dos segredos compartilhados com o parceiro de dupla, estavam sempre partilhando olhares, sorrisos, gestuais e comentários uns com os outros. Machado (2016) defende que, “o ato performativo é compartilhado e encontra-se na outridade, ou seja, na própria relação eu-outro” (p.56).

As perguntas não cessaram e dessa vez, não tinha a instrução de não instruir como as plaquinhas e chapéus das *performances* anteriores. A movimentação foi diversa. Eles mudaram de posição, andaram pela sala,

trocaram de lugar e formação constantemente. Transpassaram um barbante pelo outro e até criaram laços e nós finitos.

Como um recorte da arte da performance/vida sendo vivida com toda sua singela complexidade. Criamos laços e nós finitos e infinitos e não conseguimos descrever, apenas viver e guardar todo esse sentimento em nosso corpo. Somos atravessados e ao mesmo tempo, transformados pelo acontecimento e o acontecimento por nós. Carvalhaes (2012) afirma que “de forma geral, as palavras nem sempre dão conta da experiência; existem aquelas coisas que não podem ser ditas, senão vividas” (p.22).

Para que uma criança conseguisse ouvir a outra do outro lado do fio, o barbante deveria estar sempre alinhado e como elas se movimentaram muito, houve entrelaçamentos. Passaram por cima e por baixo, pediram licença, pularam obstáculos, ficaram com seus corpos de modo incomum para que, o seu barbante apesar de encostar no barbante do outro, ficasse reto. Como cita Icle (2011), “é preciso viver uma noção no corpo, embora possamos explicá-la, traduzi-la em palavras, discuti-la, *re-significá-la*” (p.5).

Quando o primeiro copo quebrou, eu troquei por outros copos. E assim, sempre que um copo quebrava, eles simplesmente vinham até a mesa e trocavam sozinhos, escolhiam qual queriam e iam atrás de um colega para desabafar. Acredito que com certo receio pois, não estão acostumados a desautomatizar seus copos sem esperar por instruções de outrem. Como defende Glusberg (2006), “a ausência de fronteiras entre as linguagens artísticas, característica da arte da performance, submete o discurso corporal a uma decodificação que entra em conflito com as imagens do corpo normatizado” (p.65).

Aos poucos, eles foram cansando e me devolvendo os copos ou deixando os copos em cima das mesas. Sem que eu ou M intervisse em prol da devolução dos copos ou solicitasse uma finalização. Eles cansaram e autonomamente me devolveram os descartáveis. Quando foram encerrando, alguns se sentaram e outros me perguntaram o que faríamos depois.

Cada aluno agiu a seu tempo e a seu modo. Alguns ficaram muito tempo com a mesma dupla, outros trocaram de dupla diversas vezes, além de transitar entre os planos alto, médio, baixo. Deslocaram no espaço incontáveis

vezes. Outros pareceram entediados nos primeiros momentos, me devolveram os copos e se sentaram para observar.

Quando todos do primeiro grupo cansaram, trocamos de grupo. Como mostra Huizinga (2014), “o jogo inicia-se e, em determinado momento, “acabou”. Joga-se até que se chegue até um certo fim. Enquanto está decorrendo tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação” (p.11).

O segundo grupo estava com uma compreensão maior a respeito da brincadeira, acredito que por conta da observação. Ninguém perguntou nada, todos pegaram seus copos, montaram suas parcerias e começaram rapidamente com suas ações. O segundo grupo foi mais interativo e objetivo do que o primeiro. Em relação aos objetos e a mim.

Algumas crianças fizeram com que eu também participasse efetivamente do divertimento. Me deram o copo para que eu também desabafasse. Me fizeram sair do lugar cômodo de observadora e me agregaram ativamente à *performance* e ao espaço cênico como parte significativa do processo. Me vi cercada por olhares curiosos e me vi curiosa para ouvir o outro nessa vivência de imaginação e fantasia. Como defende Machado (2016) “imaginar e fantasiar: sem sair do lugar, nos transportamos para situações, climas e atmosferas, dos tempos passado, presente e futuro, concomitantemente” (p.4).

Do mesmo jeito, quando aparentaram satisfeitos com a atividade, me entregaram os objetos brincantes. Quando todos terminaram e sentaram em seus lugares, eu perguntei sem esperar respostas se alguém gostaria de dividir algo sobre o experimento ou se gostariam de compartilhar alguma situação ou dúvida. As respostas foram: “*Eu nunca tinha visto um celular desse*” (C, 9 anos), “*tia, eu gostei muito de ouvir o B<sup>10</sup>*” (J, 9 anos). “*Eu queria ter um desse. Como faz?*” (L, 8 anos) *Expliquei.* “*Eu gostei e é engraçado que dá pra ouvir de longe*” (M, 8 anos), “*foi muito legal, tia! Porque dá pra saber como eram os brinquedos de antigamente e como que as crianças de antigamente brincavam*” (Í, 9 anos).

Quando todos terminamos de falar, o estudante W começou a bater

---

<sup>10</sup> B e J raramente se falam.

palmas e todos aplaudimos juntos. Realizada por saber que as *performances* aparentemente causaram o desfrutar de trocas e transformações e de alguma forma, isso também me transformou! sigo investigando o(s) nó(s) pelo mundo/sala de aula, pelo mundo/eu e pelo mundo/*performance*. Como defende Hartmann (2017), “Crianças, jovens, alunos, professores, são todos performers que, nesse processo, investigam a potência dramatúrgica de seus corpos em suas relações com o mundo” (p.3).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Salve as crianças, os aventureiros!  
Entre o céu e a terra é o paraíso!  
Luiz Carlos Laranjeiras  
(Luís Carlos Ribeiro Dos Santos)*

Especificamente com crianças das séries iniciais do ensino fundamental, tentei perceber e analisar em sala de aula, como aguçar a imaginação, a reflexão e a experiência. Da maneira menos pedagogizada possível para que de alguma forma, através da *performance* as crianças percebessem que “o mundo ali estava para ser descoberto e recriado por elas” (MACHADO, 2016, p.13).

O acolhimento que recebi pelos alunos ao longo das *performances* me trouxe segurança e esperança. E a confiança concebida a mim, pela professora, também se configurou como parte significativa desse processo. “Fique à vontade! A sala também é sua e estou aqui para ajudar!” (Professora M). Então, percebo que a *performance* se desenhou como proposta de aproximação. A *performance* já propõe esse movimento fluído, de relação com o outro, de conexão com o público e percebi que isso se estendeu para depois das práticas. Mesmo nessa esfera escolarizada, pedagogizada e em certos dias, demasiado opressora.

Essa energia de “vaivém” da *performance* faz com que “o performer tenha que conduzir o ritual-espetáculo e “segurar” o público, sem estar ao mesmo tempo “suportado” pelas convenções” (COHEN, 2007, p.98). De certa forma, por eu não precisar “segurar” o público atuante, me percebi algumas vezes me colocando num espaço de passividade. Muito mais de observadora do que de performer que conduzia algo.

Machado (2016) afirma que, o adulto para dar liberdade para a criança, precisa estar num lugar de presença e ausência concomitantemente. Para que assim, esteja perto da criança o suficiente para cuidar quando necessário e possibilite ambiente flexível para deixá-la livre. Complementando a ideia de

passividade, me considero vacilante enquanto pessoa presente, em determinados momentos das *performances*. Pois, percebo que quis dar tanto espaço para a autonomia e liberdade das crianças, que acabei por me ausentar e abdiqueei-me de um espaço que também era meu. Ao menos descobri que não sou eu que tenho o a autoridade para dar autonomia a alguém. O que posso proporcionar é abertura para o diálogo e através dessa abertura, à autonomia. E no fim, esses estudantes me ensinaram que mesmo vacilante, eles me deram a mão. “Na queda, dê a mão” (MACHADO, 2016, p. 14).

Por outro lado, considero que apesar de todo condicionamento, há autonomia! É necessário um espaço para que essa autonomia e tomada de decisões aconteça e a arte da performance em sala de aula, pode contribuir para a *despedagogização* da infância desde que haja um caminho de mão dupla onde, o aluno com suas bagagens seja atravessado pela experiência e essa experiência por ele e por suas bagagens. “Não se pode deixar de atentar que existe um caminho de mão dupla” (SALES, 2016, p. 05).

As *performances* com estas crianças me trouxeram um olhar aprofundado sobre mim mesma. Reflexões sobre como há possibilidades de agachamento através da *performance* e qual caminho seguir para chegar a esse agachamento. “Agachar-se: ir ao chão onde a criança está, e, por alí, mapear as possibilidades do encontro artístico” (MACHADO, 2016, p.8).

A cada *performance*, fui percebendo o quanto ainda sou dependente de normas pedagogizadas. Planejei as *performances* com o intuito de encontrar caminhos para a *despedagogização* na infância e “saio” delas com a consciência de que antes de encontrar esses possíveis caminhos, preciso me *despedagogizar* primeiro, a *performance* aconteceu primeiro em mim. Depois, em quem quisesse ser coautor de toda essa experiência de mundo utópico que vivemos dentro dela.

Não posso afirmar que os alunos foram atravessados por algo, durante a pesquisa. Ou que isso os transformou em alguma instância. Também não posso dizer o que sentiram, o que pensaram, nem se foram transformados/tocados de alguma maneira, mas posso perceber algumas mudanças sutis depois dos acontecimentos.

Há pressa! Mesmo nas crianças pequenas, há emergência em

preencher o que se mostra vazio. Preencher com informações e opiniões (LARROSA, 2016). Ao longo do processo, notei que os questionamentos (perguntas durante a *performance*) dos estudantes iam diminuindo. Na *performance* “bolinha crescente que sou eu”, eles aparentemente não desistiram de nos perguntar incessantemente e de esperar de nós atitudes controladoras do começo ao fim. Na segunda *performance*, rapidamente acharam uma “brecha” para conseguir chegar em seus objetivos sem ser afetados por alguma instrução. Já na terceira *performance* “barbantes que somos nós”, quase não houve perguntas. Considero que de algum modo, eles entenderam que não havia certo e errado. Só havia uma experiência a ser vivida da maneira mais divertida possível.

As crianças aparentam um senso de sinceridade muito valioso e muito mais verdadeiro. Então, foi importante para mim e para a pesquisa saber o que foi proveitoso para que a partir disso, conseguíssemos dialogar melhor de um acontecimento para o outro. Com esses *feedbacks* percebo que a aproximação e a afetividade aconteceram. E percebo também que a *performance* é um belo caminho poético de reinvenção, capaz de potencializar a abertura para esses diálogos.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: **Outra Travessia**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005.

BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral**. São Paulo, Editora Hucitec 1995

BOAL, Augusto. **O arco íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Tremores**. Escritos sobre a Experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CARVALHAES, Ana. **Persona performática**. São Paulo: Ed Perspectiva, 2012.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Ed Perspectiva, 2007.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do Espectador**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 238, 2008.

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

GOLDBERG, Roselee. **A arte da performance: Do futurismo ao presente**. São Paulo: Ed Ltda, 2006.

HARTMANN, Luciana. Entre escola e universidade: dinossauros e caderninhos por uma dramaturgia encarnada. **Revista brasileira de estudos da presença**, Porto Alegre, vol.7 n.1, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo, Ed Perspectiva, 2014.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? **Revista Urdimento**, n. 17, p. 71-78, set. 2011.

MACHADO, Marina M. A criança é performer. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.2, 2010.

\_\_\_\_\_. Infância é corpo encarnado: uma perspectiva poético-existencial para o ser criança. **Revista *childhood & philosophy***, Rio De Janeiro, v. 12, n. 24, mai.-ago. 2016

\_\_\_\_\_. Teatro e infância, possíveis mundos de vida (e morte). **Revista *Aspas***, São Paulo, v.4, n.2, p. 3-14, 2014.

MATTA, Roberto da. Você tem cultura? **Jornal da Embratel**, RJ, 1981.

MORAES, Martha Lemos. **Formação de espectadores**: trajetos de resistência de uma professora-mediadora teatral na educação escolarizada. 2019. 258f. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019 (no prelo).

QUEIROZ, Sheyna Teixeira. O vídeo no trabalho de Marina Abramovic e a tentativa de escapar dos meios de comunicação: presença versus prática ascética. **Revista sala preta**, São Paulo, v.18, n.1, p.334, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/137493>>. Visto em: 03, maio de 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SALES, Jonas de Lima. **A corponegritude** – um processo cênico pedagógico. Anais do IX Congresso da ABRACE, Minas Gerais, v. 17, n. 1, 2016.

SANTOS, Luís C. Ribeiro dos. **Entre o céu e a terra**. Campinas/SP, Ed Autores Associados, 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Classe Agrovila São Sebastião**, Brasília: SEDF, 2018.

SCHECHNER, R. O que pode a performance na educação. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 23-35, 2010.

VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim; PONCE, Rosiane de Fátima; ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicol. educ**, São Paulo, n. 29, p. 27-55, dez. 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200003&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em: 24 maio, 2019.

VITTORI. Ceres. Resquícios do corpo sonoro em Antonin Artaud e Klaus Vianna. **Revista Boitatá**, Londrina, 2013.