



**AS HISTÓRIAS SEM FIM:  
reflexões sobre uma experiência performativa com crianças de 5 anos de idade**

THE ENDLESS STORIES:  
reflections on a performative experience with 5-year-old children

Thiago Meira

 <https://orcid.org/0000-0002-4213-6489>

 [doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7209](https://doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7209)

**As Histórias sem Fim:  
reflexões sobre uma experiência performativa com crianças de 5 anos de idade**

**Resumo:** O artigo apresenta uma análise de experiência realizada nas aulas de Teatro para Educação Infantil de um colégio particular de Belo Horizonte durante a pandemia da Covid-19. Com base na metodologia performativa, foi instaurado um processo de criação em que crianças e professores performaram no ambiente virtual. Conceitos da Sociologia da Educação e da performatividade serviram de apoio para compreender a prática performativa das crianças.

**Palavras-chave:** criança; performatividade da infância; pedagogia performativa; corpo; ludicidade.

**The Endless Stories:  
reflections on a performative experience with 5-year-old children**

**Abstract:** This article presents an analysis of an experience conducted in Theater classes for Early Childhood Education at a private school in the city of Belo Horizonte, state of Minas Gerais, Brazil, during the COVID-19 pandemic. Based on the performative methodology, a creative process was set up in which children and teachers performed in the virtual environment. Concepts from the Sociology of Education and performativity were used to understand the children's performative practice.

**Keywords:** child; child performative; performative pedagogy; body; playfulness.



## **1 Toda história sem fim tem um início**

Começamos esse relato mencionando um período de exceção pelo qual muitos trabalhadores da educação passaram: o entendimento de uma nova conformação da educação frente à pandemia de Covid-19, que afetou o Brasil logo no início de 2020. Durante o ano de 2020, diante das transformações exigidas pelo sistema de ensino, todos agentes da escola particular da qual relatamos essa prática, precisaram se adequar ao chamado ensino não-presencial, no qual professores e alunos se encontravam mediados por aparelhos eletrônicos e aplicativos de reuniões síncronas. Para nós, professores de teatro que buscamos na presença a potência de nossas aulas, estar nesse ambiente mediado foi um desafio e um estímulo para entender essa mesma potência da presença, porém de forma mediada. Não podemos afirmar que os resultados foram sempre satisfatórios ou aproximados daquilo que fazíamos em sala de aula presencial, mas era nossa condição dada. Era preciso descobrir os melhores caminhos e as melhores ações naqueles encontros virtuais, ou, pelo menos, ações mais efetivas dentro das possibilidades.

Todas as turmas dessa escola passaram para esse sistema não-presencial, inclusive as turmas de Infantil 5, sendo que em uma dessas surgiu a semente da *História sem Fim*. Não podemos dizer que houve um planejamento ou uma assessoria para esse momento, uma vez que a novidade era para todos da escola. Também não havia tempo hábil para a elaboração de uma metodologia de trabalho que nos guiasse nessa nova circunstância. Havia apenas a necessidade de cumprir os conteúdos estabelecidos no plano de trabalho da escola.

Sendo assim, olhando de forma distanciada para esse período pelo qual passamos, entendemos que ali desenvolvemos uma metodologia performativa (Haseman, 2015), que gerou essa pesquisa guiada-pela-prática, ou seja, entendemos o momento de aula como um laboratório de pesquisa no qual nossas ações nos levaram a entender os desafios e experimentar formas de superá-los. Apesar de hoje traduzirmos em palavras o que representou esse turbilhão que foi dar aulas de teatro em meio a pandemia, no momento em que nos vimos desafiados a fazer arte naquelas condições, não encontramos outra abordagem que não fosse essa metodologia performativa. As pesquisas para desenvolvermos as ações mais potentes foram descobertas e guiadas pela prática, descobertas a partir da experimentação. O resultado que encontramos foi simbólico e somente agora traduzimos essa simbologia para um texto escrito. Vejamos a definição da metodologia performativa:

Aceitando a preocupação dos pesquisadores qualitativos tradicionais sobre “a vez da performance”, é possível argumentar que uma terceira distinção metodológica está emergindo. Essa terceira categoria está alinhada a muitos dos valores da pesquisa qualitativa, mas, no entanto, é distinta dela. A principal distinção entre essa terceira categoria e as categorias qualitativa e quantitativa é encontrada na maneira que ela escolhe para expressar seus resultados. Nesse caso, enquanto os resultados estão expressos em dados não numéricos, ela os apresenta como formas simbólicas, diferentes de palavras de um texto discursivo (Haseman, 2015, p. 46).



O que nos motiva nesse entendimento também está estritamente relacionado ao que o autor chama de “a vez da performance”. Lançar-se nesse ambiente virtual, em meio à pandemia, sem saber metodologias possíveis para nossa prática, o tempo em que ficaríamos naquela situação e experimentando uma nova forma de fazer teatro foi uma experiência performativa para nós: professores e alunos. Precisávamos criar juntos e nos adequar a esse meio que nos parecia indefinido. Estávamos em uma zona de risco, entregando nossos corpos a práticas que aconteciam em situações adversas, diferentes para cada aluno e para cada professor. A prática iniciada nos guiava a cada encontro: investíamos naquilo que funcionava, barrávamos o que não era possível para todos e assim fomos nos entendendo nessa experiência que tinha por certo a nossa interação: com os outros e com a tecnologia. Não menos importante, as aulas virtuais abriram nossas casas, uns para os outros. Essa exposição, também, acreditamos nós, nos colocou nessa zona de risco que permeia o fazer em seu caráter performativo.

E o início dessa experiência deu-se de maneira simples: um jogo que pedia às crianças que se transformassem em robôs. Pensando nos princípios da expressão corporal, dinâmicas do movimento, velocidade, tensão e direções, propusemos essa transformação corporal, confiando na ludicidade do jogo de transformação em robôs que garantia o prazer da criança – e nosso, também! – ao realizar essa atividade. O condutor do jogo pedia, de forma calma, que as crianças iniciassem a construção do robô, através de ferramentas imaginárias (ou simbolizadas por objetos que estavam à mão das crianças como lápis, canetas...). Individualmente nos “construímos”, cada um em sua casa, cada um usando suas ferramentas, fossem elas imaginadas ou projetadas em outros objetos.

Construídos os robôs, passamos para um momento de experimentar a movimentação desse robô – diga-se, era o foco da atividade para esse encontro. Aqui começamos essa metodologia guiada-pela-ação. Livre do controle da sala de aula, as crianças acabavam por embarcar em suas brincadeiras de faz-de-conta. Ao iniciarmos os movimentos dos robôs, nós professores já percebemos que elas começaram a criar narrativas, cada uma a sua maneira, em sua casa, algumas delas até se “desconectando” da tela do computador – usamos aspas para dizer esse sentido figurado, pois não desligaram o computador, apenas mudaram o foco da atenção, saindo daquilo que ouviam do professor e embarcando naquilo que a imaginação os levavam.

Nesse ponto, começamos a perceber a agência das crianças no processo de criação. Entendemos agência como o conceito da Sociologia da Educação, presente nos estudos de Corsaro (2011), pelo qual compreendemos a ação da criança no contexto ou na prática social de forma ativa e efetiva. Em maior ou menor grau essa agência se revela, e esse desconstruir do exercício levando-o ao patamar de jogo dramático foi uma construção que partiu delas. Entendemos o conceito de jogo dramático a partir das considerações de Peter Slade (1978), o qual nos remete à ideia de uma improvisação espontânea, livre de certas convenções de um teatro dito tradicional. Para ser mais específico, essa agência se deu no ato de “brincar de robôs” e não apenas se movimentar como robôs. E quando trazemos essa brincadeira para o estudo, precisamos entendê-la em toda potência



em que ela se revela e que ela conduz. A brincadeira é uma característica primordial da infância, que se destaca quando entendemos as crianças dentro de uma categoria social. A brincadeira, como ação lúdica e espaço de projeções do real em situações ficcionais, é uma característica marcante da infância, como salienta Sarmiento (2003). Olhamos para essa brincadeira que surgiu nas ações de várias crianças e buscamos compartilhar esses momentos de ficção e imaginação. Muitos “robôs” começaram a lutar (sozinhos em suas casas) e então perguntamos “– O que está acontecendo?”, ao que responderam “– Estamos lutando contra o robô malvado!”. Percebemos que o momento estava propício à instalação do jogo dramático. Assim sendo, iniciamos uma narrativa conjunta, que iniciava com os robôs prontos, partindo para uma aventura na qual precisavam resgatar um tesouro que estava em um castelo. Todos esses *insights* de criação vinham de palavras que elas diziam em meio a narrativa, e as que se sobressaíam, conduziam a história. Ao chegar no castelo, perguntamos se elas avistavam o robô malvado, ao passo que um dos alunos gritou “– Eu sou o robô malvado”. Por uma ironia do destino, o tempo da aula de teatro acabou e então, nós professores, sugerimos que continuássemos no próximo encontro.

As aulas de teatro acontecem uma vez por semana, nem sempre os trabalhos inacabados são retomados, seja pela necessidade de seguir um conteúdo estipulado pelo plano de aprendizagem que temos que cumprir, seja pelos novos ensejos dos estudantes que buscam também novas “brincadeiras” na aula de teatro. Porém, após uma semana, assim que nos encontramos virtualmente, os alunos dessa turma já estavam preparados para continuar a história dos robôs.

Como um planejamento havia sido nos passado pela supervisão de área da escola, não poderíamos nos ater tanto tempo ao desenvolvimento da história iniciada na última aula. Então dividimos os momentos naquele dia: na primeira parte da aula nos dedicamos ao planejamento estipulado para o dia e nos minutos finais retomamos a história. Pedimos às crianças para que nos relembassem o que já havia ocorrido e, então, refizemos, desde o começo, chegando até aquela mesma parte do robô malvado que estava no castelo com o tesouro. Sempre que algum robô “do bem” tentava algo contra o robô “malvado”, este rapidamente encontrava uma saída para se livrar e “contra-atacar”. Nesse impasse, terminamos mais um dia e nos comprometemos a continuar na próxima aula.

Ali percebemos um importante gancho para nossa aula de teatro. As crianças haviam abraçado essa história e ela se tornou, de certa forma, um estímulo para que elas buscassem a aula de teatro, ainda que virtualmente. Era um estímulo para estarem atentas e para criarem em conjunto. Elas deixaram de ser receptoras de um conteúdo e repetidoras de exercícios e tornaram-se autoras, encenadoras, *performers* dessa história. Digo *performers* pois daqui em diante vamos trazer esse conceito de forma mais evidente, entendendo que nesse jogo as crianças não estão interpretando, mas, de certa forma, envolvendo seus corpos no momento presente, em ações que são reveladoras de seus desejos de brincar, de se divertir, de mostrar o que fazem, sem a pretensão de representar. O fato de nos transformarmos em robôs, o que nos leva a pensar no



cânone da representação teatral, não se sustenta na prática, pois no momento em que as crianças se envolvem com a atividade, toda a estrutura corporal de robô se perde, deixando evidente os corpos dos sujeitos que brincam e criam.

## 2 A brincadeira – a performance

Para compreender esses caminhos divergentes entre a representação e a presença da performance, vamos nos debruçar sobre os termos referencialidade e imitação (Bonfitto, 2013). A referencialidade, como tratada pelo autor, está diretamente relacionada ao ser e estar no mundo do sujeito, ou seja, é uma forma de entender a própria presença da pessoa, que se mostra, que faz, que legitima discursos autorais sendo eles trazidos na fala ou no próprio corpo presente e que age. A referencialidade é, então, base para o entendimento do que é performativo e, consequentemente, da performance. A imitação já está ligada ao que é representativo, ou à representação. É, de certa forma, aquilo que entendemos como o trabalho do ator – representar um personagem. A imitação é, assim, uma base da interpretação e da representação.

Porém, Bonfitto vai além e nos apresenta um impasse para essa divergência que parece simplificada no discurso:

A associação entre referencialidade e imitação, e seus desdobramentos podem se justificar, ainda, na medida em que a reprodução de códigos socioculturais permeia o trabalho do ator e também aquele do *performer*. Richard Schechner, por exemplo, reconhece o que chamou de *restored behavior* (comportamento restaurado), como um aspecto fundamental do trabalho de ambos, ator e *performer*, e ao fazer tal operação, reconhece ao mesmo tempo a importância da função exercida pelos códigos socioculturais no trabalho desenvolvido por eles (Bonfitto, 2013, p. 105).

Ao trazer o conceito de comportamento restaurado de Schechner (2013) e por ele entender uma chave ou elo de ligação entre os entendimentos de representação e performance, podemos também entender e ressaltar que pode haver uma zona limítrofe entre esses fenômenos. Nesse ponto voltamos à nossa *História sem Fim* dos robôs: a participação das crianças é em forma de brincadeira, de faz de conta e como a maioria das brincadeiras das crianças, o real e o ficcional se misturam. Então imitar o robô e exercer sua subjetividade, livre de estereótipos físicos, são duas pontas de um mesmo pêndulo que está em constante movimento. Em que momentos elas estão interpretando os robôs? Em que momentos essa imitação se esvai e abre espaço para o ser, estar, fazer e mostrar-se fazendo algo subjetivo da criança? Os comportamentos restaurados servem às duas laterais desse pêndulo. As crianças nos brindam com esses comportamentos o tempo todo durante a improvisação do jogo dramático. As soluções encontradas para os desafios da narrativa que se elabora em tempo real são todas trazidas das vivências, experiências e sensações que elas já experimentaram e sentem o prazer em reproduzir. E tudo isso que falamos aqui se traduz no que entendemos por brincadeira. Aliás, o



próprio desejo em retornar para essa brincadeira, semana após semana, nos dá, também, a ideia de comportamento restaurado.

Se na brincadeira, e conseqüentemente na performance, do modo como a analisamos, realidade e ficção se misturam, podemos nos aproximar da análise que Carlson (2009) traz, tendo por base o que ele chama de expressão binocular, entendido por meio dos estudos de Schechner. Nesta expressão, o *performer* está sob influência de duas operações – a de realidade e a de ilusão. Essas operações causam um curioso efeito sobre o corpo e o modo de expressão desse *performer*, uma vez que ele não representa um papel propriamente dito e, também, ao mesmo tempo, possui traços de seu eu diferente.

Dentro da estrutura de jogo, o *performer* não é ele mesmo (por causa das operações de ilusão), mas também não é um não-si-mesmo (por causa das operações de realidade). O *performer* e a audiência, do mesmo modo operam num mundo de dupla consciência (Carlson, 2009, p. 66-67, grifo nosso).

Essa dupla consciência que, em nossa visão, garante esse corpo que está entre a representação e a qualidade do ser na realidade, é constante na brincadeira e na performance. Por isso, aqui buscamos entender a brincadeira como performance e entender a criança que brinca como *performer* que exercita essa dupla consciência e leva a audiência a também experimentar esse estado liminar. E quando falamos em audiência sendo essa uma atividade limitada a sala de aula? Pela experiência analisada percebemos que as próprias crianças são realizadoras e audiências de si mesmas. Quando uma criança se destaca em determinada criação, contagia e inspira a criação de outras. Percebemos de forma nítida que elas se observam e são, de certa forma, audiência umas das outras. Uma audiência que também favorece o ciclo de retroalimentação proposto por Fisher-Lichte (2011), uma vez que seus próprios olhares e interações intensificam a performance realizada. Ao observarem outras crianças se inspirarem ou serem levadas a experimentações, os alunos passam a também se reconhecerem melhor, suas potencialidades, diferenças, semelhanças e, conseqüentemente, suas identidades.

A brincadeira torna-se a performance, e ela permite que haja momentos de interpretação e que presença e representação se mesquem, caminhem juntas. Elas são robôs, mas em nenhum momento deixam de ser elas mesmas, crianças em momentos de diversão e brincadeira trazendo para essa história sem fim aquilo que já vivenciaram em seus corpos. Somamos a isso o fato de estarem em suas próprias casas, espaço mais íntimo e, que por força da situação, precisou ser também compartilhada. É a exposição da individualidade elevada a um patamar superior.

E nessa análise que percorre as transgressões da fronteira entre presença e representação que as crianças estabeleceram nessa nossa história sem fim, destacamos alguns importantes pontos de reflexão: 1) o corpo da criança, que por si só é carregado de presença e valor performativo; 2) a participação efetiva das crianças na condução dessa história, desempenhando o papel de cocriadores; 3) o caráter lúdico que esse jogo proporciona, fazendo dele uma brincadeira, característica



fundamental quando pensamos a infância como categoria social. Há outros pontos de análise que reforçam o entendimento do caráter performativo que há na elaboração/execução dessa história sem fim no formato de um jogo dramático, porém nos ateremos nessas mencionadas, focando nossa atenção em temas pertinentes para a compreensão do que entendemos como crianças *performers* (Machado, 2010), ou na tentativa de entender uma performatividade da criança ou de sua infância.

O corpo atento da criança parece estar sempre pronto para a ação. É latente. Percebendo que a oralidade das crianças de cinco anos ainda está se desenvolvendo e a timidez de algumas também seja um entrave para fala, conseguimos olhar para o corpo dessas crianças de uma forma diferente, capaz de carregar mais significados e possibilidades que imaginamos. Ao anunciarmos a continuação da história, a cada novo encontro, já podemos observar que o corpo da maioria se “desperta”, se coloca em estado de prontidão para o ritual de transformação do robô. Aliás, esse ritual também acabou se configurando pelo acaso, ao passo que elas nos pediam para construir o robô novamente, a cada encontro. Então, assim sendo, cada novo episódio da *História sem fim* inicia-se com todos nós, jogadores/*performers*, nos construindo, fazendo-nos robôs. Mais do que imitar a máquina, o que percebemos nesse ritual é a atenção e o estado de prontidão que o corpo das crianças se coloca, uma vez que a “imitação” da máquina propriamente dita se perde com facilidade. A atenção, não: esta permanece. E por que acreditamos ser esta uma qualidade? A consciência corporal que buscamos, para este grupo, com esta idade, não é a perfeição do movimento, mas sim esse estado de prontidão para a criação. Esse estado, quando em performance, revela a identidade própria desse grupo, dessa criação e desse grupo em criação. O corpo da criança revela o misto de contenção e explosão de energia. As crianças buscam o toque, sejam de outras pessoas, parentes, amigos, seja do mundo que as rodeia. Na nossa história, não foi diferente. Quando no ambiente virtual, elas buscavam mostrar esses corpos, se sentiam mais potentes quando notadas. Quando a escola retornou às atividades presenciais, os corpos se buscavam instintivamente. Era preciso que nós, professores, tivéssemos a cautela de evitar as aproximações, tendo em vista o cenário pandêmico. Mas a latência do corpo estava ali.

Machado (2010) observa que essa corporalidade da criança vista como *performer*, sinaliza a cultura que há neste corpo (Machado, 2010), utilizando para isso conceitos e a abordagem de pensamento de Merleau-Ponty. Traduzindo essa reflexão, a autora não entende o corpo da criança a serviço da cultura, tampouco a cultura a serviço do corpo da criança. O que destacamos, partindo dessa sua reflexão, é que os modos de ser e estar e se relacionar com o mundo e com o outro são tão ligados que não podemos separar corpo e cultura, corpo-eu e corpo-outro. Retomemos nossa análise para perceber essa questão.

Ainda no ambiente virtual, o desejo em retomar essa história sem fim era por conta das possibilidades de realização desse jogo no corpo, pelo prazer que essa performance oferecia. Os corpos das crianças pareciam mais despertos pois sabiam que naquele momento era recriado um espaço/tempo para reviver o prazer experimentado outrora. O corpo da criança se realiza



na brincadeira e, por esse motivo, a busca. Essa realização é a própria manifestação da cultura da infância.

Esteticamente também podemos pensar a potência do corpo da criança. Buscando em Fischer-Lichte (2011) o que se pode entender por estética do performativo, percebemos como o corpo pode exercer e oferecer à performance uma estética e uma chave de leitura. Em seus estudos, podemos identificar o entendimento do que ela chama de corpo fenomênico, aquele que é por si só, que sinaliza essa cultura tal qual visto em Machado (2010), que é a própria existência ou o ser e estar no mundo: representa uma potência performativa. Do outro lado, ela fala do corpo semiótico, que seria aquele corpo da interpretação, o corpo que se faz personagem e que é lido segundo o contexto dramático, tentando esconder o *performer* sob essa “máscara”. Porém, o que nos interessa e que está presente nas reflexões de Fischer-Lichte (2011) é quando o teatro contemporâneo entende a fronteira entre esses entendimentos de corpo e passa a, conscientemente, transgredi-la. A característica do contemporâneo é transitar entre o corpo semiótico e o corpo fenomênico.

[...] o teatro contemporâneo brinca com a multiestabilidade perceptual. O interesse está centrado no instante em que a percepção do corpo fenomênico salta para a percepção do personagem e vice-versa, o que acontece dependendo se é o corpo do ator ou do personagem fictício que está em primeiro plano, concentrando a atenção. O objetivo é, portanto, o momento em que quem percebe se encontra no limiar entre as duas percepções” (Fischer-Lichte, 2011, p. 182-183, tradução nossa)<sup>1</sup>.

Essa transgressão da fronteira do corpo que representa nos leva ao entendimento do corpo que é, está e faz algo. Os personagens-robôs não dominam o corpo da criança que, ao mesmo tempo, não esquece que está representando um papel. Estamos nessa zona intermediária em que a criança é o robô, sem deixar de ser criança, agir e aproveitar o momento como criança. As ações ora são representadas, mas em sua maioria são vividas. Mais uma vez, Fischer-Lichte (2011) traz uma dicotomia que podemos entender como base da estética do performativo, ao falar do oposto “representação” e “experiência vivida” (Fischer-Lichte, 2011, p. 184). Olhando para nossa experiência, a história transformada em jogo dramático, é nítido que ela tenderia a nos levar para um modo de representação, mas quando ela se torna brincadeira passa a ser também “experiência vivida”.

Em resumo, é importante percebermos que a performatividade da criança, no que se refere aos sinais em seu corpo, se revela nas zonas fronteiriças: entre corpo semiótico e corpo fenomênico, entre representação e experiência vivida. Esse espaço do entre é característico do que podemos chamar de uma cultura da infância (entre as várias possíveis). Espaço híbrido de criação e vida, teatro (ficção) e brincadeira (realidade), corpo e cultura.

---

<sup>1</sup> “[...] en el teatro contemporáneo se juega con la multiestabilidad perceptiva. El interés se centra en el instante en que la percepción del cuerpo fenomênico salta a la percepción del personaje y viceversa, cosa que ocurre según sea el cuerpo del ator o el personaje de ficción el que este en primer plano centrando la atención. El objetivo es, pues, el momento en el que quien percebe se encuentra en el umbral entre ambas percepciones” (Fischer-Lichte, 2011, p. 182-183).



Também em Pereira (2012) entendemos que é preciso se atentar aos corpos em performance, uma vez que ali ele passa a ser visto como um corpo poético, carregado de sentido.

Seja qual for o contexto de investigação da performance pode-se dizer que, em todos eles, a performance encontra termo e relação no corpo, na presença física, visto que tanto marca identidades quanto molda o corpo, dá ao corpo outra forma, outro sentido – seja ele um significado, uma sensação ou uma orientação. Isso quer dizer que, na performance, o corpo de narrativa passa a poético, não sendo tomado, portanto, e, apenas, como um aparato físico a partir do qual se constitui um indivíduo, uma singularidade orgânica. O corpo é um espaço de representação e atuação (Pereira, 2012, p. 293-294).

Também é fundamental analisarmos o segundo ponto levantado e que se trata da participação efetiva das crianças como criadoras dessa história, não apenas no que diz respeito à narrativa elaborada, mas na realização desta no espaço/tempo, enquanto jogo e enquanto performance. Essa participação pode acontecer de forma direta, quando, por exemplo, uma das crianças assumiu o papel de robô vilão e transformou a configuração dos demais corpos, que se puseram “contra” ela. A participação nessa criação também pode ocorrer de forma indireta, manifestada por meio de sutilezas que alguma criança experimenta e que são absorvidas por nós, professores ou mesmo pelas outras crianças. Essa condução do jogo deve ser muito atenta para identificar essas sutilezas, como uma criança que diz ou faz algo menor, porém interessante e possível de potencializar a performance. Pode ser um objeto que elas pegam, ou acham, uma fala dita mais baixo, um movimento diferente daquele que a maioria da turma está fazendo. Essas sutilezas podem entrar no que Fisher-Lichte chama de “ciclo de retroalimentação” (Fisher-Lichte, 2011, p. 104).

Para compreender esse ciclo precisamos aprofundar a obra da autora e entender que a realização cênica une um caráter estético da obra de arte ao seu caráter social e político. Quando brincamos e performamos nossa *História sem Fim*, abrimos nossa percepção ao outro para buscar nessas sutilezas as oportunidades de transformar nossa ação, deixando-a mais divertida, lúdica e interessante no sentido estético. A percepção nos conecta. Como professores estamos atentos para perceber tais sutilezas e lançá-las para todo o grupo. Porém, as crianças se conectam por elas também e, no desejo de imitação, reverberam aquilo que lhes é interessante. A imitação, enquanto brincadeira, é como uma lupa capaz de aumentar as sutilezas que uma percebe na outra. Esse “contágio”, ou, em outras palavras, essa expansão das sutilezas é o que nós entendemos como motor desse ciclo de retroalimentação que acontece na nossa história. O ciclo de retroalimentação se instaura pelas ligações entre os *performers* consigo mesmos e entre os *performers* e os espectadores. Em nossa brincadeira somos todos *performers* e, ao mesmo tempo, espectadores. Quando a percepção nos liga de forma efetiva, tomamos para o todo aquilo que se restringia ao individual e essa ação, desejo ou experiência, passa a fazer parte do todo maior que é performado. Quando uma criança experimenta se esconder da câmera, abaixando-se, como forma de fugir do robô malvado e as outras percebem esse ato e imitam, temos uma conformação estética de pessoas aparecendo e sumindo das minitelas, causando um efeito estético interessante e, mais importante, lúdico. Essa ação conjunta



só foi possível pela conexão causada pela percepção. “O mero ato de perceber o outro é um ato político” (Fisher-Lichte, 2011, p. 90). Essa frase nos faz pensar além, pois muito mais do que criar juntos, estamos em um espaço educativo. E entender nossa performance como uma possibilidade política de entendimento de grupo é uma forma de ressignificar o espaço escolar.

O terceiro ponto de análise está presente em todo o desenvolvimento da performance e ligado ao prazer que essa performance causa, ou seja, o caráter lúdico. O lúdico é característica do jogo, como bem pontuado pelos cânones do estudo do jogo, como Huizinga (2014), Callois (1990), Koudela (2001). Mas neste artigo queremos analisar a ludicidade do ponto de vista da Sociologia da Infância, apontada por Sarmiento (2003):

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (Sarmiento, 2003, p. 15).

Entre os eixos norteadores das culturas da infância das quais Sarmiento (2003) discute em seus estudos, a ludicidade nos interessa como marca dessas culturas. É importante usarmos o termo no plural, pois as culturas da infância variam de acordo com os diferentes contextos, mas alguns eixos norteadores, como a ludicidade, aparecem como aspecto comum a elas. Sendo a ludicidade esse aspecto característico da infância, entendemos que evidenciar a diversão e a brincadeira presente na nossa história sem fim é uma forma de realizar uma performance que represente de forma eficiente essa cultura da infância em específico. Sendo essa performance realizada com e por crianças, a brincadeira e a ludicidade aparecem como marcas de uma estética infantil, ou melhor, marcas de uma performatividade infantil. A diversão era notadamente demonstrada nos momentos de imitação, de repetição da história e nas descobertas e nos jogos com sentimentos, como por exemplo o medo e a coragem diante do vilão, as demonstrações de superação, entre outros.

Se entendermos o performativo como a capacidade de elaboração de uma realidade autorreferente, e a performatividade como essa qualidade identitária, ideias estas presentes nos estudos de Austin (1990) e reelaborados por diversos outros autores como Butler (2003), podemos dizer que a brincadeira é uma manifestação da identidade da criança, vista aqui como ator social (Corsaro, 2011). Se a brincadeira e a ludicidade são as marcas de uma cultura e a performance é a manifestação dessa identidade, então é possível olhar para nossa *História sem Fim* como uma manifestação performativa da cultura da infância, sendo a performatividade da criança a capacidade de realizar essa identidade no espaço-tempo. “A identidade significa descoberta, caminhar, busca e construção do sentido, horizonte ideal daquilo que se coloca como o bem por si mesmo e para a coletividade na qual o sujeito está inserido. Descobrimos o que somos ao virmos a ser [...]” (Féral, 2015, p. 306). Féral (2015) nos alerta para o entendimento da identidade, que se realiza no processo de criação. E essa manifestação resulta justamente das tensões existentes entre o ato de criar e a



própria identidade. Por isso, o processo nos é caro, pois ele não apenas manifesta nossa identidade, seja como grupo social, seja como grupo contextualizado: o processo criativo nos faz encontrar e exercer a identidade.

## **2.1 Do resultado inesperado à Pedagogia do Teatro**

Essa experimentação que ocorreu na perspectiva de uma pesquisa performativa, tendo na experiência e na ação os caminhos de criação com as crianças gestou uma possibilidade interessante que foi retomada com as novas turmas de Infantil 5 que entraram na escola no ano seguinte. Dessa vez, totalmente presencial, tínhamos outras possibilidades, como o espaço da escola, aparelho de som, cadeiras e bancos que serviam como objetos para ressimbolização. O fio narrativo também foi outro, mas surgiram robôs também. Porém, o que queríamos salientar nessa breve descrição é que o exercício surgido naquele ambiente totalmente desconhecido para nós foi uma semente para uma metodologia de trabalho que perdurou em outro contexto, justamente por propiciar o engajamento e a criação coletiva, por abrir possibilidades para que todos, professores e crianças, exerçam suas performatividades.

Aquilo que surgiu por uma metodologia performativa, agora é visto sob a ótica da Pedagogia Performativa (Icle; Bonatto, 2017) ou mesmo pela relação entre Pedagogia e Performance (Pereira, 2012) que nos abre novos caminhos dentro da educação.

Por nossa análise, em especial quando entendemos os papéis sociais dos professores e dos alunos vistos de forma horizontal, ainda mais nas aulas de Teatro, temos uma importante base para perceber a pedagogia performativa. Para além disso, olhar para o mundo, e conseqüentemente, para a escola, com essa ideia de que ali performamos, nos aponta em direção de rupturas que a arte pode realizar, abrindo a percepção para os espaços e para as relações. Nesse sentido, também entendemos melhor a presença dos alunos/*performers*, com especial atenção aos seus corpos, carregados de potência criadora e performativa. Nas novas turmas, a história trazia uma nova narrativa na qual, em determinado momento, todos passávamos por uma porta mágica que nos transformava em animais. Essa marca simples pode ser analisada em suas reverberações potentes: naquele momento as crianças escolhiam o animal que gostariam de performar, experimentavam, trocavam de ideia, percebiam colegas mais realizados com suas escolhas e sentiam vontade de fazer igual. Nada era proibido, tudo podia ser experimentado: era a autonomia de desenvolver sua persona performática (Carvalhoes, 2012) à sua maneira e, lembrando que nessa idade representação e apresentação (Bonfitto, 2013) se misturam. Elas sentiam-se orgulhosas em compartilhar suas escolhas. Por diversas vezes, vinham em nossa direção contar qual animal estavam fazendo, ao que respondíamos “- Estamos vendo, continue!”.



Entendemos o conceito de persona performática a partir dos estudos de Carvalhaes (2012) sobre as práticas disparadas por Renato Cohen e que nos dão a ideia de uma presença que se elabora entre o processo e o estar em cena. Em nosso processo, percebemos essa ideia de persona performática justamente nesse limiar entre representar e exercer sua presença, o que ressalta a autonomia e a alteridade da criança em sua participação no processo. Matteo Bonfitto (2013) também nos ajuda a entender essa ideia de que a performance pode nos colocar nesse espaço entre representar e exercer a presença, livre de qualquer traço de interpretação teatral, estado esse que o autor chama de apresentação. É importante ressaltar que, para o autor, em uma experiência não necessariamente percebemos essas categorias de representação e apresentação de forma definidas e isoladas, mas elas, de alguma forma, podem coexistir. É isso que percebemos nessa prática com as crianças, ao mesmo tempo que, de certa forma, elas buscam o personagem, como é o caso dos animais, não deixam de exercer suas presenças e suas alteridades.

Também nas novas turmas, presenciais, o fato de terminarmos a aula sem um final para a história, fez com que elas nos pedissem para continuar nas aulas subsequentes. Este ponto é o que mais nos chama a atenção, pois como alunos, eles estão, de certa forma, elaborando suas próprias aulas, mostrando o que pode ser feito. A participação das crianças é efetiva na performance dessa história, bem como no planejamento da aula. A história só continua porque elas trazem esse desejo. Com o tempo, elas já sabem que o final da aula é destinado a essa criação e já se colocam disponíveis para realizá-la.

Participar dessa forma, tanto das atividades como do planejamento da aula, nos faz pensar na ideia da pedagogia performativa, por colocar a própria educação como ato performativo.

Na linha de pensamento construída até aqui, tomamos a noção de espaço liminal para pensar a sala de aula como espaço performativo e a educação como ato performativo, possibilitando o desenvolvimento de processos de ensino-criação. Tais processos trariam a marca da colaboração entre professores e estudantes, imbuídos de características dos participantes de uma *performance* (Icle; Bonatto, 2017, p. 22).

Na pedagogia performativa, percebemos o processo de ensino-aprendizagem de forma horizontalizada, fazendo cair a ideia hierárquica de transmissão de conteúdos que parte dos professores. Também percebemos a pedagogia como uma manifestação inventiva e criativa, disposta a se resignificar e buscar novas possibilidades. Os alunos têm papel social importante nessa relação que se dá na escola. Como dissemos acima, buscamos na criança o ator social que realiza e representa sua posição nas diversas relações que estabelece. A criança precisa exercer a agência, da qual falamos, durante o processo de criação, que é, em si, um processo de ensino-aprendizagem. Nesse pensamento, mais uma vez estabelecemos um poderoso elo entre a sociologia e a performance. A performance nos remete à ideia de que o valor artístico, ético e estética da arte está no seu processo de criação. No chamado *work in progress* (Cohen, 1998), percebemos mais do que arte sendo realizada, mas as relações se estabelecendo e as diversas vozes envolvidas no processo tendo seu espaço de escuta e realização.



Por isso, a pedagogia performativa nos contempla para entender esse processo descrito e analisado nessas páginas: por nos referenciar na elaboração de um plano pedagógico em artes com a efetiva participação das crianças, não apenas nas criações, mas também nas necessidades e nos caminhos escolhidos para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em arte. A escolha delas por continuar essa história nos levou a repensar aulas, respeitando a natureza do processo que seguia em franca realização. A agência das crianças deu-se na criação, com suas personas, brincadeiras e ideias para o rumo da história, mas também deu-se na preparação das aulas.

### **3 Conclusão**

Neste artigo, apontamos as relações entre a performance e a educação, bem como compreendemos o que pode ser a performatividade da criança olhando para a brincadeira como um ato performativo e educativo. O despertar para essa análise se deu durante aulas ministradas virtualmente, por conta da pandemia de COVID-19, que levou a escola particular aqui observada a adotar o sistema de ensino não-presencial. Diante da estranheza causada por essa nova forma de ensino, ainda mais pensando a disciplina de Teatro, vimos na metodologia performativa um caminho de experimentar possibilidades que fossem potentes em nossos encontros virtuais com as crianças. Sem um planejamento definido, precisávamos entender como nós (professores e alunos) nos comportávamos nessa realidade instaurada.

Abrindo-nos ao acaso e atentos ao que as próprias crianças descobriam e se engajavam, surgiu essa *História sem Fim*, que precisou ser interrompida em uma aula, devido ao fim do tempo regular, e foi retomada na aula posterior, porém nunca finalizada e sempre retomada nas aulas subsequentes. Dessa forma, percebemos que ao experimentarmos possibilidades, os próprios alunos tomaram para si a elaboração desse jogo, seja participando ativamente da narrativa desenvolvida, seja elaborando seus próprios caminhos de educação em teatro, ao trazerem sempre de volta essa história com novos desafios.

Do ponto de vista da prática performativa, lançamos nosso olhar sobre o corpo das crianças *performers*, que transitavam entre a representação e a apresentação (estado de presença). Corpos que ora interpretavam papéis, ora se colocavam na potência de seus corpos fenomênicos, evidenciando a realidade vivida. O espaço liminar entre realidade e ficção, próprio da brincadeira, era parte da performance.

A participação efetiva das crianças na narrativa e nas retomadas da performance a cada dia também nos fazem olhar para essa prática como ato performativo movido pelo desejo e pelo anseio da criação. Por fim vimos a ludicidade que acompanhou todo o processo como uma marca da infância nesta prática, que permeia todo processo de ser, estar, fazer e mostrar o que faz da criança.



Como o resultado dessa metodologia performativa foi satisfatório, resolvemos trazer essa prática em novas turmas, mesmo após o retorno presencial das aulas. Ou seja, por meio da metodologia performativa, que nos leva a refletir a prática como guia da ação, desenvolvemos uma prática que engaja e é passível de apropriação por parte das crianças.

Ao extrapolarmos essa prática para além dos encontros virtuais, percebemos que ela nos abria a percepção para compreendê-la sob a égide da Pedagogia Performativa, uma vez que reconfigura as relações em sala de aula: alunos se envolvem no planejamento de suas próprias atividades, ganham autonomia no seu processo educativo e percebem que esse engajamento reflete na criação performativa.



## Referências

- AUSTIN, Jhon L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BONFITTO, Matteo. *Entre o ator e o performer*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BUTLER, Judith. *Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CALLOIS, Roger. *Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.
- CARLSON, Marvin. *Performance: uma introdução crítica*. Tradução de Thaís Flores e Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CARVALHAES, Ana Goldenstein. *Persona performática: alteridade e experiência na obra de Renato Cohen*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- COHEN, Renato. *Work in progress na cena contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- CORSARO, Willian. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FÉRAL, Josette. *Além dos limites: teoria e prática teatral*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- FISCHER-LICHTE, Erika. *Estética de lo performativo*. Traducción de Diana Gonzáles Martín y David Martínez Perucha. Madri: Abadha Editores S. L., 2011.
- HASEMAN, Brad. Manifesto pela pesquisa performativa. In: 5º SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM ANDAMENTO PPGAC/USP, 2015, São Paulo, SP. Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 41-53, 2015. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/378/o/Manifesto\\_pela\\_pesquisa\\_performativa\\_\(Brad\\_Haseman\).pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/378/o/Manifesto_pela_pesquisa_performativa_(Brad_Haseman).pdf). Acesso em: 11 jul. 2024.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- 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: jan. 2021.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, FAGED/UFRGS, v. 35, n. 2, maio/ago., 2010, p. 115-137. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- 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.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado).
- SLADE, Peter. *O Jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus Editorial, 19



**Biografia acadêmica**

Thiago Meira - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Doutor em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Programa de Pós-Graduação em Artes/Escola de Belas Artes (PPG-Artes/EBA), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

E-mail: [meira2210@gmail.com](mailto:meira2210@gmail.com)

**Financiamento**

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

**Aprovação em comitê de ética**

Não se aplica

**Conflito de interesse**

Nenhum conflito de interesse declarado

**Contexto da pesquisa**

Não declarado

**Direitos autorais**

Thiago Meira

**Contribuição de autoria (CRediT)**

Não se aplica

**Licenciamento**

Este é um artigo distribuído em Acesso Aberto sob os termos da Creative Commons 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>

**Modalidade de avaliação**

Avaliação Duplo-Cega

**Editor responsável**

Marcelo Rocco

André Magela

**Histórico de avaliação**

Data de submissão: 20 de março de 2024

Data de aprovação: 21 de junho de 2024