

Thiago Carvalho Meira

CRIACIONICES

de um mundo doído

um estudo sobre as performances e as performatividades das infâncias

Belo Horizonte
2024

Thiago Carvalho Meira



um estudo sobre as performances e as performatividades das infâncias

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Artes.

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Arte

Orientador: Professor Doutor Ricardo Carvalho de Figueiredo

Belo Horizonte
2024

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

792.028 M514c 2024	<p>Meira, Thiago C., 1986- Criacionices de um mundo doido [recurso eletrônico] : um estudo sobre as performances e as performatividades das infâncias / Thiago Carvalho Meira. – 2024. 1 recurso online.</p> <p>Orientador: Ricardo Carvalho de Figueiredo.</p> <p>Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Performance (Arte) – Teses. 2. Criação (Literária, artística, etc.) – Teses. 3. Artes e crianças – Teses. 4. Arte e educação – Teses. 5. Artes cênicas – Teses. 6. Teatro – Teses. I. Figueiredo, Ricardo Carvalho de, 1982- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título. IV. Título: um estudo sobre as performances e as performatividades das infâncias.</p>
--------------------------	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
COLEGIADO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

FOLHA DE APROVAÇÃO

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Tese do aluno **THIAGO CARVALHO MEIRA**

Número de Registro **2020681387**

Título: **“Criacionices de um mundo doido: um estudo sobre as performances e as performatividades das infâncias”**

Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo – Orientador – EBA/UFMG

Profa. Dra. Luciana Hartmann – Titular – Universidade de Brasília

Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva – Titular – UFMG

Profa. Dra. Adélia Aparecida da Silva Carvalho – Titular – Universidade Federal do Amapá/UNIFAP

Prof. Dr. Tiago Manuel Monteiro de Mora Porteiro – Titular – Universidade do Minho

Belo Horizonte, 29 de fevereiro de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Carvalho de Figueiredo, Professor do Magistério Superior**, em 04/03/2024, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Isabel de Oliveira e Silva, Professora do Magistério Superior**, em 04/03/2024, às 13:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adélia Aparecida da Silva Carvalho, Usuário Externo**, em 04/03/2024, às 14:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tiago Manuel Monteiro de Mora Porteiro, Usuário Externo**, em 04/03/2024, às 14:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Hartmann, Usuário Externo**, em 04/03/2024, às 17:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana de Lima e Muniz, Professora do Magistério Superior**, em 05/03/2024, às 09:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3071849** e o código CRC **D6A61957**.

AGRADECIMENTOS



Foto: Yara Brandão

Bernadete de Lourdes Carvalho Meira
Sebastião Meira

Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo
Prof. Dr. Tiago Porteiro
Profa. Dra. Isabel de Oliveira Silva
Profa. Dra. Luciana Hartmann
Profa. Dra. Adélia Carvalho

Yara Brandão

Cecília, Ulisses, Francisco, Luíza, Ágatha, Jader, Priscila, Poliana, Brenda, Keu, Fabrício, Naiara

LACE

Imagens no Vazio

Profa. Dra. Neide das Graças de Souza Bortolini

Renato Cordeiro

Daniel Ducato, Ismael Soares

Mateus Schimith

Fernanda Luiza, Ruleandson do Carmo, Isabela Meira, Flávia e Tulio
Clodoaldo Borges, Priscila Borges, Rodrigo Mikelino
Nivaldo Martins, Melissa Ferreira

Nefasto Grupo, Oficcina Multimédia
Os professores que tive

Capes

Secretaria PPG-Artes, Natália Arruda, servidores do prédio de Teatro
Programa de Pós-Graduação em Artes
Universidade Federal de Minas Gerais

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

O que você quer ser quando virar criança?

RESUMO

Esta tese, que se apresenta sob a forma de uma escrita performativa e subjetiva, tem como objetivo levantar um estudo sobre performances e performatividade a partir do prisma das infâncias. Partindo de um processo de criação, originado da performance “Criacionices de um mundo doido”, realizada por meio de *performers* crianças e adultos (pais das crianças), buscou-se compreender as formas de criar, evocadas por performatividades das infâncias: seja aquelas infâncias apresentadas em seu frescor do momento presente, exercidas pelas crianças que ali criaram; seja infâncias evocadas pelas memórias dos adultos. Pela interação entre tais infâncias, possíveis de habitarem o mesmo espaço de criação, foi possível observar nuances, características e potências de uma criação artística, performativa e contemporânea, que se inscreve no tempo sob uma forma estética inspirada nas brincadeiras. Algumas memórias subjetivas e autobiográficas também surgem, enquanto luzes de pirilampos, que iluminam pequenos momentos, durante os quais determinados caminhos percorridos ajudam a compreensão das escolhas realizadas. Para olhar e analisar tal processo, a tese marca quatro pontos focais, que trazem diferentes percepções para a compreensão. A primeira de tais percepções é a Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2004, 2005), por meio da qual encontra-se bases para compreender as relações estabelecidas tanto entre as crianças quanto entre as crianças e os adultos na sociedade e, conseqüentemente, também estabelecidas no grupo reunido para criar arte, passando pelo entendimento de agência (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2005, Freitas, 2022), culturas das infâncias (Sarmiento, 2004, 2005; Silva, Silva, 2016), brincadeira (Borba, 2006; Gouvêa, 2011), brincadeira e arte (Holm, 2004) e brincadeira performativa (Santos, Carvalho, 2023). Essa percepção leva para conceitos de estética (Merleau-Ponty, 1999; Dewey, 2010) e, por fim, desdobra o pensamento na estética do brincar (Silva, 2021; Cunha, Gonçalves, 2015). O segundo foco de análise está em estudos da performance e da performatividade (Turner, 1974; Austin, 1990; Schechner, 2013; Féral, 2015; Fisher-Lichte, 2011) e, entre outros tópicos, faz-se um aprofundamento em temas como presença e representação (Fisher-Lichte, 2011), imitação e referencialidade (Bonfitto, 2013). O terceiro ponto focal vem de cosmopercepções negras, afroreferenciadas, pelas quais se apresentam os conceitos de infancialização (Noguera; Barreto, 2018) e conhecimento em roda (Noguera, 2019), tempo espiralar, corpo-tela e oralitura (Martins, 2022). Por fim, na última percepção olha-se para o processo sob o ponto de vista da elaboração de saberes, passando pela compreensão daquilo que se cria no e pelo encontro (Porteiro; Bonfitto, 2021), quebrando lógicas, como no entendimento de (des)educação estética (Gonçalves; Gonçalves, 2022) e pelas noções de saberes que se elaboram na e pela prática (Lave, 2008, 2015, Gomes, 2019). As conclusões apontam para os limites entre a brincadeira e a performance, além de olhar para todo o processo preenchendo as lacunas deixadas, assumindo novos riscos e novas possibilidades.

Palavras-Chave: performatividade da infância; infâncias; performance; saberes e performance.

ABSTRACT

The aim of this thesis, which is written in a performative and subjective way, is to study performances and performativity through the prism of childhood. Starting from a creative process that gave rise to the performance "*Criacionices de um mundo doido*" (Creations of a crazy world), performed with child *performers* and adults (their parents), the aim is to understand the ways of creating evoked by childhood performativities, whether that childhood is presented in its freshness of the present moment, exercised by the children who created it, or childhoods evoked by the memory of adults. Through the interaction of these possible childhoods inhabiting the same creative space, it was possible to observe the nuances, characteristics and powers of an artistic, performative, contemporary creation that is inscribed in time in an aesthetic form inspired by play. Some subjective and autobiographical memories also emerge like fireflies that illuminate small moments when certain paths taken help us understand the choices made. In order to look at and analyze this process, the thesis identifies four (4) focal points that bring different perceptions to its understanding. The first of these is the Sociology of Childhood (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2004, 2005), which provides a basis for understanding the relationships that are established between children and between children and adults in society and, consequently, which were also established in this group gathered to create art, through an understanding of agency (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2005, Freitas, 2022), childhood cultures (Sarmiento, 2004, 2005; Silva, Silva, 2016), play (Borba, 2006; Gouvêa, 2011), play and art (Holm, 2004) and performative play (Santos, Carvalho, 2023), then arriving at the concepts of aesthetics (Merleau-Ponty, 1999; Dewey, 2010) to then unfold this thought in the aesthetics of play (Silva, 2021; Cunha, Gonçalves, 2015). The second focus of analysis is on studies of performance and performativity (Turner, 1974; Austin, 1990; Schechner, 2013; Féral, 2015; Fisher-Lichte, 2011) and, among other topics, delves into themes such as presence and representation (Fisher-Lichte, 2011), imitation and referentiality (Bonfitto, 2013). The third focal point comes from Afro-referenced worldviews, through which the concepts of "infanciação" (Noguera; Barreto, 2018) and knowledge in a wheel (Noguera, 2019), spiral time, body-screen and oral reading (Martins, 2022) are presented. Finally, we look at the process from the point of view of the elaboration of knowledge, going through the understanding of what is created in and through the encounter (Porteiro; Bonfitto, 2021), breaking logics as in the understanding of aesthetic (reverse)education (Gonçalves; Gonçalves, 2022) and the notions of knowledge that are elaborated in and through practice (Lave, 2008, 2015, Gomes, 2019). The conclusions point to the limits between play and performance, as well as looking at the whole process, filling in the gaps left, taking new risks and new possibilities.

Key-words: childhood performativity; childhood; performance; knowledge and performance.

1	INTRODUÇÃO	9
2	MIRAR AS INFÂNCIAS	19
2.1	“Criacionices” – ensaio sobre a necessidade de infanciarizar	19
2.2	Da criança que fui às crianças que encontrei	30
2.2.1	Da criança que fui.....	30
2.2.2	De brincante a aluno. E o revés? Pode?	37
2.2.3	As crianças que encontrei – o eu e os outros.....	40
2.3	Olhar para criança. Escutar a criança	43
2.3.1	Performar com crianças.....	51
2.4	Criacionices de um mundo doido - o processo performance	53
3	MERGULHAR POR ENTRE AS INFÂNCIAS	57
3.1	Para entender as infâncias	57
3.2	O brincar como potência de análise das Culturas da Infância	77
3.3	Mas por que parece recreio?	80
3.4	A estética e o brincar; o brincar e o que é performativo	84
4	PERFORMAR AS E COM AS INFÂNCIAS	93
4.1	As performances que não vivi, mas carrego na bagagem	93
4.1.1	A experiência da <i>Scuola Sperimentale di Teatro Infantile</i> : o método Errante e a pedagogia ao revés	93
4.1.2	Oficinas de Arte e o Brinquedo-sucata	98
4.2	Criacionices da performatividade da criança: na sociedade e na arte	101
4.3	A estética da performatividade da infância	115
4.4	Espaço de teatralidade e performatividade	123
4.5	Ler, ver, ouvir e participar da arte da criança	127
4.6	Os corpos brincantes – corpos performáticos – corpos poéticos	130
5	NAVEGAR POR OUTROS MARES ENTRE INFÂNCIAS E PERFORMANCES	140
5.1	Uma rota afrorreferenciada	140
5.2	Infanciarização e o tempo espiralar	145
5.3	Voltamos ao corpo	148
5.4	E voltamos às brincadeiras	150
5.5	E voltamos às infâncias	158
6	ABRIR-SE AOS SABERES QUE SE ENCONTRAM EM AÇÃO	161
6.1	A poética, os saberes e os não-saberes do encontro	161

6.2	Elaboração de saberes na prática do encontro.....	170
6.3	Aprendemos algo? Era para aprender algo?	175
6.4	Aprendendo a ser provocador(a). Aprendendo a ser professor(a)	183
7	HORA DE APORTAR.....	189
	REFERÊNCIAS	201
	APÊNDICE A - PERFIS DOS <i>PERFORMERS</i>	209
	APÊNDICE B – ROTEIROS/PROGRAMAS PERFORMATIVOS	222
	APÊNDICE C – CARD DE DIVULGAÇÃO DO PROCESSO	236

INTRODUÇÃO



Foto: Renato Cordeiro

1 INTRODUÇÃO

Olho ao redor e tudo parece vazio demais. Incrivelmente, perceber o vazio é um misto de sensações: passam, sim, pela solidão e pelo sentir-se amudado, diante de um tanto de nada; mas, também, levam-me a olhar a um lugar rico para criar. O vazio, que é cheio de tudo. Nada e tudo ao mesmo tempo. Ao mesmo tempo, paz, medo e inquietude. Ao mesmo tempo: descoberta. É o meu vazio: poético, subjetivo, não elaborado em conhecimento ou cultura, mas, potencialmente, capaz de me afetar!

É minha ilha, uma ilha de nada e que, curiosamente, parece conter tanto em si de algo sobre o qual ainda não sei como falar sobre. Precisa decantar em mim, neste papel, nestas horas jogadas em leitura, escritas e devaneios. Quando eu era criança, costumava criar longas histórias, de guerreiros com armaduras, que travavam longas jornadas infundáveis, passando por perigos: os mais diversos possíveis. Lamento pela leitora ou pelo leitor que evocou Dom Quixote na lembrança, mas minha inspiração da época eram os Cavaleiros do Zodíaco: eu sei, menos poético, mas foi o que me restou. Era tão fácil criar, parecia que roteiros complexos com personagens que vinham em minha direção, ou que até eles eu corria, pairavam sobre meu corpo. Eu, sozinho, em um quintal grande de uma cidade pequena no interior de Minas Gerais, socando o ar, chutando o alto, gritando baixo minhas interjeições, enquanto passava de uma árvore para o guarda-corpo da casa, dele para a garagem, pulando por sobre o mármore e voltando para atrás do viveiro. Disfarçando, quando passava alguém na rua, olhava por entre as grades do portão: fingia naturalidade ao olhar para o pássaro do viveiro, como quem cumpria a missão de alimentar o animal, para, logo depois da pessoa sumir de minha vista, voltar a correr e se esquivar do nada para outro nada!

Pois é, o vazio se completava tanto, e tão rapidamente!

Chegou a hora de mais uma criação, mas para ela, não quero estar sozinho. Quero conhecer outras ilhas, cheias de nada e tudo, como a minha, e que possam criar arquipélagos, ou se juntar em continentes. A busca em viagem vai começar e te convido a entrar em qualquer barco imaginário que encontrar aí por perto. Quem sabe neste meu!

Alerto(!): minha viagem não é linear, muito menos segue um mapa convencional. Pode ser uma viagem que vai e retorna, para, depois, seguir novamente. Não quero planos certos. Antes: não me importa em errar a trajetória, ainda mais se o erro trazer mais descobertas.

Entre idas e vindas, não falo apenas de lugares e passagens, mas, também, de tempos. Inseguros e sem âncora no presente, seguiremos entre passados e futuros possíveis. E, para ligar tantos lugares, passagens e tempos, temos a infância. A mesma que me ajudou a pintar histórias em vazios. Por isso, vou falar da minha infância, e de outras e de outras possíveis. Vou falar de infâncias que não se parecem. E também vou falar de arte. Artes: possíveis de se pintar no vazio da imaginação, da sala, do ar.

Sem mais demoras, vamos! Velas ao vento! Do vento para os vazios!

Metaforizar a viagem em lembranças e criações é parte fundamental desta tese, que você vai acompanhar nas próximas páginas. Entender o tempo não linear, também, pois esta é uma pesquisa que se originou, e percorreu a instabilidade dos acontecimentos. Vou explicar melhor, antes de navegar, novamente, nos devaneios.

Esta tese fala de infâncias e suas performances. Possíveis infâncias e suas possíveis performances. Disse que não tinha um mapa, mas, de certa forma, menti (desculpe-me!). Temos um guia, o que nunca foi um objetivo. Tal guia é o processo de criação, ao qual chamamos de “Criacionices de um mundo doido” e do qual participaram 17 *performers* (mas nem todos completaram a viagem). Alguns são crianças, outros foram. No geral, todos tinham alguma infância para performar.

Partindo daquilo que aconteceu neste processo, vamos viajar por entre mares em que flutuam infâncias e por outros que quebram performances em ondas. Talvez. seja o mesmo mar.

Na primeira parte desta, viagem convido todos a “**Mirar as infâncias**”, no sentido mais poético de olhar, seguir e buscar por elas em alto mar. Nesta etapa, em que, pela primeira vez, deixo minha ilha para subir no navio, posso olhar para a ilha e ver que nem só de nada ela é feita. Pois bem, é uma etapa na qual pude me ver do lado de fora e entender por que faço esta viagem. Falo de minhas infâncias e minha arte. Por que no plural? Porque não somente penso na minha história como um misto de infância memorada com outra criada, como, também,

como verão, é uma etapa que falo de infâncias com as quais diretamente me envolvi, seja em escolas ou projetos, e com as quais me inspirei para navegar por este mar. Finalmente, falo de infâncias, as quais encontrei no processo do “Criacionices de um mundo doido”. Assim como “mirar” vem com o sentido de olhar, proponho a olhadela em diversas infâncias, que serão esmiuçadas em ações e, também, em reflexões. Tudo ao seu tempo.

Apresento, também, algumas correntes de ar que sopram as velas deste barco e o fazem seguir. Tais correntes vêm de diferentes lugares e movem-nos para diferentes direções.

A corrente da sociologia da infância (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2004, 2005) marca um caminho pautado pela atenção do olhar para as relações que crianças estabelecem com a sociedade: entre elas; conosco. Buscar tais ventos é importante para me ajudar a encontrar, não apenas formas de compreender as crianças pela observação, como, também, de criar e agir com elas, de modo que não reproduza hierarquias de uma sociedade adultocêntrica que eu próprio vivi. E, para isso, o meu silêncio se faz relevante: para me dizer que preciso escutar. Para que a viagem siga proveitosa, é preciso escutar as crianças (Martins Filho; Barbosa, 2010; Hartmann; Vieira, 2023).

Também nesta primeira parte, abro a vela que recebe os ventos dos estudos da performance (Ferál, 2015; Fischer-Lichte, 2011), bem como encontro aquele vento que de certa forma sopra um pouco das duas correntes e me traz o conceito de criança *performer* (Machado, 2010).

Ainda na primeira etapa da viagem, alerto que nosso mar é o da pesquisa performativa (Haseman, 2015) e, por isso, ela não cabe em um diário de bordo-tese convencional. Então, você leitora, ou leitor, será, também, espectador daquilo que mais próximo chegou de nossa essência em ação. Enquanto pesquisa performativa e pesquisa-ação, os resultados não cabem apenas em palavras, e, por isso, esta tese terá espaço para outros formatos de apresentação de resultados, que fogem à análise convencional e pedem de nós a sensibilidade para ler o que está nos corpos em movimento.

É, também, na primeira etapa que lanço a palavra conceito, que me provocou a rever a viagem em diversos sentidos: infancialização (Nogueira; Barreto, 2018). Tal provocação, no melhor dos sentidos, garantiu-me olhar para novos horizontes e descobrir novos caminhos. Cada caminho funcionou como um espelho, que nos mostrava quem somos e porque fizemos a viagem. No caso da infancialização, percebo que o termo me abre uma nova possibilidade de análise para a viagem-processo que foi o “Criacionices”. Então, não se espante, leitora ou leitor viajante, em nossa primeira parte, vamos “mirar” infâncias e perceber de modo geral a que esta

pesquisa se destina. É uma olhadela geral em tudo que motivou a viagem. Viagem que começa a ganhar sentidos e reflexões, a partir da segunda parte.

Em “**Mergulhar por entre infâncias**” fazemos uma parada mais longa nos estudos, conceitos e pesquisas sobre a infância, alguns problematizados, outros içados por sua rica contribuição. É uma parte essencialmente dedicada à sociologia da infância e às relações possíveis que a criança estabelece. Nesta etapa, faço um exercício difícil, e necessário, de não apenas falar sobre elas, mas de ouvir as crianças e deixar que elas falem sobre si. Cabe a mim o relato das falas. Porém, lamento dizer que não haverá muitas vozes de crianças, pelo menos não a voz padrão, emitida e oralizada. Busco escutar a criança em gestos e em ações. A criança, até pouco tempo, ocupou um espaço marginalizado na sociedade, sem que os ensejos e necessidades fossem ouvidos ou acatados, sem que houvesse uma participação efetiva no desenvolvimento das relações sociais. A sociologia, a antropologia, a pedagogia, entre outras áreas, começam a perceber a necessidade de entender a participação social da criança e isso acaba por gerar uma nova mentalidade acerca da(s) infância(s) e da própria criança. Por isso, na segunda parte da pesquisa, busco falar sobre e a partir do que vivi com as crianças. Trago alguns momentos enquanto professor da educação infantil e outros em que narro acontecimentos do processo do “Criacionices”. Em tal parte, todos os relatos servem de base para entender as relações e como as ações das crianças reverberam, sejam na sociedade, na escola e, também, na criação em arte coletiva.

Alguns conceitos são tomados para assegurar nossa viagem, em especial o de reprodução interpretativa (Corsaro, 2011), pelo qual percebemos a ação da criança ao elaborar a realidade e agir sobre ela: ou seria agir e elaborar de forma concomitante? Da citada percepção somos levados ao termo agência (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2005; Freitas, 2022), problematizado em sua epistemologia, mas, ainda assim, adotado com as salvaguardas que nos fazem compreender a importância do agir, em vários sentidos. Entendido que as crianças fazem parte de uma categoria social denominada infância e que a relação entre elas tem um potencial de representação da geração delas e desta categoria da pesquisa, darei uma atenção ao que diretamente resulta disso, as culturas das infâncias (Sarmiento, 2004, 2005; Silva; Silva, 2016) passando pela ideia de relação intrageracional e de atores sociais. Todos os referidos conceitos são abraçados pela pesquisa para a compreensão de que a criança tem um destaque na sociedade. É a busca por um entendimento de como a criança compreende a sociedade para, então, agir sobre ela. E, também, compreender como as ações agiram no nosso processo de criação. Lembro que o nosso processo foi realizado por crianças e adultos, então, a relação que se dava em nossa sala de criação estava o tempo todo jogando com as diferentes gerações em

criação artística. Tais desafios são observados na segunda etapa e, além disso, como as relações aconteceram para gerar uma criação performativa é evidenciado.

Boa parte da relação se deu sobre um suporte que liga as diferentes infâncias: a brincadeira. Reunir-se para brincar. E, por meio do brincar, estabelecer as relações. A obra de Florestan Fernandes (2004) dá o pontapé inicial desta reflexão, que ganha diferentes contornos e outras referências. Nas brincadeiras, há a simbolização de elementos da realidade, o que faz com que a criança signifique e/ou ressignifique contextos. Tal maneira de significar e ressignificar a realidade, por meio da brincadeira, também pode ser entendida como geração de cultura da infância, ainda mais se pensarmos que brincadeiras são e como elas são culturalmente executadas e elaboradas. Veremos tal relação sob o olhar da sociologia, como dispus aqui, e, também, passaremos pelo viés da antropologia da infância (Cohn, 2005).

Sim, acho que a brincadeira (Borba, 2006; Gouvêa, 2011) é um dos conceitos-chave do segundo capítulo, pois nos passa a ideia de ação e de realização de cultura, de ação e compreensão da realidade, sobretudo, de ação! Brincadeiras que podem permear a criação (Holm, 2004), o que começa a nos guiar para o entendimento de que a brincadeira tem potentes traços performativos (Santos; Carvalho, 2023).

Finalizo a segunda parte com uma provocação: há uma estética artística no brincar? Então, busco compreender o que seria primeiramente a estética (Merleau-Ponty, 1999; Dewey, 2010), para, então, desdobrar o pensamento na estética do brincar (Silva, 2021; Cunha, Gonçalves, 2015).

Então, os ventos nos levam para a terceira parte desta viagem, quando vamos **“Performar as e com as infâncias”**, momento em que nos dedicamos a entender que as brincadeiras nos levam a performar, em diferentes níveis e de diferentes formas. Em tal etapa, me debruço com atenção às ações que realizamos durante o processo do “Criacionices”, entendendo-as como ricas performances que se desenvolveram em processo e que culminaram na ação realizada no último dia. O primeiro conceito que busco apresentar e compreender é o de performatividade (Austin, 1990; Féral, 2015; Fischer-Lichte, 2011), de modo a refletir o que poderíamos chamar ou perceber de performatividades das infâncias. O plural, novamente, ganha destaque porque, de fato, pensaremos as infâncias possíveis que agiram no processo, sejam as das próprias crianças, com, também, a dos adultos que conosco criaram. Seguindo a tal lógica, lanço diretrizes do que percebo sobre o entendimento de performance, de forma a delimitar o meu pensamento e, conseqüentemente, guiar o olhar de quem acompanha esta viagem-tese.

Falo, também, do que seria o teatro performativo (Féral, 2015; Fischer-Lichte, 2011). Porém, adianto: seguindo a ideia de uma pesquisa-ação, em andamento e processual, a ideia de teatro performativo me parecia mais adequado ao que, na época, ainda faríamos enquanto prática. Entretanto, sendo esta uma pesquisa performativa em essência, ela apontou caminhos que eram inevitáveis e que fugiram a qualquer programação. Fato é que, entre o teatro performativo e a performance, digo que não definirei o que fizemos. Ou, quem sabe, após conhecerem melhor nossa prática, por meio dos relatos e fragmentos de vídeos aqui presentes, voltamos a nos debruçar sobre tais definições, ou necessidades de definições.

Na etapa do relato em questão é que apresento, também, de forma mais efetiva, o que foi feito em cada dia, programado em cada roteiro performativo. Adiantando, cada encontro do processo do “Criacionices” foi guiado por um roteiro performativo, sendo que cada um foi regido por uma brincadeira de infância. Como essas brincadeiras agiam enquanto estímulos e como foram pensados os materiais de cada encontro, são pormenorizados aqui.

Fato é que, em nosso espaço de criação, abrimos possibilidades de elaboração artística e interação, que são possíveis de se analisar ao pensarmos os termos liminaridade e *communitas* (Turner, 1974) e como tais termos nos fazem pensar em anti-estruturas. Em tal espaço-tempo propício à criação, a ordem social e estrutural na nossa sociedade convencional foi diluída. Por isso, foi possível olharmos para as crianças de forma horizontalizada e com elas nos surpreendermos. E por falar em ações, em especial, as ações das crianças do processo, busco entender em que momentos elas são lidas como comportamentos restaurados (Schechner, 2013). Mais especificamente, volto a analisar a brincadeira, mas, agora, pensando-a como uma forma de trazer tais comportamentos restaurados.

Ao começar a esboçar a tal performatividade da infância, partindo da brincadeira como base, elenco outros elementos próprios de algumas infâncias, que foram recorrentes em nosso processo, bem como a observação de outras crianças em minhas trajetórias. Entre tais elementos, estão alguns que são apontados como eixos estruturadores da infância (SARMENTO, 2004), os quais destaco a ludicidade, interatividade, fantasias do real e a reiteração do tempo. Alio a tal combinação as discussões sobre o corpo, uma vez que é nele que percebo a performatividade da infância de forma mais potente: em ação.

Tais elementos, expressos em ações do corpo, me fazem refletir alguns conceitos cuja oposição garante o lugar da performance: presença e representação (Fischer-Lichte, 2011), imitação e referencialidade (Bonfitto, 2013). Novamente, falo em limiar, para entender os espaços “entre”, nos quais percebemos as ações das crianças em processo de criação.

É nesta parte que também falo de corpo, enquanto compreensão expandida do ser. Corpo que não é separado do ser, ou suporte para a ação, mas, sim, o corpo-criança que se faz pleno em ações e gestos. Um corpo que fala em seus diferentes modos, nuances, silêncios, olhares...

E se a brincadeira é nosso suporte, naturalmente, chegamos a um entendimento de corpos brincantes.

E, assim, desaguamos na quarta parte: uma viagem pelo pouco conhecido. Em **“Navegar por outros mares entre infâncias e performances”** proponho uma nova olhadela para nosso processo de criação, porém, observados sob os entendimentos afrorreferenciados. O conceito-provocação infancialização (Noguera; Barreto, 2018), que, lá atrás, adiantei, chega como fonte de compreensão para os caminhos de análise que entendi como necessários para o “Criacionices”. Junto dele, tive o privilégio de encontrar em cosmovisões afrocentradas outros conceitos, que me fizeram reinterpretar o processo e me reinterpretar enquanto *performer* pesquisador. Não me coloco no lugar de fala de uma pessoa negra: falo da minha posição de homem branco, que percebeu a necessidade de buscar saberes que foram marginalizados. Muitos dos saberes nos foram negados (e ainda são!) e creio ser necessário, enquanto uma pessoa (branca) que tem acessos e oportunidades, trazê-los como outras fontes de pesquisa que, certamente, abrem nossa percepção sobre a performance, a infância, a arte e o conhecimento.

Também de Noguera (2019), trago o conceito de conhecimento em roda, que se opõe à compreensão de uma linha abissal que segrega conhecimentos elaborados para além das culturas eurocentradas e estadunidenses. No conhecimento em roda, a circularidade nos dá a ideia de agregar as diferenças e perceber todos em suas potencialidades.

O tempo espiralar (Martins, 2022) também torna-se base para os modos como esta viagem-tese se apresenta: tanto pela necessidade de ruptura do tempo linear para se perceber as infâncias em reflexões e retroalimentações, como, também, para justificar as idas e vindas das análises, que não seguiram uma cronologia nesta pesquisa. Os recortes embaralhados de memórias e destaques do processo seguem uma anti-ordem da necessidade: ao mesmo tempo, recordam acontecimentos e projetam ensejos que a pesquisa demanda. Também a partir de Martins (2022), aprofundamos a compreensão de corpo-tela, fazendo um paralelo (nunca contraposição) com o que analisamos sobre o corpo, presença e performance. No corpo-tela temos a inscrição definitiva da identidade, que se rasga em movimentos e ações. O corpo-tela se abre às leituras que podem ser definitivas ou esporádicas. E mais: o corpo-tela é escritura e faz escrituras, ou melhor, oralituras (Martins, 2022), que se inscrevem no vazio do espaço. São lidas no acontecimento. Tal ideia me torna mais confiante para falar sobre o “Criacionices”

enquanto evento que se inscreveu no espaço por causa dos corpos-telas, que se colocaram para leituras e a fim de conceberem escrituras no espaço.

A quinta parada desta viagem-tese é na ilha dos saberes, ou da elaboração dos saberes e cuja intenção é “**Abrir-se aos saberes que se encontram em ação**”. Engraçado dizer que no início desta pesquisa eu tinha uma grande preocupação em falar sobre ensino e aprendizagem, por questões que julgava, lá no início, serem importantes para a academia e para a pesquisa em arte e educação. No entanto, cada viagem nos reserva surpresas e apontam caminhos outros para percorrer. O que seria feito na sala de aula foi repensado, o que seria feito apenas com crianças foi repensado, então, naturalmente, precisei repensar também algumas das abordagens e me desprender de certos paradigmas criados por mim mesmo no que tangia esta pesquisa em viagem. Por isso, falar sobre saberes tornou-se mais adequado e mais confortável na trajetória que esta pesquisa-ação-performativa conduziu. Elaborar, trocar, experimentar: saborear saberes!

Ao partir para tal nova direção, percebi que o processo do “Criacionices de um mundo doido” foi um espaço de elaboração de saberes: sociais e artísticos. Em grande parte, tais saberes foram possíveis de serem elaborados pelo fato de nos permitirmos o encontro (Porteiro; Bonfitto, 2021). Pelo encontro, físico e metafísico, estabelecemos relações de trocas de saberes e de experiências sensíveis que nos transformaram, ainda que nos instantes da experiência em processo. Aprendemos a fazer a nossa arte, o nosso teatro, a nossa performance partindo de experiências (surgidos ali ou levadas até ali), sem deixar de lado toda a bagagem que carregamos em nosso tempo espiralar. Nos citados jogos de experiências e vivências, carregadas ou não de nossas histórias, desenvolvemos nossa arte em um processo de (des)educação estética (Gonçalves; Gonçalves, 2022). A poética e a aprendizagem do/no encontro e a (des)educação estética iniciam a última parte, que ainda mostra, para mim, enquanto pesquisador, que o saber é elaborado, também, nas fissuras que, muitas vezes, deixamos de perceber.

Muitas vezes, aprendemos sem perceber. Falo de um saber que é elaborado na prática, na ação e no encontro entre pessoas diversas. Ao entender o grupo do “Criacionices” como uma comunidade, que trocou saberes entre si, na prática, no encontro, na brincadeira e no fazer artístico, percebo que, sim, esta viagem-tese pode se aventurar e falar em educação. E para compreender tais saberes que borbulham na prática, mais uma vez, chamo a atenção para as frestas que se rompem neste encontro!

Tanto o entendimento metafísico do encontro, como a percepção do conhecimento na prática, me fazem refletir que saberes são elaborados, trocados, compartilhados na ação. Por

isso, debruço-me em Lave (2008, 2015) e Gomes (2019), para buscar nas bases da participação periférica legitimada uma noção de acesso e comunidade de prática para tecer comentários sobre o saber que é gerado na prática, ou sobre o saber que é prática. Prática e saber indissociáveis, porém, abertos aos compartilhamentos. O que aprendo com o outro, a partir de nossas ações em um encontro? Aí está uma das chaves desta empreitada e que buscarei compreender no processo do “Criacionices”.

Quantas coisas cabem no vazio! Cabem 17 *performers*, cabem crianças. Cabem memórias e cabem brincadeiras. Cabem bolas, panos, copos, papéis. Cabemos nós! Cabe o E.T. Crodualdo, cabe o caminhão do Ulisses. Cabe o *Venon*. Cabem indígenas e princesas. Cabem viagens para a Lua, pelo espaço, para a ilha dos piratas. Cabe uma viagem! Vamos seguir nesta viagem?

Assista: [Teaser – Criacionices de um mundo doido](#)





MIRAR AS INFÂNCIAS

2 MIRAR AS INFÂNCIAS

Carta aos leitores

Caros leitores e leitoras

Neste capítulo 1 busco levar até vocês um panorama geral da pesquisa desenvolvida, passando, também, por parte da minha própria história, sendo ela trajetória para boa parte do que até aqui ocorreu. Apresento as linhas gerais de um processo de criação que envolveu crianças e os pais delas. Falo sobre alguns caminhos e algumas escolhas metodológicas que realizei antes, durante e depois deste processo. Algumas memórias eclodiram, o que me deixa muito contente em compartilhá-las, mostrando, para mim, e espero que para vocês, que a criação, que será aqui descrita, foi fundamental para a compreensão de que a criança cria e faz arte contemporânea. Mostra também que este processo me deixou marcas, ou melhor: me ajudou a ressignificar a minha própria arte.

Assista: [Seja bem-vindo](#)



2.1 “Criacionices” – ensaio sobre a necessidade de infanciarizar

Busco expandir meus horizontes. Sair da bolha. Conhecer o que está para além daquilo que me deixa seguro. José Saramago alertou que é preciso sair da ilha para ver a ilha, mas, no meu ímpeto mar adentro, preciso ver outras ilhas, me encantar, aprender e voltar mais capaz. Enquanto meço as palavras para dar conta do todo que quero expressar neste registro de pensamento, me perco em tudo que ainda não sei, mas começo a sentir. Minha ilha parece livre, aberta e com problemas contornáveis, mas acho que até hoje não percorri toda a extensão. Não havia me lançado por detrás daquilo que me protegia. E o que meus olhos não viam, é que a ilha não é minha, quiçá nem seja uma ilha. Ela é de muitos. De tantos que, assim como eu, são frutos: por ela se desenvolveram e guardam sementes que a ela devolverão. E de tantos que foram frutos e hoje são memórias.

Não estranhem a divagação, mas não posso e não consigo, ainda, conduzi-los a conclusões. Quanto muito, tentarei compartilhar fragmentos de caminhos. Agora, sem muitas voltas, o que me traz a este registro é o pensamento de que há duas infâncias caladas, ou silenciadas, e que anseiam por voz. A primeira delas, a que cobrimos de cuidados excessivos e

imaginamos trilhar os mesmos caminhos que nós mesmos: é a infância das crianças que estão em nossas casas, escolas, ruas, parques. A criança que, estando em tal infância, confere-lhe características próprias, de culturas possíveis de se realizar, como bem pontuado por Sarmiento (2004). A criança faz a infância ser lúdica, liberta da cronologia real, incrivelmente horizontalizada nas relações entre aquilo que é real e aquilo que deveria ou poderia ser real. Uma infância que percebe na imaginação não apenas a distração, mas a própria realização. A infância que certas ciências por tempos relegaram, e, agora, vislumbram a transformação ao dar-lhe vez. E há a infância perdida em nós e que precisa ser resgatada. O adulto que por vergonha ou medo, ou puro esquecimento, deixou para trás o que fazia brilhar os olhos.

É possível resgatar a infância aqui descrita, ou seria mais uma utopia de valor poético? É possível reconectar-nos à infância? É sobre tal ponto que quero tecer pontes possíveis: penso que, para iniciar minha digressão, devo expressar que conectar-me à minha infância só é possível se me conectar àquela outra, que ainda está nas casas, nas escolas, nos parques, nas ruas. Quando me permito jogar com crianças, me conecto com a infância (delas e minha!). Trago no jogar não apenas a palavra que remete à brincadeira, mas, sobretudo, ela, que no teatro vira conceito-cena em faz-de-conta. Sim, esta pesquisa é sobre o teatro (enquanto performance) e as infâncias possíveis e resgatadas. No jogo, que é teatro e é faz-de-conta, me vejo fora e dentro da ilha ao mesmo tempo. Tal encontro intergeracional me é caro e faço dele minha pesquisa. Não apenas jogar com crianças, mas criar com elas. Neste jogo é impossível não se reconectar consigo mesmo e com as memórias. Jogo como quem jogou; jogo como quem precisa jogar.

As palavras que escrevo resultam de uma pesquisa/processo que levantou algumas hipóteses e descobriu outros oceanos. Uma pesquisa/processo que saiu da ilha e se vislumbrou. Ainda que difícil resumir em palavras a experiência de um processo, buscarei, em algumas, páginas mostrar a você, leitor ou leitora, as primeiras impressões e relações que consigo sobre a criação da ação performativa “**Criacionices de um mundo doido**”. Tal performance, ou teatro performativo (Féral, 2015), foi fruto de uma experiência realizada com crianças e adultos que se reuniram durante oito encontros, para realizar uma criação. Coube a mim, como provocador, buscar os *performers*, o que ocorreu por meio de uma pesquisa prévia de interesse enviada a escolas de educação infantil de diversos bairros de Belo Horizonte. Logo em seguida, um convite formal foi feito aos interessados. O processo, como devidamente indicado nos formulários de pesquisa de intenção e de inscrição no projeto, chamava a crianças e aos respectivos pais, ou responsáveis, para participar de um processo de criação em teatro e performance. Reunir a adultos e a crianças em sala de criação me levaria a compreender um

pouco da divagação que mencionei há pouco. Ao mesmo tempo, como *performer* e provocador, me coloquei em relação com as crianças e com os adultos: trocando, criando e negociando culturas. Encontrar-me com as crianças despertou minhas lembranças e me deixou mais próximo de experimentar, novamente, uma performatividade da infância, o que percebi, também, nos demais adultos que performavam conosco. Creio que o desejo por buscar novamente uma experiência performativa da infância foi possível pela relação estabelecida entre mim, e os demais adultos, com as crianças, performando, assim, conjuntamente.

Marina Marcondes Machado (2010) diz que a criança é *performer*. *Performer* é aquele que é e está no mundo, age e mostra o que faz. Na arte da performance, que é híbrida, o artista também é híbrido, vaga entre o que é o que pode ser, entre o que mostra ao próprio eu e o que mostra a outros (personagens? Talvez!). Na performance, o artista faz e mostra a cultura, afetado pela própria cultura, e em tal movimento cria brechas. Nas brechas, estão as centelhas de transformação. Marina diz que a criança é *performer*, por fazer justamente isso: se afetar e criar culturas. E nos leva a ter atenção aos sinais da criança que performa: o corpo afetado e provocador, a brincadeira harmoniosa (mesmo nos conflitos, que estão em todas relações), nas relações entre pares. Se a criança performa, como identificar as características e reunir (no que chamarei de) uma performatividade da infância?

Acho que aí está a chave de libertação da infância, pois a performatividade realizada pelas crianças garantem o protagonismo delas nas relações. Porém, falarei sobre aquilo que me cabe: o teatro. Como arte de grupo, o teatro é um espaço de compartilhamento, rico para os estudos sociológicos, pois as interações são imanentes, desde os momentos de concepção aos de apresentação e recepção. A arte contemporânea nos fala de um teatro performativo (Féral, 2015), que valoriza mais a teatralidade e os modos de realização do que as convenções caducas de um teatro burguês, fechado em si e aos seus. Tal teatro performativo não foge da realidade, mas encontra na realidade a teatralidade necessária para vislumbrar e potencializar as relações. Então, falamos de um teatro essencialmente político e social, pois as relações estão o tempo todo em conflitos e resoluções. E em tal espaço político que me coloco em jogo, ou em cena, com as crianças. Não para debater assuntos, mas para vivenciar escolhas: as minhas, as delas. É político, pois criamos e resolvemos conflitos. Reconheço nele a performatividade da infância, que cria brechas e vínculos pela ludicidade, pelas fantasias, pela dissolução do tempo cronológico. Nesta viagem-tese, me debruçarei sobre uma análise pormenorizada da ação criada e que resultou na performance, ou teatro performativo¹ “Criacionices de um mundo

¹ Chegarei ou não a uma conclusão até o fim deste estudo.

doido”. Lançarei breves exemplos que ilustram algumas dessas minhas divagações, buscarei conectar minhas impressões da vivência aos estudos que permeiam a arte, a educação e performance. Também trarei minhas memórias: algumas delas de quando estive em sala de aula como professor do ensino fundamental e educação infantil e outras da minha própria infância. Serão diferentes infâncias conectadas pelos fios do jogo, da brincadeira e da performatividade. Observar a tais infâncias, em aproximações e diferenças, em embates e tensões, resulta, também, em uma análise política.

Quando ressalto o caráter político da experiência, falo, sobretudo, da relação que estabelecemos nos momentos de criação: uma relação pautada em abordagens não hierarquizadas para o encontro entre adultos e crianças. Cada encontro começa a partir de uma experimentação livre com objetos não estruturados – entre os quais: tecidos, caixas de papelão, papéis. Na referida experimentação livre, consigo dar aberturas para que cada *performer* se familiarize com o espaço, com o momento de criação, que busque o próprio conforto. Assim, o momento de experimentação, também, representa, para mim, *performer* provocador, uma importante chave de leitura dos corpos que se abrem para a experiência performativa e relacional. Nas brechas que encontro, a partir da experimentação, lanço possibilidades de interação. No primeiro encontro, por exemplo, ainda com pouca intimidade com os *performers* (tanto os adultos quanto as crianças), o momento de experiência, livre e individual, foi fundamental. Cada *performer* reagiu de uma maneira às primeiras investidas de contato e criação em conjunto. Houve os que negaram, houve os que trocaram pouco e depois se fecharam nas próprias criações e houve aqueles que se dispuseram a trocar intensamente! Cada encontro tinha um roteiro performativo que desenvolvi, a partir de lembranças da minha infância, juntamente com minha colega Yara, aluna da graduação em Teatro, que, também, se tornou provocadora no processo. Para o primeiro encontro, no qual queria estabelecer os primeiros contatos com os *performers*, escolhi, como fio condutor do roteiro performativo, o telefone com fio (aquele feito com latas e fios de lã ou barbante!). Havia, portanto, alguns telefones espalhados pelo espaço, alguns pendiam do teto, todos misturados aos tecidos que também estavam disponíveis para a criação.

Imagem 05 – Espaço preparado para receber os *performers* no primeiro dia. A inspiração para o primeiro roteiro performativo foram os telefones com fio.



Foto: Thiago Meira

Mesmo tendo em minha mente e na minha intenção o fio condutor, nada foi dito aos *performers*. Eles não foram informados da minha lembrança, apenas interagiram com os objetos. Foi por meio dele que me conectei com a *performer* Cecília, de 4 anos. Aproximei-me dela com uma das pontas do telefone ao perceber que ela estava ao lado da outra, e, então, fiz um som de telefone tocando. Rapidamente, Cecília atendeu. Fiz algumas perguntas sobre os gostos pessoais. Ela respondeu às perguntas e, assim, que falamos sobre nossas comidas preferidas, me convidei para ela fazer “um prato” para mim. Nossa conexão passou por um momento corporal, ao sentir a abertura dela para a interação, passou por um momento discursivo e de subjetivação, ao falarmos sobre nós mesmos, e culminou em um jogo dramático. No mesmo dia, minha leitura para o *performer* Francisco, de 06 anos, não se desenrolou assim. As poucas investidas que busquei para estabelecer alguma relação foram negadas. A barreira só foi quebrada em encontros posteriores.

Ao jogar e criar junto com as crianças no teatro performativo, presente em brincadeiras, sinto que entendo a performatividade, que garante-lhes a identidade de grupo, cria relações, e é potencialmente estética. A criança tem prazer em mostrar a arte, gosta do lugar de *performer*.

Sente-se ouvida, como nós. Quando criam as histórias e brincadeiras, quando fazem o teatro, as crianças tornam-se agentes (Corsaro, 2011) e protagonistas de escolhas. Não é à toa que em diversos momentos da experimentação as crianças se colocavam nos focos de criação (alguns focos literais, demarcados com iluminação cênica). Cecília e Ulisses, de quatro anos, perceberam o que representavam os focos no segundo encontro e se colocavam nele, propondo alguma ação ou simplesmente agindo com e por meio da própria presença, sem nada dizer, mas percebendo que os demais *performers* aguardavam um comando ou orientação. Se eles narravam uma história, os demais se mobilizavam para encená-la. Também destaco outro comportamento de Ulisses, que “invadia” o foco de outros *performers*, sem muitas interferências discursivas, apenas se colocando presente, como no caso em que o adulto Jader, responsável pela criança Ágatha, falava das memórias sobre uma casa em que viveu na infância. Quando Ulisses toma lugar ao lado de Jader, a forma de Jader performar tal momento é modificada, acolhendo aquela intervenção. Ulisses, mesmo não tendo nenhuma ligação familiar com Jader, participou daquele momento de memória, e por vezes, comentava sobre algo ali exposto. A presença do pequeno Ulisses bastou para que a performance de recordação do Jader fosse ressignificada.

Sendo o teatro uma arte de relações por excelência, tal agência pode ser, de alguma forma, tomada como ponto de entendimento de que a criança tem autonomia e pode afetar as relações sociais, que estão para além da arte. No teatro, ao tomarmos a noção de teatro performativo e performatividade, a criança cria as brechas necessárias que nos ajudam a olhar para a realidade de uma forma que não conseguimos, ou que ainda não temos acesso. Perceber tais brechas nos exige um esforço que não está apenas em observar a criança, mas se contagiar pela arte. Por isso, digo que as memórias de Jader foram ressignificadas: pois os detalhes que Ulisses pontuou, espontaneamente, o fizeram refletir sobre importantes momentos da própria narrativa biográfica.

Imagem 06 – Casa de memórias. Momento em que Jader fala sobre memórias de uma casa que viveu na infância e Ulisses interage com sua narrativa.



Foto: Yara Brandão

E aqui, no meio de minha divagação, tomarei por reflexão o termo infancializar (Nogueira; Barreto, 2018), pois ele me fala diretamente o que está ligado a tal experiência; o que o conhecimento eurocentrado não me permite alcançar.

Fui tocado pela visão ampla e emancipatória de Nogueira e Barreto (2018), em especial, pelo termo infancialização. Por ele pude rever toda minha jornada acadêmica baseada em fontes e vivências diversas, algumas delas expostas aqui. Lançando uma atenção cuidadosa sobre a filosofia Ubuntu e sobre as raízes do conhecimento Teko Porã, Nogueira e Barreto (2018) cunham o termo infancialização, mostrando que em determinadas culturas negras e indígenas, a infância guarda uma essência daquilo que somos e nos reconecta (em diversos sentidos!). Segundo o filósofo, “a infância enquanto conceito filosófico é disruptiva. Infancializar é uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida.” (Nogueira; Barreto, 2018, p. 627).

Pela visão filosófica Ubuntu, o autor nos faz pensar o conceito de infancialização surgindo a partir da ontologia e epistemologia da palavra *ubuntwana*. “No contexto ubuntu, *ubuntwana* quer dizer infância enquanto agente de provocação, capaz de afetar afetivamente, acolher e provocar o encantamento diante da vida” (Nogueira; Barreto, 2018, p. 631). E vai além, pois, em determinadas culturas, a infância é o elo que liga a ancestralidade ao futuro.

Em outras palavras, *ubuntwana* é a afirmação que, para além dos cinco sentidos (visão, olfato, tato, paladar e audição), existe outro (sentido) que chamamos de infância. Um sentido que estaria mais aguçado nas crianças, mas que não é perdido pelos adultos. Infancializar é ativar a infância em adultos, tornando viável a percepção de que as ações éticas e políticas precisam levar em conta quem já esteve aqui (ancestralidade) e quem estará (futuridade), além das pessoas que estão vivas na atualidade (Nogueira; Barreto, 2018, p. 631-632).

Da vivência Teko Porã, refletida a partir de determinadas culturas indígenas, Nogueira diz que “a filosofia teko porã ensina que durante a infância que se aprende que não estamos distantes de outros seres sensíveis e podemos conversar com cada um deles.” (Nogueira; Barreto, 2018, p. 635). Por meio de tal horizonte entendemos que existe uma ética político-social na vivência que busca, na comunhão do homem com a natureza, uma potência do convívio. A infância também vem como tal elo que possibilita a perpetuação da citada ética e mais: a verdade de tal comunhão.

Vistas as duas importantes referências trazidas por Nogueira, retomo minhas divagações sobre a performatividade da infância. Após tal revelação, acredito, ainda mais, ser necessário buscar na infância possibilidades de novos olhares sobre a vida, sobre a sociedade e, também, sobre a arte. Infancializar é estimular no adulto a realização daquela performatividade infantil

que ainda pulsa no corpo, na vivência adulta. E nada mais propício para despertar tal pulsão do que a interação com as próprias crianças. Ouvi-las, senti-las, embarcar nas fantasias mais divertidas, que somente elas podem nos ensinar a percorrer. Deixar-se levar por elas.

Como *performer* provocador, e, após a leitura de Noguera e Barreto (2018), busquei criar os roteiros performativos do processo de criação, de modo a estimular algo parecido ao infanciar, uma vez que não estamos inseridos em tais culturas, mas nos inspirando nelas. A maneira que encontrei foi conectar as possíveis infâncias: aquelas vivenciadas atualmente pelas crianças do processo e aquelas guardadas na memória dos adultos presentes. Por isso, cada roteiro performativo criado tinha, por fio condutor, uma brincadeira da minha infância e que, de certa forma, está no imaginário coletivo. Um exemplo foi o quarto encontro, em que as brincadeiras de rua foram o suporte do roteiro performativo: pique-pega, pique-esconde, coelhinho sai da toca². O roteiro começava com uma conversa entre todos, durante a qual cada *performer* poderia fazer uma pergunta para outro. Quando alguém se sentisse confortável, poderia se dirigir a um espaço determinado e gritar por uma brincadeira, e, imediatamente, todos começavam a brincar. Tal encontro foi muito potente, pois percebemos que as brincadeiras, definitivamente, nos uniam, tanto por memórias quanto no momento presente (na ação!). Por conta de tal potência, decidimos que tal jogo que possibilita sair de uma conversa e desenvolver uma brincadeira seria parte fundamental da performance. De certa forma, evidenciamos um caráter estético da brincadeira, possível de teatralização, e, ao mesmo tempo, descobrimos o caráter ético, pautado na relação e na memória. Veja, nas próximas imagens, dois momentos do processo: na primeira, a brincadeira “coelhinho sai da toca”, que fizemos no meio do processo de criação, e, na segunda foto, a brincadeira “esconde-esconde” inserida na performance: passando a integrar uma criação estética diferente do acontecimento brincadeira, mas, ainda assim, conservando o caráter lúdico e espontâneo:

² No pique-pega elegemos um “pegador” que deve encostar a mão em outro jogador, transferindo para ele a função de “pegar”. No pique-esconde, elegemos um jogador que fecha seus olhos enquanto os demais jogadores e se escondem. Aquele que fechou os olhos deve achar os demais. Se os jogares que se escondem conseguem correr a um lugar determinado e gritarem seus nomes antes daquele que os procura, livram-se de serem os próximos a procurar. Em coelhinho sai da toca, formam-se trios nos quais duas pessoas se fazem de toca com as mãos dadas e outro faz o papel de coelho. Uma pessoa deve ficar sem toca e gritar as palavras “coelhinho”, ou “toca”, ou furacão. Quando grita coelhinho, os representantes de coelho devem buscar outra toca, enquanto aquele que gritou deve também buscar um lugar para si. Quando grita “toca”, os representantes das tocas que correm para formar outros pares de tocas em cima de outros coelhinhos. Furacão significa que todos devem trocar de lugares. Essas brincadeiras têm diferentes regras em comunidades diferentes e em nosso processo fizemos de formas diferentes.

Imagem 07 (esquerda) – coelhinho sai da toca, surgida durante o processo de criação.
Imagem 08 (direita) – Esconde-esconde inserido na performance final.



Foto: Yara Brandão



Foto: Renato Cordeiro

O encontro intergeracional é, também, um encontro de culturas, e, assim sendo, é um momento único de transformação. Dar a devida atenção às culturas da infância e permitir-se infanciar, gera, em tal encontro, a possibilidade de movimentos das culturas gera novas realizações. Na arte, tal movimento é essencial para o surgimento do que é novo. A experimentação cênica ou o jogo com crianças é um momento de pensar a arte sendo recriada dentro do movimento de culturas em interação. O fato de permitirmos olhar para as culturas da infância abertos à interação, significa que estamos respeitando a voz e a vez de expressão delas: é um ato político! Pensar que tal olhar foi despertado pelos estudos de culturas historicamente marginalizadas e colonizadas, é político. A transformação política passa pela transformação cultural. A performatividade, enquanto modos de comportamento, de representação, de vivência, precisa estar em interação para reafirmar a identidade. Brincar com os comportamentos, permitir-nos vivenciar a performatividade da infância, nos leva a importantes transformações.

Tentarei refletir tal hipótese me apoiando em Carlson (2009), e buscando uma associação com Noguera. Aprofundando o conhecimento sobre a performance, Carlson apresenta análises da performance em diferentes áreas: antropologia, sociologia, psicologia e,

também, a própria história. Chama a atenção, ao ler a reflexão sobre a capacidade da performance em realizar negociações culturais,

O fato de que a performance é associada não apenas com o fazer mas com o refazer é importante – sua incorporação da tensão entre uma forma dada ou conteúdo do passado e os ajustes inevitáveis de um presente sempre em mudança faz dela uma operação de particular interesse num tempo de grande atenção pelas negociações culturais – como os modelos humanos de atividade são reforçados ou transformados dentro de uma cultura e como eles são ajustados quando várias culturas diferentes interagem (Carlson, 2009, p. 220).

Quando nós, adultos, nos permitimos vivenciar as culturas da infância, entramos em um jogo performático, assumimos uma performatividade da infância (ainda que idealizada), e no encontro de culturas, criamos um campo de descobertas. Infancializar, em minha interpretação, é assumir a performatividade, que um dia tivemos, resgatando nossas próprias vivências, mas não deixando de perceber que as crianças também propõem, ou vivem, uma nova cultura, diferente da nossa e da que tivemos, mas que se permite às trocas e interações. De tais interações surgem novos comportamentos.

Assim como esta tese se sustenta na divagação e na inconstância do indefinido, também o processo de criação que deu origem à performance “Criacionices de um mundo doido” seguiu por um caminho errante. Tomo tal conceito de errância inspirado por dois autores *performers*: Lepecki (2016) e Guidi (2021). Lepecki (2016) fala sobre os caminhos de composição da dramaturgia em dança, caminho com o qual muito me identifiquei! Uma criação que se baseia no processo, nas possibilidades, nos detalhes: dramaturgia e processo quase se confundem e certamente se alimentam. Não imaginava, ao iniciar o processo de criação, em pensar no conceito de dramaturgia para o que faríamos, uma vez que havia o receio de que uma dramaturgia provocasse uma ruptura na espontaneidade que nos levava às improvisações e às performances. A experiência de Lepecki me atentou para a dramaturgia errante, que se vale da essência dos acontecimentos e não os cristaliza. Guidi (2021) também ressalta o termo errante, em duplicidade: aquele que erra e/ou aquele que vaga. Assim se deu o processo de criação, sem o medo de errar e sem o medo de seguir por um caminho que não saberíamos aonde chegar. Experimentamos! Repetimos! Abandonamos ideias (esquecemos de outras tão legais!!!) Fizemo-nos presentes! Tais realizações e outras realizações, nos levaram para a performance final, me fazendo crer no potencial performativo de nossa criação.

O teatro contemporâneo, ou teatro performativo, é, essencialmente, fundamentado na experiência e no processo. Ele busca a teatralidade mais do que o teatral, ou seja, as convenções do teatro. Falar da teatralidade, do ponto de vista da criança, é fundamental e muito perceptível,

pois a criança tem a capacidade de simbolizar e ver o que está além dos objetos, relações, possibilidades. A criança tem a teatralidade em essência, em performatividade. Uma experiência teatral e performativa com crianças e adultos é o caminho para a realização do teatro contemporâneo, em processo, buscando – na brincadeira, no lúdico, na ancestralidade e nas possibilidades de futuro, nas relações com a natureza – aquilo que de mais rico e verdadeiro pode ser realizado em arte.

2.2 Da criança que fui às crianças que encontrei

Parado em frente à esta folha em branco e rememorando minha trajetória no teatro, sinto aquele frio na barriga que nos toma quando estamos prestes a subir no palco. É uma estreia. Uma estreia da minha própria história contada sob o olhar distante, imaginário, curioso e saudoso de quem a viveu e mal consegue diferenciar o que é vida e o que é arte. Vou tentar falar brevemente desta ilha chamada Thiago, em especial sob a égide de temas aqui elaborados: o teatro, a performance e as infâncias.

2.2.1 Da criança que fui

O teatro não entrou na minha vida: sempre esteve. Não são muitos privilegiados que viram, desde pequeno, o pai pintando o rosto, enquanto a mãe corria nos bastidores maquiando um elenco alvoroçado, passando de um lado ao outro das coxias, tendo os cabelos pretos pintados de branco, para, assim, passarem um ar envelhecido. Meu pai, com aquela roupa diferente das que eu o via no dia a dia, minha mãe com um pote cheio da tinta que até hoje não sei a composição, que tingia de branco os fios de cabelos pretos do elenco, que, em poucos minutos, estaria no palco quando as cortinas se abrissem.

Antes de começar, alguém me levava para o auditório. O público lá fora esperando para entrar e eu, meu irmão e outras poucas pessoas naquele auditório quase vazio, que parecia imenso. A cortina verde fechada, o burburinho lá de dentro logo sumia, abafado pelo barulho daqueles que entravam para assistir ao espetáculo. Tocavam os sinais, mas nada acontecia (muito tempo depois descobriria os tais três toques). Mais uma vez, os sinais tocavam, o público silenciava e a cortina verde se abria. Aquelas pessoas que eu acabara de ver lá atrás, tendo os cabelos pintados pelas mãos da minha mãe começam a desfilar personagens diferentes, com sotaques carregados, roupas engraçadas, vivendo em uma cidade fictícia de algum interior mineiro. As pessoas na plateia alternavam silêncios e risos. Alguns risos não sabia o motivo,

outros vinham de gestos ou modos de falar que eram praticados por aqueles amigos de meu pai. Não demorava muito e ele entrava em cena. Não sei descrever a estranheza que me tomava ao vê-lo ali, tão diferente daquele que almoçava todos os dias comigo, me levava ao zoológico, me dava broncas por brigas com meu irmão. Ali estava ele, completamente diferente. A plateia ria muito dele, pois de todos era o mais caipira (como dizemos no interior!).

Imagem 09 – Sebastião Meira, meu pai, em cena na peça “Ao terceiro dia baixou”, encenada pelo grupo T.A.C – Teatro Alfenense de Comédia.



Foto: Arquivo pessoal

Naquele dia, não podia entender, certamente, o que ocorria naquela história que estava sendo contada, pois minha pouca idade não me deixava ater aos detalhes. Mas, compreendia que havia a iminência de uma invasão alienígena. A tensão ficava cada vez mais forte e, ao final, sabíamos que um daqueles personagens que desfilaram os sotaques carregados vestidos de costume, seria um extraterrestre. Para minha surpresa, a última cena revelava: era meu pai. A revelação vinha junto com um efeito pirotécnico (que, para minha pouca idade, parecia algo inacreditável!). Na chuva de fogos meu pai sumia por um fosso, enquanto todos tinham a certeza de que ele era o tal invasor de outra galáxia. Fiquei em choque, impressionado.

Depois disso, muitas outras histórias foram contadas e lá estava meu pai, sempre carregando o sotaque, com roupas de costume... Minha mãe lá atrás do palco, com aquela pasta branca.

Imagem 10 – Bastidores do Teatro Municipal de Alfenas. De azul e com uma xícara na mão, minha mãe, Bernadete, maquiava e pintava os cabelos do elenco.



Foto: Arquivo pessoal

Sou filho de ator. O palco era um dos escritórios do meu pai que, vez ou outra, me levava ao trabalho dele. A verdade é que aquele não era o trabalho dele, que o pagava (era na universidade). Mas o palco era a rotina dele. Em Alfenas, nossa cidade, a função ator de meu pai o tornara muito conhecido. Eu era o filho de Tião Meira, ator do T.A.C. (Teatro Alfenense de Comédia). Mal sabia eu que tal alcunha me acompanharia na trajetória escolar.

Não demorou muito para tal condição reverberar: foi no segundo ano em que frequentava a escola – no chamado pré-primário na época (havia entrado na escola um ano antes, no jardim de infância). Haveria a formatura da turma e nela, uma peça de teatro. Ouvi a professora chamar minha mãe e dizer que seria muito bonito o filho do Tião Meira ser um dos alunos que atuariam na peça. A vergonha me tomava, não tive escolha, apenas seguia os ensaios com a professora. Um rei, pai do príncipe encantado da Cinderela – era o meu papel. Durante outros anos, a decisão da escola se repetiria – o filho do ator Tião Meira sempre era escolhido para as peças. Com tantas peças “no currículo”, o palco, que já me era familiar por conta de meu pai, começava a se tornar um espaço de segurança, também, para mim.

Fazer aqueles personagens era como brincar com meus amigos: se brincávamos com nossos personagens preferidos dos desenhos em nossos quintais, por que não brincar no palco

também? A vergonha existia, mas junto dela também tinha aquela sensação de liberdade e a vontade de repetir.

Aos oito anos, uma situação inusitada: a constatação de um amiguinho sobre as escolhas das professoras. Haveria uma peça, quase todos alunos queriam participar e eu fui escolhido para um personagem bem interessante. A peça se chamava “A Margarida Friorenta”. Havia um personagem masculino que jogava a flor fora, se arrependia e a salvava. Os outros personagens masculinos eram secundários. A escolha da professora era óbvia para alguns: o filho do Tião Meira para fazer o garoto. Um amigo também fora escolhido para participar, devido ao entusiasmo dele, mas, o papel: a pedra. Indignação: total. Ele dizia a todos que eu somente tinha sido escolhido por ser filho do ator do T.A.C. E ele tinha razão! Essa história é contada até hoje, pois somos muito amigos, de vida e de palcos: sim, nós dois e mais alguns amigos da mesma turma seguimos a mesma área: o Teatro.

Imagem 11 – Encenação de “Cinderela”.



Imagem 12 – “A Margarida Friorenta”. Eu estou com uma roupa dos “Cavaleiros do Zodíaco”



Fotos: Arquivo pessoal

A paixão pelo Teatro nos tomou após as apresentações esporádicas nos primeiros anos do ensino fundamental. Começamos a buscar o teatro fora da escola, também. Havia uma escola de teatro cujo professor havia trabalhado com meu pai e nos interessamos. Ali, começamos a descobrir mais sobre tal arte e mais, a contar nossas próprias histórias, fazer do nosso jeito. Também participamos de peças específicas da escola, mas nossa paixão era improvisar. Como nos divertíamos!

No curso de teatro, fora da escola regular, muitos alunos entravam e saíam, e nós permanecíamos. Éramos representantes da escola de teatro, fazíamos peças com 12, 13, 14 anos de idade... Terminávamos uma peça e iniciávamos outra.

Em tal meio tempo, trocamos de escolas regular por duas vezes, pois, ao ficarmos mais velhos, havia a necessidade. E, sim, a turma do teatro buscava frequentar as mesmas escolas, para continuarmos juntos. Por coincidência ou não, além de estar na mesma escola, conseguíamos ficar na mesma turma. Nas escolas que seguimos, não havia a proposta de fazer teatro vinda dos professores, tal qual naquela primeira escola, dos primeiros anos do fundamental. Mas os professores sabiam de nossas aventuras no teatro e estimulavam que, de alguma forma, nos trabalhos, nós levássemos o teatro para a escola. E, assim fazíamos, não importava se o trabalho era de português, literatura, biologia ou química: encontrávamos formas de fazer uma cena. Os professores e professoras achavam ótimos trabalhos, mas, em nossa cabeça, fazíamos o que nos era mais fácil: estar no palco. Em tais escolas não havia aulas de teatro, nós éramos a turma do teatro! Nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, nós levamos o teatro para a escola. Professores de diferentes disciplinas sabiam de nosso empenho com o teatro e sugeriam trabalhos para os componentes que podiam ser apresentados com encenações.

Com a companhia de teatro também levamos espetáculos para outras escolas da cidade. Foram muitas peças, esquetes, improvisações e divertimento. Entre escolas, igrejas e teatros, fizemos até algumas viagens a cidades vizinhas. Aquilo, para adolescentes e jovens, era uma grande aventura. Continua sendo!

Contar as memórias da infância e da adolescência, de certa forma, afirmam quem sou e porque estou aqui hoje, em sala de aula, com tantos alunos criando teatro. As técnicas que aprendi ao longo dos anos de faculdade não valeriam sem as sensações e afetos que busco reviver hoje e que estão ali, na minha história. Contá-la aqui, como diz Delory-Momberger (2016), é um ato performativo, pois encerra, em si, a ação e a legitimação das minhas escolhas e vivências. Sou o professor-ator que hoje joga com as crianças porque fui criança-ator que me encantei, aproximei, vivi e atuei. Senti nas expansões sensíveis de alegria e satisfação o que é

estar em cena. Desejei repetir. Desejo repetir a cada nova oportunidade. Pelas reflexões da autora, compreendo, partindo das lembranças, que a minha vivência me impulsionou para o que faço hoje e, como em um ciclo de retroalimentação³, ainda me impulsiona para novos projetos.

Porém, é nessa visão primeira de um ser-a-vir e de um ser-para que o eu se constrói como tendo-sido. Se a vida contada é uma construção de si, sempre aberta e sempre a refazer, é porque ela se origina e se desenvolve no horizonte de que ainda não é ou, para retomar os termos heideggerianos, se vai ser aí o ser de si mesmo (Delory-Momberger, 2016, p. 365).

Entendendo a reflexão de Delory-Momberger (2016), percebo que aquele ser me inspirou e me motivou a estar aqui hoje, investigando o jogo, a performatividade infantil, as brincadeiras que permeiam o fazer teatral. Porém, o caminho natural me levou ao abismo da escolha: chegou o momento de assumir a brincadeira, o teatro diversão, como aquilo a que me dedicaria enquanto profissional.

A escolha pelo teatro como profissão começou a ser um caminho possível. Minha família tinha também ressalvas, mas não mais do que as minhas próprias. Apesar de vislumbrar o trabalho com teatro, tinha e tenho uma personalidade muito atenta e com os pés no chão. Acreditava que deveria fazer um curso superior diferente, e, depois, me aventurar no teatro. Aquele pensamento que passa por todas as famílias cujos filhos querem seguir a carreira artística: faça um curso antes! Mas era o meu pensamento, não o do meu pai. Enquanto estudava para fazer um curso de Nutrição na cidade em que vivia, surgiu uma vontade de conhecer uma prova de aptidão em Teatro em uma universidade. A ideia era parar ali, na prova de aptidão. Mas meus planos sofreram uma curva. Após as provas e vestibulares, havia sido aprovado em duas universidades: em Ouro Preto, para Artes Cênicas (sim, aquela que eu queria apenas conhecer a prova de aptidão) e a minha primeira escolha, Nutrição em Alfenas. E em tal momento, meu pai surgiu. Durante toda a minha trajetória adolescente no teatro, pouco ele dizia. Seguia meu caminho com o apoio, mas sem grandes sugestões ou ensinamentos do ator que morava em minha casa. Mas naquele momento o ator apareceu e disse algo que não sei se conseguirei reproduzir em detalhes, mas tenho em mim a essência. Ele disse:

³ Aproprio-me do termo de Fischer-Lichte (2011) ao falar sobre performatividade e teatro performativo, dando à expressão a noção de agentes e estruturas da performance que afetam a criação de forma mútua, como, por exemplo *performer* e público criam entre si um ciclo de retroalimentação: se afetam durante a performance.

- Arrisque! Eu não tive a oportunidade de estudar o que eu gosto, não pude sair de Alfenas, não tive condições de seguir no teatro como você tem a oportunidade. Arrisque. Caso perceba que realmente não é o que imaginava, volte. Volte e faça Nutrição, ou outro curso, mas não deixe passar essa oportunidade⁴.

Uma nova história no teatro começaria ali, nem mais importante nem menos bonita. Apenas diferente. Por elas estou aqui hoje. Por toda as minhas histórias que sigo apaixonado pelo teatro.

2.2.2 De brincante a aluno. E o revés? Pode?

A faculdade de teatro em Ouro Preto me revelou uma dimensão que eu não poderia imaginar nas minhas aventuras teatrais de criança e adolescente (embora ainda fosse adolescente quando iniciei a faculdade). Lembro-me de encarar a sala de aula com muito respeito, concentração e insegurança, pois, ali, não estava entre os meus. Sentia a responsabilidade de estar, ali, para aprender e para me desenvolver. A tensão tomava conta do corpo e a cabeça queria absorver tudo o que pudesse. Somente me aventurava a uma prática por último, quando todos da turma haviam realizado, pois precisava sentir a aquelas pessoas que estavam comigo, entender em que atmosfera eu me encontrava.

Ao mesmo tempo em que buscava estar livre e aberto às aprendizagens, às novidades, a cada exercício me lembrava daquele criança-ator/adolescente que se aventurava sem qualquer técnica. Em alguns momentos, realizava exercícios na faculdade de forma tão travada que entendia que nada estava fluindo. Até que me deixei ser tomado por aquela explosão de afetos que estar em cena me proporcionava. Precisei buscar na criança-ator o que necessitava para o ator-aluno. Josso (2012) fala sobre “desaprendizagens”, que são possíveis quando olhamos para nossa história e nos apropriamos dela. Acredito que a desaprendizagem, no meu caso, não era apagar ou retrucar aquilo que fazia, mas sim, não perder a essência.

(...) a formação deve trazer novidade e mudança, ignorando, o mais das vezes, que as novas aprendizagens exigirão desaprendizagens (isto é, despojar-se de hábitos mais ou menos antigos sobre os quais se deverá tomar consciência de que são freios na marcha para frente e para tornar-se disponível à sua criatividade) (Josso, 2012, p. 20).

⁴ Lembrança. Memória. Não lembro ao certo as palavras, mas sim a essência e a força – praticamente um ato de fala – que aquelas palavras representaram.

Precisei olhar para minha história, saber que aquilo tinha me motivado a estar ali, mas que ainda tinha muito a percorrer. Meu corpo-arte exigia mais atenção, minha mente criadora exigia mais foco, mas algo não poderia deixar de carregar comigo: a sensibilidade e a alegria que somente a brincadeira podia me proporcionar.

Quando comecei a deixar-me divertir, tal qual me divertia lá, nas entrelinhas do passado brincante, me entendi ator. Percebi minhas potências. Percebi que minha criação precisava me causar aquela sensação, me afetar a ponto de assimilar uma técnica para esquecê-la, ou melhor, para vivenciá-la e não mentalizá-la.

A minha aprendizagem teatral se fez no corpo e pelo corpo – um corpo total, que não se distingue de pensamentos, afetos e sonhos. E justamente isso me faz retomar Josso (2012) ao perceber que o sensível é essencial ao desenvolvimento da minha arte.

A descoberta, a experimentação e a exploração encarnada do paradigma do Sensível que eu articulo aqui às minhas pesquisas, com as narrativas de formação, abre uma nova perspectiva no campo biográfico e cria um novo território associando projeto de saúde, projeto de formação, projeto de mudança das relações consigo, com os outros, com nosso ambiente humano e natural, assim como uma disponibilidade para uma evolutividade criativa com saídas surpreendentes (Josso, 2012, p. 20).

Resgatar a ludicidade de improvisações que realizava quando criança foi fundamental para minha impulsão ao “teatro profissional”, que coloco entre aspas pois não acredito que seja superior ou mais importante em minha vida. E para ter certeza de que a ludicidade estava presente precisava sentir meu corpo. A sensibilidade me levava para tal universo de prazer que era estar em cena e me motivava mais em cada criação. Lembro de um exercício em específico que, por ironia do destino, era narrar a biografia enquanto realizávamos partituras de movimentos, seguindo as orientações espaciais e qualidades de movimento estudadas de vários autores e encenadores até ali apresentados a nós.

Minha técnica corporal era prejudicada nos primeiros meses da faculdade, e quando trabalhávamos em tal exercício, ainda estava no início de minha trajetória acadêmica. Eu percebia em meus colegas uma apropriação muito boa da técnica, que acreditava ainda não ter alcançado, talvez, pelas limitações de alongamento, baixa resistência e pouco contato com a dança e a expressão corporal. Mesmo assim, tal exercício me deixou empolgado. Não conseguia pensar apenas no domínio técnico dos movimentos por mim elaborados: ao “montar” minha cena, parecia que tudo fluía de forma orgânica porque a minha história só poderia ser desempenhada pelo meu corpo, com aquelas limitações e com aquele conhecimento. Foi um momento de me entender enquanto ser em evolução, mas sem perder a potência de quem eu

era. Era aquele Thiago, com aquele corpo, contando a história daquele corpo. Ao me apresentar, consegui afetar-me a tal ponto que senti aquela mesma alegria brincante da criança-ator, que criava, no jardim de casa, que improvisava com os amigos e que se divertia no jogo.

Falo isso para ter a certeza de que não posso falar em evolução da minha arte associando tal evolução às rupturas. Preciso pensar nas somas, nos giros da roda da vida que sempre retornam em seu eixo para nos lembrar que somos quem fomos e seremos todos que somos. Múltiplos.

Ao realizar tal exercício, pude, de certa forma, distanciar-me da minha própria história e vê-la estetizada na performance. Entre realidade e pitadas de imaginário e memória, entendi minha dimensão enquanto ser-artista e enquanto possibilidades de vir-a-ser-artista.

Luciana Ostetto e Rosvita Kolb-Bernardes (2015), em estudo sobre narrativas de si com suporte de materiais e criação estética, me ajudam a compreender a potência de perceber minha história realizada em forma performativa. Naquele momento, não apenas contei minha história, mas me apresentei, por inteiro. Pude mostrar a arte que sou e porque sou. As autoras nos mostram que, ao retomar nossa narrativa e moldá-la em um formato estético, estamos nos abrindo ao imaginário, nos permitindo exibir nossa história sob nossa própria lente. Mais do que informar, tal resgate atinge um nível sensível e essa reverberação de afeto é importante para nossa cognição, pois a arte não se faz apenas da técnica, mas do modo como ela reverbera no artista e no público.

A utilização de recursos e materiais expressivos diversos franqueou a abertura dos sentidos, mobilizando cabeça e coração, provocando cognição e afeto. Na experiência estética oportunizada, os estudantes colocaram-se em conexão direta com a vida, com o outro. Observamos que foi importante e até decisivo o contato com diferentes materiais, pois com eles e a partir deles interpelaram os indícios que se anunciaram nas imagens, deslocaram as suas narrativas. As ideias já construídas de si puderam ser questionadas e ampliadas, de maneira a redesenharem as linhas que conduziam à leitura, quiçá compreensão, dos percursos vividos (Ostetto, Kolb-Bernardes, 2015, p. 175-176).

Naquele dia, apresentei minha história e vi as de meus colegas. Foi uma noite de muita emoção, revelação e trocas de afetos, tudo pela e na arte. Por isso, me aproprio do relato de Ostetto e Kolb-Bernades (2015), pois, apesar de tratar de uma experiência distinta, me soa muito familiar ao que presenciei no dia em que realizei a minha apresentação. Não tínhamos tantos materiais físicos para interagir, pois nosso foco era outro, o corpo, mas as possibilidades do corpo eram nosso material e nossa motivação na criação. O nosso corpo em movimento revelava nossa história e por ele refletíamos sobre nossas trajetórias.

Levo tal sensação comigo a cada trabalho que faço como ator, pois, sigo entendendo que meu corpo e minha história estarão comigo, compondo esteticamente cada diferente trabalho que faço e que ainda farei. Muitos desses trabalhos fiz ainda enquanto estudante de teatro e também após a graduação, junto com os colegas da Cia Cômica de Teatro, a Cia Calor de Laura, Grupo Residência e Oficina Multimídia. Em cada trabalho que fiz com cada um desses grupos me encontrei como ator nos momentos em que meu corpo e minha história pulsavam tal qual a criança que brincou de teatro. E pensar a minha história como artista é fundamental para desaguar na minha trajetória como professor de teatro. E como professor, tive o primeiro contato com uma turma de crianças ainda no estágio da graduação, e foi uma experiência desafiadora, assustadora e de descoberta. A principal delas é que precisava ouvir as crianças assim como sempre ouvi essa criança pulsante em mim. Ouvi-las em jogo, em suas artes e em suas performances. Esse encontro me levou, anos mais tarde, para o projeto que desenvolvi no mestrado, e que resultou na pesquisa “Os jogos e o imaginário: infância, subjetividade e conhecimento”. Pesquisa esta que foi base para o que faço hoje, pois ali me debrucei sobre a prática com objetos não estruturados, guiando criações em jogos dramáticos.

É o mesmo Thiago, o mesmo artista, o mesmo ator que naquele momento está criando junto com as crianças.

2.2.3 As crianças que encontrei – o eu e os outros

Quando entro em sala de aula, nunca me vejo como aquele professor que transmite conteúdo, mas, sim, um criador que busca parcerias para criações. Claro que não foi sempre assim, pois minhas primeiras aventuras em sala de aula foram desafiadoras e precisei, aos poucos, me encontrar. Porém, quero compartilhar aqui o que faço hoje e como faço hoje.

Quando penso nas crianças como parceiras de jogo, e não apenas como alunas, dou a elas o mesmo *status* de criação que eu tenho nas minhas cenas. Se tudo que narrei até aqui me prova que minha história é importante na minha arte, na minha estética, não posso negligenciar a história daquelas que dividem comigo os momentos de criação em sala de aula.

Por isso que, hoje, minha pesquisa se debruça sobre o entendimento de criança *performer* (Machado, 2010), associado aos estudos de performatividade e teatro performativo (Feral, 2015, 2020 e Fischer-Lichte, 2011). Quando penso a performatividade da criança, entendo que busco enxergar e valorizar a história e o posicionamento dela no teatro/brincadeira, bem como a participação na sociedade (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2004, 2005).

Se as entendo como minhas parcerias de jogo e performance, preciso encontrar maneiras de entender os cruzamentos de nossas histórias, experiências e estéticas, para que nossa criação seja plena. Por isso, busco em metodologias de rupturas da pedagogia tradicional os moldes para minha abordagem: a pedagogia performativa (Pineau, 2010; Icle e Bonatto, 2017; Icle e Pereira, 2018; Pereira, 2018), a (des)educação estética (Gonçalves; Gonçalves, 2022), a pedagogia não-normativa dentro do processo de criação, que se possibilita no e pelo **encontro** (Porteiro; Bonfitto, 2021). Algumas práticas também me inspiram em tal direção: o atelier de criação (Holm, 2004), as narrativas e dramas da *Scuola Sperimentale di Teatro* (Guidi e Laster, 2021; Ferreira, 2016), o brinquedo sucata (Machado, 2010). Em tais abordagens percebo que, ao entender a criança como criadora, e, de fato, trazer a estética dela para nossa criação, mais do que um momento de ludicidade, há o surgimento de espaços liminares profundamente educativos e de evolução da cognição. Performar com a criança, não colocando entraves para a performance dela, é uma forma de ouvir e entender a criança que, em diversos momentos, é silenciada, obrigada a seguir padrões e afastada de decisões que dizem respeito à própria trajetória.

Na criação performativa, posso entender as histórias, por meio das formas estéticas, e buscar o cruzamento delas com minha própria.

Concluindo: este tópico me mostra que minha história é a base estética do professor-ator que sou hoje e que, assim como minha história me propiciou o referido entendimento preciso buscar formas de entender a história das crianças que criam comigo em sala de aula. Buscar os espaços liminares, em que as histórias delas se confundem com as estéticas, é libertador para mim, enquanto professor-ator, e acredito que pode também ser para elas, pois garante a autonomia de criação.

E foi assim que encontrei as crianças e algumas memórias de crianças ao propor o processo de criação, que resultou na performance “Criacionices de um mundo doido”. Ainda vou tratar com detalhes sobre o processo, as escolhas metodológicas, as experiências e as análises. No momento, acredito ser mais interessante apresentar as crianças que encontrei – tanto aquelas crianças com pouca idade, como as crianças presentes nas memórias dos adultos que as acompanhavam.

O processo em questão não aconteceu no ambiente escolar: eu não o realizei em uma escola de educação infantil ou fundamental específica. Optei por criar um chamado para crianças e responsáveis que quisessem fazer parte de um processo de criação artística. O chamado foi divulgado em escolas e meios digitais, em duas etapas: a primeira como uma pesquisa de intenção em participar do processo, na qual pude levantar alguns dados sobre a

intenção, local mais apropriado para realizar, dificuldades para deslocamento dos interessados, entre outros. A segunda etapa foi um formulário de inscrição.

O formulário foi divulgado em redes sociais e enviado para escolas de educação infantil da rede pública de Belo Horizonte. Pedi a coordenadoras pedagógicas de Escolas de Educação Infantil o apoio para enviar o formulário aos responsáveis. O formulário de intenção recebeu 27 respostas de responsáveis por crianças entre quatro e cinco anos com interesse em participar de um processo de criação em arte e teatro. Quando perguntados se acreditavam que crianças e adultos conseguiriam realizar um processo criativo juntos e como isso poderia acontecer, responderam positivamente, mas em direções distintas: pela interação; participando da elaboração do enredo, cenário e figurino; com um bom direcionamento; com um bom líder; de forma lúdica; com a própria imaginação da criança; com pequenas coisas que acontecem no dia a dia. Das 27 pessoas que responderam ao formulário de intenção, 19 apontaram o sábado como o melhor dia para os encontros. Em relação ao melhor horário, 10 indicaram a manhã como possibilidade e 8 responderam manhã e tarde. Perguntadas sobre o lugar e espaço para acontecer os encontros, 21 pessoas indicaram o campus da UFMG (sendo que as outras possibilidades eram lugares no centro de Belo Horizonte).

Tendo tais informações, optei por realizar o processo na Sala Preta, da Escola de Teatro da UFMG, com encontros aos sábados pela manhã. O planejamento previa encontros durante dois meses.

Com as definições tomadas, um novo formulário foi enviado, para efetivar a inscrição. O documento foi enviado para os participantes da pesquisa de intenção e também divulgado em redes sociais e nas escolas de educação infantil concentradas nos bairros próximos à UFMG. Entre os dias 25 de julho e 10 de agosto de 2022 surgiram oito inscrições.

Das oito inscrições, três não responderam aos chamados para o início do processo, ou desistiram por razões pessoais e familiares. Começamos o processo com cinco famílias: [Ágatha](#) (11 anos) e o pai [Jader](#); [Ulisses](#) (quatro anos) e os pais [Priscila](#) e [Fabrício](#); [Cecília](#) (quatro anos) e a mãe [Naiara](#); [Francisco](#) (seis anos) e os pais [Brenda](#) e [Keu](#); Bernardo (cinco anos) e a mãe Paula⁵. Durante o processo, convidamos uma nova família: [Luíza](#) (três anos) e os pais [Poliana](#) e Thomaz⁶.

⁵ Diante das justificativas e do interesse em participar do processo e também compreendendo o baixo número de inscritos, acatamos crianças com idades diferentes de 4 e 5 anos e também concordamos com o revezamento de pais e mães.

⁶ Cada performer tem um perfil que está postado como hiperlink, com exceção dos performers que estiveram em apenas um encontro. Neste parágrafo, o leitor ou leitora pode acessar os documentos nos quais apresento minha visão sobre cada um destes performers, não com a intenção de defini-los, mas com a maneira como cada um me

Bernardo, cinco anos, Paula, mãe de Bernardo e Thomaz, pai de Luíza, participaram de um encontro, apenas. Bernardo é bem curioso e interage com facilidade e observava com curiosidade momentos específicos de criação dos colegas, o que acabava por incentivá-lo a agir, seja por imitação ou por inspiração. Paula criou personagens com facilidade, entre eles a Mãe Dragão que chorava constantemente. Thomaz é observador e prestativo, esteve presente no dia em que um dos motes do processo eram as brincadeiras de rua. Contribuiu para a criação coletiva.

Assim, os nomes listados foram as e os *performers* que encontrei no processo de criação que é a base para os estudos desta tese. Porém, durante minhas divagações, outras memórias podem me levar para outros encontros, alguns que tive em sala de aulas com alunos da educação infantil e fundamental, outras memórias da minha infância... Entre memórias, relatos e lembranças, vou tecendo os fios que podem ser atados. Importante é ressaltar que em meus encontros com cada criança, seja durante o processo performativo, seja nas salas de aula ou nas memórias, sinto que preciso de uma abordagem especial para me conectar com elas e deixar que as histórias também se conectem com a minha.

2.3 Olhar para criança. Escutar a criança

As crianças e as infâncias são como as ilhas que descubro ao me lançar no mar para ver meu próprio pedaço de terra. Cada ilha tem uma forma, uma cor, um horário para despertar, uma árvore frutífera... São ilhas diferentes. As crianças e as infâncias são como tais ilhas. Diferentes. Por vezes, semelhantes, mas, ainda assim, diferentes. Preciso pedir licença para aportar às margens e observar as belezas. Preciso observar com cuidado para aprender a navegar pelas costas e caminhar por entre as trilhas.

Pesquisar crianças e infâncias exigiu de mim um cuidado: observar, ouvir, conhecer. Compreender que em determinados momentos preciso manter a distância e entender que não sou bem-vindo àquela ilha. Mando alguns sinais, aguardo ser convidado. Aguardo, espero.

Pesquisar crianças e infâncias me fez perceber que metodologias são variáveis. Que as vozes delas precisam ecoar na pesquisa e que reelaborar os caminhos de análise e ação é uma prática fundamental para garantir o protagonismo na pesquisa. Concordo com Martins Filho e Barbosa (2010) quando trazem:

afetou dentro do processo. Ao longo do texto retomarei esses links quando acreditar essa minha percepção sobre eles pode contribuir para as análises em questão. Todos os perfis também se encontram no apêndice.

Para nós uma possibilidade também de destacar o protagonismo infantil, que acompanha a necessidade de se desenvolver pesquisas que investiguem quem são as crianças, no sentido de conhecê-las melhor. O viés que perseguimos ultrapassa os limites de uma concepção descritiva sobre o desenvolvimento infantil, a qual se dá por etapas ou fases humanas, ou ainda, a ideia que compreende as crianças como simples sujeito a ser investigado, analisado ou interrogado. Sendo assim, surge no âmbito das pesquisas educacionais um tratamento científico às crianças pequenas, o que rompe com o esquecimento que as envolveu (ou envolve) na construção da história da própria infância (Martins Filho, Barbosa, 2010 p. 9-10).

Para garantir o protagonismo da criança em uma pesquisa que se aprofunda em um processo de criação artística, não basta analisar os resultados em comparação com metas estipuladas. Não havia uma meta. O objetivo era, a partir da escuta e da observação, dar estímulos que me possibilitassem aberturas para a criação. Assim, não me interessa compartilhar aqui uma escrita processual e cronológica deste processo. Interessa-me compartilhar as vozes das crianças *performers* em fragmentos de criação. As riquezas dos detalhes me soam mais prósperas.

Como optei por não realizar uma prática em uma escola, mas, sim, convidar um grupo diverso para o processo, não falarei de uma infância escolarizada. Sob tal prisma, o processo de criação tornou-se um espaço potente para criarmos uma concepção de infância nossa, ainda que permeadas por uma cultura comum. Para isso, a metodologia da escuta teve importância fundamental. Em nosso espaço de criação instaurado, observar e escutar a criança eram a base da criação. Os adultos *performers* deixaram os papéis sociais de condutores para, em determinados momentos, serem conduzidos pelos pequenos e pequenas.

Tal metodologia da escuta, da qual fala Martins Filho e Barbosa (2010), vai além das palavras. A presença da criança não se encerra no próprio discurso. O corpo da criança é portador do discurso. Hartmann e Vieira (2023) também vêm ao encontro de tal pensamento. Em tal processo, aproximamos os *performers*, sejam adultos e crianças, reelaborando os papéis sociais tradicionalmente estabelecidos. Tal aproximação precisou ser respeitosa e a palavra “respeito” é destacada pelas pesquisadoras, que concluem que isso só é possível pela escuta. “E como viabilizamos isso? Com muita escuta. Escuta que se dá em processos de partilha de histórias, tanto da literatura infantil quanto do cotidiano, histórias pessoais, inventadas ou sonhadas” (Hartmann, Vieira, 2023, p. 2). Humildemente, complemento que tais histórias podem nos falar, também, pelos gestos, movimentos, olhares e silêncios: também por eles escutamos as crianças.

Escutar a criança é um ato de revolução, refletido, ainda timidamente, na sociedade e nas relações estabelecidas, bem como nas escolas. Falo em escola, agora, para ter um suporte

de análise histórico que me ajude a compreender a relação do adulto com a criança, e cujos estudos, em parte, encontram-se nas áreas de educação. Além de Martins Filho e Barbosa (2010), Hartmann e Vieira (2023), comentados anteriormente, quero destacar algumas outras abordagens que me levam para a metodologia da escuta da criança, enquanto suporte do protagonismo nas relações sociais, na educação e, também, na criação em arte. Reggio Emilia (Edwards, Gandini, Forman, 1999) se destaca no âmbito histórico e dos estudos acadêmicos eurocentrados que caminham na citada direção: uma estrutura de escola de educação infantil que prioriza a liberdade de ação da criança e, a partir dela, busca estímulos capazes de orientar uma estrutura educativa potencialmente mais relevante para elas. Baseando-se em tal referência histórica, Silvia Cruz e Sandra Maria Schramm (2019) trazem uma interessante reflexão para minha compreensão de tal escuta, em especial no que toca diretamente na relação entre adultos e crianças:

Essa imagem, juntamente com uma correspondente ideia positiva do professor e das famílias, sustenta o desenvolvimento de uma pedagogia na qual a criança é escutada. De fato, as relações e interações entre as pessoas (crianças e adultos) constituem o meio central de concretização de uma pedagogia participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011), e é somente na escuta que se efetiva o diálogo, as relações e interações. Apenas dessa forma é possível o desenvolvimento de práticas educativas que respeitem as crianças, considerando os seus genuínos desejos, necessidades, habilidades, curiosidades, etc. (Cruz, Schramm, 2019, p. 21).

Em meus processos com as crianças, busco estabelecer as relações e interações mediadas pelo jogo. Ou melhor, pretendo que o jogo e a performance sejam a própria relação, gerem o diálogo e abram as brechas para a criação. O jogo me dá a abertura para o diálogo e também o jogo me mostra os limites que preciso respeitar e quando tais limites são dissolvidos. Então, chego em um espaço de trabalho e criação em que o diálogo não se efetiva na oralidade, mas na ação e na performatividade, no jogo e na brincadeira. E a referida atmosfera de diálogo imanente no jogo reverberou entre os demais adultos que participaram do processo, uma vez que, aos poucos, eles também começaram a trocar o diálogo oral pela brincadeira, seja com os filhos ou com as outras crianças.

Minha aproximação com o *performer* Francisco se deu assim: de forma curiosa. No primeiro encontro, as poucas investidas que dei no sentido de trocar alguma ideia de criação com ele foram ignoradas. O rosto, a feição e o corpo fugidio dele me diziam isso. Vou explicar melhor comentando duas situações que ocorreram no processo. No primeiro encontro, uma das improvisações que criamos falava de um grupo de “combatentes” que realizava uma missão na mata. No meio de tal missão, dois dos combatentes, improvisados pela Cecília e pelo Bernardo,

desmaiavam/morriam. Mais afastado, eu usava um telefone de lata para me comunicar com os sobreviventes e cobrar, como um comandante, que todos estivessem vivos. Percebendo a “enrolação” dos demais personagens para dizer quando estavam vivos, disse que iria fazer uma revista na tropa.



Assista aqui: [Francisco nega o jogo](#)

Durante tal revista, os *performers* propuseram um jogo de entra e sai da roda em que eu contava, de modo a me confundir na contagem, e não perceber que faltavam dois combatentes. Francisco participou de tal momento, porém, ao me dirigir diretamente a ele em uma proposta de interação, na qual me ajudaria a contar, a feição dele se fechou, o corpo se encurvou e nada mais ele falou naquele momento. Minha interação direta com ele o fez negar todo o jogo instaurado. Negando o jogo, a presença foi forte: sim, falo de um estado de presença da negação. Pois, ali, a vontade, o desejo e o sentimento de Francisco estavam performando ao me negar o jogo. O desconforto com minha presença e interação estavam expressos no corpo. Me fez mudar os rumos. A performatividade agiu. Você deve estar se perguntando: ele realmente negou o jogo? Entendo o questionamento, pois, no vídeo, parece algo sutil, com a ação de Francisco tirando o pedaço de tecido dos ombros. Eu, como *performer* jogador, trago aqui a impressão e sensação que senti naquele momento e em outros durante os quais busquei aproximação. Certas sutilezas me mostraram que naquele dia nossa troca nos jogos foi bem pouca, e que ele se afastava das minhas investidas de interação.

Porém, alguns encontros depois, algo nos aproximou e nos fez mais cúmplices: a briga/batalha. No encontro em que utilizamos como material base de criação o papel, em determinado momento, alguns *performers* começaram a “enterrar” outros embaixo de uma grande quantidade de papel amassado. Ulisses começou a me “enterrar”, e então Francisco veio para ajudá-lo. À medida que me enterravam, eu levantava, surpreendendo-os e jogava papéis. Então eles jogavam papéis de volta e voltavam a me enterrar. A repetição será à frente analisada, mas o que nos interessa em tal ponto é justamente a minha relação com o Francisco, que na citada guerra de papéis e tentativas de enterrar, abriu-se para o jogo. A violência no nível do jogo, da brincadeira, fez, de alguma forma, a relação violenta, ou a antipatia dele em relação a mim, se dissolver. A partir de tal abertura para o jogo, nossa cumplicidade se estabeleceu, se fortaleceu e potencializou-se nos momentos em que performamos a construção e destruição, o combate entre alienígenas e terráqueos *etc.* A relação antagônica que nos

separava ganhou espaço no jogo e na performance, sendo elaborada ali e nos aproximou enquanto sujeitos.

O citado breve relato se justifica para mostrar o meu entendimento do que seria a metodologia da escuta das crianças. Penso que escutá-las vai além do discurso verbal. Na minha criação com crianças, procuro escutá-las em diferentes níveis e por diferentes suportes. O corpo e as reações são um deles. Em momento algum eu conversei com o Francisco para tentar entender a distância e repulsa que tinha em relação a mim. Aceitei o momento de distância que o deixava mais confortável para criar sozinho ou com outros *performers*. Percebi que o corpo demonstrava incômodo quando eu me aproximava para tentar uma parceria. E percebi, também, no corpo dele, a abertura para iniciar a guerra de papel e, a partir daí, estabelecer e oferecer estímulos ao nosso jogo. Ele, também, me oferecia estímulos e, após a nossa aproximação, tais estímulos, vindos dele, ganharam o discurso oral. Ele me chamava e passava orientações do que poderia ser feito, de como poderíamos dar continuidade a alguma improvisação, que caminhos os personagens seguiriam, entre outros.

Porém, nesta pesquisa, minha função não se restringe à observação. Ela se dá na ação, na criação, na performance e no jogo. Então, a metodologia aqui realizada ganha um contorno diferente. Se, em alguns momentos, meu olhar parecia o de um observador, quase dentro da lógica antropológica, entendendo as relações que se estabeleciam ali, em outros, minha percepção do grupo e, conseqüentemente, das crianças que performavam no grupo, se deu dentro dos próprios jogos instaurados. O olhar antropológico, que vez em quando me assaltava, acabava me nutrindo em algum nível para a proposição de ações no jogo. Tais ações me revelaram mais, me mostraram características de criação de cada um, desejos, vontades, identidades.

E ao mesmo tempo em que o jogo revelou as culturas das infâncias daquelas crianças, também ajudou a compreender e jogar com as memórias de infância dos adultos envolvidos no processo. É importante ressaltar que tal processo reunia crianças e adultos: criando, jogando, performando. Assim como eu estabeleci uma relação com cada uma das crianças partindo de tal relação no jogo e na ação, também me conectei aos adultos por tal viés. Com os adultos, além das identidades, características e culturas, havia uma relação com a memória, em especial, com as memórias das infâncias que se tornaram material de jogo.

Se por um lado, busquei as metodologias de escuta que me conectavam às crianças, aos adultos e às memórias de infância, por outro, era preciso uma metodologia de criação coletiva. Afinal de contas, a criação partiu de tais conexões e nos levou para um processo que

abraçou brincadeiras, divertimento livre, contação de histórias, improvisações, experimentos e, por fim, escolhas.

No citado sentido, e olhando, agora, distanciado, em mar calmo da reflexão crítica pós-acontecimento, creio que passeamos por duas ou três correntezas que ora se distanciavam, ora se cruzavam. A primeira delas é a base metodológica da Abordagem Mosaico (Clark, 2005) e explico: em tal abordagem as próprias crianças utilizam o que a autora chama de ferramentas para explorar e apontar necessidades e/ou vontades e opiniões. É uma abordagem que se abre em possibilidades e variedades, sendo que diversas ferramentas e possibilidades de escuta são estimuladas. Quanto mais alternativas, maior a chance de compreender a visão da criança para determinada situação-problema. Nosso caso não envolvia uma situação-problema, mas, sim, uma criação em arte. Ainda assim, o caminho proposto pela Abordagem Mosaico me parece interessante para elaborar algumas análises. Todos os nossos encontros tinham o desenvolvimento de ações livres, brincadeiras, experimentações, improvisações e conversas. A partir do quarto encontro, começamos a também falar em escolhas: escolher o que seria interessante repetir, o que poderia fazer parte da performance final – em uma ideia de composição de roteiro e dramaturgia.

Antes de prosseguir para uma análise mais técnica de tal abordagem dentro do processo de criação que vivenciamos, creio ser importante compartilhar o conceito-chave que a autora nos apresenta:

The development of the Mosaic approach has taken place through two studies and an international review. The aim of the original study was to develop methodologies for including the voices of young children in the evaluation of early childhood services. The name, the Mosaic approach, was chosen to represent the bringing together of different pieces or perspectives in order to create an image of children's worlds, both individual and collective. The Mosaic approach combines the traditional methodology of observation and interviewing with the introduction of participatory tools. Children use cameras to document 'what is important here'; they take the researcher on a tour and are in charge of how this is recorded, and make maps using their photographs and drawings. Each tool forms one piece of the mosaic.⁷ (Clark, 2005, p. 13)

⁷ Tradução livre: “O desenvolvimento da abordagem Mosaico ocorreu por meio de dois estudos e uma revisão internacional. O objetivo do estudo original era desenvolver metodologias para incluir as vozes de crianças pequenas na avaliação dos serviços para a primeira infância. O nome, Abordagem Mosaico, foi escolhido para representar a junção de diferentes peças ou perspectivas para criar uma imagem dos mundos infantis, tanto individuais quanto coletivos. A abordagem Mosaico combina a metodologia tradicional de observação e entrevista com a introdução de ferramentas participativas. As crianças usam câmeras para documentar “o que é importante aqui”; eles levam o pesquisador em um passeio e se encarregam de como isso é registrado, e fazem mapas com suas fotografias e desenhos. Cada registro forma uma peça do mosaico.”

Fazendo um paralelo com a Abordagem Mosaico, entendo que parte das visões e perspectivas que a autora diz estavam nos jogos, principalmente, nas maneiras que eles surgiam, espontaneamente, a partir dos estímulos dos objetos não estruturados. Apesar de não utilizarmos o registro visual tal qual ela diz, produzido pelas crianças, percebo que tal desejo de mostrar o que gostavam estava na repetição de jogos e de improvisações. O registro que utilizamos foi um Diário de Bordo coletivo: um livro que a cada semana foi levado por uma família para o registro geral daquele dia. Tal diário funcionou para nós como uma das ferramentas de identificação dos caminhos a seguir, mas não tanto quanto a memória sensitiva e motora. O que vejo, agora, é que o registro de desenho das crianças apontava a vestígios daquilo que as tocaram de maneira mais direta, mas nada se compara à ação. Quando iniciávamos uma nova experiência e os corpos pulsantes em criação buscavam reproduzir determinados acontecimentos de encontros anteriores. Era uma memória corporal que os impulsionava para, novamente, sentir o que haviam sentido. É claro que não havia uma reprodução fiel do ocorrido, mas tal dinâmica também acabava nos inspirando para novas ações.

Pela Abordagem Mosaico, há um primeiro momento de identificação do problema, o que, em nosso caso, podemos dizer que a primeira etapa era um levantamento de ações livres ou experimentadas. Há um segundo momento de documentação: em nosso processo ela se deu nas conversas ao final de cada dia e também no diário de bordo coletivo. Por fim, há uma reflexão conjunta de tomada de decisão. Em tal etapa, adultos e crianças entraram em acordos para estabelecer um pacto de decisão. Em nosso processo, tais momentos foram aqueles em que começamos a delinear a nossa performance, em uma espécie de criação de roteiro ou programa. Escolhemos, entre as tantas ações que criamos, repetimos e refizemos, aquelas que gostaríamos de organizar em uma apresentação. O citado momento de negociação, creio estar próximo da terceira etapa da Abordagem Mosaico.

Por outro lado, percebo que o processo em questão segue os pressupostos da prática como pesquisa, da pesquisa guiada-pela-prática que resulta na pesquisa performativa (Haseman, 2015). Pensar na pesquisa guiada-pela-prática em contraponto à pesquisa guiada-pelo-problema me leva à calma do mar que não me exige o encaixe no binarismo das pesquisas quantitativas e qualitativas. Ambas nos pedem problemas e hipóteses. Mar adentro desta minha investigação eu não navego guiado por problemas ou hipóteses determinadas e herméticas. Navego guiado pelo desejo, pelo sentimento, pelas sensações e pelas possibilidades. A pesquisa guiada-pela-prática me assegura e se torna a bússola perfeita para qualquer anti-necessidade de orientação nesta viagem. Entro em sala de ensaio com um desejo:

realizar um processo criativo. A que tal processo se destina? O que ele vai dizer? O que quero responder ou refutar? Nenhuma das perguntas seria cúmplice do verdadeiro anseio desta ação que somente se efetivaria a partir da ação das crianças. Limitar a minha visão processual em um projeto guia iria contra o que realmente estou disposto a realizar: escutar as crianças.

No entanto, muitos pesquisadores guiados-pela-prática não iniciam o projeto de pesquisa com a consciência de “um problema”. Na verdade, eles podem ser levados por aquilo que é melhor descrito como “um entusiasmo da prática”: algo que é emocionante, algo que pode ser desregrado, ou, de fato, algo que somente pode tornar-se possível conforme novas tecnologias ou redes permitam (mas das quais eles não podem estar certos). Pesquisadores guiados-pela-prática constroem pontos de partida empíricos a partir dos quais a prática segue. Eles tendem a “mergulhar”, começar a praticar para ver o que emerge. Eles reconhecem que o que emerge é individualista e idiossincrático. Isso não quer dizer que esses pesquisadores trabalham sem maiores agendas ou aspirações emancipatórias, mas eles evitam as limitações das correções de pequenos problemas e das exigências metodológicas rígidas no primeiro momento de um projeto (Haseman, 2015, p. 44).

Pensar na pesquisa performativa, resultante da descrita prática guia da investigação também me faz acreditar mais na potência da performance e da performatividade das crianças e dos adultos envolvidos do que nas minhas análises sobre elas. Assim sendo, mais do que conclusões sobre o que fizemos, buscarei mostrar, com imagens, vídeos e descrições o que aconteceu, de modo a focar na ação e no acontecimento a verdadeira contribuição da pesquisa. Não há nenhuma pretensão de criar um método ou guia de prática em arte-educação: quando muito, inspirar novos acontecimentos – distintos, livres, guiados-pela-ação e pelo desejo de outros pesquisadores, sejam eles adultos ou crianças.

Ao aproximar-me da pesquisa performativa, também renuncio às entrevistas com os envolvidos, uma vez que elas não dão conta da grandiosidade do que foi (e é) o processo. As ações e os acontecimentos que vi, e alguns que participei, ativamente, são mais valiosos enquanto resultados do que a reflexão geradas sobre eles. O que quero dizer é que eu poderia perguntar ao Francisco se ele gostou do processo e a resposta poderia estar ainda no campo de jogo estabelecido entre nós: a guerra e o conflito. Então, ele poderia dizer “não”. Porém, durante nossas experimentações, o corpo em ação e mesmo na negação me alertava sobre o contentamento ou não dele com o processo. Também vale ressaltar que as emoções e o envolvimento de cada participante era fluído, como do Francisco: momentos de criação rica e totalmente entregues à criação e momentos de inação, de negação, de cara fechada, de destruição. O que me vale não é a reflexão deles sobre isso. O que me vale é exatamente isso: a performatividade da ação! “Nessa terceira categoria de pesquisa [pesquisa performativa] – ao lado de quantitativa (números simbólicos) e qualitativa (palavras simbólicas) – o dado

simbólico funciona performativamente. Ele não só expressa a pesquisa, mas, nessa expressão, torna-se a própria pesquisa” (Haseman, 2015, p. 47).

2.3.1 Performar com crianças

Minha ilha é o palco. Minha ilha é o espaço de jogo. Pela minha trajetória, afirmo que neste ambiente de criação me sinto realizado. Tal realização também toca o professor que sou, dentro da poética de ensino e aprendizagem que naturalmente elaborei ao longo dos anos em que estive na sala de aula. Creio que a prática nos torna professores. Creio além: os alunos nos tornam professores. O professor que sou hoje é uma afetação das ilhas-alunos que visitei. Vejam comigo que curiosidade: a minha formação de palco, de ator, me deu segurança e me fez buscar caminhos de uma didática poética própria; os processos resultantes de tal poética e dos encontros em sala de aula me trouxeram novamente para a sala de ensaio. Esta pesquisa vai, sim, buscar nas memórias que revisitarei das salas de aulas e alunos que tive para desaguar neste processo de criação: ela volta para a sala de ensaio, para o espaço de criação.

Em linhas gerais, isso me faz realizar que a sala de aula e a sala de ensaio – laboratório de criação – na verdade, não se dissociam: se completam. Em tal sentido, o conceito de professor-*performer* (Icle, Bonatto, 2017; Cianotti, 1999; Rachel, 2013) e criança *performer* (Machado, 2010) são fundamentais para a compreensão do arquipélago composto por mim e as crianças que comigo performam (ou seria o contrário: com as quais eu performo?).

Ao propor o processo de criação com as crianças e os adultos responsáveis, lancei-me em mar aberto sem rota definida. Tinha apenas a bagagem do professor-*performer* elaborada ao longo dos anos em sala de aula (poucos anos!) associada, é claro, ao desejo de criar. As experimentações com objetos variados, não estruturados, que, por muitas vezes, foram os suportes materiais das experiências que fiz com alunos nas escolas em que trabalhei estavam nessa bagagem. As formas como percebi a criação das crianças em sala de aula, bem como a minha relação enquanto professor-*performer* em criação conjunta com elas deram o suporte para o provocador de um processo de criação.

É um termo me contempla: *performer*-provocador do processo. Estive em um espaço liminar entre a observação e a ação. A ação somente se efetivava quando a observação me permitia descobrir as brechas para a interação e para a potencialização do que se realizava: seja em ações individuais com algumas crianças e alguns adultos, seja na movimentação geral do grupo.

Também me coloco na posição de provocador, pois, a cada encontro, procurei lançar vestígios de minha infância, camuflados sob os objetos não estruturados ou sob as movimentações propostas para cada roteiro performativo. Tais vestígios de infância, em maioria traduzidos em possibilidades de brincadeiras que eu vivi, de alguma forma, me conectaram ao grupo e algumas vezes conectou o grupo entre si. Assim, aconteceu com o telefone de lata com fio de barbante (adaptado nesta ação para fios de lã, pela ludicidade da cor). Ele foi um brinquedo da minha infância, e compartilhado por muitas outras pessoas de outras gerações. No primeiro encontro, em que precisávamos nos conectar enquanto grupo, vários telefones de lata com fio foram espalhados pelo espaço, bem como os materiais que poderiam confeccioná-los: copos de lata, copos de plástico e fios de lã.

Os vestígios provocativos davam margem para diversos acontecimentos:

a) conectar as infâncias, pois os adultos que participaram desse roteiro performativo associaram os objetos às suas memórias de infância;

b) realizar ações e brincadeiras, pois eles foram usados para brincadeiras rápidas entre os participantes, que “ligavam” uns para os outros;

c) ganharem função nos jogos dramáticos que surgiam livremente, seja como telefones ou ressignificados ao prazer das imaginações.

Provocar, em vez de conduzir, criava um ambiente mais propício para as investigações e performances individuais. Provocar, em vez de conduzir, também é mais eficiente para criar conexões entre as criações.

Em praticamente todos os encontros, sugeria que todos começassem investigando livremente os materiais dispostos para o dia. Durante o momento livre nos percebíamos e, aos poucos, nos conectávamos: na brincadeira e no jogo.

Luíza, a *performer* mais nova do grupo, com três anos, e que entrou no processo na metade final, tinha pouca abertura para as interações em que a mãe não estivesse por perto. Natural: ela chegou em um ambiente em que todos tinham, de alguma forma, uma relação e uma conexão durante as criações. Como forma de se proteger, preferia ficar perto da mãe. [Poliana](#), a mãe, ao mesmo tempo em que oferecia a Luíza o suporte necessário para a segurança no processo, também buscava se afastar, de modo a incentivar a filha a encontrar outras interações.

Imagem 13 – Luíza joga com Poliana.

Foto: Yara Brandão

Após algumas tentativas negadas de aproximação, aproveitei um jogo estabelecido entre elas para me conectar com a menina. No jogo instaurado, Poliana criou uma barraca com tecidos diversos, como se estivesse acampando. Poliana, então, diz a Luíza que sentia fome e que precisavam encontrar algo para comer. Luíza diz que pegaria um peixe. Como estava bem perto das duas no momento, perguntei suavemente a Luíza: “Você sabe pescar?”. Prontamente ela respondeu: “Sim”. Eu disse, então, que tinha um lago cheio de peixes ali, mas eu não sabia pescar. Enquanto dizia isso, arrumava um tecido azul no chão e picava pedaços de papéis, de tamanhos variados em cima do tecido e os fazia “nadar”. “Aqui tem muitos peixes.” eu disse. Luíza pegou um pedaço de lã e jogou, como se fosse uma vara de pescar. Vez ou outra eu pegava um pedaço de papel-peixe e a outra ponta do barbante, fazendo força contrária, como se o peixe puxasse o anzol. Jogo e brincadeira se confundiam: jogo dramático da pescaria com a brincadeira de tensão de força, como se em um cabo de guerra. Repetimos isso diversas vezes. Houve prazer no jogo e na brincadeira. Para além disso, houve uma conexão maior entre nós.

2.4 Criacionices de um mundo doido - o processo performance

Finalmente, depois de um apanhado geral de assuntos e momentos que serão destrinchados em cada parada de nossa viagem, creio ser importante falar sobre o que foi o

“Criacionices de um mundo doido”. Esse processo-performance foi resultado do encontro em criação das crianças e adultos que mencionei ainda há pouco. Eu e Yara, como performers provocadores nos inserimos nesta criação com eles. Nos reunimos durante 8 dias, sempre aos sábados, de 09h às 12h (alguns dias terminamos mais cedo – o próprio processo nos indicava o melhor momento para encerrar).

O processo teve por fio condutor as infâncias nos seus encontros e choques: por isso, Yara e eu criamos [roteiros performativos](#)⁸ que instigavam cada encontro a partir de uma brincadeira de nossa infância e de instalações com objetos não estruturados, disponíveis para serem ressignificados, reelaborados, transformados. Explicando melhor, cada encontro trazia enquanto pré-texto uma brincadeira da minha infância ou da infância de Yara, mas não em sua forma imperativa: essas brincadeiras apareciam como vestígios, escondidos em objetos ou em músicas, ou mesmo em ações que fazíamos, mas nunca com a intenção de trazer o grupo para brincar com aquilo. Por vezes a provocação levou esses vestígios e se elaborar como a brincadeira propriamente pensada, porém outros momentos, esses vestígios foram desencadeadores de outros jogos, performances ou ações. E era esse o propósito: provocar, não repetir ou dizer o que fazer. Ao longo deste texto vou explicar melhor cada um destes roteiros, quais brincadeiras e como elas reverberaram. Os objetos não estruturados eram dispostos por mim e por Yara de modo criar instalações abstratas. Cada dia um objeto era protagonista: papéis, tecidos, bolas de pilates, fios de lã. A própria natureza dos objetos também era uma provocação a diferentes criações. Também sobre esses objetos e como eles se transformaram, falarei a frente.

Nos quatro primeiros encontros, nos jogamos todos neste mar aberto, envolto em provocações, criações e descobertas. A partir do quinto encontro, nos propusemos a fazer um trabalho que além de criação, também nos pedia composição. Então começamos a selecionar momentos que nos marcaram, e que mais nos afetaram, para repetir e tentar organizar uma performance final nossa, do nosso jeito. Além de repetir determinados jogos, improvisações ou brincadeiras, começamos a pensar em passagens que as ligassem.

E assim chegamos a uma performance final, cujo roteiro performativo, ou programa performativo propunha uma orientação, baseada em momentos que fizemos em improvisações e que chamamos de quadros. Utilizando telefones feitos com copos de alumínio e lã, o grupo conversa sobre suas vidas: cada pessoa podia ligar para um colega e fazer uma pergunta pessoal. No meio dessa conversa, cada participante poderia chamar um quadro criado e que

⁸ Os roteiros performativos estão como apêndices desta tese.

decidimos incorporar ao nosso repertório. Ou seja, no meio da conversa, qualquer performer poderia se dirigir ao lugar determinado para chamar (gritando ou dizendo) o quadro que iríamos fazer. Os quadros eram: casa de memórias, ET Crodualdo, Boneco James ou alguma brincadeira de rua (coelhinho sai da toca, esconde-esconde, pique-pega, pique cola). Quando a brincadeira ou o quadro se esgotava, era o momento de voltar ao telefone com fio e continuar a nossa conversa.

Cada quadro surgiu (em seu esboço) durante alguma interação entre todos com os objetos e a partir das provocações que fizemos nos quatro primeiros dias. Foram ganhando novas nuances a partir do momento que nos propusemos a repeti-los, entendendo que as repetições nunca eram para cristalizar, mas para expandir o que já havíamos feito.

É sobre esse processo-performance que vamos nos debruçar nas próximas páginas, entendendo-o a partir de relações sociais e também de parâmetros conceituais da performance e dos saberes afrorreferenciados.

Caros leitores

Aqui encerro o primeiro capítulo, no qual os convidei para navegar comigo por lembranças, análises e discussões. Falei com vocês sobre o suporte básico desta pesquisa, o processo de criação que resultou na performance “Criacionices de um Mundo Doido”: análises de trechos isolados deste processo serão posteriormente apresentadas. Também passei por memórias da minha própria trajetória, uma vez que elas formaram o performer que sou hoje. Entre memórias e relatos, apresentei algumas escolhas conceituais e metodológicas que nos ajudam a compreender os fios que unem tais divagações. Por falar em fios que unem, falamos em jogo e em infâncias, de variadas formas. Os jogos e as infâncias nos conectam nesta pesquisa, pois eles geram os espaços propícios para a criação das performances e para a plena realização da performatividade.

E como, em breve, teceremos comentários sobre o processo de criação aqui apresentado, peço que se familiarizem com parte daquilo que vamos discutir e analisar.

Assista – [Teaser do processo](#)⁹



⁹ Vídeo com partes do processo de criação e conceitos chaves que os balizaram. Neste vídeo é possível ver momentos de interação com objetos, improvisações e experimentações.



MERGULHAR POR ENTRE AS INFÂNCIAS

3 MERGULHAR POR ENTRE AS INFÂNCIAS

Se no capítulo anterior precisei me ver como “ilha”, em meio ao arquipélago que me rodeia, agora, é o momento de conhecer a outras ilhas. Algumas delas de difícil acesso para mim. Tais outras ilhas são marcadas por áreas e conceitos acadêmicos diferentes. Há uma ilha da infância abstrata (ou das infâncias), uma infância conceito que traz consigo revelações da potência do que é ser criança: agente, protagonista e com participação efetiva nas sociedades. A diferença é que não estou mais sozinho, pois o barco agora tem meus companheiros de processo de criação. Desvendar os mistérios de cada ilha só será possível ao olharmos para tudo que fizemos em nossa sala de criação – nosso mar aberto. Porém, é um barco que leva mais do que a nossa tripulação empenhada na criação da performance “Criacionices de um mundo doido”. O barco, também, carrega as memórias de outros encontros: encontros que tive com crianças em salas de aula nas quais fui professor de teatro e artes integradas, ao longo de minha caminhada pela docência. São memórias e ricos tesouros, que me formaram enquanto artista professor e me trouxeram até este lugar de pesquisador navegador. Então sem mais delongas, vamos nos lançar ao mar.

Assista: [Luiza e o mar](#)



3.1 Para entender as infâncias

Quando me aventuro a investigar a criança, me deparo com uma grande dificuldade: compreender o ser que nos liga pelo imaginário e memória – todos fomos crianças um dia! – sem cair na armadilha de romantizar um período que, por tal moldura criada, foi (e ainda é) silenciada. A partir de agora, preciso deixar o imaginário para encarar o real, entender como nossa sociedade percebe a ação das crianças em nossas rotinas, em nossas relações, em nosso dia a dia. Como professor de teatro, disse e ouvi diversas vezes que, ao se estar em sala de aula, mais do que ensinar, aprendemos. Justa e poética a afirmação, porém, nem sempre nos atentamos às lacunas por ela deixadas. Então vamos lá: o que aprendo com as crianças? E mais: o que aprendemos juntos? E para completar: o que construímos/criamos juntos?

Lembram do baú de memórias com o qual carregamos o barco? Pois bem: vou lançar mão de uma das memórias para introduzir a questão sobre a minha relação de criação em artes com crianças, que surgiu em salas de aula nas quais fui professor.

Quando entro na sala para aulas na educação infantil, com alunos de quatro anos – Infantil 4 – e cinco anos – Infantil 5 -, por mais que tenha em mente a aula que preparei, seguindo os padrões da escola¹⁰ em que atuei, deixo meu olhar e minha percepção compreender o que de fato aquele grupo de crianças anseia por fazer. Busco, a cada aula, perceber o que posso lançar para fazer a engrenagem caminhar sozinha: sempre tenho a intenção de levar uma proposta que não tem um final objetivo, mas que depende exponencialmente das diversas propostas que ouço, enquanto o jogo se realiza. Que jogo é? São muitos, que surgem no imaginário e se espalham pelo espaço, que ganha diferentes funções, diferentes possibilidades.

“Vamos imaginar que estamos no fundo do mar!” e isso basta para, ali no canto, surgir uma sereia, cantando e nadando, procurando amigos. Mas não é só calmaria, porque quando menos esperamos um tubarão surge para perturbar – ou seria para divertir ainda mais? – o ambiente instaurado. Por imitação daquilo que acontece, ou imitação daquilo que viram e/ou perceberam em algum momento de suas vidas, logo o mar está cheio, movimentado, com tubarões a perder de vista, comunidades de sereias, peixes sortidos. “Será que tem alguma tartaruga?”. Mal termino a pergunta e ali estão elas, pelo menos duas ou três, nadando lentamente, como se estivessem sonolentas. O que elas vão fazer? Somente elas sabem e aí está a magia. Ou melhor: aí está o jogo. E o que me resta é jogar, pois só assim saberei o que os jogadores e jogadoras farão. Como me surpreenderão.

Tenho o privilégio de buscar memórias de experiências que foram observadas em uma escola particular de uma grande rede de ensino da cidade de Belo Horizonte. Havia uma sala específica para aulas de teatro, alguns materiais, equipamentos básicos. As crianças, ali, são bem assistidas em necessidades básicas, dentro e fora da escola. Mas não é a realidade da maior parte da educação brasileira. Porém, o ponto que desejo tocar e refletir acaba afetando até mesmo as crianças em foco agora, as com condições e privilégios reconhecidos. Tal ponto é o fato de serem vistas como aquelas que um dia serão. A criança, muitas vezes, é vista por nós como aquela que virá a ser, o que, creio eu, une a nossa cultura ocidental. Esperamos que cresçam, que sejam estudiosas, que tenham condições de realizar provas, que façam escolhas,

¹⁰ Durante parte do período em que realizei esta pesquisa de doutorado, fui professor de Teatro em uma rede particular de ensino de Belo Horizonte, na qual lecionei para as turmas de Educação Infantil 4 e 5 e Ensino Fundamental I.

que se tornem homens e mulheres “tal como nós”. É importante que um dia elas sejam, que um dia elas façam, que um dia elas possam escolher, que um dia elas passem... que um dia...

Mas quero olhar para o presente, para o hoje. Quem elas são? O que elas fazem? O que elas querem? É um pensamento que me conecta diretamente ao que Willian Corsaro (2011) escreve em *Sociologia da Infância*. Em tal obra importante da sociologia, o autor examina o ressurgimento do interesse pelas crianças na sociedade; revê teorias tradicionais de relações e do próprio desenvolvimento infantil e apresenta uma abordagem alternativa a modelos deterministas e construtivistas, que apresentam e discutem o termo socialização. Na nova abordagem, Corsaro (2011) nos fala sobre as contribuições que as crianças dão ao próprio desenvolvimento e percebemos que as crianças foram – e ainda são! – colocadas em situação marginalizada dentro da sociologia, devido à posição de subordinação nas sociedades (em maioria da cultura eurocentrada): adultos enxergam a criança de forma prospectiva.

Jens Qvortrup (1993a) observa que as crianças não foram tão ignoradas quanto foram *marginalizadas*. As crianças foram marginalizadas na sociologia devido a sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e de socialização. [...] é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão. Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos. Na verdade, na vida atual, as necessidades e os desejos das crianças são muitas vezes considerados como causa de preocupação por adultos, como problemas sociais ameaçadores que precisam ser resolvidos. Como resultado, as crianças são empurradas para as margens da estrutura social pelos adultos, (incluindo teóricos sociais), mais poderosos, que se concentram, muitas vezes, nas crianças como potencial e ameaça para as sociedades atuais e futuras (Corsaro, 2011, p. 17-18).

Pergunto-me: que ameaça seria essa? Será que nós, adultos de uma sociedade organizada, temos medo de que alguém nos questione? Tememos que alguém, no futuro, quebre o andamento daquilo que nem mesmo sabemos como anda? Ou pior, que a criança, com a pouca idade e vivência, proponha a reorganização? Bom, a inferência aconteceu, ainda que forçada, no ano de 2020. Tomados de assalto por uma pandemia, que nos obrigou a respeitar um isolamento social, fechando escolas, parte da sociedade sentiu que a rotina da criança precisava de atenção. Famílias precisaram se organizar, mudar rotinas, modificar as casas para atender às necessidades de educação, convívio e relações das crianças. Nós professores também nos reinventamos, mudamos móveis de lugar, encontramos novas maneiras de abordar nossos alunos, que estavam presentes, mas, agora, por vias mediadas. Sim, muitos de nós, professores,

nos transformamos para atender aos anseios da criança. E é só um exemplo, no qual não me deterei, que mostra o quanto o convívio social com elas, crianças, é parte estruturante de nossa sociedade: criamos uma rotina e uma maneira de nos orientarmos em nossas atividades e afazeres, tendo por base a rotina das crianças. Estou falando aqui por meio de uma visão mais subjetiva sobre o período da pandemia, abordando, em especial, as mudanças que eu precisei buscar, bem como as de pessoas próximas a mim. É fato que outros contextos nos trazem experiências diferentes: impossibilidades de adaptação, dificuldades diversas, desde estruturais às emocionais, de profissionais que não conseguiram lidar com tal período. Enfim, são muitas variantes, mas quero destacar a minha perspectiva que também é, de certa forma, um destaque na minha relação com as crianças: a perspectiva de quem se adaptou, dessa forma, ao período da pandemia.

O ponto que pretendo iniciar, partindo das questões anteriormente levantadas, é refletir sobre a representatividade da criança e da infância na sociedade, para, então, entender a mesma representatividade, também, na arte. Assim sendo, tomo novamente o estudo de Corsaro (2011), para justificar o início do interesse da sociologia pela criança e pela infância, que se assemelha muito aos discursos – ou silenciamentos – de grupos considerados como minorias.

O entendimento crítico de tal olhar, voltado à representação social da criança e da representatividade da infância, enquanto categoria social, abre a percepção de que crianças, como atores sociais, “são participantes ativos na construção social e na elaboração social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada” (Corsaro, 2011, p. 19), assim como os adultos. Falar em cultura compartilhada, para o autor, é superar o estigma de uma criança que “consume” a cultura imposta por adultos.

Assim, tal cultura compartilhada envolve a todos nós, e, também, a elas mesmas: a cultura que surge entre as próprias crianças. E, aqui, chegamos em um excelente ponto de reflexão: como eu, professor de teatro ou como provocador de um processo de criação, adentro à cultura ali posta sem me impor, sem destituir aquilo que se estabeleceu – se é que isso seja possível, ou mesmo eu seja capaz disso?

Vamos refletir juntos: como professor de teatro, eu tenho uma hora de encontro semanal com cada turma da educação infantil. Obviamente, o tempo que elas passam comigo é bem menor do que o tempo que elas passam entre elas. No tempo em que eu não estou presente, há a elaboração de uma cultura própria, de uma maneira própria que configura os modos delas de se comunicar, brincar, divertir, brigar, entre outros. Eu sou, então, o estranho que chega para propor algo diferente: sou o Outro. Em nenhum momento, quero quebrar aquilo que elas

construíram, por isso, me coloco como jogador¹¹, aquele que observa para seguir as correntes de convívio que estabeleceram. Haverá algo de novo com minha presença? Sim, mas não impositiva – ou pelo menos não é isso que busco. Haverá transformações que são inerentes ao encontro intergeracional que estabelecemos. Vivemos culturas diferentes que, naquele momento, vão estabelecer uma nova forma de convívio para fazer teatro e fazendo teatro ao mesmo tempo! Tal percepção que elaborei dentro da sala de aula foi fundamental para me entender como provocador da performance “Criacionices de um mundo doido”, realizada fora do ambiente institucional escolar. As maneiras de me aproximar, jogar junto, evitar direcionamentos diretos que cerceiam a espontaneidade da criança foram construções subjetivas que desenvolvi ali, na sala de aula.

Corsaro (2011) afirma que, após a ascensão de perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas na sociologia – evocando para isso não apenas estudos dele, mas também de Connel (1987) e James, Jenks e Prout (1998) –, o entender da gênese de tudo pode ser compreendido como construções sociais. “Isso significa que a infância e todos os objetos sociais (incluindo aspectos como classe, gênero, raça e etnia) são vistos como sendo interpretados, debatidos e definidos nos processos de ação social” (Corsaro, 2011, p. 19). Assim como tais objetos são repensados sob as novas perspectivas, penso que a arte, também, pode ser reelaborada, a partir do encontro e da ação social. No processo da performance “Criacionices de um mundo doido”, acreditei que seria possível interpretar, debater e, quem sabe, definir que teatro é o que fazemos juntos. E tal debate, tal interpretação, aconteceu na própria ação. A cada encontro, entendemos melhor o teatro que estávamos fazendo, o que nos impulsionava à criação e o que nos era importante guardar, repetir, refazer. Não havia um método base, o que me soaria como uma imposição. Havia um ritual: experimentar ações com objetos não estruturados, dispostos em instalações simples que eu criava com a Yara, *performer* provocadora junto comigo. Havia estímulos: baseados em brincadeiras, que perpassam diferentes gerações. Sem muitos combinados, conseguimos estabelecer o primeiro momento de experimentação, que respeita as individualidades, que dá tempo para cada corpo, seja ele de uma criança ou de um adulto, se esgotar em determinada ação para então se sentir movido para outra. Também sem muitos combinados nos afetamos uns pelos outros a ponto de sentir a necessidade de interagir.

¹¹ Entendendo jogador como participante de um jogo sócio-cultural, tendo meu papel definido dentro dessa relação estabelecida com elas. Esse jogo, presente no dia a dia, que se objetiva nas relações sociais pode ser compreendido sob o olhar de Johan Huizinga (2014), na obra *Homo Ludens* e Roger Callois (1990), em *Os jogos e os homens: máscara e vertigem*.

Imagem 15 – Interação inicial entre pessoas e objetos.



Foto: Thiago Meira

Assista: [Interação com objetos não estruturados – Instalações](#)



Creio que em tais momentos começamos a estabelecer a nossa cultura compartilhada e, dentro dela, uma forma de criar a arte própria da nossa cultura. Nos momentos de interação livre com os objetos, pudemos nos conhecer em criação. Como assim? Não fizemos apresentações formais entre os adultos e as crianças antes de entrar em sala de ensaio e agir. Nas ações e brincadeiras livres descobrimos gostos, prazeres, desprazeres, de cada *performer*. Aos poucos, mostramos nossas camadas e víamos as camadas do outro. Também ali, percebemos quando algum *performer* não estava confortável para mostrar tantas camadas. Tínhamos *performers* diferentes em camadas diferentes. A criação não dependia de todos no mesmo nível de entrega ou na mesma vontade em participar. A nossa criação sempre aproveitou o que cada um tinha ou estava disposto a oferecer. Aceitar o jogo estabelecido a partir da vivência livre, negar o jogo, propor novos jogos, a partir dela, eram todas maneiras

das crianças e dos adultos participarem da criação. Pois sim, ao negarem determinado jogo proposto, a criança ou o adulto nos indicavam que novos caminhos deveriam ser elaborados ou mesmo quando um afastamento era necessário. E, em tal ambiente, surgiram os encontros, as formas de se relacionar uns com os outros, as afetações de uns pelos e para os outros. Encontros de crianças com outras crianças, de adultos com outros adultos e de crianças com adultos.

Em um primeiro momento, vou me cercar da sociologia da infância para entender como o encontro de gerações revela que todos temos uma agência social, ou, em outras palavras, nos influenciemos, aprendemos e ensinamos pelo simples fato de compartilharmos o tempo e o espaço. E quando o tempo e espaço são imaginários, quando são frutos de ação em jogo e na criação em arte, a troca acaba sendo potencializada. Por tal motivo, aproprio-me das investidas de Sarmiento (2005) sobre o tema, para iniciar a proposta que pretende entender o espaço de convívio e troca, que há no processo de criação artística, como um espaço de elaboração de saber, no qual a criança não está tomando um papel passivo de recepção de informação, mas, pelo contrário, é agente primordial na construção do próprio saber e da própria arte.

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social (Sarmiento, 2005, p. 363).

Partindo da elaboração do autor, penso que, também, é preciso pensar a arte da criança como um meio de análise, por meio do qual entendemos a geração. E mais: entender a arte como provocadora e a performance, que ainda discutiremos mais, como criadora das fissuras que geram reflexões e possíveis mudanças sociais. Por que não pensar a arte como a agente que interroga, que questiona e que ressoa a voz da criança em uma sociedade que insiste em fechar os olhos para a existência consciente dela?

Saindo da tábua rasa, é preciso, também, problematizar o conceito de agência infantil. Se, por um lado, ele nos abre o olhar para uma participação efetiva na ação social, em nosso caso, representada pelo processo de criação da performance, por outro, ele nos pede por condições apropriadas para a realização. Aí vem a problematização. Vou me apoiar na tese

defendida por Freitas (2022) que faz uma interessante e importante revisão do termo. A mais relevante para o estudo é a de que pensar a agência infantil, tendo por referências apenas as visões eurocêntricas sobre o assunto, acaba por conduzir-nos para uma noção homogeneizante de infância, que se fecha aos diferentes contextos e às diferentes realidades. Para uma criança participar de uma ação social e exercer a agência, muitas condições são necessárias. Ao voltar nossa atenção para os países latinos, ou a outros que passaram pelo processo de colonização, por exemplo, encontramos outras infâncias, que, muitas vezes, são privadas de exercer qualquer agência, pois não tem as mínimas condições, acessos, oportunidades básicas às quais outras têm.

Esse descentramento é importante para compreender as relações sociais e estruturais nas quais as crianças estão imersas (SPYROU, 2018), e entender a agência como resultado de circunstâncias e condições contextuais, históricas, políticas, sociais, econômicas e estruturais. A crítica recai, então, sobre o pressuposto da agência como uma característica pessoal, inerente aos sujeitos (Freitas, 2022, p. 53).

Ao encontro do citado pensamento, reflito a baixa que tivemos no processo. É fato que, mesmo antes de começar a prática, me preparei para possíveis desistências. Porém, a desistência das *performers* Cecília e da mãe Naiara foram baseadas em contextos sociais que inviabilizavam a participação das duas no processo. Distância, o peso da rotina da semana, a sobrecarga sobre a mãe com diversas atividades entre trabalho, estudo *etc.* foram fatores determinantes para a desistência. Possivelmente, é a realidade de outras famílias, algumas das quais receberam a divulgação do evento, se interessaram, mas não conseguiram participar: quando eu falar em agência daqui em diante, falarei do contexto isolado no qual criamos a performance: de crianças que tinham contextos favoráveis para participar do processo.

Por isso, me parece central uma perspectiva latino-americana sobre a infância que leve em conta uma leitura crítica dos processos coloniais, o que nos ajuda a ter um olhar mais ampliado das possibilidades da participação infantil, assim como sobre as ideias e conceitos referentes a essas experiências sociais das crianças (Freitas, 2022, p. 74).

Ainda aproveitando os estudos de Freitas (2022), que, ao problematizar o conceito de agência, nos leva a compreender que os contextos de países historicamente explorados refletem um ponto de vista diferente para o tema, lembro que a própria colonização tem parte em tal reflexão, uma vez que, em tal processo histórico, a referência de ser humano é a do homem,

branco, com posses. As referências de poder são do homem (não da mulher) branco. E, quando se fala em agência, o modelo de agência social, também, é o que o homem branco realizava. No mesmo processo e dentro da mesma lógica de pensamento, se enraíza as bases de uma noção de adultocentrismo.

A compreensão da relação de poder geracional adultocêntrico como também estruturante desse processo ajuda a observar a maneira como adultos e crianças passaram a ocupar lugares e papéis sociais condicionados à idade. Condição estrutural que se articula com as determinações de papel e lugar social com base na raça e gênero. Se estabelecem, segundo Oliveira (2020), práticas, imaginários e espaços de controle dos adultos sobre os mais jovens, justificados a partir de atributos, funções, direitos e responsabilidades associadas socialmente aos adultos. A mulher fica igualmente condicionada a partir de uma ordem patriarcal que define o seu lugar e papel social no novo padrão mundial de poder (Freitas, 2022, p.75).

É fato que nosso processo não se inseriu em um contexto político macro, gerando mudanças em determinado contexto, porém, criamos uma suspensão no tempo/espaço. Explico melhor: durante aquelas horas em que nos encontramos, suspendendo a noção de sociedade baseada em papéis socialmente convencionados, experimentamos novas formas de relacionamento. Tanto da criança assumir o controle de um determinado processo iniciado ali, quanto de um adulto se permitir brincar novamente. Brincar de verdade. Vez ou outra, vejo (e creio que o leitor possa ter visto!) adultos interpretando alguém que brinca com crianças, algo feito para, de certa forma, estimular as crianças ao redor. Porém, ver um adulto brincar, de fato, é algo raro. E, durante o processo de “Criacionices”, desde o primeiro dia, percebi momentos genuínos de brincadeiras, que envolviam a todos. A criança conduzindo o processo, o adulto brincando: inversões de papéis tidos como tradicionais. Ao mesmo tempo, temos a criança marcando o ritmo da brincadeira, lançando os estímulos e potencializando-a. Por vezes, trabalhei com a lógica do professor que lança estímulos para os alunos criarem. Porém, aqui, há uma inversão, pois os estímulos vêm das crianças.

Um pouco de tudo isso, que levantei nos últimos parágrafos, eu entendo melhor no próximo vídeo. Percebam que o foco do jogo está com Cecília, criança, menina, negra – destaco as características de identidade por, justamente, fugirem do ideal de agência eurocentrado focado no homem, adulto, branco e com condições financeiras –, enquanto ela ainda pôde frequentar o processo. Ela conta uma história, enquanto todos os adultos estão atentos para reinterpretar a história nos próprios corpos. A outra criança, Ulisses, se coloca ao lado de quem está conduzindo a situação: [Cecília](#). Não houve uma condução ou uma escolha de fora para que

ela ocupasse tal lugar. Em determinado momento de nossa criação livre, ela assumiu o lugar. A escuta de todos e a presença de Cecília foram relevantes para o momento.

Assista: [Cecília conta história](#)



A partir de agora, buscarei apresentar a criança como ator social e a infância como categoria social, ambas de fundamental importância para o entendimento de que a sociedade se estabelece, também, nos domínios e nas necessidades delas. E que tal desenho social, aquilo que percebemos nas relações, são aspectos importantes para se falar em conhecimento, educação e, em especial, educação estética, que vai guiar a análise de nosso processo de criação.

Para tanto, é preciso trazer alguns pontos básicos da sociologia da infância. O primeiro deles é diferenciar infância, categoria social, de criança, ator social. As crianças representam, ou integram uma categoria geracional. Meu desejo em fazer tal resgate conceitual se faz pela necessidade de:

a) confrontar as gerações e perceber como o nosso contato com as crianças gerou um processo criativo que respeita as diversas vozes, com partilha do conhecimento, e a não verticalização de instruções;

b) perceber que a cultura, ou as culturas da infância dialogam diretamente com a sociedade, transformando-a a todo momento.

Sandro Santos e Isabel de Oliveira e Silva (2016), em estudos sobre as experiências pedagógicas e a Sociologia da Infância, resgatam importantes conceitos e pensamentos, que corroboram com o entendimento das noções de ator social, tendo como base os caminhos percorridos por Sarmiento (1997; 2008) e Corsaro (2009).

Para Sarmiento e Pinto (1997, p. 20), considerar meninos/as como atores sociais implica o reconhecimento da “capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”. Assim, consideramos que, no contexto das relações entre as crianças e os adultos (intergeracionais) e entre as próprias crianças (intraeracionais), os/as pequenos/as são seres ativos, isto é, possuem agência. São notavelmente interativos/as, principalmente nas relações que estabelecem entre si, nos ambientes sociais que partilham, estabelecendo, desse modo, culturas particulares também conhecidas como cultura de pares¹² (Santos; Silva, 2016, p. 134).

¹² Os autores utilizam o conceito de cultura de pares elaborado por Willian Corsaro (2009).

Assim sendo, ao entendermos o conceito de ator social aplicado à criança, e consequentemente, a agência de tal conceituação nas diversas relações que as crianças estabelecem, principalmente entre elas (intrageneracional), podemos dizer que as crianças criam e partilham culturas próprias. Culturas no plural, pois, como veremos, cada grupo, cada encontro de crianças, vai desenvolver diferentes comunidades e, assim, diferentes culturas, baseadas nas vivências, anseios, referências de cada grupo e de cada criança: a cultura de pares, termo revisitado da obra de Corsaro (2009), nos faz refletir que, em um grupo de crianças, as diferentes agências vão, nos momentos de interação, confluir para uma cultura própria daquela comunidade reunida. Sendo as crianças os citados seres sociais, que o tempo todo estão em interação, podemos ir além: é pela interação que as crianças “ampliam as possibilidades de assimilar o mundo” (Santos; Silva, 2016, p. 134): as crianças assimilam o mundo em processos estéticos, uma vez que as características que unem as culturas da infância passam pela brincadeira, pelo jogo, pela fantasia. Um processo performativo, baseado na brincadeira, no jogo e na fantasia, mais do que um momento de criação, é um importante momento de ver e ouvir (nos mais variados sentidos) às crianças e entender:

a) a participação efetiva da criança na criação estética da performance e o protagonismo dela;

b) a cultura estabelecida entre os envolvidos, sendo que nesta pesquisa buscamos as interações inter e intrageneracionais.

Para isso, creio ser interessante narrar fatos do processo de criação, que vão auxiliar em tais compreensões. Primeiro, trago para a análise um momento interessante da criação, durante o qual a participação efetiva das crianças foi importante chave para o desenvolvimento estético: os jogos de construção e destruição. No dia em que trabalhamos, tendo por base material os papéis e por provocação do roteiro performativo os brinquedos de dobraduras, em determinado momento, surgiu um boneco feito de papéis amassados. A confecção do boneco mobilizou, praticamente, todo o grupo. Ao ficar pronto, Francisco, que neste dia vestia uma máscara do anti-herói dos quadrinhos, *Venom*¹³, destruiu o boneco. Houve uma pequena frustração, por parte do Ulisses, ao ver o boneco destruído. Então, começamos a montá-lo, novamente. E novamente Francisco o destruiu, desta vez com a ajuda de Ulisses. A partir do momento da reconstrução, estabelece-se um jogo de construir e destruir o boneco. Mostrou-se divertido participar do jogo. E, a partir dele, criamos uma improvisação na qual o boneco se

¹³ *Venom* é um personagem de quadrinhos, que teve filmes lançados nos anos 2020. Os filmes, principalmente, popularizaram o personagem entre as crianças.

personificava, seguia um roteiro prévio, criado com ideias de todo o grupo e, ao final, era acertado em cheio pelos “vilões” Ulisses e Francisco. Mas, como em toda história “mágica”, o personagem conseguia se reconstituir. Então, os “vilões” precisavam, novamente, atingi-lo. Cada vez que era atingido, o corpo se fragmentava, sendo que os outros *performers* seguravam as partes do corpo e a moviam para distintas direções, para, logo em seguida, se reconectar e aguardar o novo “ataque”. O boneco foi batizado com o nome de “James”.

Imagens 16 e 17 – Confeção do boneco “James”



Fotos: Yara Brandão

Vejo na passagem da destruição e reconstrução do boneco o protagonismo infantil, que buscou o divertimento, por meio do jogo de construir e destruir, e teve a liberdade para exercer a destruição: foi fundamental para o desencadeamento de uma criação. Criação que foi resgatada, para a elaboração da performance final. O jogo de construção e destruição, que, inicialmente, era apenas uma brincadeira foi elaborado de forma estética, mantendo, em essência, o divertimento e a ludicidade. Com tal passagem entendo um ponto da agência das crianças, expresso pelas decisões de destruir o boneco, bem como entendo o agrupamento em

pares, quando Ulisses decide “passar” para o lado de Francisco e tornar-se destruidor (no melhor dos sentidos!).

Passando para outro entendimento, a infância é uma categoria social permanente, porém paradoxal, pois ao passo que a criança cresce ela deixará, portanto, de ser criança. Porém, a geração de crianças se renova e as culturas da infância também “dançam” durante o tempo percorrido, nutrindo-se daquilo que foi “passado de geração a geração” e, ainda, sendo espaço de surgimentos, de novidades. Não é difícil entender isso quando abrimos nosso olhar à observação, e, para isso, voltarei a uma memória de sala de aula: quando estou em aula e um aluno me pede para brincar de “coelhinho sai da toca”. A mesma brincadeira, que me divertia há cerca de 28 anos. Como é interessante ver meus alunos me explicando a brincadeira, com as próprias regras, desafios e os realizando em momentos de diversão e ludicidade. Eu cresci, eles crescerão, e, ainda assim, acredito que o “coelhinho” vai resistir.

Entendo que brincadeiras como a do “coelhinho” seriam parte de uma cultura da infância que Florestan Fernandes (2004) nos fala, como aquelas que se aprendem na rua. Por meio de um trabalho primaz da sociologia, no Brasil, Fernandes apresenta um estudo que volta o olhar para as crianças e as formas de organização na rua. Apesar de hoje entendermos e problematizarmos determinados termos por ele utilizados, como “imaturos”, ao se referir às crianças, é importante ressaltar como a obra, iniciada em 1944, tem grande importância para o entendimento da criança no Brasil, ainda hoje.

Para este meu estudo, vale trazer a cultura infantil da qual o autor fala que passa de geração a geração, em um entendimento expresso por meio de frases, como “aprendi na rua”: brincadeiras que se renovam ou são repassadas por gerações dos mais velhos para os mais novos. O “coelhinho sai da toca” é um exemplo, bem como outros que trouxemos para o processo de criação, como o “pique esconde”, “pique-pega”, “pique cola”. Todas brincadeiras do “aprendi na rua”, estavam no repertório, tanto das crianças do processo do “Criacionices”, quanto dos adultos. Trazê-las ao processo representou mais do que um momento lúdico, foi um momento de conexão entre as gerações em ações conjuntas. Os adultos brincavam, ou jogavam, “para valer”. Reviveram o que certamente haviam brincado durante as infâncias. Tais brincadeiras criaram uma unidade no grupo, em que todos partilharam momentos lúdicos, de memórias e, de certa forma, percebi um pouco do que pode ser a capacidade de infanciarizar, que vimos e veremos mais em Nogueira e Barreto (2018).

Voltando a Florestan Fernandes, o que ele entende como “aprendi na rua” é, na verdade, uma cultura que se renova entre determinado grupo de crianças, no qual umas passam para as outras crianças brincadeiras e, também, formas de organização dentro do mesmo grupo. Hoje

em dia, ou mesmo com as crianças que participaram do processo, não podemos afirmar que as brincadeiras são aprendidas na rua, nas chamadas “trocinhas”, estudadas por Fernandes. Ainda assim, grupos de crianças se formam e constituem a organização intrageracional nas escolas, nos condomínios, nas reuniões de família *etc.*

Imagem 18 (esquerda) – Brincadeira “Coelhinho sai da toca” como parte da performance final. **Imagem 19** (direita) – Ulisses, Francisco e Priscila brincam de “Coelhinho sai da toca” no estacionamento do prédio do curso de Teatro durante o processo.



Foto: Renato Cordeiro



Foto: Yara Brandão

Fato é que as brincadeiras de rua foram ações que uniram nosso grupo em ações que eram de domínio de todos. O que foi importante para pensarmos como elaborá-las, também, em nossa performance. Durante a performance, as brincadeiras eram evocadas (chamadas mesmo!) pelos *performers* a qualquer momento. Sempre que alguém evocava uma das brincadeiras de rua, todo o grupo jogava. Quando brincamos na rua (no estacionamento do prédio do curso de Teatro), houve uma liberdade e uma espontaneidade característica das brincadeiras de rua. Ao colocarmos tais brincadeiras no espaço destinado à performance, elas

não perderam a espontaneidade, mas abriram-se à teatralidade, conceito que discutirei em breve. Também é interessante notar como gerações diferentes se unem em uma mesma ação, sendo que os adultos resgataram algo que haviam vivido e as crianças brincavam como quem brinca entre os pares. A horizontalização das relações foi evidente, tanto quando brincamos na rua, quanto quando brincamos em performance.

Assista: [Brincadeiras de Rua](#)



É evidente que, aqui, falamos em uma suspensão da relação entre diferentes gerações e a defesa não se passa pela necessidade de buscarmos a diluição das verticalidades existentes. É fato que, no dia a dia, a relação mãe/pai com o filho tem uma organização em que, muitas vezes, a voz do adulto precisa ser a indicação final para determinados assuntos e processos. Todavia, buscar a suspensão de tal indicação final em momentos isolados é importante para criarmos diferentes relações com as crianças e redescobrimo-nos em tais relações. O que foi um dos motivos de levarmos a brincadeira da rua para a performance: instigar a suspensão e, a partir dela, observar as brechas de criação para as quais elas nos levavam. O que só acontecia quando todos brincavam “de verdade”, sem fingir ou facilitar para as crianças. Tal energia, própria das culturas da infância, dominou o acontecimento. Sarmiento (2005) apresenta o conceito de geração, partindo de estudos de Karl Mannheim (1928) – para quem geração é o grupo de pessoas nascidas na mesma época, que partilham experiências históricas – e o confronta com o conceito de Jens Qvortrup (1991; 2000), que retira o caráter histórico de tal conceito, afirmando ser a geração ligada a aspectos demográficos e econômicos da sociedade. Por fim, Sarmiento traz o conceito de Leena Alanen, que resgata Mannheim e, ao mesmo tempo, não descarta as características estruturalistas de Qvortrup, alertando que a geração, também, está ligada às representações simbólicas e das interações de atores sociais, uma visão mais interacionista. Tendo por base tais estudos e conceitos, Sarmiento (2005) nos apresenta outro:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de

mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe (Sarmiento, 2005, p. 365-366).

Portanto, Sarmiento (2005) nos leva em direção a uma compreensão de infância que pode ser analisada por diferentes variáveis. Variáveis que, por sua vez, podem atribuir diferentes características às infâncias, bem como às reverberações que as infâncias causam na sociedade. Como exemplo, o autor fala da escolaridade: analisando o contexto europeu, no qual se insere, ele diz que em Portugal quando o acesso à escolaridade foi ampliado, concomitantemente, uma nova mentalidade se criou em relação a aspirações sociais, emprego *etc.* Então, pensar a infância e atores dela como uma geração requer entender certos fatores históricos, condições sociais, culturais, de acesso à informação e tecnologia e também de relação direta com as gerações anteriores a ela: os adultos. Adotar tal referência de análise me faz refletir que os contextos são bem diferentes: estamos na América do Sul, em contexto social distinto de Portugal. Observando o grupo que reunimos, temos crianças e adultos de diferentes contextos. Também com diferentes acessos em relação a moradia, transporte e locomoção. Assim sendo, reflito que cada criança que participou do processo, seguindo a lógica de análise de Sarmiento, vem de uma infância diferente. Durante os nossos encontros, houve uma ligação entre as diferentes experiências de infâncias e a troca é rica em tal processo. Porém, assim como algumas diferenças potencializaram o processo de criação por aproximar diferentes experiências, também afetaram a criação de outras formas, como a saída da criança Cecília, e da mãe dela, [Naiara](#), devido às dificuldades de acesso a transporte e, também, à rotina mais cansativa que ambas estavam passando. A baixa foi sentida por todos.

Outro ponto interessante de análise é a relação direta entre gerações. Se no nosso processo a proposta era a criação artística por diferentes gerações – no caso específico desta pesquisa, as crianças e os pais e mães acompanhantes –, houve uma margem de leitura das trocas e negociações que há entre as gerações, não apenas no processo de criação, mas em rotinas. Observando os momentos de chegada, os intervalos e as conversas após o processo, foi possível pinçar algumas características de tal relação que, vez ou outra, surgia no processo. Vou explicar por meio de exemplo: o processo de criação aconteceu durante o período eleitoral de 2022, o que se tornou assunto recorrente nos corredores e nos momentos de interação. Todos os pais e mães participantes do processo defendiam ideais mais progressistas, evitando o conservadorismo, que se espalhou pela sociedade brasileira nos últimos anos, em especial, após a vitória presidencial da extrema-direita em 2018. O pensamento progressista citado traz consigo a adoção de determinados termos e conceitos que outrora não eram utilizados: a minha

geração (que coincide com a geração dos pais e mães que estavam no processo) não adotava, por exemplo, a palavra indígena para se referir aos povos originários de nossa terra. Sou de uma geração (que como muitos da minha faixa etária) comemorava o dia do “índio” na escola. Uma mentalidade que mudou em muitos grupos e comunidades e a relação intergeracional acaba transferindo a nova mentalidade. Expliquei isso para chegar a uma passagem do processo em que a menina Cecília, em determinado momento de improvisação, disse: “- Agora eu sou uma indígena!”. Foi um detalhe simples, que na criação passou rápido e logo se transformou e se desdobrou em outras criações, mas que me revelou a mudança de mentalidade.

Assim, é impossível falar em cultura da infância, no singular, sendo necessário o termo “culturas”. Porque ao analisarmos um grupo de crianças é evidente que diversos fatores influenciam o modo de ser, agir e lidar com as partilhas. Tais fatores são os mais diversos, como classe social, cor, gênero entre outros. Além disso, os modos diferentes de interpretar o mundo e simbolizar o real, constituem as “culturas da infância” (Sarmiento, 2005, p. 371).

Começamos a delimitar algo de grande valia neste estudo. Se nos baseamos na ideia de que há gerações e diferentes culturas, que interagem entre si e partilham momentos, conhecimentos, e são autônomas, desenvolvendo cada uma as próprias culturas, cabe a nós entendermos como identificamos as culturas da infância, uma vez que elas são bases éticas e estéticas da e na criação em teatro, ainda mais no teatro que trataremos nesta tese, de viés performático, que se baseia na potência da identidade em performance. Voltando a Sarmiento (2005), precisamos entender a alteridade que as culturas da infância conferem aos atores sociais para perceber as identidades. Portanto, trilhamos um caminho que nos leva a perceber que as culturas somente são formadas, transformadas e expressadas (ou estetizadas), pela ação ativa da criança no real: por meio da interpretação, da ação, da reação e da interação com a realidade em que vive. As formas de ser e agir no mundo, na sociedade, são resultados das interpretações que se dão pela partilha do espaço com os outros – sejam de outras gerações ou sejam com os próprios pares. E, agora, o que nos interessa: como se dá a interpretação? Para os autores Santos e Silva (2016), “as crianças vivem o ambiente da educação infantil (e os demais de que participam) de forma inteira, mobilizando ao mesmo tempo as dimensões cognitiva, afetiva e motora nas relações e em sua interpretação das situações” (Santos; Silva, 2016, p. 138). Novamente, é possível perceber que a criança tem as próprias formas de interagir com o mundo e com as situações pelas quais se envolve. Tais formas próprias são consequências das culturas da infância, que em muito se elaboram por meio da relação entre pares: da relação que as crianças estabelecem entre elas. Tais relações não se detém no plano do discurso, da fala ou do pensamento, mas são relações que atingem também os afetos, o corpo, o imaginário. Por isso,

a criança joga, brinca (e por que não dizer: performa?), pois essas são as maneiras pelas quais a criança participa do próprio processo de “socialização”.

Além disso, compreendemos que as crianças participam ativamente do próprio processo de socialização, em um contexto relacional entre pares caracterizado por normas, códigos e práticas que, embora condicionados pela cultura geral e sistema de ação mais amplos, encerram o que tem sido considerado uma cultura da infância ou cultura de pares. Compreendemos também que, por serem crianças, encontram-se em uma fase inicial do processo de desenvolvimento humano (físico, afetivo, social, cultural e cognitivo), no qual a linguagem verbal não se apresenta como a forma privilegiada de comunicação e apreensão do mundo, do outro e de si mesmas. (Santos; Silva, 2016, p. 138).

Não podemos delimitar uma estética própria de tal cultura, pois são muitas, variam de acordo com os encontros, com os contextos, com as interações, mas fato é que o jogo, a brincadeira e a interação lúdica são elementos que podemos nos debruçar para, de alguma forma, entender um pouco mais das culturas. E, nas próprias culturas, por meio das interações e ressignificações, a criança torna-se protagonista da própria “socialização”, destacada entre aspas, pois, como seguimos a proposta de Corsaro, entendemos o equívoco que o conceito pode trazer ao nosso estudo.

Assim sendo, voltarei a Corsaro (2011), para conceituar o que ele chama de reprodução interpretativa, associando tal entendimento ao que Sarmiento (2004) dá ao jogo simbólico como uma das características fundamentais para as culturas da infância. A reprodução interpretativa (Corsaro, 2011, p. 31) é um conceito proposto como alternativa ao termo socialização. Para o autor:

O problema é o termo *socialização* propriamente dito. Ele tem uma conotação individualista e progressista que é incontornável. Qualquer pessoa que ouça a palavra imediatamente pensa em formação e preparação da criança para o futuro (Thorne, 1993, p. 3-6; ver também James, Jenks e Prout, 1998, p. 22-26). Em vez disso, proponho a noção de **reprodução interpretativa**. O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade. [...] O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais* (Corsaro, 2011, p. 31-32).

Para o autor a socialização confere à criança uma posição de vir a ser, de alguém que ainda não está potencialmente apto à vida em sociedade e, por isso, precisa passar por uma etapa de acumulação de saberes necessários à vida adulta, à vida em sociedade. Ao mudar tal olhar, a reprodução interpretativa sugere um papel ativo da criança, que por sua própria

vivência, experiência e investigação encontra uma maneira de participar do mundo à volta. Tal conceito nos passa a ideia de que a criança tem uma capacidade de observação do real e o potencial para reproduzi-lo sob as próprias formas. O que seriam tais formas? É aqui que percebemos a importância do jogo simbólico. No jogo, a criança elabora o real sob a própria perspectiva. Na brincadeira, a criança consegue apreender o real e interpretá-lo dentro da cultura própria e é por ela, também, que as próprias crianças moldam a cultura. No jogo simbólico, a criança tanto cria quanto reproduz comportamentos e ações. E o mais interessante de tal cultura é a capacidade de transição entre real e imaginário, aproveitando o citado entrelugar como espaço potencial de conhecimento, saber e expressão estética e artística.

A alteração da lógica formal não significa que as crianças tenham um pensamento ilógico. Pelo contrário, essa alteração, estando patente na organização discursiva das culturas da infância (especialmente no que respeita ao jogo simbólico), é coexistente com uma organização lógico-formal do discurso, a qual permite que a criança simultaneamente “navegue entre dois mundos” – o real e o imaginário – explorando as suas contradições e possibilidades (Harris, 2002, p. 232). Em contrapartida, os princípios lógicos alterados também não são exclusivamente integrantes das culturas da infância, sendo inerentes aos processos de construção da linguagem poética, na qual a subversão do princípio da identidade e da sequencialidade são constitutivos dos respectivos processos de significação (Sarmiento, 2005, p. 375).

Creio que o pensamento de culturas da infância, aqui, ancorado por Sarmiento e Corsaro, vindos da sociologia da infância, são bases ricas de suporte desta pesquisa, mas vou abrir a discussão para o ponto de vista da antropologia, navegando até Cohn (2005). A autora, muito assertivamente, nos lembra algo que mencionamos aqui: a de que a sociologia da infância nasce no contexto eurocentrado, e que as diferentes realidades e culturas nos pedem diferentes abordagens e olhares. Ela nos mostra que ao se pensar as culturas da infância não podemos separar ainda mais as divisões entre adultos e crianças, e que isso somente acontece quando percebemos que as culturas estão ligadas, a partir do momento em que as relações são estabelecidas. Separar o que é o papel da criança na sociedade e o que é papel do adulto pode nos levar ao equívoco de criar cisões e abismos, que separam ainda mais as pessoas e dificultam-nos a entender as relações que se estabelecem entre elas.

Logo ali atrás, eu mencionei que no processo do “Criacionices” minha intenção era entender uma cultura nossa, formada por aquele grupo de crianças e adultos que partilharam o mesmo espaço-tempo durante determinados encontros. Não foi um encontro de culturas separadas e impenetráveis, ainda que vivências pessoais tiveram espaço para se manifestar. Foi

uma elaboração nossa. Com olhar antropológico, Cohn (2005) alerta justamente para isso: entender que a criança age, sim, na sociedade por estabelecer relações e significar (ou ressignificar) simbolicamente as relações e as situações. Ao dar sentidos simbolizados às relações e às situações, a criança cria a cultura e o que eu buscava, enquanto pesquisador, era estar atento às significações e ressignificações, para me estimular enquanto *performer* provocador e não apenas lançar estímulos, mas provocar o grupo, também, ao ser afetado por estímulos advindos do grupo.

Quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, a ideia de que as crianças vão incorporando-a gradativamente ao aprender "coisas" pode ser revista. A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa (Cohn, 2005, p. 33).

Tal “outra coisa” que a criança sabe, me interessa. A outra coisa foi um estímulo e uma afetação para a criação de novas relações e, também, para a criação da performance. E a “outra coisa”, em minha percepção, só pode ser compreendida quando não tentamos decifrar e codificar a criança, mas quando partilhamos a(s) cultura(s). Deixar-me conduzir por uma criação/narração da Cecília, por exemplo, me abre ao entendimento de uma criação simbólica dela e, ao mesmo tempo, reverbera em mim um novo estado de presença enquanto criador que divide o espaço com ela. Ela me estimula e me afeta e, assim, eu também crio e devolvo a ela novas percepções. E é sobre isso que, creio eu, Cohn (2005) nos alerta ao falar que as culturas estão o tempo todo em trocas e estabelecendo relações. Negar tal relação a apenas olhar distanciado para a cultura do outro, é uma forma de manter a hegemonia de uma sobre a outra.

Outra análise importante da autora, que me fazem refletir, dentro do processo, é sobre o modo de estabelecer as relações, e isso me faz voltar ao caso do Francisco, que evitava minha aproximação e a criação comigo, durante os primeiros encontros. Nossa relação passou por diferentes momentos até chegar à cumplicidade de criação a qual chegamos, ao fim. O tempo compartilhado revela a autonomia da criança no processo de interação e que deve ser respeitado. Creio que ele não me via como um professor, o que de fato eu não era, apesar dos pais tratarem aqueles encontros como aulas de teatro. E acredito que não me ver como professor foi ótimo, pois não estabelecemos as funções sociais pré-fixadas às quais estamos habituados quando se dá a relação entre professor e aluno. Desde o início, me pareceu que Francisco me via como uma pessoa que explora os ambientes, assim como ele. Por isso, por estarmos em

uma mesma posição, libertos de qualquer papel social (naquele momento de criação!), que ele pode, inclusive, recusar minha aproximação. E foi justamente a tensão e o conflito que isso nos gerou, internamente, que potencializou nossa aproximação, dias depois, performando a briga.

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engata, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um "adulto em miniatura": ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (Cohn, 2005, p. 27-28)

3.2 O brincar como potência de análise das Culturas da Infância

Ao trazer o jogo simbólico para o centro da discussão é impossível não tocar no tema da brincadeira. O que refletimos sobre a teoria e buscamos elaborar conceitos, só pode ser visto, na prática, como uma ação lúdica, em que a criança dispensa muita energia e excitação. Não é simples entender o brincar como a potência de representação da criança, ou mesmo como característica fundante das culturas da infância, mas tal busca é saudável ao se refletir sobre as questões em voga. Ângela Borba (2006), revisitando autores que estão na supracitada virada sociológica que refletia sobre o que seria a sociologia da infância, deixa evidente que o papel de entender a brincadeira na cultura não é simples: primeiro porque os momentos para analisar a criança de forma mais ampla são, justamente, aqueles em que elas estão entre pares, longe do olhar vigilante ou condutor de rotinas do adulto. Os pátios das escolas, as ruas, os parques são alguns dos exemplos a que ela se refere. Porém, a busca por ver a criança afastada do convívio adulto, também, traz outra reflexão: determinada cultura da infância precisa estar totalmente livre das interações com adultos? Muito parecido ao que vimos em Sarmiento, Borba (2006), apresenta um conceito para culturas da infância que vem dirimir as contradições, ao mesmo tempo que abre o caminho para pensar a brincadeira como importante fonte de análise da cultura e mais: como espaço-tempo propício para o que entendemos até aqui enquanto reprodução interpretativa.

As culturas da infância podem ser vistas assim como construção coletiva que se faz através da ação social das crianças (*agency*) frente às estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas. É engajando-se ativamente nessas estruturas e no esforço de compreendê-las que as crianças criam formas

específicas de ação, reproduzindo, contornando ou até transformando as estruturas existentes (Borba, 2006, p. 5)

E conclui:

Nesse processo, as relações sociais entre pares sobressaem como um elemento fundamental para a construção das culturas infantis nesses espaços. Partilhando os mesmos espaços e tempos e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, partilham formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. Cria-se assim um sentimento de pertencimento a um grupo – o das crianças – e a um mundo social e cultural por elas agenciado nas relações entre si (Borba, 2006, p. 5).

Assim, a autora aponta que no brincar não há a elaboração de um mundo próprio totalmente destacado da sociedade, mas que, ao trazer o conceito da reprodução interpretativa, destaca a palavra “reprodução” como forma da criança olhar para um convívio existente, para uma sociedade formada, e brincar com as interpretações que dela surgem: a brincadeira é a reprodução interpretativa, organizada entre os pares ou não, mas com uma referência social que não a desloca do todo. Concordando com ela, ainda acrescento: na brincadeira vemos surgir uma apropriação maior do contexto, bem como dos atos, por parte da criança: a criança olha para o redor e consegue ampliar a visão pela ação do imaginário. Tal ampliação do olhar e da percepção, quando surgida na brincadeira, sem interferências e imposições, é o ponto que muito me interessa nesta explanação.

A brincadeira não é uma simples reprodução do real, mas, enquanto jogo, extrapola as fronteiras do real, expandindo as possibilidades tal qual os desejos. Maria Cristina Gouvêa (2011), ao pensar sobre a infância e a alteridade, também coloca a brincadeira próxima de tal pensamento que, até então, trazemos. Para ela, na brincadeira, a criança não pensa ou realiza uma tradução da realidade, de forma consciente, mas ao vivenciá-la, se apropria dela, à própria maneira, criando (por meio das próprias palavras) uma gramática autoral para lidar com a realidade.

No brincar, a criança interroga-se sobre o mundo em que está situada e o estranha (estranhamento é a condição primeira para compreensão e construção do conhecimento). Através da brincadeira, a criança desnaturaliza o mundo social, ao trabalhar sua estereotipia. A criança não reproduz em sua brincadeira o mundo tal como ela o vive, mas recria-o, explorando os limites de sua construção. Como linguagem, o brinquedo traz em si uma gramática própria que não constitui uma representação ou uma reprodução do real. A criança não pensa o mundo para expressá-lo na brincadeira, mas o significa

através dela. Assim é que o brinquedo transcende o real, elabora as múltiplas possibilidades de sua construção (Gouvêa, 2011, p. 554).

A autora também ressalta o caráter lúdico como a forma da criança efetivar a agência própria no mundo. A criança age na brincadeira e, sendo assim, é pelo lúdico que as ações dela tornam-se atos representativos de pensamentos. É a linguagem própria da brincadeira, expresso no excerto acima. As possibilidades de construção das interações são mediadas por tal linguagem, surgida na brincadeira e permeada pela ludicidade. “O caráter lúdico media a ação da criança no mundo. Nas próprias atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados, mas no prazer da execução” (Gouvêa, 2011, p. 555).

Também caminhando por tal seara, Machado (2010), ao elaborar reflexões que antecedem o desenvolvimento do conceito de criança *performer*, apontava a estreita relação entre a brincadeira e a cultura. Em “O brinquedo sucata e a criança”, livro que escreveu ainda nos anos 1990, a autora parte da observação tanto do próprio filho, quanto das crianças com que trabalhava como professora de Arte, para afirmar que: “o brincar é nossa primeira forma de cultura” (Machado, 2010, p. 21). É interessante como ela faz uma minuciosa observação da brincadeira enquanto a expressão do sujeito desde bebê, que brinca com o seio da mãe, que descobre o próprio corpo, que sente texturas, que começa a diferenciar cores e movimentos. É a “descoberta de tudo” e dá-se de forma lúdica: é brincadeira.

Em tal caminho, ela tece as reflexões que apontam para a necessidade de entender o brincar, dando suporte para que seja um momento de expressão genuína, criativa e ousada da criança, expandindo fronteiras, criando possibilidades e agindo de forma ativa em prol dos objetivos da criança, e que isso não é possível quando lhes são oferecidos brinquedos prontos, dos vendidos em série e que não se abrem às possibilidades de criação e de imaginação, pois trazem em formato, imagem e funções tudo o que podem ser/fazer. Quando a criança tem objetos não estruturados, como sucatas ou materiais como os usamos em nosso processo, o imaginário é estimulado e, junto dele, memórias, relações, desejos e isso gera o empenho de criar. Pensando em tais tempos e espaços em que a criança está mais livre para exercer a cultura própria da infância, me lembrei de uma situação que vivi em sala de aula, com uma turma de alunos do 2º ano do ensino fundamental. Peço licença ao leitor para narrar a minha memória que reflete na prática da reflexão que busco elucidar.

Uma das alunas, ao terminarmos nossa prática de criação com objetos não estruturados, me falou que gostava muito das aulas porque parecia recreio. E mais, dizia que todos os dias das aulas de teatro ela ficava feliz por ter dois recreios. Não pude deixar de rir e dizer para ela

não dizer isso para ninguém, pois era segredo nosso. Mesmo entendendo o que ela quis dizer, resolvi provocar: “ _ Mas parece recreio ou é recreio também? Ou continua sendo aula?”. Ela respondeu: “_ Parece recreio, mas é aula, porque a gente aprende.” Agora, analisando a descrita passagem, após conhecer os pressupostos da sociologia da infância, entendo que o espaço lúdico que o teatro possibilita, por meio dos jogos simbólicos e expressivos, é fundamental ao meu trabalho enquanto professor e provocador. Criar tal possibilidade de um espaço em que a criança está livre para vivenciar a cultura é rico. Parecer com o recreio coloca a aula de teatro enquanto momento propício para se exercer a autonomia da(s) cultura(s) da infância. Nas aulas de teatro, brincamos juntos. O que veremos adiante é que defendo o momento lúdico enquanto um contexto de aprendizagem e criação, mesmo que ocorra fora do espaço institucionalizado da escola. E foi um pouco de tal atmosfera lúdica, da brincadeira e da relação que a criança estabelece com os pares em momentos como o recreio que procurei criar no processo do “Criacionices”.

3.3 Mas por que parece recreio?

Para falar de tal atmosfera, vou voltar um pouco à minha prática como professor. De certa forma, sempre utilizei minhas salas de aula como laboratórios de pesquisa, sendo que os caminhos metodológicos que lancei mão para esboçar o processo de criação da performance surgiram lá, nas minhas aulas. Por isso, por vezes, volto às minhas experiências como professor para também justificar o caminho deste pesquisador e como tal caminho me trouxe até este projeto, que deu origem ao “Criacionices de um mundo doido”.

Quando digo que minhas aulas seguem um roteiro aberto, um plano que pode se desmontar e reencontrar caminhos diferentes daqueles que imaginei, é porque tento seguir à lógica da brincadeira, da fantasia, do fazer de conta, que se transforma por qualquer detalhe descoberto por mim ou pelas crianças. A base de tal brincadeira é o jogo dramático (Slade, 1978), realizado em meio a objetos não estruturados. São objetos variados, são potentes gatilhos para a elaboração de jogos simbólicos. Os objetos se associam à fantasia criada no jogo dramático. Na brincadeira, então, a criança projeta as fantasias no espaço ao mesmo tempo que busca uma estética por meio dos objetos transformados pela potência do imaginário.

Portanto, busco criar um espaço próprio para que a criança crie, exerça e recrie a cultura em conjunto, entre pares. E eu me coloco na brincadeira como mais um jogador, participando e experimentando tal criação. Contribuindo, também, como todos os demais jogadores. Estamos brincando juntos, em um espaço-tempo liminar, as relações se estabelecem, surgem

conexões, *insights*, formas próprias de comunicação e expressão e o que mais buscamos: criações. E qual é a diferença em relação ao recreio? Possivelmente, a atenção dispensada. O espaço diferente, a presença do professor (ainda que jogador como eles), os materiais que são “da aula de teatro” acabam por trazer um foco maior ao que buscamos em conjunto: seja contar uma história, seja criar personagens, espaços, situações. O recreio não exige o mesmo foco, a mesma atenção. Não posso dizer que durante o recreio a criança não crie com objetos, não dispense atenção ao que faz. Muito menos que não seja um espaço educativo e de aprendizagem conjunta. O que busco apontar aqui é que há uma diferença, pois estabelecemos uma convenção de que aquilo feito durante a aula é teatro. Tal convenção acaba por trazer um foco de ação, em algum momento. Digo em algum momento porque o caos faz parte da brincadeira, não há como criar sem experimentar, ou experienciar as possibilidades que a imaginação em jogo nos traz. Fato é que, em algum momento da brincadeira, tais jogos, dispersos em grupos, convergem. Não estou falando de uma aula, mas de um processo. Um processo que não tem medo do caos, mas que estimula uma compreensão de que a comunidade, por nós formada, pode se engajar.

E isso continua sendo uma brincadeira. E bato nesta tecla porque o teatro pode criar tal espaço, espaço que o cotidiano, por vezes, rouba da criança: o espaço compartilhado, sem interferências de brinquedos industrializados, acabados e sem possibilidades de simbolização. Um ambiente em que as mídias não se tornem “babás eletrônicas”, mas que, quando entram em jogo, sejam como os objetos que se transformam.

O que percebo é que a ludicidade e a brincadeira, quando trazidas para a sala de aula, impulsionam saberes que são importantes para o que fazemos: o teatro. Uma prática que se abre ao divertimento e ao engajamento das crianças, tal qual o recreio. Não é menos educativa por isso. Tem e traz valores e saberes importantes para todos que vivem em sociedade e aqui lembramos: as crianças criam grupos dentro e fora da escola: como vimos nos estudos de Florestan Fernandes (2004), assim como as “trocinhas” do passado, formas de agrupamentos entre as crianças, com culturas e processos próprios de manutenção, são formados. Tal momento lúdico em sala aula aproxima meu pensamento ao que Pereira e Sanches (2018), revisitando o conceito de Souza (2014), analisam como o estado de recreio. Para os autores, durante o recreio os alunos não apenas brincam, livremente, mas estabelecem importantes relações, resolvem conflitos, descobrem funções e modos de agenciamento dos papéis sociais. As aulas de teatro criam momentos propícios para que as crianças exerçam tal agenciamento em aula.

Essa alteração de “presença” dentro da sala de aula, faz com que reflitamos sobre o quão possível é propor um modo de ensino-aprendizagem que priorize o prazer de jogar e de aprender de forma lúdica, estabelecendo relações com os pares, dissolvendo hierarquias, assim como ocorre nas brincadeiras do pátio (Pereira e Sanches, 2018, p. 181).

Com um viés lúdico, próprio das culturas das infâncias, é possível criar um espaço de comunidade, por meio do qual os adultos percebam as contribuições e ações das crianças de forma efetiva e afetiva.

E me ative a tal questão para, novamente, voltar à sociologia e dizer que a brincadeira faz parte das culturas da infância e é importante para a relação entre pares. Ana Marta Meira (2003) faz um estudo, que se baseia na obra de Walter Benjamin (2002), e mostra que a infância contemporânea está influenciada por brinquedos industrializados, eletrônicos e que, muitas vezes, tolhem as possibilidades de se reinventarem dentro das próprias culturas, uma vez que se prendem àquilo que lhes é imposto. Resgatar a brincadeira torna-se, então, fundamental para o resgate de narrativas que favoreçam as culturas da infância.

A memória do brincar, hoje apagada pelo excesso paradoxal do oferecimento de objetos às crianças, pode ser resgatada através de novas vias narrativas que operem a aproximação da criança a seus pares e à cultura. É através de sua transmissão que o brincar pode manter seu lugar de enlace metafórico entre a criança e seu mundo. Transmissão que opera para além da pedagogização do brincar, referida várias vezes por Benjamin (Meira, 2003, p. 85).

Se o brincar é a característica fundamental da infância e fator de identidade da criança, defendo que o teatro com crianças seja, também, o espaço da brincadeira. O teatro, como espaço de elaborar um pensamento, ou uma cultura, ou uma intenção, na forma estética, é uma arte que evidencia a cultura, ao passo que age sobre ela: o teatro se apropria da cultura para criar as brechas que podem questionar a mesma cultura. Se as culturas da infância são permeadas pela brincadeira, não se pode pensar em teatro com crianças, ou teatro da criança que fuja de tal preceito. Anna Marie Holm (2004) diz que: “A brincadeira é livre na sua essência – o processo de criação artística é livre em sua essência. Se um processo artístico é controlado, já não é mais um processo artístico, correto? Os adultos devem ser co-criativos, não controladores” (Holm, 2004, p. 93). A pesquisadora valoriza a brincadeira em oficinas de criação artística voltadas às artes visuais. Os relatos dela deixam evidente a liberdade com a qual as crianças se expressam durante o processo de criação e como tal liberdade resulta na maior agência dos envolvidos nas criações. Quando ela narra o processo de criação que faz junto com crianças nos ateliês que coordena, vejo muito da prática teatral que busco com meus

próprios alunos e, conseqüentemente, foi, também, um caminho interessante para pensar o processo de criação da performance. Ela refuta a ideia de espaços organizados demais, com excessivas regras e práticas direcionadas em demasia. Muitas regras e imposições cortam o papel criativo da criança, que, facilmente, pode reproduzir algo que foi pedido. Ao contrário, quando o espaço é propício à experimentação, quando a estética não é imposta, mas buscada, quando a experimentação tem maior destaque sobre a reprodução, é que se percebe a arte da criança, pois, assim, ela está livre para criar, assim como é livre para brincar. Brincar e criar parecem não se dissociar quando se fala em arte da criança. Neste ponto, acho importante anunciar um conceito que se tornará base da pesquisa, por reunir o entendimento de que a criança tem uma maneira própria de se representar na e pela brincadeira.

Voltando ao processo criativo, sempre que possível, trouxe a minha experiência da sala de aula ligada ao brincar junto, ao criar junto e ao fazer junto. Mesmo sem direcionamentos específicos, minha ideia era que os adultos presentes também se colocassem na mesma atmosfera de brincadeira e criação. Foi interessante notar que, no primeiro dia, quando entramos na sala de ensaio, não dei nenhum direcionamento. Todos os *performers* entraram e se depararam com a sala coberta por tecidos de cortes e tamanhos variados e, também, com os telefones com fio. Nada foi dito, além de “_ Vejam o que é possível fazer aqui.” Foi engraçado notar que, inicialmente, alguns adultos ofereciam algum objeto para os filhos, como se dessem estímulos para eles, mas, em poucos minutos, perceberam que não era preciso, pois as próprias crianças traziam dos próprios imaginários propostas de brincadeiras e criações. É certo que houve uma timidez, nos primeiros minutos, ou, talvez, um instante de observação atenta que aos poucos se “achegava” com mais afinco aos objetos.

Quando alguma criança se engajava em determinada criação, os papéis iniciais se invertem e elas passaram a estimular nos pais ou adultos mais próximos delas, novas possibilidades de criação.

O brincar, nesta pesquisa, é a base para pensar a performance, uma vez que, na brincadeira, por ação da imaginação e do imaginário, pode haver uma repetição de comportamentos restaurados (Schechner, 2013), expressos por meio de uma ação de apropriação dos referidos comportamentos. Em recente publicação, Santos e Carvalho (2023) fazem tal relação entre a brincadeira e a performance, tomando por análise crianças da educação infantil. Debruçando-se sobre Schechner (2013), em especial ao que diz o autor sobre as performances de **fazer de conta**, Santos e Carvalho (2023) defendem a ideia de que a brincadeira é uma ação performática por, justamente, elaborar a repetição de comportamentos restaurados, mas com a salvaguarda de que tal repetição, tal qual apontada por Icle e Bonatto

(2013), não é uma simples reprodução do real: é uma repetição que se abre à possibilidade de ruptura.

Experimentar papéis, personas, assim como experimentam os objetos dispostos em forma de instalação, passíveis de manuseio e ressignificações, coloca nosso processo no caminho do que se entende por arte contemporânea. Como referência para a conceituação de tal arte, retomo Holm (2004; 2005), Guidi (2021), bem como análises de Féral (2015) e Fischer-Lichte (2011). Os estudos teórico-práticos de Santos e Carvalho (2023), também, se aproximam muito daquilo que nós, do “Criacionices” fizemos, e, ainda, daquilo que eu entendo enquanto uma arte contemporânea com e das crianças: ela parte da experimentação, é dinâmica, afeta e se deixa afetar e tem uma aproximação forte com a brincadeira, uma vez que a criança busca em tal fazer uma proposta lúdica. Para Santos e Carvalho:

De fato, conforme Nalini (2015), podemos perceber uma aproximação entre as crianças e a arte contemporânea a partir das ações, dos movimentos exploratórios, dos questionamentos do cotidiano e das formas de atribuição de sentido das crianças em frente às situações, aos espaços e aos materiais. Sob esse mesmo enfoque, Cunha (2017) ratifica o argumento propondo uma analogia entre os modos narrativos dos artistas contemporâneos e as produções visuais das crianças, constatando possíveis relações entre esses modos, como, por exemplo, a ressignificação dos sentidos de objetos, a criação de universos além da realidade e a questão de enfatizar ou minimizar aspectos de suas experiências (Santos e Carvalho, 2023, p. 7).

Então, pensar a brincadeira enquanto base da performance nos leva para a próxima etapa: entender alguns conceitos da performance associados ao que compreendemos sobre as brincadeiras das crianças e, então, analisar a performance “Criacionices de um mundo doido” enquanto uma possibilidade de realização em arte contemporânea, elaborada sobre as ações brincantes dos *performers*, estimulados tanto por brincadeiras tradicionais, passadas de geração a geração, como, também, das brincadeiras espontâneas, surgidas nas criações e nos momentos de faz de conta, que permearam o processo de criação. E, se a brincadeira é um traço marcante das ações da criança, sendo característico das culturas da infância que esta pesquisa teve acesso e, também, é base de criação em arte contemporânea, adianto os próximos destinos desta viagem: entender a brincadeira, a ludicidade, também, enquanto traço marcante da performatividade da infância.

3.4 A estética e o brincar; o brincar e o que é performativo

Para encerrar este capítulo, vou navegar pelas águas de um conhecimento sensível. Algumas vezes, a distinta leitora ou o leitor perceberam que mencionei a questão estética que acredito estar presente nas ações, jogos e brincadeiras das crianças. Por tal motivo creio ser justo e válido terminar esta etapa de discussões de forma a criar uma ponte entre a infância e as artes da infância, o que nos prepara para o próximo capítulo pelo qual vamos nos aventurar por ondas da performance e do performativo.

Dito isto, nada mais justo e necessário do que buscar, da melhor maneira que consigo, trazer o entendimento do que seja a estética dentro deste estudo. Por estética entendo aquilo que me (e nos) toca, primordialmente, por meio da sensibilidade: o conhecimento sensível, que não requer racionalização e conclusões lógicas, e que pode ser vivenciado ou experienciado, sobretudo, pela e na obra de arte.

Não vou me demorar por um resgate histórico e filosófico do que precisamos para entender sobre o termo/conceito. António Cunha e Sara Gonçalves, no livro “A criança e o brincar como obra de arte”, fazem tal resgate, a fim de compreender o ato de brincar enquanto um ato artístico. Apoiando-se em estudos e elucidações de filósofos como Humes, Kant, Nietzsche, Adorno, os autores traçam propostas e hipóteses para confirmar que o brincar é um ato artístico. Estudando Kant, os autores apontam que a imaginação é fundamental ao processo de “fazer nascer uma ideia estética” (Cunha e Gonçalves, 2015, p. 31). Para além disso, a mesma imaginação desperta aquilo que nos é sensível, o que é uma importante forma de entender a estética enquanto conhecimento.

Antes de avançarmos na relação entre arte e estética, temos de falar do surgimento do último termo como dizendo respeito a uma disciplina filosófica, acontecimento que ocorreu com Alexander Baumgarten, no século XVIII. Este filósofo introduziu a Estética como ciência do conhecimento sensível e falou do gosto como uma faculdade análoga à razão (analogon rationis): se a razão nos permite conhecer os princípios lógicos, o gosto, por sua vez, também oferece conhecimentos e, por mais que estes últimos sejam confusos, não deixam de ser importantes e de conduzir à verdade. (Cunha e Gonçalves, 2015, p. 32).

A grosso modo, precisamos ressaltar que a estética está ligada a um conhecimento sensível e que a imaginação é fundamental para nos fazer transitar por tal processo. O pensamento sobre estética passou pelo representacionismo, expressionismo, formalismo e com as artes contemporâneas, podemos dizer que, também, pode ser analisado por meio do viés performativo. Quanto mais entendemos a arte, enquanto independente e sendo ciência em sua

própria ação, mais nos distanciamos de um entendimento racional da estética representativa ou moralista de outrora, para nos aproximarmos de uma estética da ação performativa, que revela o potencial da ação artística, mesmo por meio de efemeridade. Tal ação é movida pelo desejo, pelo gosto, pelas reverberações sensíveis que elas causam no ser, em detrimento do que seja lógico e funcional. Não defenderei que a arte não tenha potencial pedagógico, bem como não entrarei na discussão da função da arte. O que me interessa, neste tópico, é perceber que a estética, que tanto falei estar presente na brincadeira, é justificada pelos pensamentos e contribuições de autores e pensadores que nos trouxeram para a compreensão do conhecimento sensível. E “ao brincar, as crianças transportam-nos para o plano do mais puro sensível” (Cunha e Gonçalves, 2015, p. 57).

O prazer e a ludicidade que envolvem o ato de brincar são, também, as bases de uma vivência estética e, posteriormente, de uma experiência estética (sendo a última a geradora de uma reflexão sobre o processo). No processo do “Criacionices” buscamos passar pelas duas categorias: primeiramente, as vivências, caracterizadas pela exploração livre e pelo despertar de sensações que determinados estímulos, objetos e mesmo nós – uns aos outros – nos afetamos. Também tivemos momentos de experiências estéticas, nas quais havia uma elaboração, por vezes intencional, de realizar ações que nos levaram a experimentar determinadas sensações. Creio que isso foi possível devido à nossa criação ter, enquanto caminho a ser seguido, a livre manifestação das crianças durante o processo: inspirados pela forma como elas se aventuraram na nossa experiência, ressignificaram aqueles objetos e as relações, se apropriaram do espaço por meio da imaginação e, a partir, daí brincaram, sendo que nós, adultos, também, nos deixamos contagiar e nos permitimos também brincar.

Imagens 20 e 21 – Momentos de vivências iniciais. A partir delas surgiram experiências em arte e performance.



Fotos: Yara Brandão

Creio que trazer as descritas vivências e experiências para a “sala de ensaio” me ajudou a perceber melhor a estética aqui analisada do brincar. Mas não digo que ela existe por se tratar de um processo de criação artística: ela existe em diversas e variadas formas de brincar, em diferentes culturas, em diferentes agrupamentos de crianças.

Ser criança e o brincar constituem-se como tempos e espaços de verdadeira potência, de verdadeiro sentimento, de verdadeira obra de arte. É preciso ter consciência disso e valorizar isso. O gosto, o engenho, a sensibilidade, a linguagem, o acordo, a ação criativa e contemplativa, o bem ajustado, a criação, a experiência afetiva, o pensamento distinto, a notável perfeição, o saber para a liberdade, a verdade autêntica, a verdade pelo sensível, a manifestação sensível da ideia, a determinação única, a causa primeira, a força espiritual, a delicadeza de sentimentos, a apreensão imediata, a necessidade interna, tudo isto faz parte do mundo das crianças, desse imenso território – a infância – que não deixa de ser, em boa verdade, e como escreve Helena Vasconcelos, “um território desconhecido”. Tudo isto pertence ao mundo da arte. Ser criança é, enfim, ser arte, porque ambas – criança e arte – remetem para o que de mais primário e original existe no mundo (Cunha, Gonçalves, 2015, p. 67-68).

Desaguando na estética do performativo, a qual vamos destrinchar no próximo capítulo sob o olhar de Fischer-Lichte (2011), podemos compreender a estética pensada sobre as formas contemporâneas de arte e, também, compreender o brincar em tal seara. Na estética do performativo, há uma compreensão do ato como potência, da presença e da co-presença em

participação – quando falamos em espectadores – da efemeridade, das diferentes temporalidades e do instante, o corpo como arte. Ainda que limitar a arte seja impossível, são características interessantes e importantes de se ressaltar na estética do performativo e que, de certa forma, foram percebidas em nosso processo. A co-participação, entendida enquanto a interação entre artista e público, também acontecia, pois havia focos de criação e, durante todo o processo, todos foram criadores e espectadores em algum momento. Muitas vezes a passagem de criador para espectador era sutil.

Se se verifica ao longo da metade do século XX uma forte transição da noção de obra para a de ação, há paralelamente uma transição na postura do público que, consciente da não ficção e porosidade do que se apresenta, está no centro da ação e nela se engaja corporalmente. O público é, assim, colocado na condição de ator participante e sua presença determina o desdobrar da ação, sua forma e seu resultado, destacando-se assim uma ideia basilar – porém pouco explorada numa abordagem estética ou filosófica da arte – de contingência (Lage, 2018, p. 81).

Em recente pesquisa, Márcia Dárquia Nogueira da Silva, ao propor durante o doutoramento dela uma instalação artística, criada com crianças da educação infantil, traz também, tal reflexão, que em muito contribui para o que aqui busco realizar. Na tese, a autora também relaciona o processo de criação à brincadeira, tendo por base importantes referências da arte e da educação, tais quais Vygotsky (2009), no referente à imaginação criadora, Dewey (2010) e os estudos sobre a experiência, e Merleau Ponty (2018) com um olhar especial ao corpo no processo de criação, entre outros. Dito isso, também compreendemos, neste estudo, que a brincadeira carrega em si uma estética da performatividade da criança, e que tal criação acontece desde muito cedo. É uma criação que é um misto de imitação e novidade, transita entre o que a criança viveu e observou e aquilo que os desejos delas podem mudar, recriar, transformar. É uma ação que acontece na liminaridade, no entre: espaço próprio das possibilidades.

Os processos de criação se manifestam com toda força na mais tenra idade. Já na primeira infância identificamos, segundo este autor [Vygotsky], processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. Ao brincar, as crianças não só imitam e reproduzem cenas vividas com os adultos, mas elas combinam elementos e imaginam situações inteiramente novas. A nova realidade imaginada responde às aspirações e aos anseios das crianças, sendo que as experiências anteriores são importantes para a imaginação e a criação delas. No entanto, a combinação de novos elementos na atividade criadora representa algo novo e próprio da criança, que não reproduz

mecanicamente o que ela teve a oportunidade de observar ou de ver (Silva, 2021, p. 28).

No citado caminho, também, é possível relacionar Dewey (2010), ao buscar compreender a arte como experiência. Inicialmente, ao colocarmos lado a lado brincadeiras e realidade: não a brincadeira como mera imitação da realidade, mas como um processo de identificação e recriação. Sob tal prisma, Dewey (2010) relata a importância de se entender a nossa realidade como uma possibilidade de plena experiência, quando experienciada de forma total, com a abertura de sentimentos, sensações, assim como da razão. Assim, fechar o corpo para as sensações que a realidade pode nos oferecer é travar a experiência estética que podemos obter ao vivenciá-la. O que percebemos na criança, falando aqui de forma geral, mas entendendo as peculiaridades de cada cultura, é que ela vive plenamente a própria realidade e, por isso, transita de forma natural entre o real e o ficcional, pois isso gera prazer, ativas sensações e emoções e faz da realidade da criança uma reprodução interpretativa, um momento de experiência única. Abrir-se à realidade é um caminho para exercer a performatividade e, consequentemente, criar as brechas próprias da performance.

Até uma experiência tosca, se for genuína, está mais apta a dar uma pista da natureza intrínseca da experiência estética do que um objeto já separado de qualquer outra modalidade da experiência. Seguindo essa pista, podemos descobrir como a obra de arte se desenvolve e acentua o que é caracteristicamente valioso nas coisas do dia a dia. Nesse caso, percebe-se que o produto artístico brota destas últimas, quando o pleno sentido da experiência corriqueira se expressa (Dewey, 2010, p. 71).

Destaco a passagem acima, pois acredito que precisamos estar atentos às experiências simples do dia a dia, pois, dali, pode nascer a experiência artística. Quando adultos, facilmente nos fechamos em rotinas, que travam nossos sentidos, sensações e sentimentos que nos permitiriam viver o dia a dia como uma experiência estética. Por sua vez, a criança tem a potência de interação com objetos, pessoas e situações, que reverbera de forma afetiva e abre as possibilidades estéticas, que, em muitos momentos, se expressa na brincadeira. Para o autor, quando a experiência estética acontece como forma de compreender a realidade, ou assimilar uma situação, é como se o nosso corpo passasse por um momento de perturbação e desorganização e que, com a experiência, encontra a “estabilidade necessária à vida” (Dewey, 2010, p. 77). É uma realização que nos aproxima do estético e, por consequência, da arte. O que defendo é que brincar é a forma de garantir tal estabilidade, e que, por expandir os afetos,

sensações e emoções, é uma experiência estética, baseada na interação entre a criança e o mundo.

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos (Dewey, 2010, p. 83).

E, assim, podemos refletir, também, a fenomenologia da percepção, proposta por Merleau-Ponty (1999), uma vez que, para a compreendermos, é necessário voltar nossa atenção também para a experiência. Mas reflexões de Merleau-Ponty, não é possível entender o mundo por meio das ideias e ciências sobre ele elaboradas, mas somente por meio da plena interação entre o eu e o mundo. As ideias, a ciência, portanto, são elaboradas por a citada interação, e fechar-se à experiência é uma forma de criar barreiras, segundo a compreensão de mundo em voga. Quando falamos em experiência, do ponto de vista fenomenológico, também compreendemos as relações entre real e imaginário, que propõe trocas sensíveis e se afetam em uma elaboração tal que pode gerar análises, críticas, compreensões, porém, como salienta o autor, antes de qualquer análise criada, há a experiência: seja do real ou do imaginário ou, ainda, do liminar entre eles gerado por aquele que se deixa levar pelo jogo.

Pois se posso falar de "sonhos" e de "realidade", se posso interrogar-me sobre a distinção entre o imaginário e o real, e pôr em dúvida o "real", é porque essa distinção já está feita por mim antes da análise, é porque tenho uma experiência do real assim como do imaginário, e o problema é agora não o de investigar como o pensamento crítico pode se dar equivalentes secundários dessa distinção, mas o de explicitar nosso saber primordial do "real", o de descrever a percepção do mundo como aquilo que funda para sempre a nossa ideia da verdade (Merleau-Ponty, 1999, p. 13).

Perceber o mundo, por meio da experiência e por ela explicitar um saber, é o que entendemos haver na brincadeira e mais: há, ali, além da possibilidade de desvelamento do real em saber, a oportunidade de exercer o saber e a experiência com autonomia. A experiência é única, guiada pelos afetos e sensações e, por isso mesmo, reverbera em todos os sentidos do corpo. É um reverberar e também um estímulo a respostas que são próprias do corpo. É uma interação, baseada na autonomia do ser e estar no mundo em plena interação, vivenciando uma experiência. É uma importante forma de compreender o performativo, bem como de apontar a brincadeira da criança como característica relevante da performatividade dela.

Caras leitoras e caros leitores,

Seguiremos outros ventos e vamos navegar por águas cujas ondas são performances. Navegar por entre performances requer de nós atenção aos detalhes, pois cada um representa um tesouro em nossa viagem. E não pense que estamos fazendo uma mudança brusca, pois os ventos que nos falam de infâncias ainda sopram nossas velas. No próximo capítulo, entenderemos os conceitos de performatividade e da performance e suas relações diretas com nossas ações. Vamos perceber que essas águas nos fazem olhar para o “Criacionices de um mundo doido” como mapa dos tesouros a ser decifrado e descoberto. Quando sentir que o barco balança, não se segure: dance!



PERFORMAR AS E COM AS INFÂNCIAS

4 PERFORMAR AS E COM AS INFÂNCIAS

Digno leitor ou leitora, a esta altura vamos deixar de apenas navegar, para começar a performar. Seja lá o que a mudança possa significar, vamos deixar que os acontecimentos falem por si, que eles sejam e que isto baste. Nesta etapa de nossa viagem mar adentro, mar afora ou por mares tangentes, vamos fazer diversos mergulhos na performance conceito, partindo de meu entendimento sobre ela, e molhá-la com doses generosas de exemplos práticos que o “Criacionices de um mundo doido” pôde oferecer. Vamos navegar pelos espaços entre, liminares, compreendendo as evocações de arte e ação carregada de identidades. Ondas do teatro performativo, de Féral (2015), balançam os corpos fenomênicos ou semióticos (Fischer-Lichte, 2011). Entre atores e performers (Bonfitto, 2013), nos veremos crianças, ou cúmplices delas. Após reconhecer o protagonismo social, vamos entender o protagonismo na arte, especificamente, no teatro e neste processo. O volante/leme agora está com elas, as crianças. Venha! Ou melhor: esconda-se conosco neste mar!

Assista: [Esconde-esconde – O início da performance](#)



4.1 As performances que não vivi, mas carrego na bagagem

Início este capítulo apresentando algumas ações performáticas com crianças, realizadas por artistas que me inspiraram em certas particularidades. Como mencionei em outra passagem, minha experiência de professor me instigou a criar com crianças e, a partir de então, busquei referências de artistas e *performers* que criam com crianças, em diferentes áreas e de diferentes maneiras, a fim de me preencher de inspiração. Algumas delas serão apresentadas brevemente, de modo a conduzir o nosso barco para as águas agitadas nas quais dançam, em ondas, o processo do “Criacionices de um mundo doido”.

4.1.1 A experiência da *Scuola Sperimentale di Teatro Infantile*: o método Errante e a pedagogia ao revés

Entre as referências práticas para uma proposta de teatro performativo com crianças, está a *Scuola Sperimentale di Teatro Infantile*. Em tempo, é importante contextualizar do que estamos tratando. No livro “Isto não é um ator”, de Melissa Ferreira (2016), encontramos a descrição da *Scuola Sperimentale di Teatro*, uma realização da então Sociètas Raffaello Sanzio, hoje adotando o nome Sociètas, companhia teatral dirigida por Romeu Castellucci, expoente

do teatro contemporâneo e performativo italiano. A escola de teatro teve algumas experiências, que ocorreram entre 1995 e 1997, no Teatro *Camandini*, e era dirigida por Chiara Guidi.

A *Scuola Sperimentale di Teatro* é um bom exemplo para nossa pesquisa, por proporcionar uma experiência de teatro com crianças que prioriza a diluição da fronteira entre realidade e ficção, valorizando os momentos lúdicos, sensíveis e de afetação às crianças. Tais experiências foram sazonais, sendo cada uma guiada por um tema. Partindo do citado tema, as crianças eram levadas a salas, devidamente preparadas, para se vestirem com figurinos e, guiadas por atores e/ou adultos representando papéis específicos, “mergulhavam” em contextos ficcionais em que participavam, ativamente, da condução da história. É importante ressaltar a produção que dava suporte à criação dos contextos ficcionais, repleta de objetos, possibilidades, muitas vezes, animais vivos ou mortos, cheiros, essências, fogo, iluminação, além de outros artefatos que as crianças utilizavam durante as próprias “jornadas”¹⁴. A interação das crianças com os atores, objetos e efeitos despertavam nelas impulsos criativos que faziam a “roda” do roteiro dramaturgico “girar”.

Em matéria para o caderno *Spettacoli*, do jornal *L'Unità*, de 04 de novembro de 1996, o repórter Massimo Marino fala sobre a escola e, assim, diz sobre a prática ali realizada:

*All'infanzia quest'anno la Societas ha dedicato anche una «scuola sperimentale» diretta da Chiara Guidi. Incontri liberi, senza genitori, percorsi in spazi caldi, risonanti, da trasformare agendoli, sperimentandoli. Sporcandosi, bagnandosi. Luoghi da vivere e non da guardare, nei quali entrare attraverso pertugi scavati nei muri. I bambini hanno lottato con spade contro lanciafiamme, hanno percorso foreste di guanti pieni d'acqua (mani mobili, sfuggenti), sono diventati insetti e altri animali, hanno incontrato la Morte e hanno giocato in piccole bare. È stato un lavoro sul coinvolgimento, sull'esplorazione dei sensi e delle pulsioni segrete; con una cesura rispetto alle visioni dominanti, rassicuratrici, che gli adulti provano ad offrire ai bambini*¹⁵ (Marino, 1996, p.10),

A metodologia adotada na *Scuola* é fruto, principalmente, das pesquisas de Chiara Guidi, uma das fundadoras da *Societàs*. Ela mesma define a forma de entender a prática por ela

¹⁴ Melissa Ferreira faz um valioso estudo, com descrições e explicações sobre esses processos no livro “Isso não é um ator” de 2016.

¹⁵ Tradução Live: “Este ano a Societas também ofereceu uma “escola experimental” dirigida por Chiara Guidi. Encontros livres, sem pais, caminhos em espaços quentes, ressonantes, para serem transformados pela atuação, experimentando com eles. Sujar-se, molhar-se. Lugares para viver e não para olhar, para entrar por buracos cavados nas paredes. As crianças lutaram com espadas contra lança-chamas, caminharam por florestas de luvas cheias de água (móveis, mãos elusivas), tornaram-se insetos e outros animais, encontraram a Morte e brincaram em pequenos caixões. Foi um trabalho de envolvimento, de exploração dos sentidos e de impulsos secretos; com uma ruptura com as visões dominantes, tranquilizadoras, que os adultos procuram oferecer às crianças.”

adotada com as crianças como Método Errante (Guidi e Laster, 2021). Para as línguas latinas, errante traz um duplo sentido o que, para ela, contempla o método: o primeiro entende errante como aquele que vaga por um caminho, enquanto o segundo sentido diz respeito àquele que erra. O encontro da autora com as crianças, então, segue por um caminho que precisa ser percorrido para que se alcance um objetivo comum, e nos leva à necessidade da experimentação, que não está livre dos erros. Os erros não são entraves para a busca ao objetivo, apenas momentos em que deve-se tomar novos rumos, mudar o pensamento para seguir errante.

I am guided by a method that a few years ago I defined as the 'errant' method. The word 'errant' in Italian has a dual meaning: 'to err' and 'to wander'. These two meanings refer to the experience of travelling and the traveller: namely, to someone who has a clear goal but must experiment with the path in order to reach the destination, and perhaps to make mistakes. I believe that only errant wandering can restore to theatre research the complexity of experience and the force of its potentiality¹⁶ (Guidi e Laster, 2021, p. 76).

Assim, o método errante, baseado na experimentação das possibilidades teatrais e do jogo cênico, é, de certa forma, próximo ao que buscamos quando entendemos a performance das e com as crianças. Não há um caminho certo, ao mesmo tempo que não há caminho único. Sempre é possível voltar, trocar, refazer e tentar novamente. A eficiência de tal método está na possibilidade de experimentação. Outro aspecto importante que nos fala Chiara Guidi (2021) é a necessidade de entender o imaginário da criança, que possibilita a imersão na ficção, invertendo a lógica do olhar. A criança pequena consegue entender outros *status* da imagem, enquanto adultos se condicionam. É um aspecto que leva a criança, guiada pelo imaginário, a dar diferentes significados e utilidades às coisas ou às imagens. Aí, por exemplo, que o cabo de vassoura vira cavalo, os brinquedos falam, e os próprios corpos transformam-se, de acordo com o jogo estabelecido. A experiência estética da criança depende da imersão na brincadeira. Como comentado, a brincadeira e o lúdico são determinantes, para a cultura da infância, e, aqui, adquirem novo *status* estético durante a criação performativa.

A estética que emerge da criação e que parte da brincadeira, da fuga do olhar, da possibilidade de entender a imagem por outros vieses, pode soar caótica para nós, adultos, que

¹⁶ Tradução livre: “Sou guiada por um método que há alguns anos defini como o método "errante". A palavra 'Errante' em italiano tem um duplo significado: 'errar' e 'vagar'. Esses dois significados se referem à experiência de viajar e do viajante: ou seja, para alguém que tem um objetivo evidente, mas deve experimentar o caminho para chegar ao destino, e talvez cometer erros. Eu acredito que apenas errantes podem restaurar à pesquisa teatral a complexidade da experiência e a força de sua potencialidade”

nos condicionamos aos caminhos seguros de entendimento da realidade. Porém, para a criança, o caos é a fonte da experiência e da descoberta: a fonte de criação. É o caos que fala Guidi (2021) em explanações sobre o trabalho com crianças¹⁷. Marina Marcondes Machado (2010) também defende o caos criativo ao apresentar o conceito de criança *performer* (Machado, 2010). Então, podemos entender que a estética do performativo da criança passa por uma ruptura das convenções da ordem e da organização das imagens. O caos, aqui, não é apenas a bagunça ou o comportamento agitado que a brincadeira revela, mas, também, devemos entender o caos como a multiplicidade de imagens que a criança consegue fazer surgir ao brincar. A multiplicidade das imagens sugere diferentes possibilidades para a criação e somente a experimentação pode ajudá-las a decidir que caminho seguir. Voltamos ao método errante, pois é preciso vagar por entre as imagens que surgem, a partir do imaginário infantil, e, por vezes, errar nas escolhas, voltar e fazer de novo. O fazer de novo nos leva para dois entendimentos: ou o prazer da repetição ou o pensamento crítico, que pede um novo caminho para a atividade. E, como defende Guidi (2021), é preciso o espírito crítico tanto quanto é preciso o caos na criação.

In children's play there is an original desire: to know the voice that is the soul of things. The doll speaks, the chair gallops, the button fights, and in every declension of action the one who sees is also seen. Am I looking at the tree or is the tree looking at me? There is no conscious need in the game. No objective, only the visceral force that interrogates and renews the present by shifting the point of observation. Often children make a mess, but this chaos is potentially the site of discovery of a new order.

We need this chaos.

We need the critical spirit.

*We need children's play, to try out another world, to see the presence behind the images, to restore to the word its sound and the singularity of the voice.*¹⁸

(Guidi e Laster, 2021, p. 77).

¹⁷ Além das pesquisas com a criação teatral na *Scuola Sperimentale di Teatro*, Chiara Guidi também pesquisa a potencialidade da voz a partir do seu encontro com as crianças. Os modos como a criança utiliza a voz, ampliando as maneiras convencionais, levam a diretora a compreender a vastidão de possibilidades da voz para além da enunciação do discurso. Tal pesquisa também vem ao encontro do teatro performativo.

¹⁸ Tradução livre: Nas brincadeiras infantis [ou no jogo infantil] existe um desejo original: conhecer a voz que é a alma das coisas. A boneca fala, a cadeira galopa, os botões lutam, e em cada declínio da ação também se vê quem vê. Estou olhando para a árvore ou a árvore está olhando para mim? Não há uma consciência necessária no jogo. Sem objetivo, apenas a força visceral que interroga e renova o presente mudando o ponto de observação. Muitas vezes, as crianças fazem uma bagunça, mas este caos é potencialmente o local da descoberta de uma nova ordem.

Precisamos desse caos.

Precisamos de espírito crítico.

Precisamos de brincadeiras infantis, de experimentar outro mundo, de ver a presença por trás das imagens, de devolver à palavra o seu som e a singularidade da voz.

Entendemos que se trata de uma experiência de imersão total em um contexto que se encontra no limiar entre ficção e realidade, não “infantilizado”: não trata a infância, ou as experiências a ela direcionadas, como algo simples, de fácil entendimento, ao contrário, a entende enquanto conjuntos de universos complexos, que caminham juntos com a complexidade que a imaginação da própria criança cria.

Tal forma de lidar com a criança, que também percebemos horizontalizada, não acontece apenas nas experiências dentro da escola dirigida por Chiara Guidi, mas, também, em muitos espetáculos dirigidos por Castellucci, sejam direcionados ao público infantil ou não. A presença de crianças em cena nos espetáculos da *Societàs* é, relativamente, constante. O que nos leva a entendê-las como exemplo frutífero é a participação ativa da criança no evento teatral. Pelos estudos de Ferreira (2016), interessa ao diretor a presença do “corpo fenomênico” (Fischer-Lichte, 2011) da criança em cena: a própria performatividade da criança expressa e realizada pelo corpo e pelas ações. Não importa ao diretor a “interpretação” de papéis. E, para tal via de entendimento, realizar-se, ou melhor, efetivar-se: a criança não pode ser “dirigida” a ponto de perder a essência, a performatividade. Assim, entendemos que a criação precisa ser conjunta. Isso acontece nos espetáculos e também se reflete na *Scuola Sperimentale di Teatro*.

A autora nos aponta, então, que há durante tal processo – seja na escola ou nas apresentações – uma relação pedagógica, mas que foge às formas tradicionais, herméticas e que, nas palavras do próprio Castellucci, pode se tratar de uma “pedagogia ao revés”¹⁹ (Ferreira, 2016, p. 181). Ela identifica as bases da pedagogia em questão:

A criança é investigada por sua forma de se relacionar com a realidade e com a vida, inspirando, assim, modos de estar em cena nos espetáculos da companhia. A própria presença da criança na cena afronta a questão da representação pelo caráter de jogo, de play infantil, da sua atuação. As atividades voltadas para as crianças, por sua vez, ao mesmo tempo que possuem um aspecto formativo, são iluminadas por um modo infantil de lidar com a arte, e não com um olhar ordenador típico do adulto. (Ferreira, 2016, p. 181).

A experiência da criança nas ações da *Scuola Sperimentale di Teatro* e nos espetáculos dirigidos por Castellucci somente se efetivam por serem apresentações²⁰, ligadas ao conceito de autorreferencialidade que somente a existência da criança, em ações performáticas, pode realizar. Tal experiência ativa da criança é uma ação criadora, repleta de potência e age na

¹⁹ No livro “Isso não é um ator”, a expressão também é apresentada em italiano, como *Pedagogia Rosvesciata*.

²⁰ O conceito de apresentação (BONFITTO, 2013), que cria certa oposição ao de representação, será elaborado ainda neste capítulo

concepção da cena, do jogo ou da performance realizada em conjunto com os demais criadores *performers*.

Retomando a minha experiência, busco, em meus encontros com as crianças de menor idade, algo que se aproxima das experiências “ao revés” da *Scuola Sperimentale*. Acredito que apropriar-me de aspectos do citado “revés” e levá-los ao ambiente escolar, me faz entender como o teatro se aproximaria da noção de “atelier”, que encontramos na prática de Anna Marie Holm (2004).

Nos atelieres, compreendemos a possibilidade pedagógica presente na experimentação dos materiais, que podem extrapolar a linguagem formal para tornarem-se caminhos de emancipação do saber da criança. Assim, a experimentação é, também, plástica e estética, envolve o corpo e está sempre disposta às interações. Nas experiências da *Scuola*, percebemos, além de tais possibilidades, que se abrem, por meio da interação com objetos, o fator jogo – ou mesmo, a própria performance.

4.1.2 Oficinas de Arte e o Brinquedo-sucata

Uma das expressão-chave para o estudo de Anna Marie Holm é “caos criativo” (Holm, 2004). A autora/artista também tem como base do próprio trabalho-estudo com crianças a abertura de possibilidades que a imaginação pode ganhar quando estimulada e, principalmente, quando não limitada por quem conduz ou propõe uma prática no que chama de Oficinas de Arte. O entendimento de criação com e de crianças parte da liberdade e da experimentação e culmina em uma *práxis* que muito se aproxima do entendimento de Reggio Emilia, segundo as próprias palavras da autora. Entendendo a experimentação e a elaboração de espaços que abram as possibilidades criativas buscadas, aquelas que se assemelham ao caos e, por isso mesmo, são criativas, também podemos fazer um bom paralelo com as criações performáticas de Chiara Guidi.

O que Holm (2004) nos mostra é uma forma de apresentar um espaço possível às crianças e devolver a elas a autonomia de criação que é da própria cultura, que faz parte da essência da criança.

As crianças já nascem criando instalações. Elas têm um talento natural para construir – juntar – dar substância e inventar histórias. Observar – equilíbrio e desequilíbrio – experimentar as possibilidades dos materiais. Criar ambientes – ambientes próprios – jamais vistos anteriormente. Descobrir. O

processo de construção é o mais comum para elas, isto é, se elas tiverem a oportunidade (Holm, 2004, p. 87).

E, a partir do descrito entendimento, surge o ateliê que ela nos apresenta como base das próprias Oficinas de Arte. Um espaço que está longe de ser organizado, porque é o espaço do possível e da experimentação. A organização excessiva é limitadora, de acordo com tal visão. Holm (2004) é uma artista plástica, porém, ao se abrir ao caos criativo, entende o ateliê como um espaço de criação que não se limita a uma expressão em arte, ao contrário, agrega-as. Entendo que ao buscar a forma de experimentação artística em questão, por meio de oficinas de arte que expandem as fronteiras e não se limitam, nem limitam a criança, as trocas e afetos são tantos e intensos que uma expressão intensifica a outra. O ateliê é o espaço da afetação, e como toda afetação, gera novos impulsos. Por isso, acredito ser importante falar sobre o trabalho da autora, pois o que vislumbro na minha prática e minha poética com crianças é alcançar o espaço de afetações. Independentemente das linguagens ou mesmo da anulação da linguagem em detrimento da sensação, busco a noção de ateliê do possível.

Uma oficina de arte não é apenas um lugar para desenhar e pintar. Arte é muito, muito mais. Esboços, técnicas combinadas, *performances*, instalações, *ready-mades*, cenários, arte-objeto – o que implica todos aqueles materiais estranhos na oficina (Holm, 2004, p. 88).

E, além das possibilidades, a Oficina de Arte proposta por Holm precisa causar alegria. Crianças e adultos entregues à criação precisam ser motivados e retroalimentados pela alegria. A diversão do processo e a brincadeira, fator estruturante da cultura da infância, devem ser fundamentais ao processo criativo em arte. E, quando falo em brincadeira e criação, novamente, é possível retomar as experiências de Mariana Marcondes Machado (2010), ao desenvolver um dos primeiros estudos com crianças, falando sobre o brinquedo-sucata.

A prática de Machado é muito interessante, principalmente, pelo olhar estudioso e cuidadoso sobre a brincadeira infantil até chegar à experimentação tátil e criadora, por meio de objetos não-estruturados. Como visto no capítulo 1, a criança brinca desde os primeiros meses de vida: brinca com o corpo da mãe, com o próprio corpo, com as imagens que vê, com os sons e com as texturas. Partindo de tal constatação, Machado (2010) busca entender formas por meio das quais a brincadeira continue a proporcionar, para a criança, as descobertas e que pela brincadeira elas exerçam a cultura e tenham o protagonismo da agência sobre os próprios caminhos, descobertas, inquietações, anseios. O brinquedo-sucata (Machado, 2010) é o estímulo à criação, à descoberta. Tal qual a Oficina de Arte, em que a reelaboração do espaço

do ateliê cria possibilidades e afetações, também o brinquedo-sucata cumpre tal motivação. A criança exerce o imaginário para transformar os objetos, e, assim, há um ciclo de criação no qual o jogo simbólico leva a criança a transformar os materiais e, ao serem transformados, estimulam novamente o jogo simbólico: o que surge no imaginário gera o impulso físico para a construção ou a organização do material que a criança tem disponível, e, após concluída a criação, o brinquedo-sucata passa a ser útil no faz-de-conta, no jogo instaurado, no processo criativo da brincadeira.

É importante ressaltar que a autora não entende a brincadeira com sucata enquanto uma experimentação livre, e, para isso, é preciso entender as fases pelas quais perpassa a brincadeira. Há um primeiro momento de sensibilização, experimentação física dos objetos: texturas, possibilidade de empilhar, organizar, desorganizar, sentir peso, forma, entre outros. Com a apropriação de tais objetos, começam as elaborações que servem ou possibilitam o jogo simbólico de variadas formas. É em tal ponto que a autora nos fala de brincadeiras exploratórias e brincadeiras construtivas (Machado, 2010) sendo as primeiras entendidas enquanto os primeiros contatos com o objeto, em estímulos que passam pelos sentidos básicos até que se transformem nas segundas, em que há uma agência física e simbólica sobre os descritos objetos.

Outro ponto importante que ressalto na prática de Machado (2010) é a posição do professor, ou condutor, da prática. Nos relatos em questão, percebemos que não se trata de deixar a criança livre. É importante que haja a interação, estímulos. Tais estímulos podem romper limites e, também, apresentar limites (não impor). Os limites que falam Machado (2010) são como obstáculos, que atuam de forma importante para engendrar um princípio de realidade por meio do qual a criança pode tecer as relações entre real e imaginário.

As brincadeiras, desde o primeiro uso de um objeto transicional, formam um repertório ou um armazém de criatividade, que na saúde será usado de maneira livre, ampla e pessoal. É aí que surgem o simbolismo e a possibilidade de discernimento entre realidade e fantasia e, também, entre criatividade e percepção. Num trabalho com crianças podemos integrar essas duas coisas, dando origem a uma terceira que é a transicionalidade. Nessa elaboração, juntam-se continente e conteúdo, risco com segurança, espontaneidade e autocontrole... (Machado, 2010, p. 55).

A transicionalidade é, potencialmente, performática, e não é por menos que anos mais tarde a autora viria a cunhar o termo “criança *performer*”. Quando a gente compreende as dicotomias em um mesmo espaço-tempo, servindo à criação e à brincadeira, percebemos o citado potencial. É o espaço liminar. E é nele que percebemos a identidade da criança surgir e “brincar” com as possibilidades, “brincar” com as transições.

Partindo das experimentações aqui comentadas, das inspirações, da criação com objetos, do caos criativo e da instauração de ambientes ficcionais, que brincam com a liminaridade entre real e fantasia, começo a destrinchar, de fato, o que fizemos em nosso processo, sob o ponto de vista da criação artística. Enquanto processo performático, é da máxima importância que me debruce sobre o que seria a performatividade e como a percebemos na infância e nas crianças.

4.2 Criacionices da performatividade da criança: na sociedade e na arte

Ao me debruçar sobre este estudo, envolvendo a criança e as formas de vivenciar e experienciar o teatro, percebo quão complexa e necessária é esta pesquisa e urgente entre aqueles que lidam, dia a dia, com a Pedagogia do Teatro. Desde 2008, quando comecei os estudos sobre o jogo dramático infantil, percebo que, ali, naquele espaço/tempo da ação “jogada” ou “brincada”, há algo além da experiência lúdica (que por si só seria de rico valor pedagógico). À luz da sociologia da infância, refletindo conceitos como a cultura de pares, a reprodução interpretativa (Corsaro, 2011) e das culturas da infância (Sarmiento, 2005), entendo que tal jogo infantil é a maneira da criança ser e estar no mundo, o que me leva a outro conceito importante na arte contemporânea: a performatividade (Féral, 2015).

O que buscarei, a partir de agora, é trazer a performatividade da criança como fenômeno fundamental, para perceber o valor das contribuições dela dentro da arte, em especial, da performance. Em outras palavras, acredito que olhar com o devido cuidado para as performatividades da criança é importante por nelas podermos compreender as formas de ser/estar no mundo e de como a criança age nas diversas situações que a colocam em relação, seja com os pares ou com outras gerações, ou mesmo com objetos, artefatos e a própria natureza. Assim, a performatividade nos possibilita uma leitura da criança para além da palavra e da linguagem, abrindo nossa percepção para as relações que estão no jogo, nos afetos, nas suspensões, tensões e transgressões que percebemos por meio da observação cuidadosa e durante a própria interação com a criança.

Para o início da discussão, acredito ser necessário o entendimento de termos importantes como o de performance. Josette Féral (2015) apresenta um valoroso estudo sobre o tema, do qual trazemos o seguinte conceito:

A performance se propõe, com efeito, como modo de intervenção e de ação sobre o real, um real que ela procura desconstruir por intermédio da obra de arte que ela produz. Por isso ela vai trabalhar em um duplo nível, procurando, de um lado, reproduzi-lo em função da subjetividade do *performer*; e, de outro, desconstruí-lo, seja por meio do corpo – performance teatral – seja da imagem – imagem do real que projeta, constrói ou destrói a performance tecnológica. Em um caso como no outro, a imagem nunca é fixa, e o

performer a manipula a sua vontade, conforme a instalação que estabelece em tal lugar (Féral, 2015, p. 137).

Sendo a performance um modo de intervenção e de ação sobre o real e que o *performer* busca, por meio da arte e da subjetividade, reproduzir e desconstruir, em uma lógica da duplicidade e na tensão entre os opostos que tal ação carrega, não poderíamos, desde aqui, traçar um ponto de encontro entre o conceito e a reprodução interpretativa, que há pouco trouxemos, de Willian Corsaro (2011), se pensarmos a criança como *performer*?

Em tal perspectiva, ao propor a aproximação entre os dois importantes conceitos citados, é possível enxergar a criança como *performer* de forma mais evidente. A performance nos pede um estado de arte para se realizar enquanto fenômeno estético, o que poderia ser um obstáculo à relação entre os dois conceitos. Como pode a criança reproduzir e interpretar o mundo, ao mesmo tempo em que nele age e constrói os caminhos de interação na forma estética, pela arte? Para responder à pergunta me amparo em estudos sobre o jogo, em especial, o jogo simbólico e o jogo dramático infantil enquanto manifestações constantes e próprias da criança. A criança, ao jogar (simbolicamente ou dramaticamente) faz arte, e realiza a forma estética das percepções e entendimentos éticos, ainda que não saibam ou compreendam o que isso signifique. Porém, quando a criança toma certa consciência, principalmente do prazer que o jogo causa e que por ele, por vezes guiadas pelo prazer da brincadeira, pode interpretar e reproduzir o real, e mais, propor alterações e brechas que imprimem e revelam os desejos, a subjetividade, marcam a maneira de ser e estar no mundo por meio da própria agência, entendemos que estão performando. À própria maneira, estão em performance.

Como professor de teatro na educação infantil, busco perceber como isso se manifesta no corpo latente e nas explosões de sentimentos que cada prática teatral ou de performance causa nas crianças. Enquanto professor, tento encontrar os gatilhos, perceber as brechas que serão abertas. Tais brechas propiciam que as crianças comecem a conduzir a manifestação artística, ou do jogo, ou da performance. Em tal sentido, entendo que as convenções do teatro são importantes, mas não podem ser limitadoras. Pelo contrário, elas devem ser material a mais para a criança perceber o próprio potencial performático. Digo isto para afastar a noção de ensino do teatro que preza, a qualquer custo, o “produto final”, a apresentação em moldes e modelos adultocêntricos e ultrapassados de teatro. A ideia de que o processo artístico, aquele que acontece dia a dia na sala de aula, é rico em forma estética, a mim, soa mais importante do que objetivos simplistas da convenção teatral. É um pensamento que deságua, diretamente, na noção de teatro performativo (Féral, 2015; Fischer-Lichte, 2011).

O teatro performativo, então, torna-se o lugar propício para que a criança exerça a performatividade, que, naturalmente, transita entre o real e o imaginário, entre o jogo e a imitação, entre faz-de-conta e o acontecimento. Porém, é preciso, aqui, compreender o termo performatividade, uma vez que ele será a base do entendimento estético que busco compreender nesta investigação. Marcelo Pereira (2012), ao refletir sobre os caminhos de uma pedagogia performativa, que também virá ao encontro desta pesquisa, apresenta o conceito, tendo por base a noção proposta por Schechner:

A performance demanda um arranjo de tempo e espaço, situação e local. A performance redimensiona essas noções ao remetê-las a outro registro de ordem estética. A esse respeito Richard Schechner (2003) introduz a noção de performatividade. Ele mostra como ocorrem atos performativos em situações e lugares que não estão marcados necessariamente com a insígnia da arte, trata-se de certos modos de ser, se conduzir, certos modos de falar e escrever. Sendo assim, ao tomarmos o performativo como uma categoria analítica, fica bastante difícil distinguir entre o real e o aparente, o verdadeiro e o ilusório, pois, para Schechner (2003, p. 19), não há fronteiras que possam demarcar precisamente essas diferenças, visto que a performance – porquanto seja compreendida como uma espécie de comportamento restaurado – implica a recuperação de um comportamento organizado qualquer, de uma experiência viva, cotidiana, ordinária – parte, assim, do não intencional à intencionalidade (Pereira, 2012, p. 302).

Sendo performatividade a noção dos modos de ser, conduzir, falar, escrever... modos que figuram no liminar do real e do imaginário, torna-se mais sensato o pensamento de que a existência da criança – que, ao mesmo tempo, busca reinterpretar a realidade por meio da brincadeira, das criações lúdicas e das investigações imaginárias postas em jogo – é, potencialmente, performativa.

Por isso, as brincadeiras foram as provocações que eu, enquanto *performer* provocador, ao lado da Yara, minha companheira durante tal processo, trouxemos para os roteiros performativos que lançamos aos demais *performers* do “Criacionices”. Explicando melhor, nós, eu e Yara, elaboramos 9 roteiros performativos para levar como provocação às crianças e adultos que participavam conosco do processo: cada roteiro tinha por base uma brincadeira da nossa infância que era, de alguma forma, inserido ou realizado de forma material no espaço de criação. Tudo era feito de forma muito sutil, e os *performers* não tinham a revelação: não sabiam que cada encontro era guiado por uma brincadeira. No primeiro dia, levamos o telefone de latas; o segundo dia foi guiado pelas brincadeiras de roda e cirandas; o terceiro dia teve como mote as dobraduras e brinquedos feitos de papel; o quarto dia foi dedicado às cabanas e barracas; o quinto encontro foi com as brincadeiras de rua; e os quatro seguintes retornavam às

brincadeiras realizadas para que pudéssemos compor a performance final. Cada roteiro também tinha um material não estruturado diferente para criações, sendo que vestígios do material usado nos últimos encontros retornavam em menor quantidade para os demais. Vejam, de forma mais objetiva, a organização dos roteiros performativos de cada encontro:

a) **Roteiro performativo 1 – “Encontros – Alô? Quem Fala? Prazer em conhecê-lo(a)”**: tinha como material base copos de alumínio e de plástico (alguns ligados por barbantes) e tecidos variados. A brincadeira chave era o telefone de lata;

b) **Roteiro performativo 2 – “Bolhas, bolas e círculos – cirandas”**: tinha como material base as bolas de pilates. As brincadeiras de roda e cirandas foram a referência para o encontro;

c) **Roteiro performativo 3 – “Barcos de papel, pessoas de papel”**: o material base era o papel e a brincadeira-chave era o brinquedo de papel;

d) **Roteiro performativo 4 – “O que sai da caixa. Caixas casas”**: o material base eram caixas de papelão e a brincadeira chave era a construção de casas, cabanas e barracas;

e) **Roteiro performativo 5 – “Definir o indefinido”**: reunia todos os materiais trabalhados dispostos em pequenas quantidades. O espaço estava mais livre para as brincadeiras de rua. Tem tal nome, pois, no dia em questão começamos a esboçar um roteiro em conjunto para a performance final;

f) **Roteiro performativo 6 – “Fazendo escolhas – tecendo os retalhos”**: todos os materiais serviram de base para criações e todas as brincadeiras ou improvisações ou jogos que fizemos podiam retornar para compor a performance final;

g) **Roteiro performativo 7 – “Fazendo escolhas – tecendo os retalhos 2”**: mais um dia de retomar criações experienciadas em dias anteriores e tentar elaborar um roteiro base para o último dia.

h) **Roteiro performativo 8** – não foi aplicado devido ao segundo turno das eleições e o perigo de acesso à UFMG, cuja região estava tomada por conservadores agressivos. O grupo optou por não arriscar.

i) **Roteiro performativo 9 – “Nossa performance”**: dia em que apresentamos a performance para nós mesmos.

Todos os roteiros, esmiuçados, [estão aqui](#).

Imagem 23 – Fotomontagem com uma imagem de cada encontro.

Fotos: Yara Brandão, Renato Cordeiro e Thiago Meira

Como podem perceber, busco nas minhas experiências enquanto professor de teatro as inspirações ou caminhos para me dar segurança ou me permitir ousar enquanto provocador de um processo criativo que ocorre fora da escola. E, para o processo desta pesquisa, fui um pouco mais longe na minha história, ou melhor, nas minhas memórias, para pescar as brincadeiras que me divertiam e, assim, trazer um pouco da minha infância para a sala de ensaio: telefone de lata com fio de barbante, pique-pega, pique-esconde e outras brincadeiras de rua, cirandas e danças em roda, brinquedos de papel, cabanas de caixas. Como aponte, tais brincadeiras não ficavam evidentes aos demais *performers*, apareciam em vestígios. Algumas vezes, os *performers*, também, pescavam tais vestígios e ela se revelava. Outras vezes, eram estímulos para outras criações, com temas variados. Fato é que acredito que o brincar nos possibilita transitar em um espaço liminar. Não direi que a brincadeira é o próprio espaço liminar, pois poderia reduzi-la a uma transitoriedade, o que não vem ao caso. Não posso, nem devo entender a brincadeira como momento transitório, pois o que defendo está na direção contrária, buscando o retorno às brincadeiras como forma de impulsionar um novo olhar sobre a criação artística. Acredito, agora sim, que sendo a brincadeira capaz de gerar transformações em nosso estado, em nossos afetos e em nossa visão de mundo – assim como acontece com a criança que brinca – que ela, a brincadeira, nos possibilita acessar espaços liminares em nós mesmos, nos agregando e nos impulsionando para as mudanças de estado, de afetos e de visões de mundo.

Por falar em limiar, julgo ser importante trazer para esta reflexão, em mar aberto, os apontamentos de Victor Turner (1974) sobre liminaridade e *communitas*, pois serão base para nos guiar em certas análises, bem como para conversas com outros debatedores do tema. São reflexões presentes no livro “O processo ritual: estrutura e anti-estrutura”. O que muito me interessa neste estudo é o entendimento da liminaridade enquanto característica fundante de *communitas*, as anti-estruturas que, potencialmente, desestabilizam a estrutura, ou o sistema organizado de uma sociedade. A liminaridade se caracteriza por um estado à margem, ao mesmo tempo fora da organização e ao mesmo tempo aquele que pode adentrar e propor uma reorganização do estabelecido. Podemos dizer que seria o outro, uma ameaça. Quando proponho um processo de criação, como ocorreu com o “Criacionices” entendo e busco o potencial do grupo e assim, acredito, nos tornamos algo como o entendimento de *communitas*, pelo menos durante aquele espaço-tempo determinado. Na descrita *communita*, as crianças e os adultos reorganizam os papéis, por meio de criações e recriações da realidade. Cecília pode ser a mãe autoritária de Ágatha – [Assista ao vídeo](#) – em



uma revelação de que, em uma estrutura social organizada, há casos de autoritarismo de adultos com as crianças, que se dão de variadas formas. Porém, naquele espaço-tempo, a autoridade é do jogo, se dilui na arte ainda que deixe a reflexão, como estou fazendo agora. Naquele momento, a anti-estrutura, que é o agrupamento de crianças e adultos em suspensão da organização social vigente, proporcionou-nos olhar para tal vigência de forma crítica. Turner nos fala que a arte nasce da liminaridade, pois ela olha para a realidade de uma forma questionadora. Arrisco-me a dizer que fizemos arte naquele espaço-tempo em suspensão, de *communitas*, em que a liminaridade se manifestou de diversas formas e em diversas dicotomias, como veremos ao longo deste capítulo. Tais dicotomias que a liminaridade revela mostram importantes posicionamentos de sujeitos à margem, posicionamentos que podem desestruturar sistemas, como a hierarquização da arte para/com/das crianças. No processo em que trabalho com a arte das crianças, fomos nós, adultos, que nos inspiramos nas ações das crianças.

A liminaridade, marginalidade e a inferioridade estrutural são condições em que frequentemente se geram os mitos, os símbolos, rituais, sistemas filosóficos e obras de arte. Essas formas culturais proporcionam aos homens um conjunto de padrões ou de modelos que constituem, em determinado nível, reclassificações periódicas da realidade e do relacionamento do homem com a sociedade, a natureza e a cultura (Turner, 1974, p. 156).

As diferentes performances que criamos são exemplos da arte que nasce da liminaridade, da marginalidade e da inferioridade (uma vez que estamos falando da criança em uma sociedade que ainda a enxerga como aquela que virá ser e não como um sujeito que é, faz e cria). Por sua vez, em “Do ritual ao teatro”, Turner (2015) concorda com Sutton-Smith (1972) ao relacionar a liminaridade e o surgimento de anti-estruturas com as brincadeiras de criança, uma vez que muitas delas provocam a desordem social. Entendo tal desordem como algo necessário para refletir, justamente, a ordem, e perceber novos olhares que são gestados na manifestação da cultura da criança. “O que mais nos interessa nas formulações de Sutton-Smith é que ele vê as situações liminares e liminóides como cenários dentro dos quais surgem novos modelos, símbolos, paradigmas, etc como um solo fértil de criatividade cultural” (Turner, 2015, p. 36). E são em tais ações em que criamos, em estados liminares, que percebemos o teor performativo das crianças.

E o que é ser performativo? Neste ponto da pesquisa, voltamos para o que ficou conhecido como “virada linguística”, sendo Austin (1990) importante autor para a compreensão em voga. Por meio dele, entendemos a diferença entre o que é constativo e o

que é performativo. Grosso modo, é constativo aquele discurso que descreve algo, ou constata algo, facilmente exemplificado com frases que descrevem o clima: “o dia está quente”. Diferentemente disso, há um discurso performativo, que não descreve algo, mas que realiza algo. A essência do performativo é fazer algo e no discurso é amplamente exemplificado como a frase que é dita em cerimônias de união e casamentos: “eu vos declaro marido e mulher”. Importante percebemos por meio do citado exemplo que a frase em questão realiza algo, transforma uma relação, não se limita a descrever algo. É, então, um ato de fala.

Posteriormente, outros estudos atualizaram a premissa de Austin, entre os quais estão os estudos de gênero de Judith Butler (2003), que introduz outro conceito: os atos performativos: não apenas o que está no discurso verbal tem o poder de realização de algo, mas também os discursos que estão implicados em comportamentos, ações, movimentos, marcas e mesmo o que não precisa de um discurso e que se realiza por si, como é o caso da performatividade de gênero. A realização do gênero está no modo como o gênero se realiza do corpo e na vida da pessoa e essa realização não é descritiva, ela é capaz de fazer algo, tal qual o ato de fala. Os atos performativos dão condições para o ser construir a realidade. Por isso, muito falamos em atos performativos nos estudos contemporâneos. Porém, tal reflexão me faz pensar sobre outras questões: como entender e perceber os atos performativos e a performatividade da criança? Podemos defini-la? Buscar tal definição não seria engessar e tirar da criança a autonomia de exercer sua performatividade? Diante de tantos impasses, não pretendo fechar conceitos, mas expandir meu olhar e identificar traços performativos nas culturas da infância, e, posteriormente, entender esses traços dentro do processo de criação. Ou seja, se os atos performativos são construtores de realidade, penso que são também a base para o desenvolvimento de um processo criativo performático.

A performatividade da criança está na recriação lúdica da vida cotidiana. Tendo por referência os alunos que criam em minhas aulas, posso entender a noção de comportamento restaurado²¹ (Schechner, 2013), presente nas criações delas: criações que surgem das experiências cotidianas e que são recriadas sob a égide do prazer e das possibilidades: explicando melhor, quando a criança brinca, recriando a realidade cotidiana, apropriando-se dos códigos e convenções sociais, ela o faz, entre outros afetos, buscando o máximo

²¹ A noção de *comportamento restaurado* vem dos estudos de Schechner, mais especificamente do trabalho *Performance Studies: an introduction*, no qual ele apresenta a expressão como: “**restored behavior**: physical, verbal, or virtual actions that are not-for-the-first time; that are prepared or rehearsed. A person may not be aware that she is performing a strip of restored behavior. Also referred to as twice-behaved behavior.” (SCHECHNER, 2013, p. 29)

divertimento. Ela o faz na brincadeira. A alegria e o divertimento são afetos que importam nesta pesquisa, por serem desencadeadores de muitos estímulos. Também ressalto que, para não cair em uma reflexão romantizada sobre a brincadeira, é importante frisar que nem sempre a brincadeira se desenvolve pelo prazer e pela diversão: como toda forma de agrupar pessoas, a brincadeira, também, pode causar desconfortos, conflitos ou gerar afetos que vão em direção contrária ao divertimento. Sendo uma forma de agrupamento, as brincadeiras também são “frutos das relações que vão ocorrendo no cotidiano” (Martins, 2007, p. 77 *apud* Almeida, 2016, 47). No processo do “Criacionices” aconteceu um fato que pode ser lido assim. No dia em que desenvolvemos o roteiro performativo 5, tivemos um momento dedicado às brincadeira de rua. Ágatha propôs uma brincadeira que misturava queimada com estátua, na qual quem recebesse uma bolada ou errasse o alvo, sairia do jogo. A regra foi acordada entre todos e assim desenvolvida. [Francisco](#) errou o alvo, quando precisava “queimar” Ulisses, mas no afã de ganhar, não quis sair da brincadeira. O estado consciente dele compreendia a regra que deveria sair, mas o corpo em estado de jogo, ação, brincadeira e divertimento, o impulsionava para ficar. Seu pai, [Keu](#), disse que ele deveria sair, pois assim funcionava o jogo. Francisco se entristeceu, e mesmo entendendo a regra e sabendo que deveria sair, naquele momento o sentimento que o afetou foi o da tristeza e da decepção. Foi por um momento rápido, logo se dissipou, mas é importante percebermos que as brincadeiras, os jogos e, também, a arte que fazemos tem no prazer um ponto guia, mas está aberta aos variados afetos de nossas vidas e nos darmos a permissão para sermos afetados é rico para o processo.



Assista: [Francisco perde no jogo](#)

A brincadeira, em especial para as crianças com idades menores, ganha potência quando os corpos são agentes: quando estão envolvidas diretamente na ação, emanando e recebendo os afetos gerados pela brincadeira.

Quando brincamos de piratas, por exemplo, não importa tanto a narrativa, ou mesmo a lógica narrativa. Os momentos da ação performativa são mais intensos: os momentos em que agem, que sentem a história, que se contagiam pelo medo do tubarão que ataca o navio, pela preocupação da chuva forte e do vento que balança o navio, pela emoção de encontrar o tesouro e fugir da ilha perigosa. Cada fantasia criada não faz sentido para a narrativa proposta, mas, sim, para criar brechas para as afetações que o corpo em ação vai sentir. E se tal sensação faz bem, por que não repetir? Aí está a performatividade da criança: no espaço liminar que figura entre o real e o imaginário, espaço que ela pode ser muitos sem nunca deixar de ser ela mesma

e alimentar o prazer individual. É um espaço de representação, e, ao mesmo tempo, de agência e posicionamento frente a realidade: um momento de presença. Tirar da realidade a possibilidade de se divertir com ela é um ato performativo, é uma forma de abrir uma brecha, uma fissura na estrutura social. Na improvisação de piratas, as brechas para brincadeiras, como o pique-pega e fugir como polícia e ladrão, estão presentes, bem como um momento de gritos aleatórios. Tais momentos de expressão e divertimento foram incorporados à improvisação, e como vocês podem ver abaixo, deram uma identidade própria à improvisação.

Assista: [Roubando o tesouro dos piratas](#)



Exercer a performatividade ao vivenciar um processo de teatro performativo me faz refletir sobre a alteridade da infância, ao lançar uma atenção especial à ação das crianças no processo. Nas palavras de Sarmiento (2005), a “porta de entrada para o estudo da alteridade da infância é a ação das crianças e as ‘culturas da infância’” (Sarmiento, 2005, p. 373). Entender tais culturas, os modos próprios da criança interpretar, reproduzir e agir sobre o real são importantes para perceber a ação delas enquanto atores sociais. As culturas da infância são múltiplas e contém, em si, diversas características. À luz do pensamento de Sarmiento podemos destacar algumas de tais características, que agem, diretamente, na noção de espaço-tempo, fusão dos tempos e transição entre real e imaginário que acontece no jogo simbólico, uma das principais manifestações no teatro performativo.

Para as crianças, no âmbito do jogo simbólico, o objecto referenciado não perde a sua identidade própria e é, ao mesmo tempo, transmutado pelo imaginário: a criança “veste” a personagem da mãe, do bebê, do médico ou do cientista maluco sem perder a noção de quem é e transforma os objectos mais vulgares nos mais inverossímeis artefactos – a caixa de cartão no automóvel, o lápis de cera no baton, uma caixa de bolachas no tesouro escondido dos piratas... Do mesmo modo, a criança funde os tempos presente, passado e futuro, numa recursividade temporal e numa reiteração de oportunidades que é muito própria da sua capacidade de transposição no espaço-tempo e de fusão do real com o imaginário (Walter Benjamin, por exemplo, tem páginas admiráveis sobre esta capacidade de transmutação infantil, cf. Benjamin, 1992). A alteração da lógica formal não significa que as crianças tenham um pensamento ilógico (Sarmiento, 2005, p. 375).

E o autor completa dialogando a conclusão dele com estudos de Harris (2002):

Pelo contrário, essa alteração, estando patente na organização discursiva das culturas da infância (especialmente no que respeita ao jogo simbólico), é

coexistente com uma organização lógico-formal do discurso, a qual permite que a criança simultaneamente “navegue entre dois mundos” – o real e o imaginário – explorando as suas contradições e possibilidades (Harris, 2002, p. 232 *apud* Sarmiento, 2005, p. 375).

Quando Sarmiento nos fala da capacidade da criança em navegar entre dois mundos, o real e o imaginário, explorando as contradições e possibilidades, percebo uma estreita relação entre a característica da performance, que encontra brechas no real para, também, expor as contradições e possibilidades. Podemos entender que a criança, ao jogar, brincar e/ou atuar em fantasias do real está em processo performativo, e, sendo assim, exercendo a performatividade. Neste ponto, chegamos a uma reflexão importante, pois o termo performatividade vai nos levar à compreensão dos modos da criança ser, estar e agir no mundo: a performatividade é um fenômeno que garante à criança o papel de ator social, em um misto de representação e presença. Tal qual a performatividade de gênero foi e é importante respaldo de inclusão social da mulher, da comunidade LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers, Intersexo, Intergênero, Pansexuais, não binários e outras pessoas não heterossexuais e/ou não cisgênero), ou a performatividade do corpo negro garante o acesso social às comunidades negras, pretendo aqui ressaltar a performatividade da criança enquanto importante ação social, que gera visibilidade e escritas subjetivas das próprias narrativas simbólicas. Revisitando Richard Schechner, Josette Féral (2008) nos fala que o *performer* evoca a noção de performatividade e para realizar os sentidos da performance implica três operações:

1. ser/estar (“being”), ou seja, se comportar (“to behave”);
2. fazer (“doing”). [...];
3. mostrar o que faz (“showing doing”, ligado à natureza dos comportamentos humanos). Este consiste em dar-se em espetáculo, em mostrar (ou se mostrar) (Féral, 2008, p. 200).

Ao entendermos a criança como *performer*, no limiar da **arte** e da *vida* (fantasia e real), precisamos fazer a importante leitura de tais operações. Inevitavelmente, tais verbos garantem um protagonismo à criança que passa a escrever a própria narrativa por meio do “corpo fenomênico” (Fischer-Lichte, 2011): por um corpo que é relevante devido à própria existência física no mundo. Logo, a performatividade é uma importante chave de leitura para o entendimento da criança como ator social, pois nos leva a entender e a ler a criança como um corpo potente, relevante, e que não precisa ser moldado para se adequar às estruturas sociais, pois já faz parte dela: age, reverbera, impacta e transgride de acordo com as próprias experiências. E isso vale também para a criação em arte.

Erika Fischer-Lichte (2011) fala sobre o corpo fenomênico que carrega em si a ideia de que corpo e mente são absolutamente inseparáveis (*embodied mind*), o que gera o importante conceito de presença, qualidade essencialmente performativa. Na ação performativa, ou no jogo, na brincadeira, nos momentos de ludicidade e de fantasia do real, a criança nos revela a qualidade de presença: capacidade do *performer* em dominar o espaço e centrar a atenção em si (Fischer-Lichte, 2011, p. 198). Observar o fenômeno da presença nos coloca no lugar de espectadores da performance infantil, e, dentro de tal processo – observar, ser observado, assistir e perceber as identificações, deixar-se levar e sentir –, podemos rever e diluir a fronteira entre **ser e devir**.

Sin embargo, esto es extensible a todos los actores a los que atribuimos presencia. En presencia del actor el espectador experimenta, siente al actor y, al mismo tiempo, a si mismo como *embodied mind*, como seres en permanente devenir: la energía circunlante es percibida por él como fuerza transformadora y, por lo mismo, como fuerza vital²² (Fischer-Lichte, 2011, p. 204).

Ao perceber a criança como *performer* e, conseqüentemente, nos transformarmos em espectadores do acontecimento por ela realizado, percebemos a potência de ser, ainda que na incompletude, ainda que em processo. E, ao nos identificarmos com o acontecimento, percebemos em nós mesmos as lacunas do devir: entender a performatividade da criança, entender a participação no processo social, por meio da performatividade, nos faz refletir o que Alan Prout (2010) escreveu sobre a dicotomia **ser e devir** como entendimento da sociologia moderna e da emergência da sociologia da infância. Ao citar o pensamento de Nick Lee (1999), Prout revela a conclusão de que “tanto crianças como adultos deveriam ser vistos através de uma multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes” (Prout, 2010, p. 737). Assim sendo, ao tomarmos as crianças sob a égide do ser, lhes damos um *status* que há muito tempo lhes foi negado. Conferir tal *status* à criança não significa eliminar a condição do devir. Porém, o mais importante é entender que as duas condições são próprias de todos nós, adultos ou crianças. Também podemos concluir que o devir é importante motor que nos propulsiona (adultos ou crianças) a descobrir as brechas no real que nos possibilitam toda sorte de amadurecimento: nos levam a performar.

²² Tradução livre: Contudo, isto se estende a todos os atores a quem atribuímos presença. Na presença do ator, o espectador experimenta, sente o ator e, ao mesmo tempo, a si mesmo como uma *embodied mind*, como seres em permanente evolução: a energia circundante é percebida por ele como uma força transformadora e, portanto, como uma força vital.

Ao perceber isso, por meio da ação da criança, por meio da performatividade, mais do que o entendimento de tais conceitos, percebemos a agência a nos transformar, ou transformar nossa percepção. Quando nos tornamos espectadores da performatividade infantil também nos colocamos em jogo, nos colocando em uma relação horizontalizada de troca de conhecimento, e reconhecemos, também, nosso próprio devir. Em tal jogo, percebemos como a criança tem importante papel e ação social.

Do ponto de vista prático, darei um exemplo do que aconteceu no processo de criação, quando, na execução do roteiro performativo 4, propomos a criação de casas de papelão. Construimos conjuntamente uma casa com as caixas de papelão e, após contemplá-la, decidimos que falaríamos de nossas casas, ou casas que temos saudade. Quando [Jader](#) estava falando sobre uma casa que frequentava na infância, o menino Ulisses “invadiu” o espaço de jogo.

Imagens 24, 25, 26 – Sequência de fotos da “Casa de memórias”. Jader inicia a apresentação da casa de sua memória e é surpreendido com a “invasão” de Ulisses



Fotos: Yara Brandão

Ulisses fazia comentários ou apenas observava de forma mais ativa a narrativa de Jader. Percebo que a presença de [Ulisses](#), o simples fato dele estar ali, conferiu uma nova forma de observar aquele momento. Mesmo não tendo nenhuma relação com a narrativa de Jader, aquele instante ganhou uma nova concepção estética. Jader se apropriou de tal presença e organizou o discurso de modo a trocar com Ulisses, que, mesmo com poucas palavras, assumiu um protagonismo naquele momento. Não por acaso, quando entramos nos momentos de decidir o que iríamos repetir na performance final, Ulisses escolheu aquele momento, que denominamos de “Casa de memórias”.

Assista: [Ulisses “invade” casa de Jader](#)



4.3 A estética da performatividade da infância

Por meio do caminho até aqui trilhado, vimos que a criança pode ser entendida por meio da própria performatividade, pois, assim, percebemos a agência e a posição dela enquanto ator social. Porém, é preciso, agora, entender de que forma se estetiza a performatividade da criança. Mais uma vez, buscarei costurar características das culturas da infância com as do teatro performativo, da performance e da estética do performativo, como modos de compreender as particularidades do ser/fazer/mostrar da criança, enquanto ação performativa. A primeira base da performatividade é o respeito à individualidade e à alteridade, tal qual pontuada por Sarmiento e que, também, está inserida na observação das operações da performance. Trago as reflexões de Pedro Haddad Martins (2017), que desenvolveu pesquisa de doutorado com crianças do ensino fundamental, porém, o pensamento dele a respeito da alteridade e respeito à personalidade também pode ser entendida no que percebo com crianças mais novas.

Objetivamente, dentro da sala de aula podemos identificar nos alunos-atores as três operações que Schechner considera como fundadoras da performatividade: estes verbos de ação (ser/fazer/mostrar) podem ser combinados de diversas maneiras, mas jamais se excluem. A ação ser/estar claramente refere à personalidade do aluno-ator e sua qualidade de “existir” no mundo. Esta ação não nos deixa esquecer que todos são diferentes e precisam ser respeitados nessa diferença. A tentativa de anular e modificar a qualidade de ser de um aluno-ator “porque ela não serve para este trabalho” pode tirar um dos únicos elementos de segurança que ele tem ao existir, e portanto, anular qualquer possibilidade de experiência. Respeitar a ação de ser de um aluno-ator é respeitar a sua individualidade, e potencializá-la para que ela encontre um lugar e possa compor com as outras individualidades, em direção ao trabalho de criação artística. É proporcionar a liberdade do jogo por meio da segurança pelo respeito a quem se é. É fazer saber que, sendo do

jeito que é, é possível fazer arte, é possível fazer teatro (Martins, 2017, p. 62-63).

Para além da individualidade, também precisamos pensar no coletivo, que reúne as individualidades: o coletivo de pares das crianças que representam uma cultura da infância. Ao mesmo tempo em que respeitamos o indivíduo, precisamos pensar no respeito à cultura da infância, ou às culturas, que se desenvolvem e atuam no processo artístico, uma vez que as características individuais são fluidas, se retroalimentam, passam pelos pares.

Em tal sentido, é interessante refletir sobre os eixos estruturadores das culturas da infância enquanto pontos fundamentais da performatividade da criança. Sarmiento (2004) nos apresenta, sob tal prisma, quatro eixos: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração.

A interatividade é, justamente, a capacidade da criança em realizar as trocas com os pares e com os demais segmentos da sociedade. No referido eixo, percebemos o respeito às individualidades, que se permitem colocar em diálogo no mesmo espaço-tempo em trocas e momentos coletivos de criação. A ludicidade é, também, uma importante característica das culturas da infância que remetem ao prazer da criança que brinca para realizar a compreensão da realidade. Também é característica fundamental do jogo, o que nos faz pensar que jogar faz parte da estética performativa da criança. A fantasia do real é a capacidade da criança em transitar pelos universos real, simbólico e imaginário, tornando o espaço liminar entre eles o espaço do jogo, das realizações possíveis e das trocas que permitem atribuir significado às coisas (Sarmiento, 2004). Por fim, a reiteração é a capacidade da criança de entender o tempo sob a percepção particular e brincar com a não linearidade temporal. Se os quatro eixos norteiam as culturas da infância, penso que são, também, formas que remetem à estética da performatividade da criança. Em variadas maneiras de ser/estar/fazer/mostrar perceberemos tais eixos se manifestarem.

A professora Marina Marcondes Machado (2010), ao conceber o conceito de criança *performer*, também busca uma relação direta entre os estudos dela com os eixos propostos por Sarmiento:

Penso também que meus estudos e minhas escolhas teóricas, que me levam a esboçar a noção de criança como *performer* – a saber, o espaço potencial de Winnicott, a corporalidade tal como revelada por Merleau-Ponty, as antiestruturas concebidas por Turner – também vão ao encontro de Sarmiento (2004), quando propõe a metodologia necessária para enxergarmos a criança como ator social portador de novidade (Machado, 2010, p. 124).

Para Marina, o espaço que separa arte e vida, dentro da concepção da performatividade, também é um espaço liminar, que tem fronteiras pouco definidas, uma vez que a criança performa não apenas nos momentos dedicados à arte ou à brincadeira, mas está o tempo todo exercendo a performatividade. Portanto, entender as culturas da infância torna-se crucial para pensar a performance enquanto arte e vida com as crianças.

Enquanto provocador do processo de criação, busquei estar atento aos eixos estruturadores da infância, propostos por Sarmiento (2004), e que, entre outros, justificam o conceito de criança *performer* de Machado (2010). Entendo que Sarmiento fala de tais eixos pensando o cotidiano da criança em determinada cultura e entre os pares, porém, achei pertinente pensar nossa sala de ensaio de modo a potencializar os eixos, de modo que também os adultos vivenciassem ou experimentassem novamente tais afetações, ainda que por meio das próprias memórias. Creio que os eixos em questão, vividos e experienciados por todos, poderiam nos aproximar e, então, nos tornar comunidade: uma comunidade criadora e criativa e, para além, pudéssemos chegar perto do que Turner (1974) apresenta como *communitas*, ou uma partícula de anti-estrutura.

Por quê? Para que, de alguma forma, nossas ações chegassem ao entendimento de uma performance, transformadora de nós mesmos. Abrimos uma brecha no espaço-tempo, para que os adultos se permitissem jogar como as crianças e que as crianças enxergassem nos adultos não apenas as referências materna, paterna ou de autoridade, mas os reconhecessem enquanto parceiros de jogo. As brincadeiras de faz-de-conta foram bons caminhos para chegar a tal comunhão. Sempre que uma faísca de ficção surgia e despertava a atenção do grupo, os *performers* se mobilizavam em torno de determinado enredo. Desde o primeiro encontro, conseguimos criar universos ficcionais nos quais todos participaram e se dividiram entre *performers* e espectadores. Um dos jogos dramáticos que propiciou isso foi escolhido pelo grupo para compor a performance final: a história do E.T. Crodualdo.

Imagem 27 (esquerda) – Gênese da improvisação do E.T. Crodualdo. **Imagem 28** (direita) – A improvisação como parte da performance realizada no último dia.



Fotos: Yara Brandão e Renato Cordeiro

Em resumo, a improvisação surgiu no mesmo dia em que fizemos o roteiro das casas de papelão. Durante uma brincadeira entre Ulisses e eu surgiu a faísca: “_ Escondam-se na casa, um E.T. está vindo para a Terra!”. A improvisação seguiu, sendo que eu assumi o papel de E.T. enquanto os demais *performers* escondiam-se na casa. Porém, as crianças Ulisses e Francisco, e, posteriormente, Luíza, assumiram as funções de afrontar o ET, ou desafiar a inteligência dele. Diversas *gags*²³ surgiram de tal interação, enquanto corriam para perto de mim, e fugiam novamente. O E.T. tinha paixão por macarrão, fato que também entrou no jogo, enquanto as crianças levavam pratos de macarrão. Como tal improvisação foi a escolhida pelo grupo para compor a performance final, refizemos ela por, pelo menos, mais duas vezes. Seguindo a lógica de uma improvisação, manteve-se o tema, mas as surpresas sempre surgiam no calor do momento: isso importava! Criamos momentos lúdicos, que mesclavam fantasia e realidade. Falar em fantasia e realidade é interessante do ponto de vista que, apesar de assumirmos determinados personagens, poucas vezes deixamos nossa identidade. Nas improvisações, Ulisses continuava a se apresentar como Ulisses, assim como Ágatha como Ágatha, Jader como Jader e assim por diante. Tal qual percebemos em diversas brincadeiras de faz-de-conta de crianças mais novas, o que digo do ponto de vista do professor que teve contato com diversas delas. O personagem nunca é incorporado de tal maneira que esconda a pessoa. Tanto que, quando as crianças fugiam do E.T. Crodualdo, ouvíamos os demais *performers* gritando os nomes reais: “_ Foge, Francisco!”, “_ Entra aqui, Luíza!”. A interação era presente

²³ Pequenas cenas improvisadas.

o tempo todo e, por fim, a reiteração era observada nas diversas vezes que tais temas improvisados voltavam aos encontros posteriores, sendo que as crianças e os adultos buscavam reviver as mesmas sensações.

Assista: [ET Crodualdo](#)



O citado pensamento de não-interpretar ou não assumir um personagem nos faz desconstruir outra dicotomia: **presença e representação**. Sendo o conceito de presença ligado à vida e à existência e o conceito de representação mais próximo da arte, podemos dizer que, também, tais oposições ganham um espaço liminar. A criança realiza um jogo constante entre a presença e a representação. A relação de aproximação e afastamento entre presença e representação é pontuda por Erika Fischer-Lichte enquanto característica da estética do performativo, o que acontece com naturalidade com as crianças e que causa uma instabilidade em nosso olhar adulto, porém, nos faz perceber que no liminar há uma potência de criação e ação:

Qué sucede entonces en el instante del salto, es decir, en el momento en el que se altera el orden de percepción vigente pero aún no se ha establecido uno nuevo, el instante en el que se pasa del orden de la presencia al orden de la representación y vice-versa? Se origina un estado de inestabilidad que pone al preceptor entre dos órdenes, en un estado *betwist and between*. Se encuentra justo em el umbral que constituye la transición de un orden al otro, em um estado liminar²⁴ (Fischer-Lichte, 2011, p. 296).

Tal estado liminar é o espaço propício ao conhecimento, ao reconhecimento de si e das possibilidades: sejam nas relações com o real ou na criação artística. Por isso, acredito ser importante a pesquisa inicial, que lida, diretamente, com a sociologia da infância. Não há como separar, entre as crianças pequenas, o estado da arte do estado da vida. Falar em arte com crianças é também falar da existência, das relações, das trocas delas com pares no cotidiano.

Matteo Bonfitto (2013) também aborda a questão, utilizando, para isso, a ambivalência **representação e apresentação**, ligando-os aos conceitos de **imitação e referencialidade** (Bonfitto, 2013, p. 99-100), para compreender os limites e confluências que existem entre a

²⁴ O que acontece, então, no momento do salto, isto é, no momento em que a ordem atual da percepção é alterada, mas uma nova ainda não foi estabelecida, o momento em que se passa da ordem da presença para a ordem da representação e vice-versa? Surge um estado de instabilidade que coloca o preceptor entre duas ordens, num estado *betwist and between*. Situa-se justamente no limiar que constitui a transição de uma ordem para outra, em estado liminar.

interpretação, arte do ator, e a performance. O que Bonfitto procura desvelar é o que está além da diferenciação entre ator e *performer*, mas, assim como Fischer-Lichte, o intento é compreender o espaço entre, liminar. Longe de entender, superficialmente, o espaço de representação enquanto simples imitação, enquanto mero atributo do ator/atriz, e a apresentação enquanto forma de tornar-se presente, trazendo a subjetividade e a alteridade como movimentos de ação no tempo e no espaço, características do *performer*, Bonfitto vai mais fundo, para perceber que atores, atrizes e *performers* compartilham de tais potencialidades. Transitam, entre tais manifestações, e criam, de acordo com o citado balanço pendular. Isso me faz voltar o olhar, novamente, para a criança. Se ela está no limiar, no espaço entre, também aqui entendemos a existência da criança como um corpo-mente-ação criativo e criador, que transita entre representação – o potente faz-de-conta, e apresentação – a ficção não suprime a realidade, ao contrário, mistura-se com ela. Ao mesclar ficção e realidade, a criança é ator e, ao mesmo tempo, ela mesma, em seu prazer de criação e de participação na criação imaginária: a criança atua e performa, ao mesmo tempo. A imitação é base das brincadeiras: imita-se o que já viu, imita-se o mundo adulto, imita-se o cotidiano vivido e, simultaneamente, há a referencialidade abordada por Bonfitto, no sentido de que a imitação não é pura, mas transformada, carregada de subjetividade e de uma alteridade que molda a “realidade” ao próprio prazer. Por isso, quem fugia do E.T. Crodualdo era a Luíza, quem oferecia o macarrão a ele era Ulisses e quem enfrentava os desmandos dele era o Francisco: as crianças em cada estado de presença e, ao mesmo tempo, de representação em nossa improvisação.

Em outras palavras, o autor enfatiza que é muito comum entendermos a desconstrução da imitação como um processo de surgimento da referencialidade, em especial da autorreferencialidade (qualidade intrínseca do *performer*). Porém, analisando diversos processos e respectivos criadores, ele nos aponta que a autorreferencialidade pode emergir de outras formas.

Contudo, a associação entre referencialidade e imitação pode apresentar algumas complicações e revelar os próprios limites, sobretudo quando se lida com a questão da autorreferencialidade. [...] qualidades expressivas permeadas por diferentes graus de autorreferencialidade podem emergir da exploração de processos de imitação, da desconstrução de tais processos. De qualquer forma, tal demonstração não deve ser vista como uma afirmação de que a autorreferencialidade pode emergir, no trabalho do ator e do *performer*, somente da desconstrução de processos de imitação. Incontáveis processos podem ser geradores de autorreferencialidade nesse campo, tais como aqueles que envolveram a exploração da *alea* feito nos anos de 1960 por John Cage e Merce Cunningham, ou as associações livres exploradas pelas vanguardas históricas no início do século XX, dentre outros (Bonfitto, 2013, p. 105).

Seguindo tal pensamento, cabe a esta pesquisa responder: a brincadeira, o faz-de-conta, a ficcionalização do cotidiano tão importante na ação infantil não seriam, também, um processo de geração de autorreferencialidade, ainda que tais ações surjam pela imitação? O que me faz crer na possibilidade de emersão da autorreferencialidade da criança em brincadeiras está no fato de que ficção e realidade se complementam por meio de tais ações. A criança se faz outro(s) e, ao mesmo tempo, é ela mesma. A criança imita a realidade e, também, cria as fissuras necessárias para a compreensão e mais: para a transformação por meio da ação criadora. Sim, a criança age pela brincadeira, não apenas para o divertimento, mas como forma de interação com a realidade. É a própria forma de agência, é o lugar de fala.

Sendo assim, a criança, por meio da própria experiência do brincar, pode exercer, plenamente, a performatividade: no jogo instaurado, seja na brincadeira ou nas eclosões de jogos dramáticos, realizados pela criança, de certa forma, ela cria um entrelugar, que está em consonância com o que entendemos por performativo. Bonfitto se apoia em Fischer-Lichte para trazer o conceito do performativo e, também, busca expandi-lo, extrapolando as fronteiras do conceitual e vislumbrando tal entendimento na ação.

No caso de Fischer-Lichte, por exemplo, ao definir performativo como autorreferencial e constitutivo de realidades, de certa forma responde a algumas perguntas, mas somente em termos conceituais, não em termos do “como”, da processualidade do fazer. Tal processualidade pode ser acessada somente em campo artístico [...] tais como [as investigações práticas de] Artaud, Grotowski, Peter Brook, Coco Fusco, Guillermo Gómez-Peña e Marina Abramovic, outras obras e experiências artísticas por nós examinadas aqui podem ser consideradas (Bonfitto, 2013, p. 185).

Por isso, a necessidade de buscar, para esta tese, a realização de uma ação performativa com crianças. Entendendo que a criança possui uma performatividade, fortemente guiada pela imaginação, criação imaginária, pela mescla do ficcional com a realidade, e, também, pela imitação, pela ludicidade, acredito que nesta ação foi possível compreender o caráter performativo na investigação prática. E compreendendo que a performatividade da criança se manifesta em grande medida nos momentos em que ela está no espaço liminar entre ficção e realidade, não há como excluir o fator teatralidade da análise. Nesse limiar em que a criança age, podemos apreender tanto invocações do performativo como do teatral. Por isso, meu intento em aprofundar, tanto em questões teóricas aqui discutidas, como na realização prática, com elas, as noções de teatro performativo e performance.

Féral (2015) nos fala de tal teatralidade que pode ser intencional na ação do artista criador, como, também, pode ser instaurada no jogo do olhar e do perceber de quem observa e

participa enquanto espectador do ato artístico ou performático. Como disse, em nosso processo do “Criacionices” fomos diversas vezes criadores e espectadores, transitando entre tais papéis à revelia. Quando algum *performer* pegava um objeto não estruturado e iniciava uma ação, por vezes, chamava atenção de outros ao lado, podendo acontecer de formas variadas, entre as quais:

- a) um *performer* iniciar uma ação descritiva no espaço, como, por exemplo, quando Ulisses fez de uma caixa o próprio caminhão;
- b) um *performer* iniciar uma ação mais abstrata, algo aproximado de uma dança pessoal com objetos e, então, outro *performer* assimilar a teatralidade em tal momento e iniciar uma interação/improvisação, como foi o caso em que eu estava “enterrando” Ulisses entre papéis sem nenhuma intenção dramática, mas logo Francisco chegou para “salvar” Ulisses, lendo ali uma cena em que eu o enterrava. Os demais *performers* embarcaram na mesma ação em uma criação cênica que culminou em um caos criativo em meio à guerra entre papéis.

Imagens 29 e 30 – Caos de papel. Gerado a partir da interação entre os *performers* Thiago, Ulisses e Francisco e que afetaram todos os demais, criando uma espécie de guerra entre papéis.



Fotos: Yara Brandão

Tais situações vêm confirmar, ou pelo menos, ao meu olhar de pesquisador e *performer* provocador, que, durante a criação com crianças, baseado nas experiências que vivemos no “Criacionices”, há suportes da performatividade e da teatralidade na mesma medida. Lembram que Francisco tinha o bloqueio em relação a mim? Pois foi em tal dia que nos aproximamos. Veja que, agindo pela performatividade, ele se colocou ao lado de Ulisses, para salvá-lo: estava contra mim, ainda me repelindo, porém, no jogo teatralizado, nosso embate se resolveu na performance. Depois desse dia, a interação comigo se modificou. A entrega às vivências e experiências também. Ele tornou-se mais receptivo e aberto às minhas interações, pudemos ser parceiros de jogo de diversos momentos e ele, também, ficou mais seguro para propor e conduzir o grupo em ideias que apresentava.

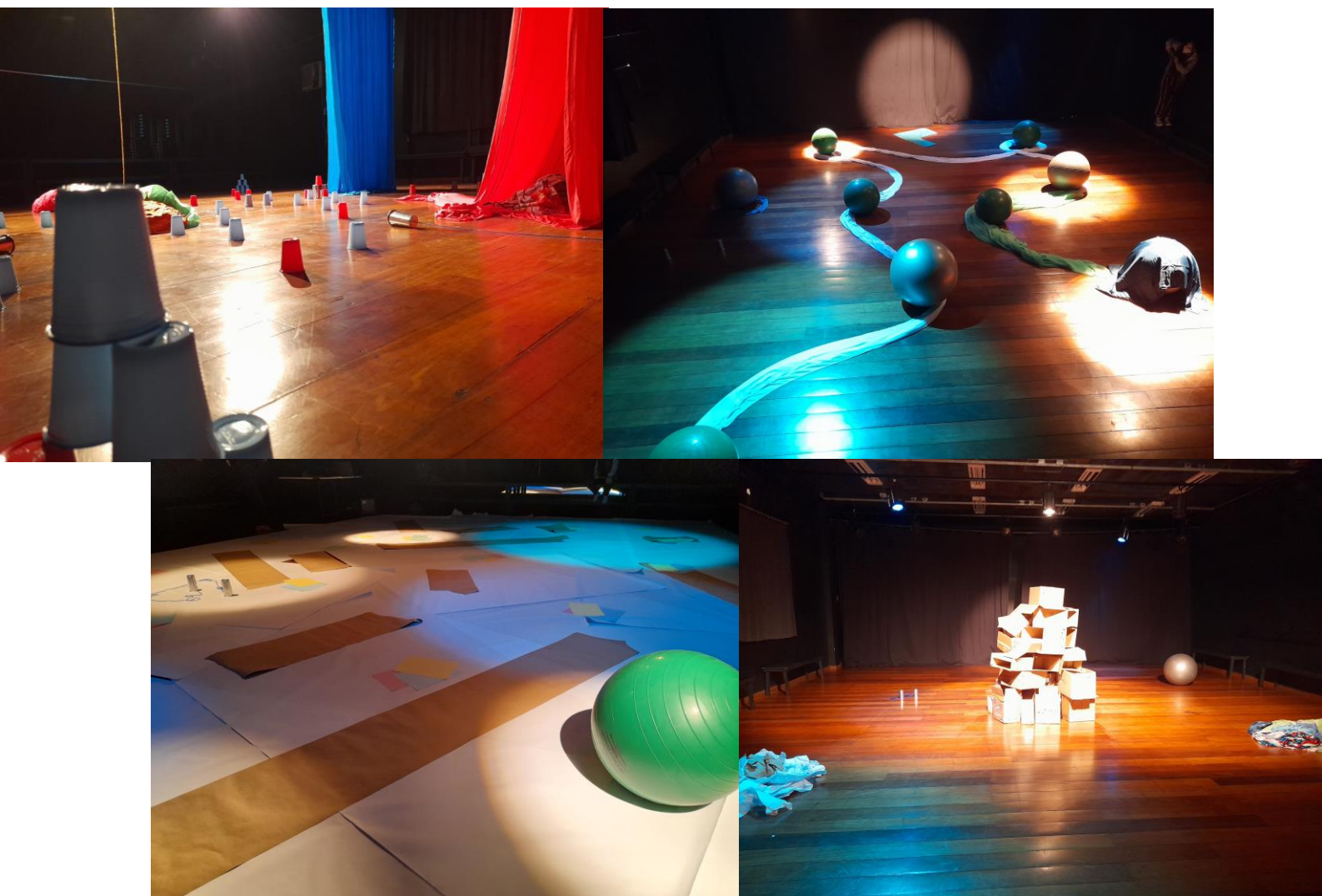
4.4 Espaço de teatralidade e performatividade

Na viagem que resultou no “Criacionices” há um detalhe que, creio, tenha sido fator de impulso para nossas criações e, principalmente, para uma ambientação convidativa aos atos de criação: nosso espaço com múltiplas possibilidades.

Ao optar por fazer as experiências na Sala Preta do prédio do curso de Teatro da UFMG, com os recursos que ela oferece, trouxemos para o processo possibilidades de manuseio e improviso com diversos estímulos que são próprios do teatro. As configurações de espaço e cenário, os jogos de luzes, a possibilidade de criar espaços de cena e outros de plateia. Tais recursos nos permitiram, enquanto grupo, experimentar possibilidades de criação e de jogos. Por vezes, potencializaram a criação de jogos dramáticos e, por vezes, nos fizeram repensar tais organizações.

Neste espaço repleto de recursos da estrutura teatral, pudemos lançar estímulos que induziram para a teatralidade (Féral, 2015). Para todo o início de encontro, aliando luz e os objetos não estruturados pensados para o dia, eu e Yara preparamos uma instalação.

Imagens 31, 32, 33 e 34 – Instalações criadas para receber os *performers* nos primeiros quatro encontros.



Fotos: Thiago Meira e Yara Brandão

Ao entrarem na sala, os *performers* se deparavam com tais instalações e, então, começavam a interagir com elas e entre si. As imagens provocadoras presentes nas instalações e as variações surgidas, a partir da intervenção de cada *performer*, faziam surgir imagens que se abriam à teatralidade. Tanto ao experimentar, quanto ao observar a experimentação do outro, ou dos outros, havia momentos em que percebemos eclodir a teatralidade e, a partir deles,

surgiam, também, pequenos jogos dramáticos. Por vezes, rápidos e que duravam poucos instantes, por vezes, mais longos e que geraram algumas das improvisações que foram aqui analisadas.

Fato é que a teatralidade está muito no olhar do espectador, e, em tal sentido, reforço que no processo todos nós alternamos entre os papéis de *performers* e espectadores. Somente por tal troca de papéis que foi possível abrimos nosso olhar à teatralidade, que, por vezes, eram evocadas, a partir de imagens que nossos colegas criaram. Contudo, em um espaço que também é performativo, a teatralidade mais do que nos colocar em estado de contemplação, nos convidava a agir. Ou melhor, contemplação e ação aconteceram na mesma medida.

[...] a teatralidade não parece relacionar-se à natureza do objeto que investe – o ator, o espaço, o objeto, o evento; também não se restringe ao simulacro, à ilusão, às aparências, à ficção, já que pudemos apreendê-la em situações cotidianas. Mais que uma propriedade, cujas características seria possível analisar, é um *processo*, uma produção relacionada sobretudo ao olhar que postula e cria *outro espaço*, tornado espaço do outro – espaço virtual, é claro – e dá lugar à alteridade dos sujeitos e à emergência da ficção. Esse espaço resulta de um ato consciente tanto do próprio *performer* (no sentido mais amplo do termo: ator, encenador, cenógrafo, iluminador, e também arquiteto) – e esse é o sentido dos dois primeiros exemplos -, quanto do espectador, cujo olhar cria uma clivagem espacial de onde surge a ilusão; olhar dirigido, sem distinção, a eventos, comportamentos, corpos, objetos, espaço cotidiano e também ficcional (Féral, 2015, p. 86).

Em determinados momentos, a busca por atos conscientes de instalação da teatralidade aconteceu (eu mesmo tentei induzir alguns atos), mas não teve resultado. Foi mais comum nos adultos tal busca: colocar-se em posição de destaque e lançar uma proposta mais efetiva e direta, conduzindo nosso olhar a determinada ficcionalização. Porém, aquilo no meio de tantos estímulos acabava por se diluir. Ao passo que outros momentos tiveram aderência de outros *performers* e, sim, transformaram-se em improvisações mais longas.

Além dos objetos não estruturados, que se abriam em infinitas possibilidades de simbolização, teatralidade e ação performativa, creio que a iluminação trouxe uma sensação que foi fundamental para a ambientação de nosso processo: ela conferia sensações, podia guiar ou acompanhar determinadas ações. Em uma das experimentações, por exemplo, ela foi condutora de um jogo lúdico, no qual os *performers* deveriam sempre estar em algum foco de luz, ao passo que os focos apagavam e acendiam, aleatoriamente. Isso proporcionou a realização de uma brincadeira, que evocava sensações diversas, mistura de alegria, com tensões à espera de que o foco fosse apagado e, então, motivasse uma corrida em direção a outro. Por

vezes, apenas um foco estava aceso, o que obrigava os *performers* a se espremerem em um só diâmetro.

Assista: [Jogo de Luzes](#)



Por meio da experiência do jogo com as luzes, podemos perceber que a iluminação exerceu um papel performativo e indutor de teatralidades, cumprindo o que Luciani (2012) chama de função poética da luz, que, grosso modo, nos leva ao entendimento de que a iluminação é capaz de afetar diretamente a realização da performance, por criar atmosferas sensíveis e provocadoras de sensações. Não falamos de uma iluminação que precisa ter sentido ou significado diante de uma narrativa, ou apenas cumprir uma função técnica. No exemplo acima, percebemos a ação direta da iluminação na execução de um jogo-brincadeira, que foi a base de nossas criações (a brincadeira, tantas vezes, comentada aqui!), como, também, evocava sensações diferentes, tanto genuínas, surgidas pelo prazer do momento, quanto “encenadas”. A alegria e a tensão são genuínas e performadas, a partir do estímulo que o apagar e acender de luzes propiciava. Ao passo que os gritos de “medo” eram encenados, elaborados sob a égide do jogo dramático: era apenas uma representação do medo.

Uma possível performatividade da luz se realizaria, assim, na teatralidade com que ela se manifesta em cena, executada pelo criador/operador que a “performa” segundo normativas pré estabelecidas ou improvisações que acompanham a representação em curso e são dadas à contemplação, na intenção de provocar sensações e reações frente ao olhar que a interpreta e lhe atribui sentido. Este olhar, que Mostaço define como experiência singular e elementar de um indivíduo, vetorizada pelas tensões antagônicas e disjuntivas do eu e do outro (Mostaço, op.cit, 2009. p. 39), é a base da teatralidade e performatividade encontradas na realização teatral pelo seu caráter dramático, representacional e inteiramente performático (Luciani, 2012, p. 92).

O que acredito ser importante dizer, a partir disso, é que escolhemos e preparamos um espaço, pensando nas possibilidades de estímulos à performatividade e à teatralidade que ele pudesse oferecer: ainda que tal teatralidade fosse inspirada e baseada nas teatralidades cotidianas. Trazer as brincadeiras de rua para tal espaço, por exemplo, faz jus à afirmação. Na sala em que, naturalmente, convencionamos como um espaço de ver e ser visto, fazer/mostrar e apreciar, propor e deixar-se afetar, as brincadeiras de rua tiveram as teatralidades possíveis destacadas.

4.5 Ler, ver, ouvir e participar da arte da criança

Também é um objetivo desta tese perceber e ouvir (nos variados sentidos de ouvir) mais à criança por meio da performance. Entender que nós, enquanto espectadores da ação performática infantil, podemos refletir melhor, também, a relação conosco, com o meio e com elas, percebendo as contribuições à trama social da qual fazem parte. Retomando a pesquisadora Márcia Dárquia Nogueira Silva (2021), ao refletir que a arte nos faz ausentar-nos do mundo, da realidade, para, posteriormente, entendê-la sob outra ótica, e ainda de entender que, se a brincadeira da criança pode ser uma arte, pois ali ela exerce a performatividade, precisamos entender e saber ler a arte da criança, pois ela pode nos deslocar, nos trazer novas visões da realidade, nos abrir brechas, tanto enquanto educadores, enquanto familiares e enquanto artistas.

Nesse sentido, ausentar-se ou estar dentro do mundo é uma experiência que a arte nos proporciona e pode ser inteiramente humana e crítica, nos ajudando a compreender, de maneira também crítica, a realidade. Assim, acompanhada de autores como Larrosa, Nietzsche, Agamben e Deleuze, Loponte (2008) procuramos discutir a relação entre infância, arte e metáforas contemporâneas indagando até que ponto nós, educadores e pesquisadores, estamos dispostos a ouvir a criança como acontecimento que nos desloca de nossas paisagens familiares e nos conecta com experiências que nos transformam (Silva, 2021, p. 54).

Novamente, retomo a noção de que a criança age pela brincadeira, fazendo da brincadeira a própria linguagem. O que pretendo enfatizar é que o brincar é base da performatividade da criança por se fazer presente o tempo todo, e se manifestar nas diversas ações. Não podemos entender a brincadeira como momentos específicos do dia ou de momentos isolados: para a criança não existe uma “hora certa” para brincar. Nas mais diversas ações que realiza, independentemente dos objetivos, o brincar surge como forma de mediar ação e objetivo.

Pereira e Fazzioni (2019) também se debruçam sobre as estreitas relações entre a brincadeira e a performance, buscando aproximá-las por alguns aspectos, entre eles a capacidade de ambas em eliminar as noções espaciais e temporais, suspendendo a ação em espaços próprios, liminares. Também se apoiando nos estudos de Schechner, os autores destacam, além da suspensão temporal e espacial, que a brincadeira se faz pelo viés imaginário, a importância do corpo da criança no ato de brincar, em diálogo direto com o entendimento do corpo e da presença são indispensáveis na ação performativa. Com isso, eles lançam um

interessante termo que vale o destaque nesta pesquisa, a “brincadeira performativa” (Pereira e Fazzioni, 2019, p. 135) embasando-a em referências de tempo e espaço em suspensão, presença e ação do corpo na ação performática e, também, no entendimento de corporeidade, buscando em Merleau-Ponty (1992) e LeBreton (2007) as bases do conceito. Quando entendemos o conceito tal qual proposto pelos autores, percebemos que a corporeidade, para além da ação no espaço tempo ou mesmo em estado de suspensão, é a forma de comunicação e expressão subjetiva entre pessoa e mundo, no caso, entre a criança e a própria realidade, ainda que a realidade seja permeada pelos desejos da imaginação. Assim, a relação subjetiva do corpo com o mundo me faz retomar a noção de performatividade, pois falamos de uma maneira própria de agir e se relacionar, calcada em anseios da identidade, da autonomia e das descobertas que surgem de tal relação. Desse modo, deixo aqui o entendimento da brincadeira performativa, como interessante forma de se pensar a relação aqui posta:

O fato da brincadeira surgir de um pensamento articulado à comportamentos pré-estabelecidos socialmente (repetição de modelos, representação de ações e tipos sociais coletados no cotidiano, expressão de sensações e sentimento advindos do seu contexto), também parece aproximar a brincadeira da performance, uma vez que Schechner (2003) aponta que as performances são feitas de comportamentos restaurados, presos no ser. Diante dessa proximidade estabelecida, chamaremos essa ação da criança de ‘brincadeira performativa’ (Pereira e Fazzioni, 2019, p. 135).

Quando os autores estabelecem a relação da brincadeira com os comportamentos restaurados, pensamos em todas as possibilidades em que tais comportamentos se fazem presentes nas brincadeiras, seja na repetição, característica marcante das culturas da infância, seja na imitação de algo observado ou desejado. Os comportamentos restaurados também podem dar origem a processos ritualizados, ou brincadeiras que retornam, porém, mesmo ritualizadas, a criança age aberta aos afetos e afetações que somente a realização naquele determinado tempo e espaço podem oferecer: mesmo repetindo comportamentos ou ações performativas por meio de brincadeiras, há sempre uma abertura às novidades, o sentir é refrescado e nunca estancado ou decantado em monotonia. O frescor do “como se fosse a primeira vez” se mantém, em grande parte, por outras características das culturas da infância, apontadas por Sarmento: a reiteração e a ludicidade. O prazer em repetir um comportamento se atualiza por estar afetado pelo prazer que aquela ação propicia. Assim, a brincadeira é a ligação entre criança e realidade, é a forma pela qual ela estabelece relações e se mostra enquanto ator social, imbuída de desejos e de identidade. Ainda que o desejo seja o da destruição, por exemplo.

Então, mediante o exposto, voltamos ao episódio do boneco James, que surgiu na execução do roteiro performativo 3 – Barcos de papel, pessoas de papel. Enquanto provocadores, Yara e eu propomos que, em meio à vivência, tentaríamos construir um boneco e perceberíamos a interação dos demais *performers*. Fizemos isso e logo alguns vieram ajudar, como [Fabrício](#), Ulisses e Jader. Porém, assim que terminamos, Francisco o destruiu. Ulisses, em um primeiro momento, se chocou, por isso, rapidamente, começamos a reconstruí-lo. Francisco novamente o destruiu, mas, agora, Ulisses se alegrou. As duas crianças perceberam que um jogo de reiteração havia sido instaurado, construiríamos novamente o boneco para ser destruído. Na terceira vez, Ulisses nem esteve mais ao lado de quem montava o boneco, e, ao contrário, se juntou, à espreita, com Francisco, esperando o momento de destruí-lo. De certa forma, creio que ritualizamos o processo de destruição, fazendo dele parte de nossa performance – o que de fato aconteceu, pois o boneco James foi parte da performance final, ganhando, inclusive, outros papéis na cena (e sendo destruído, claro!).

E sobre escutar a criança, também o momento de construção, destruição e reconstrução do boneco foi interessante, pois, na primeira vez em que o boneco foi destruído, [Brenda](#), mãe de Francisco, tentou conversar com ele para não fazer isso, mas logo percebeu e fez a leitura do todo: a destruição era construtiva, ou melhor: nós, enquanto grupo e com a provocação de Francisco, compreendemos como fazer da destruição uma ação performativa. Por meio da convenção social, em um lugar com muitas crianças brincando, é comum que um pai ou uma mãe resolva com o filho um momento em que a criança esteja “tumultuando” ou atrapalhando a brincadeira de outros. Não faço aqui nenhum juízo de valor, pois cada momento e cada espaço tem os próprios ritos e combinados sociais próprios. Porém, o nosso espaço de criação dava vazão, também, aos sentimentos e ações como o da destruição, desde que respeitados os limites do corpo e das sensações do outro, sendo a destruição ritualizada e abraçada dentro da brincadeira.

Voltando ao pensamento de Gouvêa (2011), e como ele reverbera em mim, penso que a brincadeira pode revelar um caráter estético próprio. Exercer a brincadeira, ou exercer a forma estética de lidar com as ações, transcendem os objetivos da própria ação e tornam-se atos expressivos em si, baseados no lúdico, nas possibilidades imaginativas, de reiteração, de suspensão ou reorganização do tempo.

Também é característica da atividade infantil sua forte dimensão estética. Através das atividades mais corriqueiras, como arrumar uma estante, vestir uma roupa, a criança procura expressar-se, produzir o belo, como um artista. Tais atividades superam sua dimensão prática, tendo um caráter expressivo

da subjetividade e de sua compreensão da beleza. Para a criança, a utilidade da ação é secundária em relação ao seu caráter criativo e expressivo (Gouvêa, 2011, p. 560).

Entendendo a potência da arte, aqui trada, e a brincadeira como ação performativa da criança, temos agora que nos debruçar sobre tal acontecimento, buscando as conexões que garantem a tal ato a abertura das brechas na realidade e, principalmente, entender que, enquanto adultos, também podemos nos transformar, a partir da arte proposta pelos pequenos e pequenas, abrindo nossa percepção e jogando com eles, performando com eles.

Realizar tal leitura é um grande desafio e o caminho pode estar na compreensão do corpo performático da criança. Tal corpo em ação, que faz uma leitura do mundo e reage a todo momento aos anseios, buscando transformações e agindo sempre de forma plena e presente aos estímulos criativos e perceptivos. No próximo tópico, vamos dar atenção ao corpo da criança como chave de leitura da própria performatividade.

4.6 Os corpos brincantes – corpos performáticos – corpos poéticos

As crianças mais novas, faixa etária que escolhemos como recorte para esta pesquisa performativa, possuem um bom repertório linguístico no sentido estrito de vocabulário. Porém, ainda carregam consigo as diversas possibilidades de linguagem que extrapolam tal vocabulário e se realizam no corpo em ação, em movimento e, principalmente, no corpo que brinca, experimenta o mundo ao redor – sejam tais experiências relacionadas aos sentidos físicos ou afetivos. A citada qualidade, ou característica da infância, é primordial para o entendimento da performatividade da criança, que alcança diversos níveis de percepção que nós, adultos, muitas vezes não damos conta de acompanhar. Enquanto adultos, nos engessamos, nos atemos à linguagem oral como um dos poucos caminhos para a expressão ou comunicação. Porém, ao observar as crianças mais novas, percebemos a multiplicidade de linguagens, possibilidades e afeições que os corpos delas anunciam, por meio de brincadeiras, explorações e descobertas.

Márcia Dárquia Silva (2021), relendo o pesquisador Garrocho (2002), entende tal dimensão no brincar exposto no corpo da criança, como linguagem, como performance: como manifestação do pensamento em ato.

Segundo Garrocho (2002), para as crianças a arte do corpo e a poética do brincar constituem modalidades de “pensamento em ato”, sendo o brincar

corporal um modo de “pensar com o corpo”. Trata-se, para esse autor, de uma poesia ao modo da ação. Luís Felipe, com seis anos, se apropria e joga com os materiais disponíveis. Nesse processo, ele se engaja de corpo inteiro ritualizando suas experiências, repetindo gestos, reconfigurando sentidos e fabricando um mundo carregado de poesia (Silva, 2021, p. 37).

Quando a criança está entregue ao jogo simbólico, ao faz de conta, ou mesmo quando se joga em brincadeiras que fazem o corpo encontrar o estado de vertigem – corridas, rolamentos – percebemos que tal corpo traduz desejos, percepções, afetos. A espontaneidade de tal expressão corporal é própria das infâncias e, segundo Garrocho (2007), é imbuído de uma *poiesis*, um modo próprio de se movimentar como resposta aos estímulos que as afetam. Nós entendemos a *poiesis* do movimento da criança como um traço do que chamamos de performativo. O autor ainda diz que precisamos, enquanto artistas, nos aprofundarmos na *poiesis*: entender o performativo da criança como maneira de ressignificar nossa própria criação e envolvimento com a arte, no caso em questão, com o teatro performativo e com a performance. Portanto, a criação performativa intergeracional possibilitou a troca de olhares sensíveis que, de certa forma, estimulou todos os *performers* em criações. Em tal atelier de criação teatral proposto entre crianças e adultos, buscamos as novas formas de entender o corpo da criança também como estímulo criativo, compreendendo a própria dimensão e, enquanto adultos, nos inspirarmos na potência criadora que se faz presente no corpo da criança.

Como salienta Garrocho,

E, por isso, o movimento da criança é tanto estudo observacional, que contribui para a reconsideração das poéticas cênicas, quanto material para as pesquisas corporais. O movimento da criança, nos contextos de vida não dirigidos, tem a vantagem de, também, propor-nos uma experiência dessa consciência cinestésica do ser movente de que fala Simone Forti. No caso da atividade espontânea do brincar, diferentemente das encenações habituais, observei, portanto, uma gama expressiva que nos coloca diante de uma auto-*poiesis* (Garrocho, 2007, p. 30).

E continua:

Uma poesia ao modo da ação (LAPIERRE & AUCOUTURIER, 1988), para dizer de uma atividade na qual os sistemas voluntário e involuntário estabelecem como que uma ponte através da tonicidade corporal em sua dinâmica relacional. Essa poesia, ao modo da ação, que encontro em algumas circunstâncias do brincar da criança, possui conexões com a noção desenvolvida por Renato Cohen, de “ritualização do instante-presente”, ao se referir ao espetáculo ritual, à live art, à “arte que está acontecendo ao vivo, no instante presente” (Garrocho, 2007, p. 30).

O autor nos aponta as possíveis relações entre performance e o brincar. Uma relação que se constitui, em suma, por meio do corpo. A performance exige do artista o corpo em ação, em risco, fazendo atos estéticos para comunicar, ou performar a própria ética. As crianças também assim o fazem na brincadeira (e não somente), fazendo das próprias ações pelo espaço uma forma física, corporal, estética dos próprios pensamentos.

Marina Marcondes Machado (2010) também nos apresenta um estudo que busca compreender a criança como *performer* tendo por base o entendimento de corporalidade, conceito que ela traz de estudos da obra de Merleau-Ponty. Ao nos apresentar tal conceito, a autora alerta que ele encerra, em si, as noções de “eu” e de “mundo”, juntas. Pensar a corporalidade apenas como aspecto fundante do “eu” é um erro, pois descarta que tal corpo, o ser, se configura, também, pelas relações que estabelece, pela cultura, pelas interações. Logo, a corporalidade é o conjunto de percepções, ações e respostas aos estímulos que surgem no corpo do “eu”. A criança está mergulhada em tais estímulos e reagindo a eles por meio de variadas linguagens.

Quero desenvolver aqui o pensamento de que, por sua forte aderência às coisas, vida imaginativa plena e pensamento polimorfo, não cabe “ler” a criança pequena como se seu corpo estivesse a serviço da cultura, nem tampouco que a cultura – na qual foi concebida, nasceu e convive – estivesse à serviço de seu corpo; a noção de corporalidade tal como compreendida pela perspectiva merleau-pontiana pode resolver esse aparente dilema, ao romper dicotomias, convidando-nos a enxergar em cada criança um corpo que sinaliza a cultura, mergulhado nela. Assim, a corporalidade da criança pequena apresenta-se dinamicamente em seus modos de ser e de se relacionar, sem separação corpo-outro e corpo-mundo (Machado, 2010, p. 125).

Ilustrarei a tal passagem por meio de uma experiência na sala de Infantil 5, com crianças com idades entre 5 e 6 anos, cuja aula tinha como conteúdo as brincadeiras com o tema “circo”. Enquanto assistíamos a um vídeo com apresentações variadas de artistas circenses, era possível perceber que os corpos das crianças pareciam vibrar, querendo sair das cadeiras em que estavam sentadas. Finalizado o vídeo, perguntei quais artistas se apresentavam no circo e, dentre eles, quais elas gostariam de representar. O estímulo é imediato, antes mesmo de me falarem, os corpos performam ideias. Bailarinas, equilibristas de corda bamba, mágicos, cavalos saltadores. No calor do momento e da criação/brincadeira, a resposta para minha pergunta primeiramente era dada com o corpo e depois ganhava o vocabulário. Em algumas vezes, nem mesmo o vocabulário aparecia, como no caso da equilibrista na corda bamba. Também destaco o garoto que queria fazer o cavalo. Buscando, preliminarmente, a história do

circo, é possível saber que muitos espetáculos começaram com apresentações com cavalos, mas não era de conhecimento daquele aluno. Os circos não mais adotam números com animais no Brasil. Mas trazer a ideia do cavalo para o corpo foi tão exuberante que os movimentos do garoto – saltos de um lado ao outro, como se estivesse passando por um arco – contagiaram os colegas. Praticamente toda a turma (cerca de 12 alunos) experimentaram se transformar em cavalos para saltar pelo arco. Aproveitei a sensação que contagiava a turma para trabalhar tensões e emoções com eles. Transformei-me em um apresentador de circo, dos bem dramáticos, que narrava o quão perigoso era pular por entre o arco. Fizemos o arco imaginário. Depois de alguns pulos, resolvemos colocar fogo no arco, o que mudaria a tensão de nossa criação. Cada imprevisto, cada mudança na brincadeira, refletia nos corpos das crianças de forma imediata. Não se tratava de mímica, era a forma de expressão pura que saía dos pensamentos e transbordava pelos corpos. Cada cavalo à própria maneira pulou, sentiu medo ou coragem, se exibiu para um público também imaginário.

Falar do circo, uma cultura popular, que passa por gerações, nos dá a dimensão da imbricação que Machado (2010) nos apresenta com conceito de corporalidade, em que cultura e “eu” se retroalimentam. Ao mesmo tempo que performávamos o circo, o fazíamos à nossa maneira, dentro do nosso repertório corporal e sensorial. Voltando a Garrocho (2007), também podemos falar do limiar entre a brincadeira, a performance e a apresentação. Ali era possível identificar a auto-poiesis, presente no brincar de circo. Ao mesmo tempo, as ações que se desenvolveram, no instante presente, eram próprias da representação e da espontaneidade. Brincadeira, performance e representação fundiam-se no limiar que aquele espaço-tempo possibilitou.

Tal revelação da cultura se dava em nível corporal, pois, como vimos, corpo é cultura. Por meio da imaginação, a realidade da cultura era ressignificada e transformada em movimento, expressa no corpo das crianças. Uma elaboração da cultura que causa o ciclo de retroalimentação entre o mundo e o “eu” da criança, também pode ser entendida como a reprodução interpretativa, que trouxemos de Corsaro (2011) e, agora, é evocado para a releitura de Gouvêa (2011). A autora retoma o conceito de agência da criança, a capacidade de agir em prol do próprio conhecimento e experiência, buscando em tal experiência a compreensão de assimilação da cultura. Também pela agência, ela pode imprimir a própria marca na cultura, ao agir segundo os próprios desejos, vontades, limites e possibilidades.

Mas como entender o *status* de agente social da criança? Como a criança atua no interior dessa estrutura? Para William Corsaro, é através de uma

apropriação ativa da cultura, processo que o autor denomina como reprodução interpretativa, que as crianças, coletivamente, atribuem significado ao mundo, a partir de seu lugar social. Nesse processo, constroem uma cultura específica, a cultura infantil, a partir da cultura mais ampla e do diálogo com essa cultura (Gouvêa, 2011, p. 551).

Na referida ressignificação que propomos, criamos nosso próprio circo, à nossa maneira, dentro de nosso espaço e dentro de nossas possibilidades. Buscamos em nossos corpos as possibilidades de realizar tal cultura à nossa maneira. E me coloco junto a tal apropriação, pois o estado brincante é “contagioso”. Minha relação com as crianças se torna efetiva quando brinco com elas, e não apenas quando coordeno as ações. Brincar com elas, me faz, também, colocar meu corpo no “risco” performático, em que busco fazer de tal relação uma potência de criação: para elas e para mim mesmo.

Viver uma experiência, que se retroalimenta em relação profícua com a cultura, só é possível por meio da ação do corpo. O corpo age, torna-se a plataforma do pensamento-ação, e, ao mesmo tempo, é por ele que se passam os afetos. Deixar-se afetar e agir com outros corpos, com a cultura, consigo mesmo, faz parte do ciclo de retroalimentação de que nos fala Fischer-Lichte (2011). E tal vivência também pode nos aproximar do conceito de experiência entendido em Merleau-Ponty (1999), a caminho de um pensamento educacional que somente se realiza no/pelo corpo em performance. Denise Munhoz de Lima (2019) faz um paralelo entre as noções de experiência em Dewey e Merleau-Ponty. Assim, diz que: “para Dewey, a experiência significativa em educação se dá pela qualidade da duração, e as experiências para serem significativas não podem apenas estar no âmbito do conhecimento científico, mas também nas esferas afetivas” (Lima, 2019, p. 93). Ao explanar sobre a experiência em Merleau-Ponty, a autora apresenta uma citação que muito nos vale, pois traz a relação com corpo de forma potente:

[...] Quer se trate do corpo do outro ou do meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total (Merleau-Ponty 1999, p. 269 *apud* Lima, 2019, p. 94).

Sendo o corpo o próprio “eu” e capaz de manifestar afetos e dramas e entendido como o “eu” sem dissociação entre ser e matéria, podemos dizer que a vivência performática é a realização performativa da alteridade em jogo com a(s) cultura(s). E é, também, um importante

meio de realização da reprodução interpretativa: importante para uma compreensão de si nesta cultura, não apenas absorvendo-a, de forma passiva ou impositiva, mas imprimindo a identidade de um corpo/ser que age, no sentido mais próximo da agência baseada na sociologia, que nos vem por base. É a mesma experiência que tem o suporte no corpo e na cultura de Merleau-Ponty da qual fala Marina Marcondes Machado (2010), ao apresentar o termo “criança *performer*”.

E como eu percebi tais relações do corpo das crianças no processo do “Criacionices de um mundo doido”? – você leitor deve estar se perguntando. Respondo voltando o olhar para dois *performers*: Ágatha e Ulisses.

Primeiramente, falando da [Ágatha](#), a menina mais velha que se aventurou em fazer parte deste processo, mesmo sabendo que as ações seriam voltadas para idade menores do que a dela. Vi nela um corpo casulo, que desabrochava aos poucos, no próprio tempo. Na transição para a adolescência, ela se mostrava tímida em certas ações, por vezes comedida, porém, sempre observadora. Ela se colocava na tangente em diversos momentos de criação e quando eu pensava que ela poderia estar fora do jogo, me surpreendia com algum estímulo que ela enviava, seja um som, ou uma rápida proposição que mudava os rumos do acontecimento. Também destaco como a identificação entre os corpos gera potentes conexões. Ágatha se aproximou muito de Yara. Creio que a identificação com o que entendemos por corporalidade foi fundamental para o encontro performativo entre as duas. Enquanto muitas vezes eu via Ágatha afastada, ao conversar com Yara nos momentos pós-criação, tinha uma visão diferente.

Diante da conexão que percebi entre elas, conexão que também se revelou nos e pelos seus corpos/eus, pedi a Yara para escrever sobre essa relação e, com seu consentimento, compartilho com você leitora e leitor:

Florescer demanda tempo ...

Menina Ágatha, com os seus onze anos, cabelos cacheados, sonhos de trabalhar na Nasa e tem mãos de artista, mãos essas que desenharam o que está à sua volta.

[...]

Imagem 35 – Ágatha, Yara e o boneco James.



Foto: Thiago Meira

A minha relação com a Ágatha, foi uma relação de trocas genuínas. No começo foi um pouco difícil criar uma conexão com ela, pois era um processo novo, novas pessoas, primeira experiência com fazer teatral, onde é normal ter essa timidez, isso foi uma coisa que eu percebi na menina Agatha, mas a partir do momento em que eu comecei a conversar com ela, e a trazer o que ela tinha para oferecer pra gente, como coletivo que se instaurou todos os sábados, a conexão com ela se tornou mais aberta, mais fluida.

E isso se deu, pelo fato de eu me interessar, de me aproximar do que ela gostava, que era dança, desenho, ela falava muita da Nasa e com isso a gente conseguiu se aproximar mais e fazer com que ela se sentisse parte daquele processo, onde a turma era constituída por crianças de 4 e 5 anos, bem mais novos que ela.

A partir desse contato, desse diálogo mais aberto, eu percebi que ela se sentiu mais confortável, mais à vontade, disposta a participar das criações. [...]

E para além das criações, nós nos aproximamos pelos nossos gostos, e de uma certa forma eu acabei influenciando ela a ter o conhecimento sobre outras culturas: eu sou uma mulher com ancestralidades negra e sempre estou usando tranças no cabelo, e Ágatha sempre comentava e achava bonito as minhas tranças. Teve um momento em que chegou a falar que gostaria de colocar tranças, e isso me afetou positivamente, pois eu vejo a Ágatha como uma menina negra, que está descobrindo novas formas de se expressar, e de mostrar a sua identidade. Criamos uma identificação como jovens mulheres.

E Eu falo que foi uma relação que foi se construindo aos poucos, passinho por passinho, que florescer demanda tempo, principalmente em processo criativo, onde surgem trocas, surgem histórias, surge uma conexão maior com a infância, a sua própria e a do outro: é afetar e ser afetado.

Yara Brandão – Performer provocadora – 2023

Por sua vez, sobre Ulisses resolvi falar devido ao fato de ele ser aquele que, como apontei acima, não se apoia na oralidade como principal fonte de comunicação e conexão. O corpo de Ulisses me falava com os olhos, sorrisos, franzidos de sobrelanceiras. Falava-me com as corridas, com as (mais que bem-vindas) invasões em cada improvisação. Era o corpo que chegava frio (em todos os sentidos da palavra). Como alguém que foi acordado cedo, Ulisses, quase todos os dias, chegou bem chateado e nervoso. Poucos minutos de exploração e experiência prática bastavam para que o olhar dele mudasse, para que o sorriso se esboçasse e os passos lentos se transformassem em pequenas corridas. Daí em diante, ladeira acima! O corpo de Ulisses explodia em diversão, gargalhadas e impulsos diversos. Também por ser um dos mais novos, percebi no corpo dele a menor distância entre criação/improvisação e brincadeira. Francisco, por exemplo, tinha algo mais elaborado em si, o que eram os momentos de uma brincadeira mais livre, diferenciando-os dos momentos de improvisação: havia uma compreensão maior do que podemos chamar de uma convenção teatral. Ulisses não tinha isso expresso no corpo e nas ações. Brincar e improvisar eram separados por uma linha tênue, quase imperceptível. Creio ainda ser um desafio ler quais marcas de uma corporalidade de um corpo tão novo nos apresenta: mas, com certeza, é uma dificuldade minha e não uma falta de indícios. Porque os corpos não apenas carregam a cultura, como são a própria cultura. Olho para Ulisses e me vejo muito enquanto criança (não sei até que ponto minha memória corrompe a verdade, mas, ainda assim, prefiro expô-la). Tive uma criação bem parecida com a que ele tem, em um

ambiente de certa forma politizado e bem aberto ao diálogo e, principalmente, às artes, mas sem imposições. É um corpo com oportunidades. É um corpo que brinca com as oportunidades.

Assista: [Ulisses – alguns momentos](#)



Pois bem, leitores,

Eu e Yara, nos últimos relatos, mostramos que de formas diferentes, nos reconectamos às nossas infâncias. Não apenas em estado de memória, mas em algo que reverberou em nossos corpos durante as ações do processo, Não falo de uma reprodução daquilo que um dia foi ou aconteceu. Falo de uma evocação. De um reviver, ou reconectar, que é algo que compreendo melhor entendendo este processo sob outra visão, apresentada por Renato Nogueira e Marcos Barreto (2018), ao definirem o conceito de “infancialização”. Seguindo a tal pensamento e me aprofundando mais em cosmovisões afrorreferenciadas, no próximo capítulo, vamos navegar por outros mares e ver outros horizontes!

NAVEGAR POR OUTROS MARES ENTRE INFÂNCIAS E PERFORMANCES



5 NAVEGAR POR OUTROS MARES ENTRE INFÂNCIAS E PERFORMANCES

Companheiras e companheiros de viagem, é certo que nas incertezas estão nosso desafio. Quando me aventuro por outros mares, diferentes daqueles que antes naveguei, sinto que preciso de uma atenção redobrada. É isso que vamos fazer agora. Entenda, por mar não antes navegado, aquilo que na minha trajetória é novidade, mas pelo qual outras pessoas navegam com maior segurança. Por uma formação que me foi inculcada, navegar por mares de conhecimentos eurocentrados era o caminho indicado. Por muito tempo, tive apenas tal mapa eurocentrado nas mãos. Contudo, privilegiado por tantos acessos que tive, muitos deles vindos pela educação formada e elaborada na universidade pública, comecei a olhar para outros mapas, outros trajetos e outros caminhos de entendimentos e saberes que existem e que pareciam longe de mim. Por isso, nesta etapa de viagem, vou me aventurar por novos caminhos, que são importantes para rever rotas de pensamento, lançar novos olhares sobre nossas relações e encontrar respostas que me levam para outros lugares de percepção sobre aquilo que fazemos, como fazemos e por que fazemos, além de me conectar com uma história que está aqui, junto de mim.

5.1 Uma rota afrorreferenciada

Para este momento, convido a leitora ou ao leitor a embarcar comigo em uma viagem nova para mim, e creio, para muitos colegas acadêmicos (ou não) e que têm contextos parecidos com o meu. Sou um homem branco, brasileiro, mineiro (nascido e criado! – para usar uma expressão bem própria!). Como brasileiro, não posso ignorar que nós somos frutos de muitos povos que cá se encontram, sejam aqueles que aqui habitavam, os que invadiram, os que vieram escravizados, e ainda outros. Tais diferenças que aqui se encontraram estão presentes nas culturas, nas cores das peles, nos costumes. Diferenças que se afetaram em maior ou menor grau – cada *performer* que participou do processo trouxe, de certa forma, as marcas de tais diferenças e com elas performaram: histórias pessoais e ancestralidades na Casa de Memórias, as brincadeiras e culturas das ruas, que Ágatha e Francisco ensinavam, o olhar para o cabelo em tranças da Yara, para citar alguns. São culturas que também conferiram ao nosso povo diferentes saberes, visões de mundo, crenças e olhares sobre a sociedade. Algumas, dentre as citadas visões, foram cruelmente atacadas e silenciadas – ainda hoje o são. Por isso, acredito que deve ser importante eu, mesmo falando a partir de um contexto certamente privilegiado em

relação a tantos outros, voltar minha atenção para os saberes que, de fato, têm algo a me mostrar dentro da experiência à qual me propus. Proponho, então, navegarmos por outras visões de infâncias e de performances, ainda que isso nos desestabilize, o que será recebido com inquietude e satisfação, na mesma proporção. O que buscarei agora é rever, de forma breve, o entendimento das infâncias e da performance sob a égide de outras cosmopercepções, buscando em pensamentos filosóficos, educacionais e estéticos afrorreferenciados algumas possibilidades de olharmos para a performance “Criacionices de um mundo doido”, descobrindo que caminhos ela poderia ou ainda pode tomar, ou apenas a entendendo sob outro viés.

Em especial, falarei do processo que realizamos, a partir de cosmovisões negras (também no plural, entendendo a multiplicidade do pensamento e conhecimento elaborado em diferentes regiões, seja do continente Africano, seja de regiões povoadas por comunidades negras, muitas delas levadas à força durante o período de escravização). Cabe aqui uma compreensão breve do que seja o conceito de cosmovisão, mais especificamente o que se desdobra em multiplicidades vindas de povos negros. O professor e filósofo Eduardo de Oliveira (2012) assim nos apresenta:

Alojada no útero da ancestralidade está a cosmovisão africana, isto é, sua epistemologia própria que, por ser absolutamente singular e absolutamente contemporânea, partilha seus regimes de signos com todo o mundo, enviesando sistemas totalitários, contorcendo esquemas lineares, tumultuando imaginários de pureza, afirmando multiplicidade dentro da identidade. Fruto do agora, a ancestralidade ressignifica o tempo do ontem. Experiência do passado ela atualiza o presente e desdenha do futuro, pois não há futuro no mundo da experiência. A cosmovisão africana é, então, a epistemologia dessa ontologia que é a ancestralidade. De uma epistemologia marcadamente antirracista para uma ontologia da diversidade. De uma epistemologia da inclusão para uma ontologia da heterogeneidade. De uma forma cultural abrangente para um regime de signos específico. De uma semiótica abrangente para uma forma cultural de organizar experiências singulares (Oliveira, 2012, p. 40).

Pensar em cosmovisões negras nos leva ao entendimento da necessidade que temos em buscar a pluralidade dos saberes e por eles percebemos as nossas relações: entre nós, com o ambiente, com outro, com o outro-eu mesmo. Ainda mais no Brasil, país originado sobre as múltiplas culturas – muitas das tais forçadamente silenciadas. Temos a necessidade de recontar histórias para elaborar um novo futuro e recontar tais histórias deve ser feito, a partir de saberes outrora silenciados.

Nilma Lino Gomes (2017), ao escrever sobre o Movimento Negro educador, nos fala do silenciamento de determinados saberes e o quão importante é para nós, enquanto povo brasileiro, entender e nos reconectar a conhecimentos e saberes que foram por tempos ignorados. Baseando-se em estudos das Epistemologias do Sul, cuja referência é Boaventura de Sousa Santos, Gomes (2017) entende o que foi elaborado como a sociologia das ausências e a sociologia das emergências²⁵, para nos apresentar o que seria a pedagogia das ausências e emergências. O conhecimento elaborado no espectro eurocentrado tende a se organizar de forma linear, cronológica e com fins e objetivos de ordem e capitalização, ao passo que há diversos outros conhecimentos e saberes que correm em direções completamente diferentes, e, em especial, os saberes afrorreferenciados, que têm por base não a noção de ordem, mas percebe no caos e na ruptura do tempo linear as nuances de percepção do ser humano em plenitude. Tanto que, de acordo com a autora, tal saber está diretamente ligado à noção de solidariedade e comunidade. Não à toa, percebemos um conhecimento sendo elaborado nos rituais, festas, encontros que se sustentam pela oralidade. Se aquele conhecimento visa a ordem e a regulação dos corpos, processos e sistemas, este nos faz seguir em direção à emancipação.

No conhecimento-emancipação, o ato de conhecer está vinculado ao saber, sabor, saborear, à sapiência e ao sábio. O sábio não é o cientista fechado no seu gabinete ou laboratório. Mas é aquele que conhece o mundo através do seu mergulho no mundo. Esse conhecimento pode ser sistematizado na forma de teoria ou não (Gomes, 2017, p. 58-59).

Por tantas características por ela comentadas, entre as quais a emancipação, a não-linearidade e, principalmente, por enxergar no caos uma potência rica em elaboração de conhecimento, é que me sinto motivado a navegar por um novo mar. Ainda que reconhecendo minha formação eurocentrada, acredito ser um momento de ruptura com a minha própria trajetória para estar aberto a me compreender por meio das diferentes cosmovisões. Tais conhecimentos, que, certamente, me rodeiam, pois, como brasileiro, sou parte de uma nação

²⁵ A base deste pensamento está em estudos do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, porém opto por focar na interpretação de Nilma por questões éticas. Em síntese, Nilma nos apresenta o entendimento de que as ausências são elaboradas a partir do momento em que determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartada de modo irresponsável” (GOMES, 2017, p. 41). Dessa forma entendemos que a invisibilidade de determinadas epistemologias foram elaboradas por um pensamento hierárquico de conhecimento que foi construído historicamente e imposto nos processos de colonização, domínio e invasões. Já sobre a sociologia das emergências, o olhar de Nilma nos leva ao entendimento de que podemos pensar num futuro, fora da lógica linear de tempo, em que haja possibilidades plurais, concretas, simultaneamente utópicas e realista, que vão se construindo no presente mediante atividades de cuidado” (GOMES, 2017, p. 41). Ou seja, somos levados a pensar em mudanças efetivas e comprometidas com a inclusão de pensamentos diferentes, historicamente silenciados ou transformados em ausências. A emergência é a possibilidade real e concreta de reverter as ausências em presenças.

plurirracial e pluriétnica²⁶ (Munanga, 1999), necessito compreender o nosso solo pluri. Para além disso, como foi mostrado em determinadas passagens que relatei, meu processo com as crianças, e também minha condução (ou provocação) dentro do “Criacionices” tem uma não-lógica²⁷ do caos. Entre brincadeiras e experimentações, há os momentos que fogem à ordem e às rotinas que imperam em determinadas salas de aula, salas de ensaio *etc.* Não havia metas para serem cumpridas, mas explosões para serem orientadas. Assim, me sinto muito contemplado dentro do pouco que ainda conheço e estudo sobre as cosmovisões africanas. E o pouco que me atravessa, e compartilho neste capítulo, não apenas me deu uma nova possibilidade dentro da prática, como agora me faz olhar para ela com um novo cuidado. E ainda que pouco, me sinto convidado a arriscar algumas análises sob a égide em questão, crendo que o que Gomes (2017) diz sobre a necessidade de uma pedagogia das ausências e das emergências é justamente a necessidade de agir: trazer tais saberes para as escolas, universidades, pesquisas. Só assim caminhamos em direção àquilo que nos convida à sociologia das ausências e à sociologia das emergências.

Essa postura político-epistemológica poderá nos levar mais além. Ela nos ajudará a superar o pensamento abissal. Pensamento esse presente na ciência moderna ocidental, que despreza, desqualifica e separa os saberes e conhecimentos produzidos fora do eixo Norte do mundo (Gomes, 2017, p. 54).

O pensamento abissal, também, é um conceito-chave no pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2018), no qual cria-se uma linha imaginária que separa e segrega os conhecimentos: aqueles moldados à lógica eurocêntrica e, por isso, validados, e os outros, que por estarem para além de tal linha, tornam-se invalidados. Superar a linha é mais do que trazer os conhecimentos, mas é ir até eles e seguir àquela lógica. Diluir a linha abissal não significa comparar e hierarquizar tais conhecimentos e saberes. É criar possibilidades e caminhos para compreensões outras. Nogueira (2017) nos fala sobre a linha abissal em voga, a partir de Boaventura de Sousa Santos, de forma objetiva, entendendo-a dentro da esteira de uma geopolítica do conhecimento, e que contribui para este estudo:

²⁶ Utilizo o termo plurirracial em alusão aos estudos de Kabengele Munanga (1999), e que alerta que em termos como mestiçagem ou miscigenação podem incorrer a noção de unificação de raça e, conseqüentemente, de apagamento de culturas diversas que compõem a identidade brasileira.

²⁷ Escolho não-lógica como expressão que dialoga de forma mais efetiva com minha escrita performativa, ensaística, entendendo que o caos é belo e repleto de possibilidades dentro de uma forma que não é lógica, que não é compreensível. Percebo o caos em seu estado de acontecimento e não de pensamento coerente. Por isso o termo não-lógica.

De acordo com esse sistema de pensamento, a Europa e as populações brancas fariam parte do lado visível da linha, enquanto civilizações africanas e indígenas estariam do lado invisível. No que diz respeito ao conhecimento podemos falar de uma linha epistemológica. Por conta dela que a educação tem incorporado apenas um dos lados da divisória entre os visíveis e os invisíveis (Nogueira, 2017, p. 406).

Se Boaventura de Sousa Santos fala do próprio lugar europeu/português e, assim sendo, percebemos o esforço dele em seguir em direção aos “outros”, nós, daqui do sul, do Brasil, temos tal conhecimento ao nosso lado, convivemos e lidamos com ele no dia a dia. Para o autor, superar tal linha abissal é seguir em direção à ecologia dos saberes (De Sousa Santos, 2018): reconhecer, validar e conviver com as diferentes formas de conhecimento. Do nosso lugar de fala, reconhecer as diferenças e validá-las é afirmar nossa própria identidade.

É sob tal prisma que Nogueira (2017) volta com um importante apontamento em direção a acabar com a linha abissal: o professor e filósofo nos apresenta a ideia de roda de conhecimento.

Se a linha abissal faz parte da colonialidade. A roda faz parte da afroperspectividade [...] A inspiração para a formulação afroperspectivista da roda como um conceito pedagógico tem várias fontes. Primeira, uma alusão direta às rodas de: capoeira, candomblé, cantigas, pajelança, samba e jongo, dentre outras (Nogueira, 2017, p. 409).

Tal conhecimento, que se dá em roda, cria espaço para a convivência e para as diferenças. Percebe-se a variedade de visões, opiniões, valores e saberes. A roda não aparta os dissensos ou os conflitos, em uma visão romantizada de união: ela acolhe as diferenças ainda que aberta aos conflitos e dá voz a todos os lados. Assim, Nogueira nos mostra que não apenas nós, latino-americanos, vivemos em espaços multiculturais e plurirraciais. Até mesmo países Europeus, por exemplo, precisam enxergar as diferenças nos próprios territórios.

E é por meio da metáfora da roda que quero adentrar por nuances do processo de criação, visto aqui sob ópticas do conhecimento afrocentrado. Antes de adentrar por determinados conceitos e análises, deixo como ilustração para o início de estudos, o momento em que dançamos em roda no processo do “Criacionices”. Creio que dançar em roda é muito representativo para a discussão que vamos iniciar, pois carrega importantes valores presentes na nossa ancestralidade indígena, afro-brasileira e também portuguesa. Por isso, torna-se tão brasileira, e representa, aos meus olhos, um saber que não é sistematizado, mas sim, performado. Não precisamos de condução para que a roda se formasse. No dia de encontro, o roteiro performativo “girava” em torno das bolas, bolhas, rodas e cirandas. Como expliquei, as

brincadeiras, no caso, aqui, a ciranda, eram estímulos, nunca metas. Porém, estimulados por músicas tocadas ao fundo, nos organizamos em roda e dançamos. Foi um momento muito belo, sem explicações, sem direcionamentos... Apenas dançamos. Entre, você, com as palmas, também!

Assista: [Uma brincadeira de roda](#)



Dançamos em roda, motivados pela canção popular. Como vocês podem observar, é um momento simples, singelo, mas significativo, enquanto as crianças mais novas estavam ao centro da roda. Elas, ao seu modo, acompanhavam o ritmo que foi realizado em palmas. As crianças eram como que celebradas naquele momento. A brincadeira de roda, o giro estimulado pela música ou ritmo, representa um saber performativo, ao meu entendimento. Assim como os saberes orais, eles não são codificados em métodos de ensino-aprendizagem, mas acontecem no encontro, nos compartilhamentos de tempos, espaços e ações. Girar em roda, em dança, nos remete a um momento de entrega e suspensão, um devaneio. Sonia Telles (2009), em dissertação sobre Lia de Itamaracá, dedica parte do estudo às manifestações populares e traz uma reflexão muito propícia para este momento, que parte do entendimento da ciranda como uma possibilidade de o ser diferir de si mesmo: experimentar outros “eus” em estados alterados de consciência:

Esse diferir de si mesmo não implica nenhuma negação da constituição de si, nenhum preconceito para o júbilo branco, apenas é pura afirmação do devir, pura intensidade aberta à diversidade. Aqui é o ocidentalizado que termina contaminado em corpo e alma pela lógica africanizante – uma bricolage de formas culturais (Telles, 2009, p. 33).

Deixar-se levar pela lógica africanizante vai além da roda em giro. Quero que, a partir de agora, tal roda seja a metáfora do encontro das diferenças, afirmando nosso Brasil como país plurirracial, de vários saberes e de vários conhecimentos. Que tais concepções e visões de mundo diferentes girem e passem por cada um de nós, contaminando/contagiando, como as palmas da nossa ciranda.

Inspirado pela lógica do devir e da não-linearidade do tempo, vou tecer alguns comentários tendo por suporte autores afrorreferenciados.

5.2 Infancialização e o tempo espiralar

Ainda no capítulo 1, trouxe, brevemente, alguns apontamentos de Noguera e Barreto (2018), entre os quais o termo/conceito “infancializar”, o qual retomarei e somarei ao valioso estudo de Leda Maria Martins (2022) no que tange o entendimento das performances, do tempo espiralar e do corpo-tela. Outros estudos e autores tangenciados também serão bons ventos que poderão impulsionar nosso barco por essas águas por mim desconhecidas no caminho que acredito ser necessário percorrer. Insisto em afirmar que são águas desconhecidas, pois tenho uma formação que foi, em grande parte, elaborada sob o domínio eurocentrado. Não farei aqui uma negação daquilo que percorri: o que busco é quebrar certos paradigmas que há na minha formação, abrindo-me para legítimos estudos e saberes que me ajudam a olhar para meu trabalho, para esta pesquisa e para minhas relações com o teatro e com as performances de forma diferenciada, redescobrando-as em outras nuances.

Em sua maioria, os termos e reflexões de tais pesquisas e saberes são imbricados às culturas próprias, de ancestralidade negra ou ameríndia. Não será minha intenção “encaixá-los” em modelos aqui expostos ou no pensamento até aqui elaborado por mim. Não quero fazer uma apropriação irresponsável. Busco valorizar a pluralidade dos saberes e como eles reverberam em mim.

Por isso, considero este um capítulo-ensaio, cuja reflexão segue meu pensamento em consonância com as redescobertas de muito do que fiz, olhando no prisma os diferentes brilhos. Não me proponho a fazer uma revisão de tal literatura, mas vou pinçar conceitos e abordagens que acredito serem relevantes para meu novo olhar.

Sendo os dois autores citados os pilares desta etapa da viagem, explico: tive contato com os estudos de Noguera antes da realização do processo criativo, ao passo que os estudos de Leda Maria Martins me chegaram após a realização.

“Infancializar”, por exemplo, está na capa do diário de bordo coletivo, e foi uma proposta da *performer* provocadora Yara, que o confeccionou. [Yara](#), mulher negra, estudante de Teatro, leu comigo as contribuições de Noguera e se afetou, trazendo a referência para a capa do diário coletivo. Ao ver a capa confeccionada, senti que as diferentes afetações e as diferentes vivências e histórias minhas e de Yara seriam importantes neste processo. Nossas diferenças foram estímulos lançados ao processo. Consequentemente, nossos olhares e análises também.

E o termo de Noguera e Barreto não esteve como destaque apenas na capa deste nosso livro-criação. Creio que a filosofia deles trouxe uma forma diferente para nossa condução do processo, uma vez que tínhamos crianças e adultos performando diferentes infâncias. Algumas

de tais infâncias eram presentes e vividas no próprio tempo do acontecer, enquanto outras, seja pela memória ou seja pelo desejo de redescobrir um momento, eram presentes em tempo espiralar (Martins, 2022). O que isso significa? Em Noguera, percebemos que na filosofia afrocentrada, infanciar nos dá a ideia de uma busca, um objetivo, e não um retorno ao passado. “A infanciarização parte do pressuposto afroperspectivista, a saber: a infância enquanto conceito filosófico é disruptiva. Infanciar é uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida” (Noguera; Barreto, 2018, p. 627). Buscar o “ser criança” ou a infância é como se aproximar de uma melhor versão de nós mesmos. O que é compreendido também na ideia de tempo espiralar: um tempo que não segue a cronologia da sucessão passado-presente-futuro. Tal tempo espiralar, que permite em voltas revermos-nos e nos re-orientarmos.

Na encruzilhada que permitia o entre-cruzar de diferentes infâncias, os adultos do processo podiam se deixar levar por memórias, reais ou inventadas, afetos e afetações e até imitações que aconteciam nos encontros.

Nossos olhares, então, durante o processo, percorriam por diferentes infâncias e diferentes crianças: as crianças que ali estavam, agindo e nos afetando diretamente com as criações, as crianças que fomos e as que trouxemos em memórias e também a modelos de infâncias que estão em nosso inconsciente coletivo. Todas as crianças e infâncias em questão compartilharam de momentos de tal encruzilhada. E na encruzilhada buscamos o caráter disruptivo que Noguera nos fala, inventando novos modos de vida. Ou almejando isso.

Também destaco tal termo, encruzilhada (Martins, 2022), como potência para pensar nossos encontros e as possibilidades de cruzarmos com o outro e com os outros tempos. Encontramo-nos em um grupo diverso, ainda que com muitas semelhanças entre si. Cada pessoa ali trouxe a própria história, vivências, referências e saberes. Apesar de não falarmos de uma manifestação ou performance originária das culturas negras ou da ancestralidade, falamos de um grupo de pessoas que, de certa forma, mais diretamente ou não, cruzou com tais culturas. Talvez também seja um dos motivos de escrever este capítulo, como uma forma de também me entender em tal encruzilhada.

O tecido cultural brasileiro funda-se por processos de cruzamentos transnacionais, multiétnicos e multilinguísticos, dos quais variadas formações vernaculares emergem, algumas vestindo novas faces, outras mimetizando, com sutis diferenças, antigos estilos. Na tentativa de melhor apreender a variedade dinâmica desses processos de trânsito sócio-cultural, interações e interseções, a noção de “encruzilhada” é por mim utilizada, desde 1991, como

conceito e como operação semiótica que nos permite clivar as formas que daí emergem (Martins, 2022, p. 50).

Leda Martins nos fala de tal encruzilhada como lugar sagrado, dos encontros, reencontros (com o sagrado, com a ancestralidade) e também como lugar das reviravoltas, das trocas entre os diversos que ali se encontram, ou que ali se cruzam. Eu vejo a arte como um lugar sagrado de encontros. Com a leveza que nos cabe, e coube, fizemos nossos encontros e criamos o “Criacionices” com base em nossas diferenças e navegando por tudo aquilo que vivemos. A própria “casa de memórias” é um exemplo de uma reviravolta dos tempos cruzados em uma mesma performance. Ali havia memória, invenção, contágio de outrem. Tudo isso em uma performance que se revelava naquele momento para nós. Jader falava sobre a casa da própria memória, evocando à própria história, mas foi cruzado por Ulisses, que trouxe o frescor da novidade com as janelas coloniais. Janelas coloniais! Um gosto que evoca o passado. Priscila deixa escorrer lágrimas ao falar da casa da tia, que, nas palavras dela, “agora mora lá no céu”, e que Ulisses não conheceu. Mas Ulisses viu as janelas coloniais daquela casa.

E a ideia de encruzilhada como possibilidade dos encontros possíveis entre tantas pessoas e tantas infâncias me leva ao caminho do que Renato Noguera utiliza como base para o conceito de infancialização. Tal base vem dos saberes, filosofias e etimologias afroperspectivistas.

Daí *ubuntwana* significar justamente a relação de estar afetado pela experiência de realizar-se como humano através de vivenciar relações com outros seres humanos. Nossa interpretação é simples, o sentido filosófico da infância que está presente na palavra “*ubuntwana*” é notável. A infância é a condição de possibilidade de experimentação da humanidade individual através da vivência com outros seres humanos, afirmação da nossa condição de seres interdependentes (Noguera; Barreto, 2018, p. 631).

Aqui encontro um conforto ao pensar e refletir a infância sob tal perspectiva, pois, em minha história, seja em sala de aula ou em processos com crianças, sempre acreditei que na arte nos encontrávamos. O fazer artístico, ou os momentos de performance são, na minha experiência, os momentos que se fazem encruzilhadas, criando conexões entre mim e as crianças, nos quais consigo (re)conhecê-las, a partir de uma relação que se dá no encontro, no momento presente, na evocação de minhas memórias e na leitura dos corpos em performance, corpos repletos das próprias histórias e vivências.

5.3 Voltamos ao corpo

No capítulo anterior, me debrucei sobre conceitos e entendimentos do corpo, pois nele acredito que encontro as leituras e creio que somente por ele posso analisar os resultados desta viagem, pois o discurso oral, sozinho, não dá conta das complexas relações e criações que compusemos juntos.

Assim, a ideia de corpo-tela de Martins (2022) me soa como uma das mais agradáveis compreensões do tema. Também gestada na cosmovisão africana, na qual as manifestações e performances negras revelam traços da ancestralidade nos gestos, formas e posições do corpo, bem como na presença do corpo negro em performance, temos que:

O corpo-tela é assim também um corpus cultural que, em sua variada abrangência, aderência e múltiplos perfis, torna-se locus e ambiente privilegiado de inúmeras poéticas entrelaçadas no fazer estético. Um corpo historicamente conotado por meio de uma linguagem pulsante que, em seus circuitos de ressonâncias, inscreve o sujeito enunciador-emissário, seus arredores e ambiências, em um determinado circuito de expressão, potência e poder (Martins, 2022, p. 80).

Entendo esse corpo-tela como a superação do entendimento dicotômico que prioriza determinadas linguagens como fontes de elaboração e disseminação do conhecimento. Neste conceito podemos compreender o próprio corpo em performance como esse ser conhecimento, ou ser de saber e de performance dos saberes. O corpo elabora, dissemina e incorpora aprendizados diversos por suas performances e entender isso me faz refletir muito sobre o que falei sobre escuta, ainda no início desta tese. Sinto que a partir dessas reflexões de Leda Maria Martins, fico mais confortável para sustentar essa minha forma de “ouvir” as crianças e as infâncias desses corpos (das crianças ou dos adultos). É assim, tentando superar tal dicotomia, que busco olhar e perceber esses corpos e suas performances.

E os corpos que brincam! Sempre que uma brincadeira era evocada, os corpos das crianças se colocavam em uma atenção diferenciada do estado cotidiano e aproveitar tal estado na cena/performance nos trouxe força e identidade. Em um caminho diferente, os corpos dos adultos em brincadeiras deixavam transparecer um certo saudosismo, um tom memorialístico que também pintava de poesia as nossas ações. Os corpos se conectavam na brincadeira, uns com os outros e também consigo mesmos, com as próprias histórias. Tal conexão foi base para nossa criação.

5.4 E voltamos às brincadeiras

Se a brincadeira foi nosso ritual, os corpos brincantes deram o tom da ação, ou das ações que elaboramos. Os corpos brincantes em questão carregavam consigo desejos, memórias, afetos, sentimentos e aberturas às relações. Mesmo agora, quando revejo alguma cena ou ação que desenvolvemos, percebo que mesmo cenas improvisadas, a partir de materiais que fizemos em encontros anteriores, carregam frescor, por serem realizadas por corpos que brincam. O estado de presença, que também toquei no assunto há pouco, aqui se realiza por meio da brincadeira e isso está escrito nos corpos das crianças e dos adultos. O E.T. Crodualdo²⁸, envolto em um pique-pega sem fim, é um exemplo. Encenamos uma narrativa previamente concebida, mas a qualquer momento a corrida e a fuga podiam acontecer: a tensão misturada ao prazer de brincar permanecem em cena.

Não posso tecer análises das performances negras, que deram origem ao pensamento/conceito do corpo-tela, mas, ainda assim, creio que me apoio em tal saber por acreditar que ele mais realiza meu entendimento de arte e resistência: uma resistência que canta, dança e celebra! Uma arte que brinca para se conectar à ancestralidade. Em nosso caso, brincamos para nos conectar às infâncias (tantas possíveis!).

Esse processo pendular entre a tradição e a sua transmissão institui um movimento curvilíneo, reativador e prospectivo que integra sincronicamente, na atualidade do evento performado, o presente do pretérito e do futuro. Como um logos em movimento do ancestral ao *performer* e deste ao ancestrado e ao infans, cada performance ritual recria, restitui e revisa um círculo fenomenológico no qual pulsa, na mesma contemporaneidade, a ação de um pretérito contínuo, sincronizada em uma temporalidade presente que atrai para si o passado e o futuro e neles também se esparge, abolindo não o tempo, mas a sua concepção linear e consecutiva (Martins, 2022, p. 132-133).

Gladis Kaercher e Gabriel Pereira (2023), trazem, também, importantes contribuições sobre performances de crianças negras, tendo por base a filosofia bantu-kongo, dentro da cosmologia bakongo e que nos mostram o tempo circular, ou espiral – um tempo que retorna para impulsionar. Considerando tal filosofia e guiados pelos autores, somos convidados a entender a circularidade do tempo, a partir do termo *dikenga dia kongo* (Santos; Tiganá, 2014

²⁸ Quando utilizo algum exemplo de ação realizada no processo do “Criacionices” neste capítulo, é como se me pulsasse uma lembrança que gera uma reflexão para entender esses conceitos. Peço que não os levem como exemplos redutores dos conceitos aqui refletidos, mas como como formas do meu pensamento/memória me levar a eles e expandi-los em minha consciência.

apud Kaercher e Pereira, 2023, p. 5), entendido enquanto as etapas do percurso do sol, desde o nascer até se pôr, e logo em seguida, nascer novamente. Por meio de tal metáfora, somos convidados a entender que há uma importância nos ciclos e na renovação.

Ler as provocações e as propostas que os autores nos apontam sobre a cosmologia bakongo me abre a percepção. Ainda que foquem em experiências específicas das culturas negras vindas da África, e percebidas nas manifestações culturais próprias de tais culturas e ainda celebradas e vivenciadas no Brasil, podemos compreender que somos um país que tem as reverberações culturais negras africanas, tanto acolhendo quanto repelindo criminosamente em atos racistas. Compreender as sabedorias das filosofias e culturas afrodiáspóricas, neste estudo, é, para mim, uma ação necessária para quebrar, em primeiro lugar, a minha distância em relação a tais saberes e também para buscar nestas fontes aquilo que não compreendemos em nós mesmos por fechar os olhos a saberes que nos tocam constantemente. Se em minha formação básica me foi negado um saber, agora, diante dos meus privilégios, sociais e de acesso ao conhecimento, posso e devo rever minha formação. Assim, como nos capítulos anteriores busquei estudar as infâncias por meio de categorias de análise eurocentradas, retomo a necessidade de falar de infâncias, mas sob a perspectiva da cosmovisão:

Nesse sentido, propomos o exercício de pensar as crianças na perspectiva bakongo, buscando levantar possibilidades de ler os resquícios desse ser infante que perduram, como memória ou célula tronco, na infância negra brasileira: aquela que respira nas frestas, no entre culturas, na tradição de saberes compartilhados nos territórios em que a ancestralidade africana permanece viva, através da oralidade e demais valores civilizatórios afrobrasileiros (Trindade, 2005; 2014), dos cantos, das danças, da espiritualidade. Infância negra brasileira viva nas ruas, nas brincadeiras, nas encruzilhadas, na ciranda, no jongo, no tambor de mina, nos unguentos, na capoeira, na dança livre de um corpo que guardou memória. Estamos aqui a contemplar uma corporeidade afrodiáspórica que, como aponta Júlio Tavares (2020), é dotada de uma gramática a partir da qual escreve sua narrativa e, nessa escrita, performa. Uma infância que dá/empresta o corpo para que essa escrita tome forma, aconteça (Kaercher; Pereira, 2023, p. 8).

E, na proposta incursão, vejo que algumas angústias que tive ao analisar a prática são elucidadas em visão de mundo que percebo aqui, nestes estudos. Talvez por começar a perceber o que sempre esteve aqui, ao meu lado, e, até então, não percebi. Não entendia como conhecimento.

Uma, dentre as citadas angústias, como vocês perceberam nos capítulos anteriores, é, justamente, a intenção de demonstrar que tal momento-espaco de criação que partilhamos durante o processo é um momento-espaco de realização em arte e, também, de elaboração de conhecimentos, diversos – que passam pelas relações sociais, pelas técnicas artísticas, pelas

sabedorias oralizadas e somente por meio delas são possíveis. Na cosmologia bakongo, os espaços de encontros, sejam eles intra ou intergeracionais (para retomar o pensamento anterior) são chamados de *sâdulos* (Kaercher; Pereira, 2023). Em tais espaços, o conhecimento se elabora por meio do convívio, por meio das trocas multilaterais. Assim, nossas conversas se davam em variadas formas, em maioria perpassadas pela brincadeira e pela criação em arte performativa. As conexões se faziam por meio da brincadeira e da criação e, ao fazer conexões, propomos trocas de experiências, nos deixamos afetar e afetamos o outro com aquilo que brincamos ou que criamos.

Entendemos que, entre brincadeiras, jogos, histórias e canções, as crianças aprendem a nomear sua realidade, explorando a complexa unidade do mundo em relação a si próprias, pois podem refletir e elaborar sentidos sobre tudo que as cerca, sobre seus sentimentos e seu estar no chão que pisam.[...] Nesse espaço, crianças negras e não negras podem experimentar algo como estar no *sâdulo*: um espaço que prepara as crianças para a vida em comunidade. (Kaercher; Pereira, 2023, p. 11).

Seguindo por tal caminho de pensamento, lembro de como se deu a relação entre Cecília e Ulisses, no dia em que se conheceram no processo. Ulisses não participou do primeiro encontro, então, o recebemos apenas no segundo dia de ações. Como mencionei, não havia um momento de apresentações formais antes de nos “jogarmos” na sala de criação. Os primeiros contatos e relações se davam na experimentação e na vivência do momento. Ulisses, que no início estava bem tímido e se ambientando, encontrou em Cecília um suporte e uma figura de força para a própria interação – seja com ela, seja com outros. Cecília conseguiu conduzir, no melhor dos sentidos, Ulisses aos variados jogos. Ao lado de Cecília, Ulisses ganhou confiança para estar atento e participar de diversas ações criativas, ainda que apenas enquanto um espectador mais ativo. A cada nova proposição ou quadro, performado conjuntamente, Cecília e Ulisses dividiram o foco de ação e sempre ela o entregando material para criar e se sentir mais à vontade naquele espaço. Em alguns vídeos apresentados, vemos que Ulisses copia os movimentos e intenções da Cecília. Ela, por vez, acolhe a vontade de imitar e, em certos momentos, passa o foco para ele. Não cabe em palavras explicar a sensibilidade dela para encontrar tais momentos: momentos em que ela entrega a ação para ele; momentos em que ele está mais propício para encarar determinadas criações sozinho.

Na passagem que chamamos de [Cecília conta uma história](#), analisada no capítulo 2, ela cria uma narrativa complexa, que fala inclusive de morte. Ulisses, sempre ao lado, acompanhando tudo. Vez ou outra, ela vira para ele e aguarda uma palavra, opinião ou uma

breve continuação que a história pode tomar. Quando ele permanece em silêncio, ela retoma o foco, quando ele diz alguma palavra, ela a introduz na narrativa. E termina com a seguinte frase: “_ Agora é você lindeza!” estimulando que ele continue a narrativa.

Não falo sobre a relação que se deu entre os dois pelo fato de ser uma criança negra, Cecília, acolhendo uma criança branca, Ulisses. Não posso afirmar que a identidade histórico-social de Cecília a tenha conferido tal personalidade, carisma e espontaneidade. Como mencionei, Cecília saiu do processo, após dois encontros, foi pouco tempo para nos conhecermos bem. Fato é que ela é filha de atriz e estudante do curso de Teatro da UFMG, e que frequenta aquele espaço desde quando estava sendo gestada, e, por muitas vezes, é levada para aquele prédio para aguardar a mãe: ela está em lugar conhecido, familiarizado, inclusive com as práticas que ali se desenvolvem. O que me chama a atenção na relação entre eles e que aqui destaco, a partir de tal olhar, é como ela se deu por meio da e na brincadeira.

Imagens 37, 38 e 39 – Cecília e Ulisses juntos em diversos momentos. Fotos do segundo encontro “Bolhas, bolas, círculos – cirandas”.



Fotos: Thiago Meira e Yara Brandão

Tal espírito de comunidade que se dá na e pela brincadeira, na qual a inserção e a elaboração do conhecimento são frutos do acolhimento e da realização conjunta de ações, me fazem refleti-los, a partir da leitura de cosmologias africanas. A criança *performer*, vista sob a citada cosmologia, é uma criança brincante, que conta e escreve histórias com o corpo – oralituras, que, deliciosamente, se confunde entre os papéis de criadora e espectadora e que afeta e deixa-se afetar.

Pensando que este texto, no caso das crianças, vem da oralidade, a criança *performer* expressa, através do corpo, suas compreensões, aflições, conhecimentos, dúvidas, alegrias e se insere na comunidade a que pertence de maneira orgânica e circular, brincante e transitória, ora contando sua experiência – o texto – por meio de suas performances, ora envolvendo-se com todos os seus sentidos em experiências outras, como uma espectadora que não limita sua participação apenas ao que se pode escutar ou assistir. Pelo contrário, busca encontrar meios de imbricar-se ativamente nas dinâmicas sociais (Kaercher; Pereira, 2023, p. 15-16).

Então percebemos o corpo, novamente, como centro de leitura, e como ação, de expressão e pulsão. Tal dimensão de pensamento sobre o corpo, que faz lembrar o que vimos em Fisher-Lichte (2011) e a abordagem do corpo fenomênico, que gera presença, é visto aqui como um corpo brincante. Em tempo, o pequeno excerto acima citado me faz retomar alguns apontamentos elaborados anteriormente, sendo um deles a noção de corpo, como, também, a noção de presença e as questões que giram em torno das posições de *performer* e de espectador. Na fluência do tempo espiralar, o corpo-criança-presença me parece ser o corpo que, brincando, participa, ao mesmo tempo em que resgata traços de uma ancestralidade e se impulsiona para novas ações.

Creio que a proximidade de Ulisses com Cecília, neste dia, de alguma forma, reverberou na relação dele com o processo, entendendo a brincadeira, a partir da experimentação das brincadeiras da Cecília. Ao mesmo tempo em que se descobria na comunidade criada durante o processo, ganhava confiança para perceber e experimentar outras ações que garantiam o prazer em criar. Em participar. O que fica evidente no decorrer do processo, quando percebemos Ulisses tomando frente e participando das criações, “invadindo” as cenas – no melhor dos sentidos, e fazendo a brincadeira dele reverberar no processo.

Outro momento que acredito ser lido de forma mais potente, a partir da cosmovisão em voga, é a Casa de Memória, um dos quadros performativos que surgiu em nosso processo e que, inclusive, foi uma escolha do grupo para compor a performance do último dia. Na citada

experiência, revisitamos o passado, ativando a lembrança para falarmos, inicialmente, de alguma casa que fez parte de nossa história.

Para os adultos, era uma viagem longa, pois recordavam-se de momentos ocorridos há muito tempo, por consequência, recordavam, também, de pessoas e familiares. Para as crianças, o momento talvez tivesse um outro significado: era um momento de conhecer histórias. No primeiro dia em que a experiência surgiu, conectamos histórias, ou melhor, criamos uma encruzilhada: entre nossas histórias e com as nossas lembranças. E percebo que momentos como essa história, que somente se efetiva em sua oralidade, reverbera na criança quando vejo que é Ulisses, criança com apenas quatro anos, que defende tal quadro como parte da performance final. Explico melhor. No dia em que surgiu, acreditei que o processo da Casa de Memória tivesse afetado mais aos pais que se emocionaram contando as histórias do passado. Naquele dia, nenhuma criança foi contar uma história, elas apenas escutaram e, como vimos, adentraram histórias dos adultos de forma espontânea, marcando a presença e a ação, mas de outra forma. Em tal sentido, acreditei que tivesse sido uma experiência marcante, porém que não voltaria para nosso acervo de repetições e de escolhas para o último dia.

Para meu espanto, quando conversamos sobre os momentos que gostaríamos de repetir, Ulisses é quem grita “_ Casa de Memórias!”. O que entendo é que naquele momento houve uma escuta ativa das crianças, em especial de Ulisses, e que algo reverberou nele. A Casa de Memórias, então, deixou de ser apenas um resgate do passado, para ser um impulso para a criação. Percebam comigo tal dança dos tempos, que muito melhor é entendida a partir do tempo espiralar. Alguns princípios que compreendemos, a partir da sabedoria afrorreferenciada, foram a base: a circularidade, a oralidade, a memória e a ancestralidade.

Posteriormente, nas várias repetições que fizemos do citado quadro, ele ganhou variações, por vezes, com histórias ficcionais, outras vezes dando oportunidades para outros *performers* falarem sobre as casas, quintais *etc.* Também foi possível falar de lembranças que, não necessariamente, estavam tão distantes assim, ou mesmo que as histórias fossem compartilhadas entre os adultos e crianças: foi o que aconteceu na performance final. Participaram de tal quadro, no último dia, Jader e Ágatha, juntos, e Poliana e Luíza, juntas. Jader e Ágatha falaram de uma viagem que compartilharam há alguns anos e o que de mais interessante foi percebido é como as memórias do mesmo momento são diferentes, e como eles falavam e um descobria como o outro percebia determinada situação por outro viés.

Por sua vez, Poliana e Luíza falaram sobre a primeira visita da pequena na casa da avó, na Bahia. O primeiro destaque poético e estético que ressalto é a união de três gerações de mulheres da família em um espaço estético: avó (presente apenas na oralidade da narração),

mãe e filha. Poliana instigava Luiza lembrando de partes das histórias e aguardando ouvir a continuação da boca da pequena. Luíza, mais nova do grupo, ainda tomada pela timidez, percebia que as lembranças dela, aos poucos, contagiavam a audiência que se formou com os outros integrantes do processo. Aos poucos, as memórias dela foram ganhando contornos à medida em que o grupo começou a interagir e propôs replicar o terreiro-quintal da casa em nosso espaço de jogo. Com os materiais que tínhamos, “construímos” o quintal da avó de Luíza. Ao perceber a força das próprias palavras, ao ver que tudo o que disse ganhou “corpo” em nosso espaço, Luiza ganhava mais confiança. O jardim da avó de Luiza foi a nossa última criação, antes de fecharmos a performance com uma brincadeira de rua. Foi um belo e poético momento.

Assista: [Quintal da avó de Luiza](#)



O tempo espiralar de Poliana e Luíza foi generosamente compartilhado com os demais *performers*, que, além de ouvirem a narração, experimentaram o quintal. Experimentaram brincando.

Então, retomo o início deste capítulo para falar sobre a infancialização. Tal palavra-conceito provocadora que me revelou, de fato, como olhar para nós, adultos do processo. Se lá no início, quando ainda pensava a prática e ela gravitava no campo das ideias, mesclar o grupo tinha por objetivo mais destacado a possibilidade dos adultos reverem as relações de poder e de dominação que rondam o encontro com as crianças, e poderem perceber novas formas de se relacionar, ouvindo e acolhendo às crianças, percebendo nelas motivações para criar e para entender o potencial das criações. E isso é da ordem desta pesquisa, porém, ganhou novos contornos com a provocativa infancialização. Mais do que rever as relações, entendi que tal processo trouxe diferentes infâncias e fez um esforço para buscá-las, não apenas na memória, mas no corpo-tela – novamente!

As infâncias de Jader, Poliana, Keu, Brenda, Priscila, Fabrício, Yara e minha não estavam apenas na evocação, mas, por vezes, se tornaram performance – pintaram nosso corpo-tela, se inscreveram no espaço, instigados pelas infâncias de Ágatha, Francisco, Ulisses, Luíza. E, ao se cruzarem em nosso espaço de jogo e de brincadeiras, se afetaram.

Brincar era a tradição que nos unia, nos conectava. Por meio das brincadeiras, revisitamos nossas infâncias e isso só foi possível devido à potência que aconteceu, graças aos estímulos das infâncias performadas pelas crianças do processo. Por meio da brincadeira, organizamos nosso tempo no espaço, passando por tal espiral sem a necessidade de seguir uma

linha única em direção a um objetivo. As brincadeiras, sejam aquelas tradicionais ou mesmo as inventadas no momento, baseadas nas criações imaginárias, nos instigaram em um jogo de memória que não está somente no plano do pensamento e da razão – aliás, isso estava bem longe de acontecer. Tais brincadeiras eram verdadeiramente vividas e, por isso, cumpriam o movimento de resgate e de impulso.

Peço licença à leitora e ao leitor pelo tom mais ufanista, mas não posso deixar de celebrar tais encontros, que, sob a perspectiva da cosmovisão negra, me levam a entender que a simplicidade dos encontros, das brincadeiras, das memórias é que impulsionaram o processo, justamente por nos embaralharem o tempo não cronológico.

5.5 E voltamos às infâncias

O processo do “Criacionices” permitiu um encontro entre infâncias, como percebemos. Infâncias que dançaram em roda, tal qual o conhecimento em roda que agrega ao invés de separar e segregar. As crianças, vivendo plenamente as infâncias, nos ajudaram a não voltar ao passado de nossas próprias infâncias, mas de, por meio da trajetória espiralar, encontrar a infância que ainda resiste, de alguma forma, em nossos corpos. Tais infâncias é que performaram as identidades e se afetaram umas pelas outras, criaram arte, justamente por se darem ao encontro. Se é sabido que a performance coloca-nos em risco, por que não pensar no risco de se entregar à infância e rever o mundo sob tal perspectiva? Não seria um risco colocar em “xeque” as certezas de nossas rotinas?

Keu e Brenda se revezaram ao acompanhar Francisco, pois precisam dar conta das próprias rotinas de artistas e produtores de cultura, mas quando ali estavam, se deixavam suspender. Priscila teve medo da situação política que gerou concentração de pessoas conservadoras e hostis no caminho que percorria com Ulisses. Mas ali resistiu.

E os pequenos? Eles se colocaram em estados de desestabilização por diversos momentos: nos jogos, nas frustrações quanto a determinadas ações não realizadas, nos incômodos, ao acordar cedo para tais encontros. Porém, ali, encontramos (ou criamos!) um espaço para sentir e agir sobre tudo isso, aprendendo mais sobre nós mesmos, nossas dificuldades, nossas ignorâncias.

Dito isso, precisamos retornar à questão inicial deste tópico: o que a infância tem a ver com isso? Tudo. Porque é através da infância – enquanto condição de experiência humana privilegiada – que podemos assumir nossa ignorância

e procurar outras razões. Porque é através da infância – como potência humana de reinvenção da realidade – que podemos assumir que uma disputa não serve para eliminar as pessoas adversárias. Mas, para aprendermos mais a respeito da nossa própria ignorância (Noguera, 2017, p. 413).

Por meio do encontro que tive com os *performers* do “Criacionices”, e mergulhado nas hipóteses e saberes que não estão na hierarquia da cobrança de resultados e metas, vejo que pude, também, me arriscar mais. Deixar minha ignorância agir em mim, de modo a buscar soluções que, enquanto artista e enquanto sujeito precisei. Senti tal ignorância nos dias que não conseguia me aproximar de Francisco ou de Luiza. Senti a ignorância ao ver determinados estímulos que pensei para os roteiros performativos se esvaziarem antes mesmo de provocarem algum efeito (posso dizer de um brinquedo de bolhas de sabão, que pouco ajudou no processo!)

Também posso dizer que a superação da minha ignorância para tais (e outros!) percalços surgiram ao simplesmente olhar para os meus colegas *performers*. Perceber o que faziam e como faziam. Isso também é infancializar, ou pelo menos, eu acredito que sim. Colocar no lugar de descobertas, de olhar para nosso redor com a sede de conhecê-lo.

Então, pensando nos conceitos de infancialização, tempo espiralar, corpo tela e do conhecimento que roda e gira, creio que eu não tenha resgatado a minha infância: evoquei a memória dela para passar novamente por tal etapa, diante de tal novo contexto. Então era uma infância nova, pulsante, descobridora (no melhor sentido da palavra!).

Pois bem, leitores,

No próximo capítulo me debruçarei, justamente, sobre o seguinte enunciado: a elaboração de saberes que podem acontecer no processo de criação, sendo tais saberes e conhecimentos trocados pelos e nos encontros. Valorizando a circularidade do conhecimento e as trocas. Permitindo-me esvaziar-me daquilo que sei para preencher-me com aquilo que encontro, em um processo que Gonçalves e Gonçalves (2022) chamam de (des)educação estética.



**ABRIR-SE AOS SABERES QUE SE
ENCONTRARAM EM AÇÃO**

6 ABRIR-SE AOS SABERES QUE SE ENCONTRAM EM AÇÃO

Pois bem, caros leitores, chegamos ao momento de olhar para a viagem e perceber o que nela aprendemos. Se disse, ou deixei implícito, ou me perdi na máxima de que a arte é transformadora, é porque para uma transformação acontecer, em minha opinião, deve-se haver aprendizado. Por isso, neste caminho final de nossa viagem, falarei sobre o reconhecimento e a elaboração de saberes que podem acontecer em processos de criação. A ideia geral é tentar reconhecer os saberes da infância, seja aqueles observados nas crianças ou aqueles que tornaram-se parte de nossa formação desde a infância. Mais especificamente, tentarei mostrar que, durante o processo de criação, olhado a partir daquela lógica da roda e da circularidade do conhecimento, há um espaço rico de elaboração de saberes. Os estudos do professor Tiago Porteiro (2021) sobre o conhecimento gerado pelo e no encontro, as reflexões de Gonçalves e Gonçalves (2022) sobre a (des)educação estética serão alguns guias pelos caminhos que pretendo percorrer. No ENCONTRO, creio haver uma elaboração de saber que acontece na prática, e para isso, busco em Lave (2008; 2015) e Gomes (2019) compreensões básicas que partem da participação periférica legitimada e sustentam o que acredito ser o saber que se faz em ação. Para este capítulo, falarei da experiência que resultou no “Criacionices” e também de outros momentos em que partilhei criações e brincadeiras com crianças, em maioria, em salas de aula nas quais fui professor de teatro. Com isso, não pretendo inscrever o processo de criação dentro da lógica curricular e institucionalizada da escola, mas percebê-lo enquanto possibilidades de elaboração de saberes diversos, entre os quais, os artísticos e performativos.

Assista: [Quando acontece um encontro](#)



6.1 A poética, os saberes e os não-saberes do encontro

Como adiantei no fim do último capítulo, inspirado pela dimensão cíclica de um saber que se faz em roda, respeitando e acolhendo as diferenças, proponho que no referido momento tentemos olhar para os saberes que percebemos nos encontros com crianças. Saberes que trazemos em nossa bagagem, saberes que elaboramos em processo, saberes ou não-saberes que percebemos no caos, na experiência sensível. Ressalto que perceber tais saberes, elaborados ou compartilhados, foi possível partindo da nossa pesquisa-ação, porque houve encontros – em variados significados. Para o processo de criação performática nos encontramos por quase dois

meses, uma vez por semana, trocando vivências e experimentando possibilidades de criação. Ao nos encontrarmos, periodicamente, naquele espaço, nos demos a chance de encontrarmos, também, no sentido outro da palavra – performar encontros de nossas vidas, histórias e trajetórias: os encontros eram duplos – um remetendo à fisicalidade de nossos corpos no espaço e outro às afetações que possibilitamos.

Quando falo de encontros, trago para a roda de saberes os conhecimentos que percebi no diálogo entre os professores Tiago Porteiro e Matteo Bonfitto, no artigo-cartas “Conversas sobre o Intangível”. Entre provocações, inquietações e argumentações que passam por reflexões e análises de práticas, os autores nos levam a também refletir conceitos como a normatividade da cena, buscando caminhos e possibilidades para a ruptura – na verdade, entender como ocorre a ruptura, uma vez que a percebem em diversos trabalhos.

O que me toca no referido artigo em troca de cartas, e que também confirmo em experiências minhas, é que, por muitas vezes, me deixei levar por certa normatividade dentro de processos de criação – sejam em grupos de teatro nos quais participei, e também em processos que desenvolvi em salas de aula, com crianças-alunos. Ao mesmo tempo, entendo que os momentos em que entendi a ruptura em sala de aula, e que alguns processos trouxeram um certo frescor e novidade, entendi que ali estava minha pesquisa. Não se trata, pois, de moldar a ruptura e transformá-la em norma, mas, pelo contrário, criar ambientes favoráveis para ela. Em tais ambientes possíveis, percebo que as rupturas acontecem quando os diferentes saberes, expressões e conhecimentos têm certa liberdade para se abrir em descobertas. Os meus saberes, os saberes de meus colegas, os saberes das crianças. Saberes que nos impulsionam em criações performáticas.

Vamos compreender melhor a questão da normativa e da cena. Conclusões exatas não estão na minha prioridade, e nem mesmo o artigo dos professores a isso se destina. Porém, entre reflexões e *insights*, entendemos que a normatividade passa por uma estagnação de técnicas e métodos. Ao mesmo tempo, não levarei a conversa para um distanciamento e negação de toda e qualquer técnica. Assim como entendo que a performance é a ação que cria brechas e fissuras nas camadas sociais, relacionais, políticas que vivemos, creio que ela, também, é uma possibilidade para não negar, mas criar fissuras nas técnicas e métodos, levando o *performer* à experimentação do frescor de uma criação.

Para além do mais, referes que aquilo que expões, nesta fase, não é mais do que uma abordagem transversal e eu, do meu lado, digo-te que balizas bem o caminho, ou seja, indicas possíveis direções que daqui em diante esta nossa

conversa poderá tomar. Julgo perceber que um jogo cénico que não esteja, ele próprio, “blindado” por uma ação pré-determinada é o caminho que seguiste para equacionar uma técnica não sujeita a uma normatividade. O terreno que assim abres implica, a meu ver, que o fenómeno teatral que aqui estamos a tentar circunscrever seja entendido mais naquilo que acontece entre pessoas (atuantes e público), num determinado momento e num contexto específico, do que enquanto obra predefinida (Porteiro; Bonfitto, 2021, p. 240).

A partir da citação, entendo que o processo do “Criacionices de um mundo doido” gerou uma ação que misturava obra e encontro, ou melhor, performance e encontro. Como comentei anteriormente, ao propor a criação difusa, que ora se conectava, ora se diluía, todos nós fomos *performers* e espectadores, revezando em tais papéis. Na potência do encontro e da criação dos colegas, sentíamos a necessidade de continuar como espectadores ou participar da criação instaurada. Não houve uma técnica indutora ou preparada para nossas criações, mas fato é que cada *performer* avança no espaço com as próprias experiências que incluem aquilo que viveram e experimentaram e que está inscrito nas próprias histórias e, conseqüentemente, nos próprios corpos. Também nós, *performers* provocadores, entramos em tal espaço a partir de nossas formações. Logo, eu levo para o espaço minha experiência como ator, ator de improviso e jogo, professor de teatro. Levo isso tudo pelas minhas ações no espaço e na criação. E também vejo os saberes do outro nas criações do outro. Para lembrar uma passagem que comentei e que também ilustra o momento: quando Cecília diz que está interpretando a uma indígena²⁹. A forma respeitosa de falar sobre e performar a indígena, que naquele breve momento circulou em nossa criação, veio do saber que Cecília trouxe com ela. Em nosso encontro em criação, me afeto pelo modo de ver o mundo dela. Nossa obra de arte, ou nossa performance, naquele instante, se deu por meio de um encontro de saberes.

Ao nos afetarmos, nos deslocamos de um eu centrado em nossas vontades e experiências prévias e nos abrimos ao novo. Aqui, aparecem as fissuras que a performance provoca em criação. Permitimos que haja uma costura entre aquilo que levamos e aquilo que encontramos no ambiente de criação, levado pelos outros ou mesmo elaborado ali. Por isso acredito que, concordando com Porteiro e Bonfitto (2021), os encontros (e o nosso em especial) são experiências artísticas e estéticas (e também pedagógicas).

Este campo que procuro aqui circunscrever, e onde a diversidade e a indefinição ainda pairam, pode delinear uma certa tendência atual das artes performativas onde ENCONTROS, ao mesmo tempo mais diretos, mais

²⁹ Usar o termo “indígena” é uma forma de garantir aos povos originários da América Latina suas diferentes identidades, em oposição ao termo “índio” ou “índia” que remete a um passado de epistemicídio cultural.

sensíveis e íntimos, são concebidos enquanto experiência artística e estética. Para o desenvolvimento desses processos relacionais, desenham-se dispositivos de interação que propiciam determinados tipos de encontros e experiências. A essa/e atriz/ator-*performer*, que atua inserida/o nesses dispositivos e que pode ter, por vezes, mais um papel de mediação do que propriamente de atuação, demandam-se, de um modo ou de outro, práticas de deslocamento e ampliação de Si. (Porteiro; Bonfitto, 2021, p. 245).

Outro ponto importante que os autores tocam aqui está relacionado à mediação que os/as *performers* realizam no processo. Ao passo que eu e Yara nos colocamos como provocadores, então o compromisso de mediação torna-se inerente a nós, mas observamos que tal “função” não estava restrita a nós. Para nós dois, ela era uma das técnicas que lançamos mão, a fim de colocar a roda em movimento: cada qual com a técnica particular de mediação. Porém, no espaço de jogo performático, a mediação também era exercida por outros *performers*, em diferentes momentos. Assim como os papéis de *performer* e espectador transitavam entre nós, também o papel de mediador passou por diferentes pessoas: às vezes de forma quase imperceptível, outras vezes, de forma direta.

Em alguns momentos (pelo menos três), Ágatha pediu a Yara que deixasse ela conduzir jogos: reunia o grupo e ensinava alguma brincadeira de rua ou algum jogo-desafio diferente, como uma vez em que ensinou ao grupo a fazer um ritmo, a partir de batidas dos copos no chão. É um exemplo de uma mediação direta que partiu de uma *performer* que percebeu que podia lançar estímulos para uma criação com os colegas. Aliás, é interessante que, sendo Ágatha a criança mais velha, percebemos nela um senso de coletividade mais apurado, ainda que se mantivesse mais afastada, em determinados momentos. Explico melhor: Ágatha sempre expressou o desejo e o gosto pela arte (além da NASA), mas nos muitos momentos se colocava mais como observadora. Digo que era observadora, após conversar, ouvi-la e ver os registros, pois até certo momento acreditei que ela pudesse estar entediada. Contudo, tanto em conversas quanto em registros, ela mostrou os detalhes da observação e sempre conseguia traçar conexões entre tudo o que via: e ela via um pouquinho de todos! Em tal sentido, creio que Ágatha vivia os encontros de forma bem intensa, percebendo ali uma forma de se conectar, do modo dela, pelo olhar.

Imagem 41 – Registro do processo realizado por Ágatha. Além dos detalhes, é a única que registra os outros que com ela performaram. Um registro do encontro.



Fonte: Diário de Bordo coletivo

Indiretamente, tais mediações também aconteciam, quando, por exemplo, Francisco trocava de jogos, rapidamente, a partir do nosso combinado para a performance final. Tal combinado consistia em um espaço delimitado por nós em que qualquer *performer* poderia se dirigir até ele e gritar o nome de uma brincadeira ou de um quadro que desenvolvemos durante os encontros. Francisco percebeu que era cômico ir para o citado espaço repetidas vezes, em um curto espaço de tempo: ele tornou-se regente de uma aceleração das ações, ao passo que propôs um novo momento: um jogo rápido de trocas de ações. Ao mesmo tempo, a ação de Francisco era mediação e era, também, parte da performance. A noção (inclusive técnica) de

que a troca veloz de ações no espaço gera uma comicidade, foi um saber que Francisco começou a utilizar de forma consciente, ao descobrir que criava uma atmosfera diferente no que fazíamos.

Também é possível pensar os encontros por outro viés, entendendo-os também na dimensão de uma elaboração de saber. Partindo da evolução do pensamento sobre o ator na linha de Grotowski, percebendo as viradas que as experiências dele carregam a partir do pós-guerra, época em que uma noção de performance tornava-se mais potente entre diversas ações realizadas por diferentes artistas, podemos entender que tal ator aproxima-se da ideia de um *performer*, teoria apresentada por Éric Vautrin (2013). Entre as argumentações que o autor apresenta, destaco algumas que acredito dialogar com nossa experiência, entre as quais a noção de encontro consigo mesmo e com uma memória compartilhada. Pensar o encontro consigo mesmo é afastar-se da noção de um ator que representa papéis, para a compreensão de uma presença em cena que vale-se de uma história inscrita no corpo e nas memórias do artista: como um *performer*, o artista entrega, também, um mergulho que realiza em si mesmo como um ato performativo, ainda que guiado por alguma referência textual ou de outra natureza.

Penso que a segurança que nós, *performers* do “Criacionces” ganhamos, ao longo dos encontros que tivemos, vem do entendimento do outro e também de um conhecimento próprio que me permite agir em função do outro. Repetir algumas cenas, ainda que cada repetição gerasse novas criações e nunca acabava sendo a mesma coisa do que fora realizado, era uma forma de entendermos sensações que vivemos e, deliberadamente, buscamos revivê-las. Entender uma sensação em nosso corpo, gerada por uma ação performática e entender que pode-se revivê-la, dá-me uma noção de autorreflexão e encontro consigo mesmo, sabendo que pode-se ativar determinado estado, seja de felicidade, geração de adrenalina ou outro, repetindo-se tal ação. E tendo a segurança do caminho possível para atingir tais sensações, acontecia algo mágico para a performance: a possibilidade de colocar-se em risco. Explico melhor: nos momentos de repetição de determinada improvisação, sempre acontecia algo inesperado, alguém lançava alguma proposta diferente, que, certamente, nos carregava para outro caminho dentro da improvisação. Era o risco abraçado, e ter sempre a possibilidade de não completar a cena outrora criada! Caminhamos pela instabilidade de um terreno que misturava segurança e risco.

Por exemplo, na improvisação do E.T. Crodualdo, em determinado momento, o E.T. propunha um pacto de paz com os “terrâqueos”. Prometia não capturar a nenhuma pessoa. Selavam a paz e a improvisação caminhava para um desfecho. Porém, em determinado dia, Francisco lançou uma nuance de que o pacto de paz poderia ser uma “mentira”. Então, uma

nova atmosfera se criou, gerando a sensação de que algo pode ou não acontecer. Enquanto eu, como o E.T. Crodualdo, dizia que podiam chegar perto de mim, que eu estava disposto a viver em paz com todos, todos continuavam à espreita, desconfiados e dizendo que não acreditavam em minhas palavras. Francisco, então, se dispôs a enfrentar o risco e tentar chegar perto de mim. Aproxima-se, afastava-se, como quem está perto de um animal que pode avançar. Como um *performer*, eu também usei de algumas estratégias técnicas da interpretação, e busquei criar um clima de confiança. O que, por um lapso de tempo, deixou Francisco chateado, pois a sensação de risco lhe era agradável naquele momento. Então ele chegou perto de mim. Momento que mudei repentinamente o clima da improvisação e o “raptei”.

Creio que a passagem ilustra um pouco o conhecimento de si e o conhecimento do outro, que ocorre em um momento de encontro. Que atitudes eu tomo para me relacionar com o outro no momento de criação? Creio que, aqui, tanto eu quanto Francisco vasculhamos em nossos repertórios pessoais maneiras de instaurar climas diferentes em que o risco e a sensação de que algo pode acontecer se estendesse.

Retomando a noção de encontro na prática de Grotowski, apresentada por Vautrin (2013), há um encontro também com uma memória ancestral, evocada pelos cantos, na maioria, de culturas negras americanas, que estabeleciam uma aproximação entre os envolvidos na ação cênica. Essa aproximação era evocada por essa memória compartilhada que se criava na ação. Memórias coletivas evocadas ou disparadas pelos cantos que se chocam com as memórias próprias dos *performers*. Assim, creio que tal evocação, em nosso processo, aconteceu de duas maneiras: pelas brincadeiras e pelas narrativas de histórias do passado. As brincadeiras nos colocavam em um estado de partilha de memórias, ainda que, para as crianças, não sejam memórias antigas. Ainda assim, creio que a conexão entre adultos e crianças se fez por meio da memória das brincadeiras: os adultos precisaram encontrar em si a memória e compreendê-las em novas ações. Compartilhar memórias na “Casa de Memórias” também foi um processo que nos aproximou por gerar diversos momentos de identificação sensível com a história do outro. E, ao pensar no citado processo de uma memória que se torna coletiva e performativa, logo me vem ao pensamento a noção do tempo espiralar que falamos no capítulo anterior. Para fechar a discussão sobre o encontro, a partir de Grotowski, deixo o comentário que abraça a noção de encontro consigo e encontro com a memória dos tempos:

Trata-se de um encontro do ator consigo mesmo, de um encontro do ator e do diretor, encontrando nessa relação de atenção mútua a um texto a ocasião e os meios de um conhecimento de si mesmos; e encontro, então, na exigência

e na integridade desse trabalho, com um texto, e, por saltos ou continuidade, encontro com uma memória dos tempos, do presente, do atual, do passado e dos mitos. Os encontros que guiam o teatro de Grotowski não visam apenas o conhecimento de si, à maneira da psicanálise, ou, ao contrário, a atualização das histórias e mitos: o princípio ativo, se assim podemos dizer, é exatamente a confrontação, com acentos trágicos, isto é, inevitáveis e radicais, de si com outras memórias, de suas próprias memórias com outras nas quais estamos presos, mas que não nos pertencem (Vautrin, 2013, p. 280-281).

Acredito que tais encontros, seja consigo mesmo, seja com a memória coletiva, são formas de elaboração de saber e aconteceram no caos criativo. Há, também, nesse caos criativo, espaço para não-saberes, ou, como apontam Porteiro e Bonfitto (2021), saberes que estão na ordem do sensível e não da lógica do pensamento. A poética do não-saber eu percebo muito nos casos narrados envolvendo Ulisses. Quando ele “invade” determinada cena, entendendo que o corpo naquele momento causa uma ruptura ou uma diferença no que acontece, há uma ação que é gerada, impulsionada, a fim de continuar aquela sensação de estar em evidência, ou provocar uma dinâmica diferente na cena. Não digo isso entendendo que Ulisses tinha noção de que seu corpo rompendo as cenas e improvisações dos colegas poderia causar, mas fato é que o sentimento era evidente: de prazer. Por mais de uma vez ele repetiu a ação de irromper determinada ação de outros *performers*: a repetição mostra que Ulisses tinha o desejo de retomar a sensação. O que também é um indício de uma participação periférica legitimada (Lave, 2015), sobre a qual me debruçarei daqui a pouco. Ao fazer isso, Ulisses deixou uma marca estética no próprio trabalho, elaborado em parceria com quem havia iniciado a ação. O grupo também percebeu tal traço de personalidade performativa que Ulisses trazia, e acatou em todas as vezes que percebeu a ação dele. Trouxeram a “invasão” como parte das próprias ações.

O não-saber, que está ligado à qualidade estética, me faz retornar ao que disse sobre educação estética, partindo de uma experiência sensível e me projeta para outro conceito que compartilho: a (des)educação estética (Gonçalves e Gonçalves, 2022). Notem que as negações que venho mostrando, seja a negação da normativa vista em Porteiro e Bonfitto (2021), como a que apresento agora, sempre nos levam à noção de rupturas de pensamentos, modos de ação, métodos e técnicas em estado estagnado. Negar, nos citados estudos, não é apagar, refutar ou excluir determinado pensamento, mas, sim, propor rupturas e fissuras, que, ao desestabilizar o pensamento e, conseqüentemente, a ação, criam espaços para o surgimento daquilo que pode ser novo. Trata-se de criar espaços para que a experimentação ganhe destaque na pesquisa-ação, performativa, que acontece na experimentação e na vivência.

Gonçalves e Gonçalves (2022) apresentam tal conceito sabendo das implicações que a epistemologia de des-educação, ou deseducação podem nos levar, contudo, optam por descolá-lo de um contexto enunciativo-discursivo e aceitam a necessidade de ainda diferenciá-lo enquanto termo-conceito, balizado por contextos históricos e científicos. Ainda assim, aceito o risco de me apoiar na reflexão que fazem do termo tendo consciência que por ele consigo olhar para o “Criacionices” como um ato que também nos levou à reflexão em arte, por caminhos não convencionais, guiados por frestas e choques com a realidade (ainda que partindo dela para buscar a estética da performance).

(des)educação poderia se constituir, então, como um processo ao revés, uma espécie de desaprendizagem proposital daquilo que um dia foi aprendido e apreendido enquanto forma higiênica de se relacionar com o mundo e com os outros. Neste processo estão implicados discursos e práticas que podem ou não ser proferidos/realizadas em determinadas esferas de atividade. Entram nesse combo subjetivo questões como rebeldia e transgressão que, em termos bakhtinianos, aproximam-se da noção de degradação do sublime [...] (Gonçalves; Gonçalves, 2022, p. 7).

Pois bem, sendo o “Criacionices” uma obra em processo, uma performance que aconteceu de modos diferentes a cada encontro e nos levou para uma decisão estética “final”, temos que neste espaço de criação possibilitamos que as experimentações da vida e da arte, das relações sociais e da criação estética fossem levadas em estado transgressor. Ao tratar anteriormente da Sociologia da Infância, falamos, conseqüentemente, de questões sobre papéis sociais que assumimos em nossas realidades. Em nosso espaço de jogo, subvertemos os papéis em determinados momentos. Suspendemos a vida “real”, tendo a vida “real” ainda como base para as negociações a que outros papéis nos levavam: tanto em experimentações ficcionais e parte da ação do imaginário, como quando Cecília “interpreta” a mãe de Ágatha, firme e brava, como também em momentos que houve a ruptura de ações esperadas por cada um dos sujeitos enquanto atores sociais. Explico melhor: quando Francisco e Ulisses insistem em destruir o boneco, percebi e comentei que os pais, por um breve momento, tentaram impedi-los, entendendo tal ação como algo que não deveria ser feito pelas crianças. De fato, estragar brinquedos e brincadeiras de colegas, é uma ação repreensível pela maioria dos pais. Porém, em nosso espaço estético, abrimos a possibilidade de tal ação “reprovável” dentro das relações sociais da nossa realidade partilhada ser reinterpretada, a partir da lógica da performance e da criação. A destruição do boneco tornou-se nossa base de criação de quadro que agregou todos os *performers*. Ainda assim, surgiu de um momento transgressor.

Enquanto grupo, acredito, partilhamos de tal (des)educação estética, entendendo o momento inscrito no limítrofe entre arte e vida como um catalisador de criação. Não foi induzido, foi experienciado. As consequências da ação poderiam ter sido diferentes: o jogo e a criação poderiam ter acabado no momento em que o boneco foi destruído.

Olhando por tal viés, trazendo tanto a noção de (des)educação estética quanto a de encontros que geram momentos de criação e descobertas, quebrando normatividades e vislumbrando a uma pedagogia não-normativa, começo a entender, também, as potencialidades de aprendizagens em arte que um processo como o “Criacionices” guarda em si. Quando falo em aprendizagens não remeto este estudo aos currículos da escola formal, que devem e necessitam de estudos e pesquisas que possam garantir a qualidade do ensino de teatro nos espaços. Todavia, pensar tal processo pela perspectiva do potencial pedagógico pode me fazer retornar para a escola. Explico: lembrem que iniciei esta minha escrita-viagem falando sobre minhas experiências e como, em especial, a sala de aula me impulsionou para este desafio-ação? Pois bem, neste momento de reflexão crítica e também autorreflexão, sei que posso voltar à sala de aula transformado, mais pleno e confiante em propor processos de criação, sabendo que eles podem ser disruptivos, questionadores, propositivos, sem perder a ludicidade da brincadeira que deu e dá impulso às crianças. E mais: alinhado com uma criação em arte contemporânea, na qual acredito e que venho pontuando ao longo das páginas.

6.2 Elaboração de saberes na prática do encontro

Certo de que no encontro há a possibilidade de uma troca de saberes e mais: a própria elaboração de saberes, uma vez que, ali, naquele momento, pode haver espaço para elaborar algo novo, tentarei compreender a noção de aprendizagem que há nos processos que envolvem o encontro.

Para a empreitada, asseguro-me das investidas e pesquisas de Jean Lave (2008; 2015) e Ana Gomes (2019). Gomes (2019) apresenta uma série de questões e reflexões que atualizam e contextualizam o pensamento de Lave (2008) à realidade brasileira. Tal pensamento é relativo à aprendizagem situada, e à participação de toda uma comunidade que, nas experiências práticas, criam um espaço-tempo de aprendizagens que mantém e reforçam determinadas culturas, bem como reforçam o sentido de comunidade de prática.

Por que trazê-las aqui? Em nosso caso específico, do “Criacionices”, por dois motivos: o primeiro para falarmos das crianças que fizeram arte, a partir da experiência prática que vivenciaram ao lado de outros criadores, sejam os pais ou nós, os *performers* provocadores; o

segundo motivo para falar do revés, da possibilidade que estar e criar com crianças possibilitou aos adultos brincarem novamente ou reaprender a brincar.

Um primeiro destaque que Gomes (2019) faz para uma melhor compreensão do que seria a aprendizagem, a partir da teoria de Lave, é o entendimento do acesso. Ter acesso ou ter a oportunidade de se inserir em determinada comunidade de prática. Em nosso caso, tivemos duas práticas regentes do processo: a arte, ou a performance, e a brincadeira. Precisamos juntos aprender, ou descobrir, como criar sobre as duas práticas. Todavia, tal aprendizado não seria possível se partisse dos meios convencionais de ensino e aprendizagem, focados em uma transmissão massiva e acachapante de conteúdos, fórmulas e regras. O aprendizado que ocorreu um pouco em cada um de nós, surgiu do nosso encontro, do nosso contato e por nossas interações. Em um primeiro momento, tivemos acesso a tal espaço de criação e trocas. Isso é preciso ressaltar, pois, como vimos lá atrás, quando abordei a sociologia da infância, e como ocorreu a união do grupo, fica evidente que algumas pessoas não participaram por falta de acesso, falta que se deu por diferentes contextos e dificuldades. Ainda que optamos por escolher as condições que abarcavam a maior parte das pessoas que responderam ao questionário de inscrição, fato é que algumas não puderam fazer parte pela falta de acesso.

Porém, tal acesso, enquanto conceito postulado por Lave, e analisado por Gomes, vai além, referindo ao acesso que umas pessoas dão às outras. Aqui, o que mais me interessa, é a abertura que nós tivemos uns aos outros, conquistada aos poucos, encontro a encontro. Um acesso que, pelo menos a mim, remete a uma entrega à prática e uma entrega ao outro que comigo pratica. Tal visão poética de entrega me permite entender melhor como o acesso às pessoas pode ser determinante para o surgimento de uma comunidade de prática na qual diversas aprendizagens são possíveis, devido aos encontros entre diferentes pessoas com diferentes experiências e objetivos comuns.

One of the key concepts here that Lave introduces in her work and develops in this book is that of “access.” If learning takes place, it is because of the peculiar ways people grant access to one another (Lave and Wenger 1991:100). Lave highlighted this idea in order to explain how learning is possible; access one to the other, to the very manner of acting and of being involved in practice creates the possibilities for learning. Granting access is facilitated by specific gestures, the use of objects, sentences and discursive inflections, expressive moods and emotions, previous information (cultural background) that is evoked, demonstrated, and unveiled in the specific environment, and peculiar dispositions, at times expressed bodily. Practices in different domains may be widely or variably accessible, or relatively

sequestered, with consequences for learning processes.³⁰ (Gomes, 2019, p. 162).

E, aqui, novamente, alerto-me para falar sobre o acesso que as crianças tiveram a nós, fazedores de arte ou adultos com alguma habilidade em fazer arte e o acesso que nós tivemos a elas, que brincam e, por meio da verdade brincada, criam arte. Não afirmo, aqui, que nós adultos aprendemos a brincar e que elas aprenderam a fazer arte, tomando a interpretação do conceito das autoras de forma simplista. Contudo, o fato de nos encontrarmos em uma vivência, em comunidade, com diferentes saberes, nos permitiu criar um espaço-tempo de afetações. Afetações que nos convidaram, a todo momento, a experimentar o mundo e a criação tal qual ou com a mesma entrega, ou com as mesmas qualidades ou com os mesmos riscos que aqueles que conosco compartilharam aquele momento.

Os acessos que uns concederam aos outros, além de estabelecerem laços e relações sociais e afetivas, também foram determinantes para que uma rede de aprendizagens fosse criada. E é fato que a concessão de tais acessos foi uma construção que se deu aos poucos, em tempo para cada um dos *performers*. E, para ilustrar isso, não custa relembrar da dificuldade de acesso que tive com Francisco nos primeiros encontros. Os acessos também são entendidos, cedidos ou negados, em potência performativa, em ação. Entendemos quando houve uma conexão, quando o acesso foi permitido e estabelecido, por meio das ações criadoras e das ações que regiam as brincadeiras.

Seguindo tal pensamento de Lave, entendo e concordo que a aprendizagem que uma comunidade de prática realiza é baseada nas relações e nas interações que os membros operam. Entendo, aqui, que aprendizagem tem uma noção maior do que aquisição de conhecimento de forma progressiva ou de aquisição de habilidades. Quando leio o termo nos estudos das autoras, faço uma conexão direta ao que entendo por saber, algo que faz parte do ser e podemos perceber por meio do corpo, gestos, intenções, escolhas, objetivos traçados. Torna-se um traço de subjetividade e de performatividade. E é justamente no encontro que os saberes em interação e pela interação podem se afetar e se contagiar. Como diz Gomes (2019), não se trata apenas de

³⁰ Um dos conceitos-chave aqui que Lave introduz em seu trabalho e desenvolve neste livro é o de “acesso”. Se a aprendizagem acontece, é por causa das maneiras peculiares pelas quais as pessoas concedem acesso umas às outras (Lave e Wenger 1991:100). Lave destacou esta ideia para explicar como a aprendizagem é possível; acesso um ao outro, à própria maneira de agir e de se envolver na prática cria as possibilidades de aprendizagem. A concessão de acesso é facilitada por gestos específicos, o uso de objetos, frases e inflexões discursivas, humores e emoções expressivas, informações prévias (background cultural) que é evocado, demonstrado e desvelado no ambiente específico, e disposições peculiares, às vezes expressas corporalmente. Práticas em diferentes domínios pode ser ampla ou variavelmente acessível, ou relativamente isolada, com consequências questões para os processos de aprendizagem. (Tradução nossa)

formulações mentais feitas enquanto se faz determinada prática, mas trata-se, sim, da forma como tal prática acontece entre os membros. Uma noção que é melhor compreendida a partir do conceito de participação periférica legitimada, um dos pilares da obra de Lave (2015), o qual nos leva à “ideia de que toda atividade (o que seguramente inclui a aprendizagem) é situada nas – feita de, é parte das – relações entre pessoas, contextos e práticas” (Lave, 2015, p. 40). Gomes (2019) interpreta pilar e apresenta a seguinte reflexão:

Regarding legitimate peripheral participation, as Lave remarks, the three terms cannot be dissociated. Their combined conceptual impact is at least twofold. First, teaching is not a unidirectional process, but rather involves people interacting and learning from/with one another (as much or more from their different ways of participating in some common practice as from their commonalities). And secondly, the focus of observation is not the mental formulations people make “while” they practice (although this is also part of the picture), but rather the way they participate in practice with one another. In other words, it is the common participation in practice, made possible by access to it, which, in its turn, makes changes in one’s own form of participation possible. And it is this very change in the form of participation in practices over time and space (forms themselves in constant processes of change) that Lave proposes to call learning. This is the central conceptual displacement, which establishes, for the (participant) observer, a new scenario – one that becomes, simultaneously, visible and describable.³¹ (Gomes, 2019, p. 162-163).

Em tal sentido, tendo por foco o processo do “Criacionices”, podemos entender que houve ali a instauração de uma comunidade de prática em que os participantes *performers* elaboraram conhecimentos, a partir das ações e interações? Não posso afirmar aqui que o conceito de comunidade de prática seja totalmente aplicado ao que aconteceu conosco, uma vez que é um conceito complexo e que nos exigiria entendê-lo com mais atenção. Porém, creio que há aproximações consideráveis que me levam a perceber, em especial, tal aprendizagem, ou elaboração de saber, a partir de ações em interação.

³¹ No que diz respeito à participação periférica legitimada, como observa Lave, os três termos não podem ser dissociados. O seu impacto conceitual combinado é, pelo menos, duplo. Primeiro, a aprendizagem não é um processo unidirecional, mas envolve pessoas interagindo e aprendendo umas com as outras (tanto ou mais com suas diferentes formas de participar de alguma prática comum a partir de seus pontos em comum). E em segundo lugar, o foco da observação não são as formulações mentais que as pessoas fazem “enquanto” praticam (embora isto também faça parte do que se observa), mas sim a maneira como eles participam na prática uns com os outros. Em outras palavras, é a participação comum na prática, possibilitada pelo acesso a ela, o que, por sua vez, provoca mudanças na própria forma de participação possível. E é justamente essa mudança na forma de participação nas práticas ao longo do tempo e do espaço (formadas em constantes processos de mudança) que Lave propõe chamar aprendizagem. Este é o deslocamento conceitual central, que estabelece, para o observador (participante), um novo cenário – que torna-se, simultaneamente, visível e descritível. (Tradução nossa)

Creio que, durante o processo jogamos com duas dimensões distintas, que se chocavam para, por meio dos próprios limites, surgir a performance: a brincadeira e a criação artística. São dimensões que foram elaboradas em nossas práticas e aprendemos a realizá-las, aproximá-las ou afastá-las, de acordo com as necessidades de nossos objetivos. Porém, primeiramente tivemos que aprender a realizá-las ao nosso modo. Por isso, houve momentos em que brincamos e, durante tais momentos, percebi como cada um se apropriava, aprendia ou se adaptava a determinada brincadeira. E, mais, em especial nos adultos, percebi como eles aprenderam a sair de uma encenação de brincar para um brincar real. Farei aqui uma generalização que não creio prejudicar a esta pesquisa: acredito que muitos de nós que aqui compartilhamos a leitura vimos algum adulto encenar uma brincadeira com uma criança: fingir que está brincando. Em muitos casos, é uma ação bem pertinente, diverte, também, à criança que interage com aquele momento. Todavia, para o que buscamos no “Criacionices”, ainda mais refletindo sobre os conceitos de presença que discutimos, era uma entrega e uma vivência verdadeira daquele momento. Portanto, estar com as crianças e perceber a entrega delas na brincadeira e no faz de conta, foi fundamental para “aprendermos” ou “reaprendermos” a brincar.

Da mesma forma, as crianças também perceberam os limites da brincadeira e da criação, ao passo que começaram a escolher e selecionar “partes” da brincadeira para mostrar: ou se mostrar brincando. E, mais uma vez, digo: não entendo isso como processos mentais e escolhas conscientes do que se faz. Entendo isso como um acontecimento de aprendizagem que se torna corporificado.

Quando olho para o acontecimento “Criacionices”, percebo que, dentro de tal abordagem, apresentada por Lave e Gomes, vivenciamos um processo que também foi de aprendizagens, o qual misturou àquelas ações tudo aquilo que sabíamos e não sabíamos, sendo que saber e não saber algo era diferente para cada pessoa: o que nos permitiu aprender com o outro, na prática. O saber elaborado na prática envolve tais dimensões do saber e não saber ali, convivendo em divergências e sem cobranças. Pois, sim, ao final de tal processo não saímos todos iguais: continuamos com saberes e não saberes, talvez diferentes daqueles com os quais iniciamos o processo.

Assim, a cultura produz aprendizagem, mas aprender também produz cultura. Aprender na prática envolve aprender a fazer o que você já sabe e fazer o que você não sabe, iterativamente, ambos ao mesmo tempo. Tais relações, múltiplas e contraditórias, são todas, juntas e ao mesmo tempo, “a relação” em questão – chamem isso de “aprender na/como prática”. A questão “como

a aprendizagem acontece?” nos convida a interessantes e complexas análises nessa perspectiva (Lave, 2015, p. 41).

Acredito que o pensamento sobre o encontro, de Porteiro (2021), tem uma aproximação com a abordagem da aprendizagem na prática, situada e corporificada, ainda mais quando penso no processo do “Criacionices”. Repito: perceber que aquele foi também um processo de “aprendizagens” não me faz entendê-lo sob a lógica da pedagogia do teatro na escola, institucionalizada e alinhada ao currículo escolar. Contudo, me faz perceber que, enquanto processo, é um evento de transformações e rupturas capazes de nos desestabilizar para novamente nos lançar para algo maior.

6.3 Aprendemos algo? Era para aprender algo?

Tendo refletido as possibilidades de saberes que surgem no e do encontro e nas possibilidades de aprendizagens em ações práticas, resta-me perguntar a mim mesmo: durante o processo do “Criacionices” se deram aprendizagens? Ou ainda: é realmente meu desejo discutir sobre o que se aprendeu?

Parecem perguntas simples, mas nos pregam peças. De fato, seria pertinente usar um discurso base de que sim, um processo de criação é um espaço-tempo de elaboração de saber e, por consequência, de aprendizagens. Contudo, minha preocupação aqui é a de esmiuçar as aprendizagens, pequenas e dizer a razão de elas serem importantes.

A primeira aprendizagem que destaco é aquela diretamente relacionada à infância, ou à infancialização, esmiuçada no último capítulo. Com as crianças, aprendemos a buscar o “ser criança”. Aprendemos a brincar. E tal nós acaba por abarcar mais aos adultos, aprendizes, na relação com as crianças, nossas mestras. Não direi que aprendemos a ser crianças, pois isso seria deveras questionável, mas foi perceptível, em alguns de nós, quando deixamos de fingir a brincadeira para efetivamente nos entregarmos à brincadeira. Quando deixamos de fingir a espontaneidade para, efetivamente, levarmo-nos pelos acasos e pelas surpresas. E por meio de tal ciclo de retroalimentação de possibilidades de criação e afetação, as próprias crianças foram os indutores das qualidades. Elas foram nosso exemplo. A inversão da lógica simplista de educação, que confere os papéis de quem ensina aos adultos e de quem aprende às crianças, foi realizada, tendo por referência os estudos de Ferreira (2016), comentados no capítulo 3, quando é feito um panorama da ações da *Societas* Raffaello Sanzio com crianças e apresentada a “*pedagogia rovesciata*”, ou pedagogia ao revés:

O principal é a visão da criança não como um ser inacabado (que está numa atitude sempre passiva e receptiva, de aprendiz, papel que lhe é culturalmente imposto), mas como um ser já perceptivamente desenvolvido, como um ser social ativo, protagonista de seu próprio aprendizado, detentor de uma sabedoria própria e que, portanto, pode também estar no lugar de guia, de mestre. Este ponto de vista em relação à criança resulta, tanto nas práticas pedagógicas quanto nos processos criativos da companhia, no que Guidi e Romeo Castellucci denominam de “pedagogia rovesciata”, ou pedagogia ao revés, na qual são as crianças que ensinam aos adultos (Ferreira, 2016, p. 147).

Deixando acertadas as devidas diferenças entre os processos realizados pela *Societas* e apresentados por Ferreira(2016) e o que fizemos no “Criacionices”, atendo-me à noção de pedagogia ao revés, para ressaltar que a inversão entre os papéis de quem ensina e quem aprende é possível, quando o ambiente para isso é favorável e disponível para os afetos que são trocados nos encontros. No “Criaciones” experimentamos diversas formas de trocar de papéis, sejam de *performers* e espectadores (sobre o qual desfiamos fios de conversas nos capítulos anteriores), provocadores e provocados (quando, por exemplo, Ágatha ou Francisco assumem a condução do processo) e mestres e aprendizes.

Acredito que Jader seja um bom exemplo para que se possa elaborar uma reflexão sobre o aprender a buscar a infância. Jader, um dos pais que não tinham nenhuma experiência com teatro ou outra arte (a formação e atuação é na área do direito), entrou no processo como um estímulo, para que a filha também se jogasse naquele desconhecido. Logo no primeiro dia, vimos diversas tentativas dele de fazer a filha se sentir à vontade no espaço, e outras de se aproximar das demais crianças. O comportamento inicial foi aquele estereótipo de conversas com uma criança, por meio de um tom um pouco mais infantilizado. Porém, aos poucos e ao passar dos encontros, vimos o envolvimento real dele com o processo e com as ações. Jader deixou de interpretar um prazer e uma felicidade, para realmente sentir prazer no que fazia. Tanto que, foi ele quem fez um dos depoimentos mais emocionantes na casa de memórias, e mesmo interpelado por Ulisses, o que poderia lhe causar um momento de infantilização da ação, ele se deixou maravilhar pelo reconhecimento da criança sobre a janela colonial e pode também sentir, de fato, a saudade/prazer que a janela causou em si mesmo.

Assista: [Jader – início, meio e fim](#)



Mais uma vez, não digo que Jader aprendeu a ser criança durante o processo, mas aprendeu a buscar a essência, assim como nós, os demais. Uso tal momento como exemplo, mas outros momentos, com outros adultos, podem ser evocados.

E buscamos a essência infantil brincando e fazendo arte, o que me leva a outra questão: aprendemos a fazer arte? Não sei se aprendemos, mas afirmo que fizemos. Talvez nosso aprendizado tenha sido em reconhecer o que fizemos como arte. Aprendemos a nos reconhecer como fazedores de arte, no estado brincante. O que foi um aprendizado para todos: crianças e adultos. Em que momento a brincadeira é somente (não que uma brincadeira seja pouco) uma brincadeira e quando ela ganhou ares estéticos e artísticos?

A partir do momento que a brincadeira entrou como elemento de composição, demos a ela uma nova percepção. Em tal sentido, quando as brincadeiras tornaram-se quadros que poderiam ser parte da performance, e evocados tais quais os demais quadros, como a casa de memórias, ou o Boneco James, colocamos a brincadeira como mais um elemento de composição. E para a composição. Francisco percebeu isso ao trocar repetidamente e rapidamente as brincadeiras, não nos deixando nem começá-las. Ele entendeu o papel de compositor da cena/performance e entendeu a brincadeira como parte da composição. Um aprendizado.

Também aprendemos a perceber estados de brincadeiras nos momentos mais teatrais, como, por exemplo, as corridas e fugas das crianças em relação ao E.T. Crodualdo. O que é aquilo se não um pique-pega? A energia da brincadeira estava presente, mas ela se concentrava para contar aquela cena, não se sobressaindo, nem passando despercebida. Tal energia contagiava os adultos e, pelos vídeos, vocês podem perceber que eles “torcem” e vibram quando os pequenos conseguem fugir do ET. É uma vibração bem próxima daquela que acontece durante a própria brincadeira, a qual fizemos algumas vezes, também, sem a necessidade de ligá-la a uma cena. Vibração parecida, energias parecidas: nossos corpos guardaram tal aprendizado sensível.

Para além do que aprendemos, também creio ser interessante falar sobre aquilo que reverbera, e que não necessariamente posso chamar de um aprendizado. Ainda assim, algumas reverberações foram importantes para entender o alcance das ações realizadas. Explico melhor, com a ajuda do diário de bordo coletivo que escrevemos. Foi uma ideia que apropriei dos experimentos de Pedro Haddad Martins (2017), que tem por referência a professora Ingrid Koudela, na qual um único diário de bordo era escrito pelo grupo todo, sendo que cada dia ele ia para casa de alguém e alguma das crianças ficaria responsável por registrar a experiência da semana. O professor Ricardo Carvalho de Figueiredo (2015) também fala dos “protocolos”,

como são chamados os diários coletivos, a partir de Bertolt Brecht, na qual também apresenta uma experiência com a utilização. Toda semana, cada pessoa que levou o diário para casa no encontro anterior, apresentava um registro para o grupo e ainda dava um tesouro (um vestígio físico) que ficava guardado e que poderíamos usar na performance. De antemão, tais tesouros não foram usados, mas ainda assim era um ritual interessante para manter.

E por que estou falando de tal registro nesta etapa de aprendizagens e reverberações? Porque por meio dele percebi um grau de envolvimento da criança que, por vezes, ficou despercebido na ação, uma vez que no caos criativo, eu, enquanto pesquisador criador, também me envolvi em determinadas situações e me afastei de outras. Sim, o vídeo me faz ler tais outros momentos, mas o diário me faz perceber o que foi importante para os outros, não apenas para mim, enquanto criador ou pesquisador.

Um exemplo comentei há pouco, que diz respeito ao registro da Ágatha, que mesmo sendo uma criança que se colocava na tangente da sala, mais observadora, mostrou-se atenta e envolvida à própria maneira.

Se Ágatha mostrou o olhar para o(s) outro(s), Ulisses e Cecília registraram momentos em que eram protagonistas, de diferentes formas. Ulisses registrou o boneco James, que, como comentamos, surgiu em uma vivência na qual ele experimentou primeiro a frustração de ver o boneco ser destruído e posteriormente se alegrou em também destruir o boneco para vê-lo renascer. Apesar do registro ser do vestígio da cena, do boneco, minha leitura é de que ele está ali pela forte ligação que o próprio Ulisses teve com o momento. Não digo que ali foi um momento de aprendizado, mas passar por tais duas grandes sensações, que saem da expectativa em finalizar o boneco, passa pela frustração da destruição e culmina com a euforia pela destruição, foi um exemplo de conhecimento ou experiência sensível pelo qual ele passou. Registrar isso pode ser indício dessa minha leitura. Até mesmo o tesouro trazido por Ulisses foi um pequeno boneco que ele chamou de pequeno James.

Imagem 42 – (esquerda) Registro do boneco James feito por Ulisses. **Imagem 43** – (direita) Pequeno boneco denominado James por Ulisses, apresentado como tesouro do processo



Fonte: Reprodução

Foto: Yara Brandão

Cecília também registrou momentos em que exerceu um protagonismo na ação, com destaque para o momento em que “morreu” em cena. Entre os registros, há momentos em que ela aparece como princesa, e faz referências a leituras e a histórias conhecidas em outros momentos: quando ela registra a si mesma como “Branca de Neve”, percebo que naquele encontro ela pode exercer uma composição, a partir de conhecimentos pregressos. No dia em que aconteceu a cena, efetivamente, a personagem Branca de Neve não foi citada ou evocada em nome, mas depois, ao ver o registro e ouvir da própria boca que era tal personagem, percebo por meio de tal criação, que as crianças, assim como nós, levam um pouco de tudo que somos, vivemos, e experimentamos em outras oportunidades. Cecília também registrou a morte, momento em que ela, em uma improvisação, foi uma das combatentes mortas e que precisavam de um remédio para “ressucitar”. Elaborar tais conceitos de morte e vida, também me soa próximo ao que busco ou entendo por um conhecimento sensível. Como disse, todo encontro havia um momento para que as crianças falassem dos próprios registros. Aqui está o momento que Cecília o faz com a participação da mãe, Naiara.



Figueiredo (2015) destaca que o momento de partilha oral sobre o que foi registrado no diário é, para além do ritual estabelecido, um importante fomento à coletivização, uma vez que as lembranças são evocadas, partilhadas e complementadas por quem ouve ou vê o diário preenchido. Por isso, era comum que, durante as apresentações do que foi feito, se ouvisse a alguns comentários e complementos.

Além desse aspecto, o senso de responsabilidade de cada participante na produção do protocolo, foi importante incentivarmos o grupo a aproveitar o momento em que o protocolo era exposto no grupo para desfazer dúvidas, apontar questionamentos, enfim, estabelecendo mais um momento rico no compartilhamento das impressões e sensações do encontro anterior. Esse também era um modo de mostrar às demais cursistas que o protocolo era feito por apenas uma pessoa, mas que, em alguma medida, ele falava de todas, incentivando assim que a apresentação do protocolo fosse um momento de interesse coletivizado (Figueiredo, 2015, p. 122).

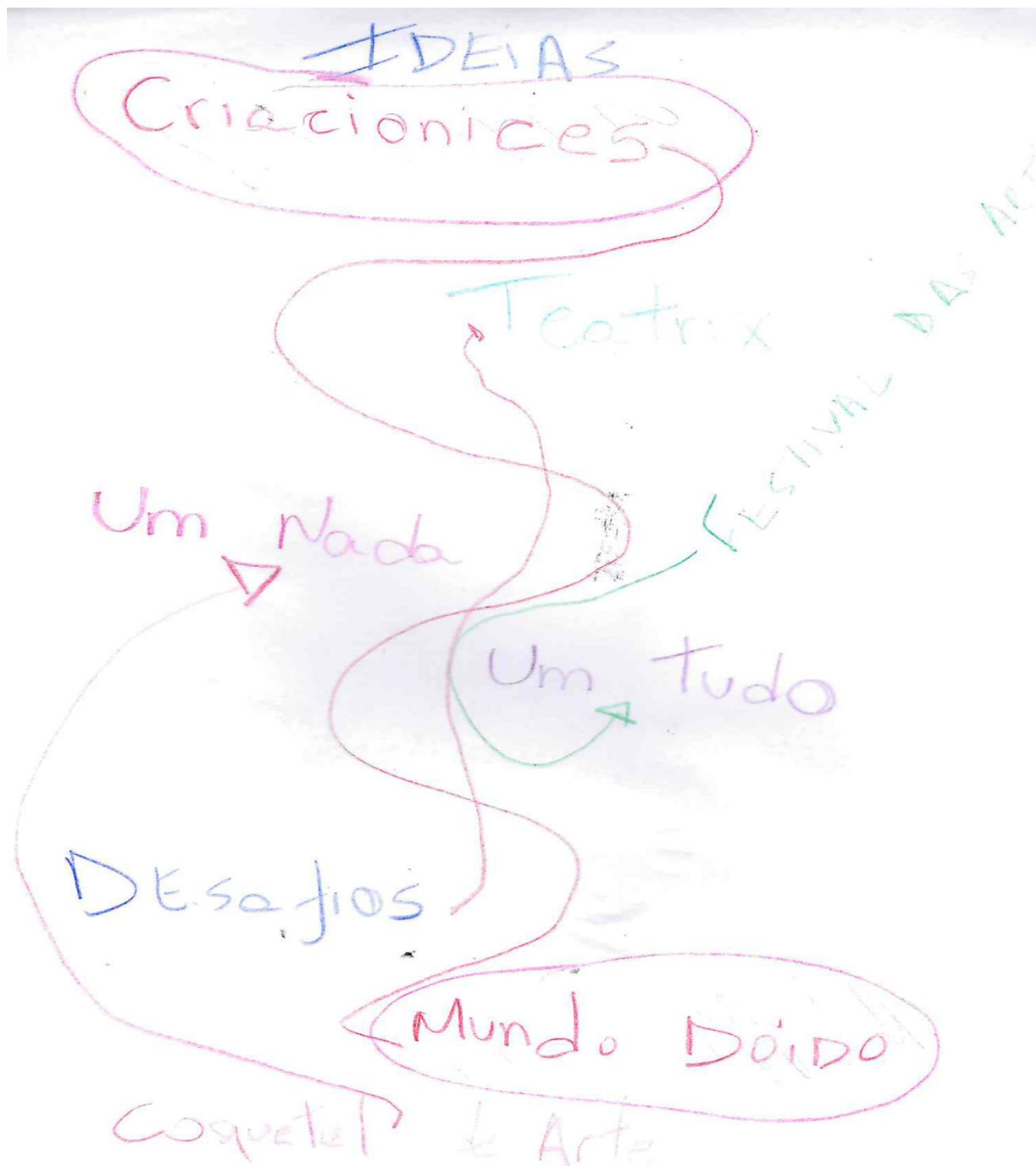
Por meio do diário, também foi possível compreender determinadas nuances que escaparam de nosso olhar durante a ação. Ou mesmo nuances que não foram explicitadas na performance, mas eram como subtexto, ou pré-texto, para tal, como é o caso da Branca de Neve para Cecília.

De fato, quando iniciamos o trabalho com tal protocolo, acreditei que dele pudéssemos fazer a “dramaturgia” de nossos encontros. Uma dramaturgia contemporânea, fora dos padrões e focada nas experiências marcantes de cada um no processo. No entanto, ele não cumpriu tal função. Creio que, assim como tantas surpresas apontaram rumos em nosso processo performativo, também aqui houve uma apropriação que não foi pré-estabelecida. A importância do protocolo não foi, nem poderia ser determinada antes, uma vez que ele estava em jogo com a performance assim como os *performers* e os demais materiais. Ao ritualizarmos o momento de mostrar os registros, criamos, de certa forma, um novo quadro para nosso arcabouço de possibilidades. Não enxergava tal momento assim, mas fato é que, até no último dia, foi ele o responsável por fechar as nossas atividades.

A última ação que fizemos foi escolher o nome daquilo que fizemos, com a ajuda do diário, escrevendo ali as possibilidades de nome: até o último dia, o ritual do diário foi realizado! Ao finalizarmos a performance, nos reunimos em torno do diário para descobrir tal

nome em conjunto. Eu escrevia com lápis de cores diferentes cada ideia e também fazia algumas provocações de associações de nomes. Cada nome ou associação era experimentado, falado em voz alta e repetido de forma a compreender qual seria a nossa melhor escolha. Após algumas trocas, e partindo da vontade da maioria, “Criacionices de um mundo doido” foi escolhido. Não foi unânime, o que ficou denunciado na reação avessa de Francisco, mas que concordou, mesmo não sendo o melhor para ele.

Imagem 44 – Última página do diário. Todas as ideias de nomes da performance levantadas na conversa ritual final.



E retomo a pergunta: aprendemos algo? Aprendemos a fazer arte? Creio que nosso primeiro desafio, elaborado nas páginas anteriores, dizia respeito à escuta. Fizemos uma incursão pela sociologia e pela antropologia da infância, bem como em estudos sobre a arte com crianças e nas cosmovisões negras para reforçar tal propósito. Nossa arte surgia da escuta: uma escuta atenta ao outro que afetava uns aos outros. Aprendemos a escutar, e responder aos chamados de tal escuta afetados por aquilo que realmente ouvimos e vivenciamos. Aprendemos a brincar e aprendemos a brincar em cena, ou em performance. Aprendemos a ousar e a experimentar novos papéis. Aprendemos a nos distanciar quando preciso.

E aprendemos a inverter lógicas, que, por meio do ato estético poderiam acontecer, mas não no que chamamos de realidade (destruir a brincadeira, por exemplo). Aprendemos a olhar para o outro e repetir as ações dele, para, quem sabe, sentir o mesmo prazer, e também abandonar à repetição percebendo que o prazer do outro é diferente do meu. Aprendemos, assim, a fazer a nossa arte, compreender a nossa estética, os nossos limites, as nossas formas de fazer algo, as nossas formas de se frustrar ou se alegrar com determinada criação. Aprendemos a fazer arte? No mínimo, acredito que aprendemos a trilhar o nosso caminho de fazer arte!

6.4 Aprendendo a ser provocador(a). Aprendendo a ser professor(a)

Não será minha intenção fugir do objeto de pesquisa aqui posto, porém, é interessante colocar que o processo do “Criacionices”, enquanto espaço de experimentação e elaboração do conhecimento, foi também um espaço de formação. Minha, enquanto *performer*, provocador e professor (ainda que ali não atuasse como tal), dos *performers*, enquanto criadores, e, também, da *performer* provocara Yara, que durante o processo, e ainda enquanto escrevo as reflexões, é aluna da licenciatura em Teatro da UFMG.

Esta foi a primeira experiência da Yara em um projeto com crianças, e, enquanto participava conosco, ela buscava escolas em que pudesse estagiar: uma professora em formação. Yara sempre esteve muito atenta ao modo como, no início eu e o professor Ricardo, nosso orientador, planejamos o processo. Percebia nela um intuito de absorver e compreender cada passo do que fazíamos. Entre as funções que deixamos sob a responsabilidade dela estava o registro do processo (tanto que muitas das imagens que vimos nesta tese são dela), planejar comigo os roteiros performativos e, quando se sentisse à vontade, assumir alguma provocação na ação.

Em vídeos postados anteriormente, podemos ver momentos em que ela toma frente na condução de alguma ação. Lembro-me de quando comecei como estagiário, recorro da insegurança. Diferentemente dela, fui alocado em uma turma da educação formal logo no primeiro dia, sem nenhum professor referência ou outro funcionário da escola para suporte. Estava sozinho, comprometido e responsável por aquela “aula”. Yara não passou por isso no processo, contudo, ainda assim, percebi as tentativas, desejos e impulsos gerados pela formação em andamento nela.

Em alguns momentos, percebia que tinha uma preocupação em seguir nosso roteiro performativo, mesmo explicitando em nossas conversas que o acaso era muito bem-vindo naquilo que fazíamos. Certas passagens mostram Yara repetindo ou reiterando determinadas proposições, percebendo que o grupo não havia “comprado” tal direcionamento, ainda mais as crianças. Com o passar dos encontros, percebi Yara muito mais à vontade para provocar em pequenas medidas, atenta aos detalhes e disposta a ouvir mais as crianças. Sabia da importância do roteiro performativo, mas deixava-se afetar pelos acasos.

Tal arco que vi Yara percorrer lembra-me o arco que eu percorri, porém, em muito mais tempo. Para entender que, enquanto professor, precisava ir ao encontro do que hoje entendo por pedagogia performativa (Pineau, 2010; Icle e Bonatto, 2017; Icle e Pereira, 2018; Pereira, 2018), passei muito tempo tentando me firmar enquanto “líder” no “controle” de uma sala de aula. Pobre de mim. Leituras, experimentações, estudos, experimentações, *insights*, experimentações me ajudaram a perceber os detalhes. O estudo de mestrado também! Quando deixo-me afetar pelos detalhes, consigo me abrir aos acasos, às proposições do outro e às afetações pelo Outro, maiúsculo. Claro que perceber os detalhes está ligado aos processos de observação e leituras das crianças, que, nesta pesquisa, foram elucidados tanto por meio da sociologia da infância quanto das metodologias de pesquisa baseadas na escuta das crianças. Yara não leu todo o material que aqui tentei costurar, mas conversamos muito sobre tudo o que estava acontecendo, o que víamos e sempre comentei com ela porque tomava determinadas decisões e comportamentos diante do processo. Creio que a importância da escuta tenha sido algo marcante para Yara, uma vez que ela destaca isso em relatório de pesquisa da iniciação científica:

Um ponto importante a se destacar, neste projeto de pesquisa é a arte da escuta, em todos o desenvolver do processo da oficina, desde a divulgação até a realização e prática da mesma, foi fundamental a escuta. A escuta dos diferentes corpos, das narrativas, das ideias, das criações de cenas, dos jogos, das improvisações, dos momentos de silêncio. A escuta foi um fator fundamental para a criação (Relatório de Yara Brandão).

A Yara mais atenta vemos na performance final, momento, inclusive, em que ela ficou livre das funções de registro, pois convidamos um *performer*-fotógrafo para tal fim.

Como mencionei, me formei professor, a partir do momento que encontro as crianças, me tornei *performer* provocador no momento que encontrei os *performers* do “Criacionices” e creio que também Yara tenha levado consigo uma formação e elaborado o conhecimento dela em arte e educação neste processo. Creio que tal processo tenha a afetado em diversos níveis: artístico, pedagógico, humano.

Foi muito interessante como o meu contato com as crianças foi se construindo e se desenvolvendo, pensar a minha relação com o projeto, foi um processo que foi preciso um tempo para conhecer melhor as crianças e seus responsáveis, me inteirar com o Thiago sobre a proposta que estava sendo iniciada, foi um movimento para me sentir à vontade e também ir construindo uma atitude lúdica, que com o passar dos anos, nós vamos nos tornando adultos e vamos perdendo essa ludicidade, o exercer da imaginação, de estar presente, de entrar nesse mundo do faz-de-conta, de irmos alimentando e movendo essa criança interior que existe em nós (Relatório de Yara Brandão).

E ainda:

E no desenvolver das oficinas, percebendo as criações que surgiam, que eram criações incríveis, que continham histórias autobiográficas, histórias fictícias, jogos, músicas, brincadeiras populares brasileiras que os pais sabiam, e as crianças jogavam com esse resgate da infância das pessoas adultas que estavam ali, foi uma troca de narrativas, de vivências, de escutas, de encher o coração de alegria. Uma energia maravilhosa nos rodeava todos os nossos sábados. Eram encontros de afetar e ser afetado (Relatório de Yara Brandão).

Então, é justo que neste capítulo em que me dedico ao reconhecimento e à elaboração de saberes que também passe por tal tópico: a formação do professor de teatro. Uma formação que se dá, também, por meio do encontro com os pequenos. Uma formação que só é possível por e com eles.

Também ressalto que o encontro com o tempo espiralar me trouxe vestígios da minha infância para jogar com e neste processo, o que também aconteceu com Yara. A cada elaboração de roteiro performativo, conversamos sobre as brincadeiras que seriam mote para as provocações do dia e praticamente todas estavam tanto em meu repertório de memórias quanto no dela. Com uma exceção: brincar de construir cabanas, ou barracas (para o dia de performar com as caixas de papelão). Percebia que enquanto falava sobre os momentos em que brinquei de cabana, Yara me olhava prendendo o riso. Ao perguntar se ela também brincava, ouvi um sonoro “-_Não...” entre risos. Você que está lendo isso aqui, construiu cabanas? Era coisa minha e da minha turma? Pois bem, isso mostrou-me que ainda que haja um imaginário

de brincadeiras comuns, que se espalharam por diferentes localidades e distâncias, também devemos nos lembrar das culturas da infância, e diferenças. Eu tenho uma idade, pertencço a uma geração diferente da dela, cor de pele e gênero diferentes, e venho de uma região também diferente da dela, uma cidade pequena, na qual a rua era um grande quintal. Yara é da capital mineira, mas não do centro, e sim da periferia, o que também nos fornece informações diferentes, bem mais nova que eu (acho que vou editar para apenas “mais nova”), e com experiências diferentes.

Falar da minha infância é lembrar da minha antiga comunidade “Beira Linha” no bairro Paulo VI, é lembrar de brincar na chuva com as outras crianças que moravam no mesmo local, brincar de amarelinha na escola, é lembrar dos momentos no Projeto Escola Integrada, onde pintávamos, desenhávamos, fazíamos bijuterias, tínhamos aula de dança, de música entre outras aulas, falar da minha infância é brincar de rouba bandeira na rua, é sintonizar os canais da tv para assistir novela e me imaginando sendo atriz, atuando ... É brincar de escolinha na varanda de minha casa com as minhas colegas, onde nós dávamos aula para os ursinhos, brincávamos na beira de uma mina natural que existe até hoje na rua Amaranto verde, onde eu residia, essa mina é tombada, essa mina tem história. (...) Lembrar da minha infância é lembrar também de coisas não tão boas e nem agradáveis que ocorriam ali, como não sair de casa depois que anunciavam o toque de recolher. Lembrar da minha infância é reviver momentos eternos que vão ficar na memória (Relatório de Yara Brandão).

As nossas infâncias também dialogaram durante o processo, não apenas em conversas, mas, ali, no jogo instaurado. Eram diferentes infâncias nos papéis de provocadores da performance. Ao tornarmo-nos os provocadores, era inerente que muito da nossa memória de infância viesse para o jogo. Sem tal memória, vivida no corpo e na ação no espaço, tal qual percebemos pelo tempo espiralar, corríamos o risco de cair em uma relação de infantilização com as crianças. Não estávamos ali para falar como elas, mas para fazer com elas, dispendo do material humano e sensível que poderia ser dilatado por e em nosso corpo(eu).

Nossas histórias estavam ali, performadas e colocadas em relação. Possivelmente ela reverberou em outros *performers*, assim como as histórias deles reverberaram em nós, e nos alimentaram enquanto provocadores. Em tal sentido, concordo com Figueiredo (2023) quando reflete sobre os saberes experienciais. O autor percebe que o professor está em constante formação, pois é justamente na prática que os saberes da docência são elaborados, em laço estreito com os contextos, com a formação do sujeito e com as experiências fora da sala de aula, da história de vida. Quando abrimos espaço para a criação performativa, como foi o caso do “Criacionces”, mais evidente fica o caráter de totalidade do ser entregue à prática desenvolvida, e no meu caso e de Yara, prática que estava imbuída de assumir a provocação do processo, quando precisasse, ou quando sentíssemos a necessidade. Logo, os saberes

experienciais (Figueiredo, 2023) se elaboram no momento presente, durante a prática, mas sem dissociar-se de uma série de experiências que nos formam nos mais variados sentidos de nossas vidas.

Coloco aqui o professor em formação como sujeito de um saber e de um fazer que tenham sua relevância. Relevância essa que chamarei de “saberes da experiência ou experienciais” (TARDIF, 2011), constituídos a partir da prática docente (e do contexto, da história de vida do professor) e constantemente revisitados, passando a integrar a identidade do professor, como elemento fundamental nas suas práticas e decisões pedagógicas, transformando-se em um saber pessoal (Figueiredo, 2023, p. 139).

Aprendemos a ser os provocadores aprendendo/conhecendo cada um dos sujeitos performadores. Atentos e abertos às histórias e memórias e lembranças que dialogam com as nossas. E acho bonito quando Yara diz o que aprendeu com cada *performer* do grupo, que, na minha visão, mostra o olhar afetuoso e atento a cada um deles, olhar que a deu segurança para provocar, para jogar, para performar:

Eu aprendi com cada um deles, Ágatha com o seu pai Jader, que florescer demanda tempo, principalmente em processo criativo, onde surgem trocas, surgem histórias, surge uma conexão maior com a infância, a sua própria e a do outro. Ulisses com sua mãe Priscila e seu pai Fabrício, que se arriscar em novas coisas é importante para o nosso crescimento como sujeitos na criação de novos caminhos para a performatividade. Luiza com a sua mãe Poliana e seu pai Tomás, que ser criança e fazer o resgate de nossa própria criança interior é ter momentos de introspecção. Francisco com sua mãe Brenda e seu pai Keu, que fazer teatro é bom demais, que brincar e se soltar, sendo você mesma (o) é maravilhoso, é genuíno. Cecília com sua mãe Naiara, que o companheirismo, o questionamento no sentido de fazer perguntas é fundamental no processo criativo coletivo e Bernardo com sua mãe Paula, apreciar o silêncio é uma grande virtude, e que no campo da teatralidade, o silêncio é bem vindo [sic] e faz parte do processo de criação (Relatório Yara Brandão).

Tal relato me faz acreditar ainda mais na potência do encontro refletido ainda no início deste capítulo, percebendo, ali, as nuances e vestígios de possibilidades de criação que se estabelecem, a partir dos reconhecimentos de uns pelos outros. E eu também aprendi com Yara: ser disponível e olhar para as pessoas, coisas e eventos como se fosse a primeira vez. Perceber os lugares de risco e se jogar. Não ter medo, vergonha ou receio de recomeçar. Perguntar! Ouvir respostas. Ouvir respostas nas quais não há palavras.

Não por acaso, pedi que Yara fizesse o nosso diário de bordo coletivo e fosse a primeira a registrar algo ali, na capa e contra-capas. Compartilho a apresentação que ela fez do diário

com os demais *performers*, um misto de memória e desejo em que, em uma conversa curta e descontraída, percebemos que havia ali uma profecia, uma materialização do desejo.

Assista: [Yara – provocada, provocando, provocadora](#)



Distintos leitores, os trechos transcritos neste tópico fazem parte do relatório de iniciação científica. Yara nomeou seu relatório como “Quando eu crescer, quero ser infância”. Nada como um título provocador!

HORA DE APORTAR



Foto: Yara Brandão

7 HORA DE APORTAR

Rememorando os escritos e afinando o percurso

Após tantas reflexões apresentadas, aliadas, em maioria, ao processo de criação performático que resultou no “Criacionices” e, também, em outras experiências apresentadas até aqui, bem como nos conceitos que articulam teoria e ação, sinto que tomarei o caminho final desta viagem. Valendo-me das práticas que realizei e das que me inspiraram, me aventuro, neste caminho final, a falar sobre o saber que reverbera em mim após tudo e tanto.

Ainda no primeiro capítulo, mencionei momentos da minha história com o teatro, algumas referências e meus encontros com crianças. Tudo que trouxe, teve um importante foco na sua dimensão do fazer, e entre tantos fazeres apresentados, percebo a dimensão da elaboração dos saberes neles. Conhecimento em arte, conhecimento de si, conhecimento do outro. Do ateliê de Holm e das oficinas de brinquedo sucata da Marina Marcondes Machado destaco a experimentação sensível que se passa no espaço e com os objetos. Uma experimentação criadora e emancipadora. Uma experimentação que caminha na direção da autonomia e do desenvolvimento das subjetividades. Para além do domínio técnico sobre os objetos e o espaço, tal experimentação torna-se espaço propício para o estabelecimento de relações entre as alteridades. Em tal sentido, é importante perceber como adultos e crianças podem criar juntos, em relação horizontal. É importante que os objetos e os espaços afetem os artistas, bem como também é importante que eles se afetem, por meio das criações. Crianças inspirando adultos e vice-versa, em um ciclo de retroalimentação (para trazer o conceito de Fisher-Lichte (2011)).

A *Scuola Esperimentale di Teatro* me inspira na reflexão do conceito de teatralidade. Aproximando-me do pensamento teórico de Ferál (2015) para o entendimento da teatralidade, acredito que nos relatos da *Scuola* há um jogo muito bem elaborado e realizado entre ficção e

realidade, com uma identidade estética forte e com características da arte contemporânea. Ao se entender elementos que geram a teatralidade, é possível instaurar um jogo potente e engajado por parte dos *performers* envolvidos, sejam eles crianças ou adultos. Instalações, projeções, músicas, materiais com texturas diferentes, palavras... Diversos estímulos que possam, além de possibilitar a interação e a criação, que sejam causadores da teatralidade, que sejam capazes de criar jogos entre realidade e ficção e estimular os *performers* a também transitarem por tais possibilidades.

O que acredito ser importante ressaltar em tais experiências, bem como na experiência de nosso processo de criação, associando-as aos pressupostos de uma pedagogia performativa, de uma (des)educação estética, da aprendizagem na prática, do encontro enquanto potência para criação, é o caráter de ação que percebo em todas elas. Exatamente, todas nos mostram que há uma relação de elaboração de saberes que acontece na ação performativa: uma ação que é carregada de potência e capaz de gerar novas ações, capaz de fazer algo: fazer arte. De certa forma, podemos entender a ação performativa no processo de criação enquanto uma ação que é capaz de “fazer” em diferentes entendimentos:

a) fazer algo em cena, algo que reverbere no processo de criação;

b) fazer com que haja aprendizados múltiplos durante o processo, sejam eles *insights* sociais, calcados na relação humana e social, mas, também, aponta para aprendizados que são da ordem artística.

A publicação do Grupo de Estudos da Presença de 2021, coordenado pelo professor Gilberto Icle traz a importante relação da aprendizagem que se dá no fazer. No prefácio, assinado por Pupo (2021), nos deparamos com a pergunta: “De que modo processos de criação abrigam em seu próprio bojo processos de formação?” (Pupo, 2021, p. 9). E, então, ela enumera manifestações de aprendizagem que são possíveis em um processo de criação, das quais gostaria de me apropriar, a saber:

Algumas dessas manifestações da esfera da formação, aqui consideradas como inerentes à dimensão criativa, emergem com mais vigor:

- Escutar o outro, não como expressão de tolerância, mas na ótica de que esse outro é imprescindível para a construção da própria singularidade;
- Atuar simbolicamente em relação ao outro, propondo e recebendo propostas;
- Dispor-se a experiências compartilhadas;
- Ampliar o espectro das percepções sensoriais;
- Trabalhar sobre si;
- Agir na incerteza;
- Buscar a precisão da forma artística a ser transmitida (Pupo, 2021, p. 10).

Quando ela diz “escutar o outro”, não apenas focamos no caráter social de escuta para inclusão, mas, também, percebemos uma escuta necessária ao processo de criação, que gera resultados estéticos, que se apoia nas interações para um resultado comum. Uma escuta atenta que gere estímulos de criação. Tal escuta leva à segunda manifestação, atuar simbolicamente, que também culmina na identidade estética da criação que o grupo está organizando. Dispormos a experiências compartilhadas também nos abre possibilidades de entendimento, o primeiro da ordem social, de interações e descobertas, mas também há o entendimento da ordem artística, de domínio de técnicas e realizações que serão transmitidas nas experiências. Vejo isso muito próximo àquilo que Porteiro e Bonfitto (2021) falam do **Encontro**. Ampliar o espectro de percepções sensoriais é o que acontece nos ateliêres de criação aqui descritos, bem como na *Scuola*, em que instalações e performances afetam diretamente os sentidos de quem participa do jogo instaurado. O processo do “Criacionices” também está em tal caleidoscópio.

O trabalho sobre si é também decorrente de uma escuta sobre si e de uma experimentação própria que se dá na criação, expandindo limites, dando forma estética às inquietações e afetações e realizando em atos algo que seja ao mesmo tempo representativo e presentativo (no sentido da presença abordado no capítulo 3). Agir na incerteza é algo que muito me chama a atenção por se aproximar ao risco presente em toda performance. Tal risco é um gerador de tensão e afetação, e agir na incerteza do processo de criação é como performar em risco constante. Por fim, quando a autora fala em buscar a precisão da forma artística, chego a um ponto relevante para esta tese. Acredito em uma criação com crianças que fuja dos estereótipos da arte na escola. Em tal sentido, quero entender como enxergar, na descrita criação, a potência do teatro contemporâneo, ou teatro performativo, ou mesmo a própria performance. Que estética desenvolvemos em nosso processo?

Ao enxergar a criança enquanto *performer*, atento aos conceitos que o termo carrega discutidos anteriormente, não excluo a visão formativa do processo desenvolvido. Como *performers*, eu, Yara, as crianças e os pais, estivemos no mesmo processo que foi de criação e que foi, também, formativo, pois todos estiveram, de forma horizontalizada, partilhando saberes e se descobrindo dentro da criação: todos nós, *performers*, passamos por transformações e nos instigamos dentro de nossa criação e de nossa interação, buscando nas trocas e partilhas, os caminhos para executar tal criação. E é sobre isso que Pupo (2021) aborda nesta reflexão, ao colocar o processo performativo como um espaço de aprendizagens, sejam elas específicas da arte performativa ou, indo além, contribuindo para aspectos da subjetividade, da autonomia, da presença e da escuta social, uma vez que a arte performativa nos pede mais o domínio da apresentação em vez da representação.

Se essas manifestações acima mencionadas dizem respeito amplamente à cena atual, no caso das práticas performativas torna-se ainda mais tangível o quanto o processo criativo é também um processo formativo. O ato mesmo da criação da performance, segundo os autores, está atravessado pela aprendizagem daquele que atua. Liberado da perspectiva da representação, o *performer* se vale de disparadores de caráter sensível para engendrar a criação, originando uma *poiesis* que o constrói simultaneamente à geração da obra (Pupo, 2021, p. 10).

Por fim, a autora aponta que é justamente a possibilidade de aprendizagens diversas que levam os envolvidos, bem como o processo, a desenvolver a *poiesis* que será sua marca.

Busco no caráter transgressor da performance perceber, também, as possibilidades de transgressão dentro do processo realizado. Transgressões éticas, políticas, estéticas e pedagógicas, pois serão as brechas que nos mostrarão a riqueza do processo. A *Scuola di Teatro* foi transgressora ao ousar executar atividades que somente se pensaria para o teatro “adulto”. O atelier de Holm é transgressor, por permitir o caos e a experimentação, em detrimento da organização e do belo. O brinquedo sucata é transgressor, por olhar para o processo de criação com sucatas com infinitas possibilidades e não se ater ao “produto final”, mas valorizar o próprio momento da criação e da execução como potência da arte na infância. Tais transgressões inspiraram o “Criacionices de um mundo doido”. Transgredimos: invertemos papéis, possibilitamos rompantes, experimentamos brincar, experimentamos infanciar. É assim que a pesquisa performativa também se coloca, entendendo que, por ser performativa, é o próprio processo capaz de grandes realizações e transformações que se retroalimentam, gerando fissuras e brechas no próprio entendimento do que seja a pesquisa e do que seja a arte que fizemos.

Gilberto Icle (2021) nos aponta que, ao se estabelecer um processo de criação, podemos criar muito mais do que uma obra, uma ação, um pensamento, mas criamos, também, a própria pedagogia para aquele processo, entendendo os sujeitos em particularidades e os processos de desenvolvimento ocorridos naquela comunidade e naquela prática. Por tal motivo não falamos em modelos, mas em inspirações, que propiciarão o desenvolvimento de uma pedagogia própria e de um processo performativo próprio. Assim, o autor conclui que “a dimensão pedagógica da criação é uma espécie de compreensão de que, em Artes Cênicas, formamos no interior dos processos de criação, uma vez que não apenas transformamos a matéria sobre a qual criamos, mas, irrefutavelmente, transformamo-nos ao criar” (Icle, 2021, p. 31).

Imagem 46 – Um monstro no processo.



Foto: Yara Brandão

Preenchendo as lacunas

Os ventos sopram levemente neste momento e a viagem parece perto de um destino incerto. Após tantas digressões e reflexões sobre as referidas práticas, a certeza é de que ainda há tanto por pesquisar. Por experimentar. Não à toa que toda e qualquer provocação que venha mesmo deste vento leve, parece me desestabilizar em alto mar. E vento que não traz provocações, é vento que não sopra! E, se não sopra, não me move. Então, abraço as

provocações. Concluir a viagem, voltar para ilha e me estagnar não está nos planos: antes disso ainda quero abrir outros mapas. Estudar novas rotas.

Digo isso porque não posso trazer aqui conclusões específicas, sabendo que as inquietações me são mais aprazíveis. Estar em desequilíbrio me faz sentir mais ator, mais *performer* e com mais presença, uma vez que em estado de maior prontidão. Por isso prefiro me inquietar a concluir.

E um desses ventos, desses que vêm de apresentações da pesquisa em processo, me trouxeram uma inquietação. Ao levar parte desse processo ao Encontro de Doutorandos do Niep (Núcleo de investigação em estudos performativos) da Universidade do Minho, em Portugal, na qual realizei o estágio de doutoramento, fui positivamente surpreendido com uma provocação: “_ Por que roteiro e não programa performativo?”. A indagação veio após apresentar parte dos vídeos e descrição prática do processo do “Criacionices de um mundo doido”.

Por um breve momento de silêncio em que um pequeno filme passou pela minha cabeça, e um leve sorriso me veio à boca, respondi: “_ Porque tinha medo de dizer que isso era uma performance!”.

Fique tranquila, leitora, fique tranquilo, leitor, não farei do tempo de leitura uma sessão de terapia, contudo falarei de tal medo. Seguir na segurança do teatro, minha formação prática, ou, ao menos, ao lado dela, me dava mais segurança do que navegar por águas da performance. Por tal motivo, lá no início da pesquisa e antes do acontecimento-processo, optei por levantar as premissas do teatro performativo, em vez de segurar nas mãos a responsabilidade da performance.

Todavia, a pesquisa performativa que decidi seguir, em paralelo à prática como pesquisa, fez o que era preciso: pregou-me peças. No momento em que começamos o processo do “Criacionices” qualquer conceito, significado ou classificação do que podia ser aquilo me escapuliu entre os dedos e deliciosamente me soprou para o fazer. Fazer sem a preocupação de classificar, mas, ainda assim, fazer com a responsabilidade de criar: arte e relações.

“_ Por que roteiro e não programa performativo?”. E é evidente que digo que queria fugir dos meandros da performance, por ela ser aberta, disruptiva, essencialmente performativa e distante de qualquer enlace que pudesse prender a efemeridade dela. Roteiro me dava a segurança de um mapa. Ainda assim, agora, distante da ilha da criação, distante o possível que me permita olhar para ela, vejo as riquezas da incerteza dos programas performativos que ali surgiram.

Sim, falo de programa performativo, tal qual elucidado por Eleonora Fabião (2013):

Programa é motor de experimentação porque *a prática do programa* cria corpo e relações entre corpos; deflagra negociações de pertencimento; ativa circulações afetivas impensáveis antes da formulação e execução do programa. Programa é motor de experimentação psicofísica e política (Fabião, 2013, p. 4).

Disse algumas vezes que o processo gerou a performance “Criacionices”, mas a verdade é que tudo foi um processo: um processo com vários programas que ora foram pensados enquanto provocações e ora foram geradores de novos programas (surpreendendo-nos). Não fizemos uma (no sentido quantitativo) performance, tão pouco não nos encontramos para ensaiar o “Criacionices”. O que de fato vejo na ilha da criação são muitas performances, algumas sobrepostas e outras que geraram novas performances. Embora não tenha proposto a confecção de tais roteiros com tal intenção, percebo que eles foram geradores de programas performativos diversos e geradores de ações. O roteiro performativo foi a segurança que à época encontrei para me sustentar como *performer* provocador, mas, como disse há pouco, quem me formou provocador foram os *performers* com os quais estive em sala de criação. E conduzimos um *work in progress* gerenciando, experimentando e deixando nossos corpos conduzirem diversos programas performativos.

Ainda que muitas vezes, nós da arte, usamos da premissa que não devemos pensar no “fazer errado”, mas sempre focar na experimentação, em determinados momentos tive receio de cair no “erro” de criar uma proposta de ensaio para uma obra final. Desconfigurar todo o pensamento de “performático”, que vinha estruturando minha elaboração da pesquisa. Ainda mais refletindo sobre as palavras de Fabião (2013):

Porém, faço aqui uma ressalva que me parece necessária: penso ser descabido realizar programas cujo objetivo seja levantar material para uma futura cena à maneira de uma improvisação ou laboratório. O que a performance possibilita é uma ampliação da pesquisa sobre **cena** e sobre **presença** justamente por ser **cena-não-cena**. Transformá-la num método para levantamento de material é esvaziá-la de sua imediatidade, de sua urgência; é enquadrá-la numa funcionalidade que a descaracteriza e enfraquece – esta seria a arte de não fazer performance. Em outras palavras: assim como uma performance não é “ensaiável”, não faz sentido transformá-la em ensaio. Porém, **desdobrar** a performance realizada em novas experimentações – experiências de escrita, de criação dramaturgica, de teatro, de vida – isto sim me parece condizente e potente. Assim como percebo, **uma performance é um disparador de performances** (Fabião, 2013, p. 9).

Como me senti vulnerável! Será que estive no caminho correto? Mas qual é o caminho correto?

Em certa medida, estar em um desequilíbrio da vulnerabilidade me aproximou do risco presente na performance. Não que seja uma justificativa, mas, talvez, uma constatação reconfortante, para apontar que, apesar de nos guiarmos, em certo momento, para o objetivo de um dia de finalização (nosso; conosco mesmo), tudo se passou pela instabilidade do processo e dos programas realizados por tais corpos vivenciando as surpresas do momento. Acasos. Tanto que a presença que acredito ter sido alcançada em diversos momentos, muitos dos quais aqui mostrados e analisados, foi possível (em meu entendimento), devido ao processo carregar em si os aspectos da performance e do performativo.

Ainda assim, peço que não levem isso como uma conclusão (tampouco uma justificativa!), mas, sim, como uma divagação. É, também, a melhor forma que encontrei para o caminhar até as considerações finais, que visam entender, ainda, a certas brechas e lacunas deixadas nas páginas anteriores, algumas delas por giros bruscos, tomadas de novos caminhos, que a própria pesquisa-ação exigiu e que a teoria elaborada em formato tradicional não deu conta de acompanhar.

Então, não estranhe nesta conclusão, ou considerações finais, perceber que evoco novas leituras, retornos inesperados, novos assuntos. Por que não ter tratado de tudo isso lá atrás? Em uma metodologia mais organizada, aparada e amparada? Por que não questionar isso lá atrás? Em uma análise mais problematizada, crítica? Também me pergunto isso e também quero respostas. Enquanto isso, fico ancorado na pesquisa performativa e mais: na escrita performativa.

Livrar-me dos encaixotamentos da pesquisa científica lida e vista como mais tradicional (nem sei falar o que é tradicional, deixo registrado) foi fundamental para me liberar a ação. Fato. Inscrever-me como pesquisador-*performer*, que ora analisa de dentro da ação, ora busca ver-se de fora em relação, foi determinante para que o caos criativo presente na ação que desenvolvi no processo fosse refletido também na escrita. Idas e vindas, imagens que extrapolam o caráter ilustrativo, vídeos que guardam parte da essência e que, muitas vezes, revelam a ação, mas não a minha percepção: deixo que você, leitora ou leitor, crie as próprias percepções (que eventualmente podem ser diferentes das minhas!).

Não foi minha intenção fazer uma escrita performativa, mas, agora, na calmaria do mar que me permite olhar para trás, entendo que aqui há fortes indícios de uma. No momento em que me incluí como *performer* neste processo e decidi narrar tudo sob meu ponto de percepção e sensação (para além do ponto de vista, de análise), uma escrita que não obedece à cronologia,

que se deixa invadir por memórias e comentários, que se assemelha a lógica do pensamento que corre rápido, foi, naturalmente, acontecendo. Se em algum momento, lá no início, tive a intenção de falar de crianças e infância a partir da criação artística, me surpreendi ao falar da minha infância, da minha relação com as infâncias que encontrei e da minha relação com o processo em que participei com crianças e adultos performando as próprias infâncias. E eu performando a minha!

Então, a escrita se torna performativa porque não me separo dela, e por ela me desnudo mostrando que, sim: senti alegria quando percebia algo acontecendo em nossos encontros e falar sobre os momentos felizes é prazeroso. Sim: tive algumas frustrações que me obrigaram a recalculiar a rota e tive certos momentos nos quais não soube o que fazer. Sim: pensei em trilhar o caminho e me cerquei de leituras e processos que por eles me conduzissem, mas fui surpreendido pelo acaso da ação, da performance, do ocorrido em grupo e, antes de refletir sobre, decidi apenas agir seguindo o fluxo da criação.

E, sim, escrever sobre tudo isso, me faz acreditar que o que se encontra nestas páginas é uma escrita performativa. Seguiu a processualidade do ocorrido.

Na arte, especialmente na forma como é feita hoje, é possível listar uma série de razões para que os métodos tenham caráter processual, passível de mudanças. Dentre algumas estão: a fragmentação, a provisoriedade, o sintomático, a continuidade de práticas (que podem vir a gerar produtos e ações); o borramento das noções de participação e autoria, artista e espectadoras(es); as proposições que não excluem a possibilidade da catástrofe, as reconfigurações que moldam ações e/ou formas (Saber de Mello; Aguiar; Belchior Santos; Pedroso De Oliveira; Bitencourt; Franzoni, 2020, p. 2).

Quando os autores nos falam sobre esse método processual, passível de mudanças, sinto-me tomado por mais tranquilidade para entender que a instabilidade vai também ser abraçada pela escrita que

busca por modos de escrita que se desdobram em múltiplas estratégias e desejos: desierarquizar, descolonizar, questionar estereótipos, construir pedagogias e métodos que surjam da prática, da materialidade, do cotidiano, da experiência, do tempo (cada vez mais fugidio) presente. Cartas, diagramas, imagens, fragmentos de diário, notas, caixas de texto, dança, palavras pescadas, cantos, listas de tarefas, bicicletas, vidros quebrados, citações, livros didáticos, fogo, terra, ar, água, referências, louças na pia, alunas e alunos, processos criativos, salas de aula, crianças, jovens, escolas, texturas, cores, peles, pesos, quedas, sons, traços, biografias, autobiografias, ficções,

autoficções, f(r)icções, memória, imaginação, asfalto, areia, travesseiros, ideias, sonhos, despertadores (Saber de Mello; Aguiar; Belchior Santos; Pedroso De Oliveira; Bitencourt; Franzoni, 2020, p. 7).

Nestas páginas estão minhas f(r)icções! Nestas f(r)icções entendi que o que busquei na sociologia da infância foi a melhor forma de me aproximar das crianças, e não somente falar sobre elas. Entender a complexidade das relações que elas estabelecem entre si e conosco e como perceber a riqueza das culturas delas foi um passo que dei para entender como se dava a minha relação com elas. E também com a minha infância em processo; e também com as infâncias daqueles adultos que participaram do processo. Porque agora percebo que esta pesquisa foi performance entre infâncias, em diferentes e possíveis formas de apresentação: aquelas das próprias crianças e aquelas dos que um dia foram, e que evocam. É possível evocar a infância? Não posso aqui confirmar que evocar seja efetivar. Ainda assim, consigo afirmar que o simples fato de tentar evocar a infância fez surgir, no processo, uma atmosfera de criação e ludicidade que tornou-se motor de criação. E tal encontro gerou ficções e fricções. As diferentes infâncias se chocaram em diferentes momentos: estranharam-se. Do mesmo modo, surpreenderam-se. Talvez, porque ao nos estabelecermos enquanto grupo e entendermos as trocas de saberes possíveis neste ambiente, soubemos nos guiar pela curiosidade do que poderia acontecer. Está aí: curiosidade, para mim, é uma palavra tão representativa para esta pesquisa sobre as infâncias, e ainda não tinha aparecido. Que bom preencher a mais uma lacuna!

E o que concluir sobre a performatividade? Tal palavra conceito, que mais do que se fechar em si, criar frestas. Boa parte de minha viagem-dedicação foi buscando compreendê-la – ora debruçando-me sobre os livros, ora jogando-me ao incerto das ações com as crianças. Será que tenho conclusões para trazer sobre a performatividade da infância? E das crianças com as quais criei, conjuntamente? Será que os adultos ali presentes performaram as próprias infâncias, seja invocando a memória ou dançando no tempo espiralar para vivê-la em estado presente, novo? Será que tais performatividades das infâncias – das crianças e dos adultos – performaram juntas?

No mar da incerteza, certamente navego! Entendo que a performatividade me faz refletir a presença: uma presença capaz de, por si, provocar ação – uma presença-verbo. Por algumas vezes, vimos neste processo, aqui detalhado, que a simples presença da criança foi modificadora ou instauradora de atmosferas, momentos e ações. E negociações! Então sim, vimos ali a ação do que é performativo, que carregava em si não apenas a infância, mas toda a complexidade dos sujeitos que ali performaram. São infâncias que não se deslocam dos contextos, por meio de corpos que não escrevem no espaço somente aquilo que é da criança,

mas tudo aquilo que a criança tem escrito por viver em contextos e culturas distintas. Ainda assim, o ser criança escreve tudo isso ao próprio modo – o que me soa performativo. E boa parte de tal ação performativa vem na brincadeira.

É certo que entendo o lugar da brincadeira e o lugar da arte e não digo aqui que são sempre a mesma coisa. Mas digo que no hibridismo da performance há espaço para a brincadeira tecer as próprias malhas. Instaurar a brincadeira foi a forma de nos conectarmos e então, a partir daí, caminhar para as zonas limítrofes da criação nas liminaridades. Ali, onde o hibridismo acontece e arte e vida se misturam, e, assim sendo, brincadeira e teatro também.

Agora, com o porto em vista e o mar levemente mais calmo, posso olhar para trás e perceber tais percursos extra-mapas. Nenhum dos percursos virou mapa. Não saberei repetir a viagem novamente, porque nela aprendi que as viagens em performance são efêmeras e precisam ser navegadas uma vez só. Porém, a viagem também me ensinou a viajar mais. Sair mais vezes da ilha. Que outros mares ainda tenho para navegar? Que outros mares posso imaginar para navegar? Naquele mar, as ilhas se puseram em roda. Naquele barco, os corpos viraram tela. Nas performances, tantas que surgiram, nos olhamos, nos vimos, nos enxergamos e, de volta, fomos olhados, vistos e enxergados. Criamos. Criamos algumas “criacionices”. Criacionices de um mundo doido”!

Imagens 47 – Fim.



Foto: Renato Cordeiro

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elaine Conceição Silva. **Se você estiver aqui, você é nossa amiga, senão não é:** as interações de um grupo de crianças na educação infantil. 2016. 142 f., il.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-ACFG7F>. Acesso em: 08 maio 2023.

AUSTIN, Jhon L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BONFITTO, Matteo. **Entre o ator e o performer:** alteridades, presenças e ambivalências. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2013

BONFITTO, Matteo. PORTEIRO, Tiago. Conversas sobre o Intangível. *In:* ICLE, Gilberto (Organizador). **Formação e processos de criação:** pesquisa, pedagogia e práticas performativas. São Paulo: Editora Max Limonad, 2021.

BORBA, Ângela. As culturas da infância nos espaços- tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2229--Int.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de Governar a Infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n 48, p. 101-123, 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/GM8PnGnmgm8ZQGQPXw8b5jk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BUTLER, Judith. **Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CLARK, Alison. Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. *In:* CLARK A., KJORHOLT and MOSS, P. (eds.) **Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services**. Bristol: Policy Press, 2005. p. 29–49.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Silvia Helena; SCHRAMM, Sandra Maria de O. Escuta da Criança em pesquisa e qualidade da Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sJ3HkbjgbTDMRLd49mrQ4dt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2023.

CUNHA, António Camilo; GONÇALVES, Sara Tiago. **A criança e o brincar como obra de arte: analogias e sentidos**. Santo Tirso: Whitebooks, 2015.

DE MEDEIROS PEREIRA, Diego; POHL SANCHES, Maria J. O Estado de recreio da criança no processo de Drama. **Revista Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, [S. l.], v. 5, n. 3, 2018. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/43049>. Acesso em: 18 maio 2022.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial**. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projetos. **Revista Pesquisa e Educação**, v.32, n. 2, p.359-371, maio-agosto 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1999.

ELISE PEREIRA DA SILVA KAERCHER, Gladis; FORTES PEREIRA, Gabriel. Performance e Ancestralidade: : o que a cosmologia bakongo ensina sobre a infância negra brasileira?. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1–21, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/124023>. Acesso em: 13 jul. 2023.

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: o corpo-em-experiência. **Revista do LUME – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais**, Campinas, no. 4, p.1-11, dez. 2013.

FERÁL, Josette. **Além dos limites: teoria e prática teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FERÁL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Sala Preta**, [S. l.], v. 8, 197-210, 2008. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v8i0p197-210>. Acesso em: 10 out. 2020.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n 1, p. 229-250, jan./abr. 2004.

FERREIRA, Melissa. **Isso não é um ator: o teatro da Societas Raffaello Sanzio**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. Deixem pegadas! A construção de narrativas poéticas no processo de formação continuada de professoras da Educação Infantil. *In*: SILVA, Rogério (org.) *et al.* **Entrelaçando experiências: possibilidades de aperfeiçoamento profissional na Educação Infantil**. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 2015. (p. 115 – 126)

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **Professor de teatro em formação: troca de saberes e aprendizagem da docência na/pela prática**. Curitiba: Appris, 2023.

FISCHER-LICHTE, Erika. **Estética de lo performativo**. Madri: Abadha Editores, S. L., 2011.

FREITAS, Fábio Accardo. **Infância e movimentos sociais**: participação política de crianças no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

GARROCHO, Luiz Carlos. **Cartografias de uma improvisação física e experimental**. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/JSSS-7X3H4T>. Acesso em: 23 jun. 2021

GOMES, Ana. Afterword: Learning Together – New Challenges and Ethnographic Scenarios. In: J. Lave & A. Gomes. **Learning and Everyday Life**: Access, Participation, and Changing Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p. 158-169.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Pedrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Jean C.; GONÇALVES, Michelle B. (des)educação estética em Weapon is a part of my body: Corpo e política em discurso. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 43, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/21457>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011.

GUIDI, Chiara; LASTER, Dominika. The Childhood of Theatre: The Errant Method for an ‘Infant Public’. **New Theatre Quarterly**, London, v. 37, n. 1, p. 71-81, 2021. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/new-theatre-quarterly/article/childhood-of-theatre-the-errant-method-for-an-infant-public/B84C7CDEBCC9DE2EC41A3BB121696C59>. Acesso em: 22 jul. 2021.

HARTMANN, Luciana; SALES DA CRUZ VIEIRA, Dédora C. ‘Não fala o nome dele, senão ele vai aparecer aqui’: interseccionalidade e performance em narrativas de crianças pequenas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1–23, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/124444>. Acesso em: 28 jul. 2023.

HASEMAN, Brad. Manifesto pela pesquisa performativa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ANDAMENTO PPGAC/USP, 5. 2015, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: PPGAC-ECA/USP, 2015. v.3, n. 1, p. 41 – 53. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/378/o/Manifesto_pela_pesquisa_performativa_%28Brad_Haseman%29.pdf. Acesso em: 17 mar. 2022.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1 (43) – jan/abr 2004.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

ICLE, Gilberto (Organizador). **Formação e processos de criação**: pesquisa, pedagogia e práticas performativas. São Paulo: Editora Max Limonad, 2021.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores –*performers* e estudantes-*performers*. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan.-abr., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5qxLFTmsgrbv8nZsBRt6ZLF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/21805>. Acesso em: 22 jul. 2021.

LAGE, Mariana. Estético da performativo: implicações filosóficas do fim da obra com objeto. **dois pontos**, Curitiba, São Carlos, v. 15, n. 2, p. 77-87, setembro de 2018.
LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015.

LIMA, Denise Munhoz de. **Poéticas para bebês e crianças pequenas**: práticas performativas na creche. 2019. Dissertação (Mestrado em Arte) —Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38281>. Acesso em: 23 jun. 2021.

LUCIANI, Nadia Moroz. Sobre a performatividade da luz. **O Mosaico: R. Pesq. Artes**, Curitiba, n. 8, p. 87-101, jul./dez., 2012.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**: a importância do brincar, atividades e materiais. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem espiral para pensar um currículo em arte. **Revista E-curriculum PUC-SP**, São Paulo v. 8, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048>. Acesso em: 10 out. 2020.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é *performer*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, maio/ago. 2010, p.115-137. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MARINO, Massimo. Pelle d'Asino Fuga dal padre con orco e struzzi. **L'Unità**, Roma, p. 10, 04 de novembro de 1996. Disponível em: https://archivio.unita.news/assets/main/1996/11/04/page_010.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**. Rio de Janeiro: Editora de Livros Cobogó Ltda., 2022

MARTINS, Pedro Haddad. **Pedagogia em Performance**: uma abordagem do ensino do teatro na escola básica. 2017. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes – ECA, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 15, n. 2, p. 74-87, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/fZsqCqdWF6HRgsKqtvBDD5d/>. Acesso em: 26 dez. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUERA, Renato. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. **Revista Acadêmica Magistro**, Rio de Janeiro, v.1, n. 15, p. 398-419, 2017.

NOGUERA, Renato. BARRETO, Marcos. Infância e educação das relações étnico-raciais. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. 2018, p. 625-644.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 18, maio-out/2012, p. 28-47. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4456>. Acesso em: 10 out. 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; KOLB-BERNARDES, Rosvita. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1 (76). p. 161-178 | jan./abr, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v26n1/0103-7307-pp-26-01-0161.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 139-156, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11084/9448>. Acesso em: 27 jun. 2020.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p.289-312, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a13v28n1.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. ICLE, Gilberto. Pedagogia performativa e seus não-lugares: reverberações da *khôra* a partir de Platão, Derrida e Agamben. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 67, 2018, p. 121-137. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/nZ6zVBrWvXHfyvCNwgsfBRy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2021.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação e realidade**, Rio Grande, v. 35, n. 2, maio/ago 2010, p. 89-113.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/14416/8333>. Acesso em: 29 set. 2021.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set/dez, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/86463c9grYmgkL6NNV4wxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2023.

PUPO, Maria Lúcia. A arte de formular perguntas. *In*: ICLE, Gilberto (Organizador). **Formação e processos de criação: pesquisa, pedagogia e práticas performativas**. São Paulo: Max Limonad, 2021.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote um artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor-performer**. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP, São Paulo, 2013.

SABER DE MELLO, I.; AGUIAR, F. M. de; BELCHIOR SANTOS, J.; PEDROSO DE OLIVEIRA, L.; BITENCOURT, M. A. L. de; FRANZONI, T. O que é escrita performativa?. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 15, n. esp., p. 01-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/17922>. Acesso em: 7 set. 2023.

SANTOS, Alice F., BERNARDI, Lucia T. M. dos Santos. Diálogos com Reggio Emilia: projetos na escola e protagonismo da criança. **Ciências Humanas – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – URI/FW**, Frederico Westphalen, v. 20, n. 3, p. 183-207, set/dez 2019. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3458>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SANTOS, Natália S. dos; CARVALHO, Rodrigo S. de. Entre o Fazer de Conta e o Fazer Acreditar: as crianças e suas performances em instalações de jogo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1–33, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/124009>. Acesso em: 11 abr. 2023.

SANTOS, Sandro V. S; SILVA, Isabel de O. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiências social. **Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 42, p. 131-150, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/P4VsRVFtJyFWp9mTnLrx9Hm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e Alteridade: Interrogações e a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai/ago, 2005.

SARMENTO, Manuel J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2004.

SCHECHNER, Richard. **Performance Studies: an introduction**. Nova York: Routledge, 2013.

SILVA, Márcia Dárquia Nogueira. **Instalação artística na educação infantil: as experiências estéticas das crianças em uma EMEI em Belo Horizonte**. 2021. Tese (Doutorado

em Educação). Faculdade de Educação – FaE, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SOUZA, Karla Righetto Ramirez. **As crianças e o recreio**: investigando as relações de pares nos primeiros anos do Ensino Fundamental. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia/Universidade do Rio de Janeiro, 2014.

TELLES, Sonia. **História do corpo através da dança da ciranda**: Lia de Itamaracá. 2009. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-18022010-170313/publico/SONIA_TELLER.pdf . Acesso em: 25 jul. 2023.

TURNER, Victor. **O processo ritual**: estrutura e anti-estrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

TURNER, Victor. **Do ritual ao teatro**: a seriedade humana de brincar. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

VAUTRIN, Éric. Uma arte do encontro. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 257-286, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/ZZLvCqv4vkk6mRghy93BXJJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2023.



APÊNDICE A - PERFIS DOS *PERFORMERS*

Ágatha

Idade: 12 anos

Cor/raça/etnia: preta³²



Sob a minha perspectiva: Ágatha é uma garota que gosta de arte, em especial de desenho. Diz que estuda para se tornar uma astronauta e trabalhar na NASA. Muito observadora e tímida. Embora todos os chamados falavam que o processo se destinava a crianças com quatro e cinco anos de idade, ela sentiu vontade de participar e permaneceu até o final. Ágatha cria pela tangente: a partir do olhar observador ao que acontece, ela lança pequenas ações, que contribuem para a vivência realizada. Foram poucas as vezes em que ela tomou o foco de ação, mas sempre que pensava que ela estava desinteressada do processo, percebia que, na verdade, ela estava elaborando à “distância”: um som, uma trilha, um cenário, apontando um caminho para quem corria, ajudando alguém a se esconder. Por vezes, trouxe brincadeiras e jogos que aprendeu fora e ensinou ao grupo.

³² Informações preenchidas no formulário de inscrição.

Jader

Pai de Ágatha

Cor/raça/etnia: branca³³



Sob a minha perspectiva: Jader era o único pai (homem) inicialmente inscrito como participante do processo, o que me soou como uma oportunidade de expandir a diversidade do grupo. Amante das artes e com desejo de incentivar a filha a seguir os gostos dela. A infância dele no interior reverberou no processo. Muito propositivo. Jader é um jogador *performer* que se abre fácil ao que acontece ao redor e se insere, também, com facilidade nos processos instaurados. Propõe personagens, caminhos de improvisação e compra com facilidade as ideias do grupo. Preocupa-se em ver a filha realizada. Por vezes, a incentivou a entrar em propostas de criação em desenvolvimento, mas também compreendeu momentos em que ela preferiu criar sozinha. Foi parceiro de jogo constante de Ulisses e de Francisco. Trouxe muitas memórias do passado para o processo.

³³ Informações preenchidas no formulário de inscrição

Ulisses

Idade: 4 anos

Cor/raça/etnia: branco³⁴



Sob minha perspectiva: durante a primeira conversa com o grupo disse que se chamava “Ah” (lê-se meio gritado), o que foi respeitado pelo grupo. Ulisses quase todos os dias chegou com sono e levemente zangado por ter que acordar cedo, mas em pouco tempo despertava e se entregava ao processo. Precisava de um tempo: tanto para iniciar a criação quanto para terminar a criação. Ulisses foi a criança que com mais facilidade percorreu as histórias e trajetórias dos outros *performers*. A forma dele de criar era, basicamente, se embrenhar pelas criações dos outros. Criava e ao mesmo tempo estimulava os demais a se adequarem à presença dele. Tem olhar curioso, cabelos bem pretos, riso solto. Tem uma paixão por caminhões, que volta e meia aparecia em criações.

³⁴ Informações preenchidas no formulário de inscrição

Priscila

Mãe de Ulisses.

Cor/raça/etnia: branca



Sob minha perspectiva: politizada. Em momentos diferentes, percebi a preocupação em estimular o filho e ao mesmo tempo ganhar a própria independência no processo, percebendo que o filho já tinha o próprio modo de criar e se relacionar. Com tal independência, a criação dela ganhou mais brilho. Assim como os demais adultos, a base de criação estava nas próprias memórias de infância. Acredito que a formação, em pedagogia, deu a ela um olhar bem cuidadoso para a criação do filho e também reverberou no processo. Em alguns momentos, ela até tentou conter certas atitudes do Ulisses, mas percebeu que o espaço de liberdade de criação permitia certos rompantes, como os dele.

Francisco

Idade: 6 anos

Cor/raça/etnia: parda³⁵



Sob minha perspectiva: nos primeiros dias, chegou desconfiado, mais observador e pouco entregue às interações, principalmente comigo. A aproximação aconteceu após uma vivência com papéis, em que por alguns momentos travamos “batalhas” com o material. Após tal encontro, Francisco se mostrou muito mais participativo, envolvido nas criações e um dos *performers* mais propositivos. A possibilidade de direcionar o grupo evocando as brincadeiras de ruas foi uma grande diversão para ele. Volta e meia ele gritava por uma brincadeira e, como era nosso combinado, ela acontecia. De temperamento forte, Francisco ficava muito feliz ao “ganhar” nas brincadeiras, na mesma medida em que se entristecia muito ao “perder”. Francisco trouxe a destruição para o processo e também a ressignificou, junto com o grupo, dando à ela o *status* de criação.

³⁵ Informações preenchidas no formulário de inscrição

Brenda

Mãe de Francisco

Cor/raça/etnia: parda³⁶



Sob minha perspectiva: Brenda adentrou o processo com a própria experiência e contribuiu sobremaneira ao propor imagens, situações e personas, a partir dos materiais disponíveis para as experiências. Sentia-se muito à vontade na criação. Tem uma sensibilidade para encontrar momentos preciosos para pegar o foco ou dar o foco para outro colega. Também, pudera: Brenda é artista, atriz e educadora. Tais profissões não determinam o caminho da Brenda no processo, mas garantem parte da identidade de criação dela. Com certa facilidade, Brenda criava monstros amórficos, acolhia possibilidades de criação e entregava focos para a criação dos outros *performers*.

³⁶ Informações preenchidas no formulário de inscrição

Fabrício

Pai de Ulisses

Cor/raça/etnia: branca³⁷



Sob minha perspectiva: Fabrício revezou com Priscila a participação nos encontros. O desejo do casal era que os dois tivessem tal momento com o filho. Mesmo tímido, ele sempre esteve disponível para o processo. *Performer* que comprava as ideias com facilidade. Também engajado politicamente. De fala mansa, cuidadosa, se mostra muito educado e polido nas relações. Era bem interessante perceber os momentos em que Fabrício se colocava no lugar do espectador que está dentro do processo. O rosto e o corpo mostravam encantamento com certas criações, seja do próprio filho, seja dos colegas.

³⁷ Informações preenchidas no formulário de inscrição.

Keu

Pai de Francisco

Cor/raça/etnia: parda³⁸



Sob minha perspectiva: Keu também é ator, o que ficava nítido nas apropriações que fazia dos objetos para as criações. Também trouxe a experiência de palco para o processo, propondo situações e experiências inusitadas. Aproveitou o processo para descobrir mais. Também trouxe muito da própria infância, resgatando memórias e momentos que quis compartilhar. Tem uma relação de cumplicidade com o Francisco que enche os olhos, mas tem energias de criação completamente diferentes: Keu busca a reelaboração de memórias, enquanto o filho trouxe a destruição. Complementam-se. Debocham um do outro dentro do mais puro respeito, o que trouxe um tom de comicidade para o processo.

³⁸ Informações preenchidas no formulário de inscrição

Cecília

Idade: 4 anos

Cor/raça/etnia: preta³⁹



Sob minha perspectiva: Participou de apenas dois encontros, mas deixou a personalidade reverberar. Filha de artista e frequentadora dos corredores do curso de Teatro da UFMG, Cecília estava no ambiente confortável, ou pelo menos posso dizer familiar, para ela. A imaginação borbulhava e preenchia qualquer sala de ensaio. Ela tem facilidade grande para lançar e juntar fios de histórias e possibilidades. Tem uma presença única e forte, bem marcada. A voz de criança tem um peso que atrai a atenção para ela, atenção que ela comanda com propriedade. Criou personagens, situações, reuniu grupos ao redor e sempre que o processo se abriu a possibilidade de alguém assumir a direção de determinada ação, ela não se intimidou. A garota de estatura pequenininha se agigantou todas as vezes que entramos no espaço de criação.

³⁹ Informações preenchidas no formulário de inscrição

Naiara

Mãe de Cecília.

Cor/raça/etnia: preta⁴⁰



Sob minha perspectiva: Naiara também é atriz e estudante de teatro, e também bem familiarizada com o espaço em que fizemos os encontros. Naiara é sensível e atenta. Observadora, encontra nas brechas os momentos mais ricos de improvisação e interação. Também participou de apenas dois encontros, mas, assim como Cecília, deixou reverberações no processo. Difícil de explicar, mas arrisco dizer que a criação dela tem um quê de poesia e as vivências da cultura popular e da sensibilidade popular foram responsáveis por momentos bem bonitos. Um dos momentos foi uma roda de ciranda que puxou no meio do caos criativo, transformando aquele caos, em calma.

⁴⁰ Informações preenchidas no formulário de inscrição

Luiza

Idade: 3 anos

Cor/raça/etnia: branca⁴¹



Sob minha perspectiva: Luiza chegou no processo alguns encontros após o início. Juntamente com a mãe, foi convidada a participar da etapa final. Desconfiada e atenta. Extremamente observadora. Se sentia mais confortável perto da mãe, mas os momentos em que se sentia mais segura, conduzia belos momentos. É movida pelos sentimentos e não muito pelas propostas vivenciadas, o que gerou momentos bem interessantes. O rosto não disfarçou o incômodo que sentiu quando não gostou de certa criação, assim como mostrou o semblante pulsante de alegria quando “comprou” as propostas. Quando penso na Luiza me lembro do mar e das águas: ora revoltosa, ora calma, ora te derruba do barco, ora te convida a boiar. Sem meias palavras: sim é sim, não é não, não quero é não quero e vou é já estou fazendo!

⁴¹ Informações preenchidas no formulário de inscrição

Poliana

Mãe de Luiza

Cor/raça/etnia: parda



Sob minha perspectiva: Poliana também é professora de teatro. Trouxe a experiência para o processo, sem deixar de se abrir ao desconhecido. Ao mesmo tempo em que deu suporte para a filha vivenciar o processo, buscou estimulá-la a vivenciá-lo à própria maneira. Houve momentos em que ela se afastou de Luiza para encorajá-la a buscar a própria criação. Poliana é muito segura e transita bem entre as criações e interações. Quando adentrou universos ficcionais, mostrou-se potente. Sempre que percebeu a filha mais independente no processo, sentiu mais segurança para realizar a própria criação, ao passo que a criação entre elas também foi muito potente.

Yara

Performer provocadora



Sob minha perspectiva: estudante de Teatro. Ao meu lado, Yara foi a *performer* provocadora. Muito atenta ao processo e às pessoas. Construiu relações com os *performers* diferentes das minhas no que, ao conversarmos, pude perceber o processo por um outro olhar. Alguns desses olhares, sob a perspectiva dela, estão nesta tese. Durante o processo, nos reunimos com frequência, a fim de elaborar os roteiros performativos. Em tais momentos, percebia uma garota atenta e disposta mais a descobrir do que a sugerir. As sugestões vinham em ações durante os encontros. Por muitas vezes, me surpreendi ao vê-la conduzindo o processo, mesmo sem combinação prévia entre nós. Isso por dois motivos: primeiro, por poder me afastar enquanto pesquisador observador, ou mesmo me jogar em alguma criação específica e, segundo, por perceber a segurança em guiar o grupo durante momentos bem ricos em elaboração artística. Nossas conversas, após os encontros, momentos de organização da sala e do material, eram muito ricas, pois conseguia perceber a visão dos acontecimentos, diferentes das minhas: tanto por estarmos em lugares diferentes ali na sala, quanto pela interpretação dos momentos, a partir de nossas próprias histórias.

APÊNDICE B – ROTEIROS/PROGRAMAS PERFORMATIVOS



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes
Teatro, Performance e Infância – Processo de Criação
Programa Performativo para Encontro 1

Título do programa: “Encontros – Alô? Quem Fala? Prazer em conhecê-lo(a)”

Ideias de Provocação/estímulos: Thiago e Yara

Performers participantes: Todos

Local: Sala Preta – Escola de Teatro – UFMG

Duração: duas horas

Materiais necessários:

- copos de alumínio
- barbantes para ligar os copos
- Mini leds para os copos
- Caixas com alguns materiais – Tecidos
- músicas e efeitos sonoros (telefone)
- Lápis de cor, giz de cera.

Preparação da sala: A sala preta será preparada para criações. Copos de alumínio estarão espalhados pela sala. Alguns com iluminação, outros ligados entre si com barbantes, como aquelas brincadeiras de telefone com latas. Esse será o nosso mote de criação. As ligações que podemos fazer uns para os outros e uns com os outros. Também colocaremos alguns tecidos criando pequenas paredes, em que podemos esconder para falar com outra pessoa, ou propor sombras. Após um tempo de experimentação, vamos disponibilizar uma caixa de tecidos.

Programa:

- Primeira etapa: experimentação livre dos objetos
- Perceber se o telefone criado com copos e barbantes ganha novos significados.
- Quando tocar o telefone, um dos provocadores vai ao copo com barbante e tenta conversar com algum *performer*

Após a performance: Conversar e perceber as transformações que surgiram. Explicar sobre o diário de bordo coletivo e combinar com a primeira dupla. Pedir que no próximo encontro eles tragam, junto com o diário, algo para compartilhar.

Registro: Vídeo e foto

**Iniciaremos o primeiro dia da prática com as assinaturas dos termos de livre esclarecido e das autorizações de imagem. Faremos isso em uma sala diferente. Após as assinaturas. Vamos para a sala preta.



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes
Teatro, Performance e Infância – Processo de Criação
Programa Performativo para Encontro 2

Título do programa: “Bolhas, bolas e círculos – cirandas”

Ideias de Provocação/estímulos: Thiago e Yara

Performers participantes: Todos

Local: Sala Preta – Escola de Teatro – UFMG

Duração: duas horas

Materiais necessários:

- bolas de pilates
- panos grandes: azuis e brancos
- Iluminação fazendo focos redondos
- Um telefone de copo (lembrando o último encontro)
- Brinquedo de bolhas de sabão
- músicas de ciranda

Preparação da sala: A sala preta será preparada para criações. Pedir ao laboratório de iluminação a preparação de focos de luz no chão e na parede. Alguns azuis, outros amarelos (sem gelatina). Espalhar os objetos por ela.

Programa:

- Primeira etapa: grande ciranda
- Segunda etapa: experimentação livre dos objetos (bolas de pilates, tecidos azuis e brancos, bolhas de sabão)
- Terceira etapa: dinâmica das luzes, na qual os *performers* precisam ficar em um foco.
- Quarta etapa – contação de história coletiva. Separados em dois grupos os *performers* vão contar uma história, porém um grupo de cada vez e devem continuar a história do ponto que o grupo anterior terminar.

Após a performance: Conversar rapidamente sobre o que ocorreu no dia, o que percebemos e o que surgiu nessa experiência. Fazer a troca do diário de bordo coletivo.

Registro: Vídeo e foto



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes
Teatro, Performance e Infância – Processo de Criação
Programa Performativo para Encontro 3

Título do programa: “Barcos de papel, pessoas de papel”

Ideias de Provocação/estímulos: Thiago e Yara

Performers participantes: Todos

Local: Sala Preta – Escola de Teatro – UFMG

Duração: duas horas

Materiais necessários:

- rolo de papel krafite
- outros papéis coloridos
- Iluminação fazendo focos redondos
- Um telefone de copo (lembrando o primeiro encontro)
- Duas bolas de pilates (lembrando o segundo encontro)
- músicas

Preparação da sala: A sala preta será preparada para criações. Pedir ao laboratório de iluminação para que mantenha as luzes na sala. Cobrir o chão da sala com papel kraft e outros papéis coloridos.

Programa:

- Primeira etapa: experimentação livre
- Segunda etapa: confecção de brinquedos de papel (Barcos, aviões, pássaros, borboletas)
- Terceira etapa: confecção de um boneco. Se acontecer, pode-se brincar com a manipulação do boneco e com jogos dramáticos.
- Quarta etapa: receber a proposta e o tesouro que vier com o diário de bordo.

Após a performance: Conversar rapidamente sobre o que ocorreu no dia, o que percebemos e o que surgiu nessa experiência. Fazer a troca do diário de bordo coletivo.

Registro: Vídeo e foto



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes
Teatro, Performance e Infância – Processo de Criação
Programa Performativo para Encontro 4

Título do programa: “O que sai da caixa. Caixas casas”

Ideias de Provocação/estímulos: Thiago e Yara

Performers participantes: Todos

Local: Sala Preta – Escola de Teatro – UFMG

Duração: duas horas

Materiais necessários:

- caixas de papelão
- Tecidos
- Um pedaço de papel kraft ou pedaços de papel amado do encontro anterior
- Um telefone de copo (lembrando o primeiro encontro)
- Duas bolas de pilates (lembrando o segundo encontro)
- músicas

Preparação da sala: A sala preta será preparada para criações. Pedir ao laboratório de iluminação para que mantenha as luzes na sala. Espalhar as caixas e demais materiais que lembram as semanas anteriores.

Programa:

- Primeira etapa: experimentação livre
- Segunda etapa: Proposta da caixa casa
- Terceira etapa: pedir que cada pessoa fale sobre a casa de alguém especial: casa dos avós, casa dos tios, casa de um amigo. Casa dos sonhos.
- Quarta etapa: tentar uma improvisação ou um jogo dramático com a casa
- Quinta etapa: receber a proposta e o tesouro que vier com o diário de bordo.

Após a performance: Conversar rapidamente sobre o que ocorreu no dia, o que percebemos e o que surgiu nessa experiência. Fazer a troca do diário de bordo coletivo.

Registro: Vídeo e foto



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes
Teatro, Performance e Infância – Processo de Criação
Programa Performativo para Encontro 5

Título do programa: “Definir indefinindo”

Ideias de Provocação/estímulos: Thiago e Yara

Performers participantes: Todos

Local: Sala Preta – Escola de Teatro – UFMG

Duração: duas horas

Materiais necessários:

- caixas de papelão
- Tecidos
- Um pedaço de papel kraft ou pedaços de papel amaçado do encontro anterior
- Um telefone de copo (lembrando o primeiro encontro)
- Duas bolas de pilates (lembrando o segundo encontro)
- músicas

Preparação da sala: A sala preta será preparada para criações. Pedir ao laboratório de iluminação para que mantenha as luzes na sala. Espalhar as caixas e demais materiais que lembram as semanas anteriores.

Programa:

- Primeira etapa: Dança livre com tecidos. Aquecimento.
- Segunda etapa: Jogo das perguntas. Cada *performer* pode escolher alguém do grupo para fazer uma pergunta.
- Terceira etapa: No meio do jogo das perguntas qualquer *performer* pode gritar: pega-pega, pique-esconde ou coelhinho sai da toca. Quando alguém gritar uma dessas brincadeiras, todos começam a brincar.
- Quarta-etapa – receber o diário de bordo
- Quinta etapa: Criação de um manifesto coletivo. “O que é importante dizer?” – anotar isso no diário de bordo. Passar o diário de bordo para outra pessoa.

- Sexta etapa: Iniciar um esboço de criação em grupos

Após a performance: Conversar rapidamente sobre o que ocorreu no dia, o que percebemos e o que surgiu nessa experiência.

Registro: Vídeo e foto



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes
Teatro, Performance e Infância – Processo de Criação
Programa Performativo para Encontro 6

Título do programa: “Fazendo escolhas – tecendo os retalhos”

Ideias de Provocação/estímulos: Thiago e Yara

Performers participantes: Todos

Local: Sala Preta – Escola de Teatro – UFMG

Duração: duas horas

Materiais necessários:

- caixas de papelão
- Tecidos
- Um pedaço de papel kraft ou pedaços de papel amaçado do encontro anterior
- Um telefone de copo (lembrando o primeiro encontro)
- Duas bolas de pilates (lembrando o segundo encontro)
- músicas

Preparação da sala: A sala preta será preparada para criações. Pedir ao laboratório de iluminação para que mantenha as luzes na sala.

Programa:

Para este encontro vamos começar as escolhas de momentos e situações que podem entrar em uma possível apresentação final. Para isso, vamos conversar sobre tudo o que já fizemos e, em grupo, decidir o que gostaríamos de repetir no roteiro final.

- Primeira etapa: Dança livre com bolas. Aquecimento. Dança das bolas-planetadas com estátua e tecidos. Quando todos estiverem na estátua, Yara e Agatha falam sobre o desejo de ser astronauta.

- Segunda etapa: Construir um roteiro coletivo para a apresentação. Para isso vamos lembrar o que fizemos, falar sobre momentos marcantes e tentar estabelecer uma ordem para cada momento

Momentos que podemos lembrar:

Jogo das perguntas com brincadeiras – quando um dos *performers* se dirigir ao local marcado, pode chamar uma brincadeira: pega-pega, coelhinho na toca, polícia e ladrão

Dimim e a Casas de memórias

As múltiplas mortes de James

Jogos das luzes

Telefone

Enterro nas folhas

História no foco

- Terceira etapa: Depois de selecionar os momentos marcantes, tentar passar por alguns deles
- Quarta etapa: Trazer objetos para o espaço de jogo, improvisar e buscar um jogo dramático.
- Quinta etapa: troca do diário de bordo.

Após a performance: Conversar rapidamente sobre o que ocorreu no dia, o que percebemos e o que surgiu nessa experiência.

Registro: Vídeo e foto



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes
Teatro, Performance e Infância – Processo de Criação
Programa Performativo para Encontro 7

Título do programa: “Fazendo escolhas – tecendo os retalhos”

Ideias de Provocação/estímulos: Thiago e Yara

Performers participantes: Todos

Local: Sala Preta – Escola de Teatro – UFMG

Duração: duas horas

Materiais necessários:

- caixas de papelão
- Tecidos
- Um pedaço de papel kraft ou pedaços de papel amaçado do encontro anterior
- Um telefone de copo (lembrando o primeiro encontro)
- Duas bolas de pilates (lembrando o segundo encontro)
- músicas

Preparação da sala: A sala preta será preparada para criações. Pedir ao laboratório de iluminação para que mantenha as luzes na sala.

Programa:

Para este encontro vamos começar as escolhas de momentos e situações que podem entrar em uma possível apresentação final. Para isso, vamos conversar sobre tudo o que já fizemos e, em grupo, decidir o que gostaríamos de repetir no roteiro final.

- Primeira etapa: Dança livre com bolas. Aquecimento. Dança das bolas-planetadas com estátua e tecidos. Quando todos estiverem na estátua, Yara e Agatha falam sobre o desejo de ser astronauta.

- Segunda etapa: Construir um roteiro coletivo para a apresentação. Para isso vamos lembrar o que fizemos, falar sobre momentos marcantes e tentar estabelecer uma ordem para cada momento

Momentos que podemos lembrar:

Jogo das perguntas com brincadeiras – quando um dos *performers* se dirigir ao local marcado, pode chamar uma brincadeira: pega-pega, coelhinho na toca, polícia e ladrão

Dimim e a Casas de memórias

As múltiplas mortes de James

Jogos das luzes

Telefone

Enterro nas folhas

História no foco

- Terceira etapa: Depois de selecionar os momentos marcantes, tentar passar por alguns deles
- Quarta etapa: Trazer objetos para o espaço de jogo, improvisar e buscar um jogo dramático.
- Quinta etapa: troca do diário de bordo.

Após a performance: Conversar rapidamente sobre o que ocorreu no dia, o que percebemos e o que surgiu nessa experiência.

Registro: Vídeo e foto



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes
Teatro, Performance e Infância – Processo de Criação
Programa Performativo para Encontro 8

Título do programa: “Mãos na massa”

Ideias de Provocação/estímulos: Thiago e Yara

Performers participantes: Todos

Local: Sala Preta – Escola de Teatro – UFMG

Duração: duas horas

Materiais necessários:

- caixas de papelão
- recortes de papel e cartolina colorida
- Um pedaço de papel kraft ou pedaços de papel amaçado do encontro anterior

Preparação da sala: Neste dia não haverá uma preparação específica.

Programa:

Neste encontro vamos nos dedicar à confecção de objetos para o cenário de nossa performance. Encapar algumas caixas, preparar alguns acabamentos, etc.

Registro: Vídeo e foto



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes
Teatro, Performance e Infância – Processo de Criação
Programa Performativo para Encontro 9

Título do programa: “Nossa performance”

Ideias de Provocação/estímulos: Thiago e Yara

Performers participantes: Todos

Local: Sala Preta – Escola de Teatro – UFMG

Duração: duas horas

Materiais necessários:

- caixas de papelão
- Casa de memórias construída
- boneco James construído
- recortes de papel e cartolina colorida
- Um pedaço de papel kraft ou pedaços de papel amassado.
- Bolas de pilates
- telefones de copo.
- tecidos

Preparação da sala: Vamos criar os cenários que remetem às criações de encontros anteriores, como a casa de memórias, o espaço para o boneco James. Disponibilizar algumas bolas de pilates e tecidos pelo espaço e colocar alguns telefones de lata descendo do teto.

Programa:

Neste encontro vamos fazer nossa performance, ainda no limite do risco e do indefinido. Ainda no limiar de possibilidades. Temos as referências daquilo que surgiu e o desapego necessário para entender que tudo pode acontecer. No programa performativo vamos propor brincadeira (pique-pega, esconde-esconde, pique-cola...). Vamos também jogar focos nas criações que retornaram, como a casa de memória e o James que é destruído e reconstruído.

Para o roteiro do encontro vamos seguir a seguinte proposta:

- Apresentar o espaço e falar sobre cada canto preparado.
- Mostrar (ou fazer no dia) um quadro com desenhos de uma casa, um boneco, um ET,

desenhos que remetam às brincadeiras, um telefone. Este quadro será o ponto que cada *performer* poderá pedir uma ação – quando ele se dirigir ao quadro, fala bem alto uma das ações e marca. Cada ação pode ser feita apenas uma vez, com exceção do telefone, que pode chamar qualquer pessoa.

- Cada vez que um *performer* escolher o telefone, ele deve chamar alguém para fazer perguntas.

- Quando um *performer* escolher uma a casa de memória, ele deve se dirigir para a casa e falar sobre uma casa de sua memória. Outros *performers* podem estar juntos, fazer perguntas, ajudar.

- Quando alguém escolher o ET, partimos para a improvisação da história do ET.

- Quando alguém escolher alguma brincadeira, todos brincam no espaço.

Terminada as possibilidades de ação, nos reunimos e fazemos um registro final no diário de bordo coletivo e encerramos dando um nome para nossa performance.

Registro: Vídeo e foto

APÊNDICE C – CARD DE DIVULGAÇÃO DO PROCESSO

Card enviado para pais, escolas e instituições a fim de divulgar o processo e receber inscrições.



**TEATRO, PERFORMANCE E
INFÂNCIA - PROCESSO DE
CRIAÇÃO**

PÚBLICO-ALVO
Crianças de 4 e 5 anos,
com acompanhantes.

DATAS
Setembro
e Outubro/2022
Aos sábados
9h às 12h

LOCAL
Escola de Teatro -
UFMG
campus Pampulha

INCREVA-SE AGORA!
[HTTPS://BIT.LY/TEATROEINFANCIA](https://bit.ly/teatroeinancia)

Realização
UFMG UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PPG Artes Programa de Pós-Graduação em Artes Escola de Belas Artes - UFMG CAPES

**Design de Ruleandson do Carmo*