

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

Ana Beatriz Santos Fabrini

**Crianças brincam, crianças performam: um estudo da pedagogia da
performance para reimaginar a escola**

São Paulo
2024

ANA BEATRIZ SANTOS FABRINI

**Crianças brincam, crianças performam: um estudo da pedagogia da
performance para reimaginar a escola**

Trabalho de conclusão de curso de graduação em
Artes Cênicas com habilitação em Licenciatura,
apresentado ao Departamento de Artes Cênicas
da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia de Souza
Barros Pupo

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Verônica Gonçalves
Veloso

São Paulo
2024

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Beatriz Santos Fabrini

Crianças brincam, crianças performam: um estudo da pedagogia da performance para reimaginar a escola

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Artes Cênicas com habilitação em Licenciatura, apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo.

Aprovado em:

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
Universidade de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Verônica Gonçalves Veloso
Universidade de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Denise Pereira Rachel
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família: minha mãe Heloísa pelo incentivo diário e exemplo de perseverança, e meu pai Luiz Guilherme pelo apoio e exemplo de escrita.

À Mireille Antunes e Giuliana Stabelito Dall'Stella por serem parceiras essenciais na minha caminhada na graduação e também fora dela; por todos os conselhos, viagens, realizações e descobertas que fizemos juntas.

Ao Thor Salles por todo companheirismo e apoio diário, por me incentivar e estar ao meu lado nos momentos mais difíceis e também nos mais felizes.

Agradeço às amizades que fiz ao longo desta caminhada: Bruno, Bento, Júlia, Mabel, danní, Bárbara, Gabi, Clarice, Jenó, Caetano e Jessica pelas parcerias de estudo, risadas, desabafos e realizações artísticas durante a graduação.

À Clara Beatriz, não só pela parceria durante toda a graduação, mas também pela ajuda atenta na realização deste trabalho.

Agradeço aos meus colegas da turma de TCC de 2024, que vivenciaram esse processo coletivamente, sempre amparando uns aos outros.

Ao subgrupo de Artes do Programa Residência Pedagógica de 2022-2024 - professora preceptora Nathália Pallos Imbrizi e residentes estagiários Artur Nava, Daniel Vianna, Flávia Trapp e Giuliana Stabelito Dall'Stella. Vocês foram essenciais para a minha formação e descoberta de novos olhares para a arte educação e para o território da escola pública.

Ao Cursinho Popular Ruth de Souza, por tantos ensinamentos e por me formar enquanto educadora.

À Cris Carvalho e toda família que construí no Espaço Estúdio Cênico por terem me ensinado tanto sobre teatro e sobre amor.

À Maria Lúcia Souza de Barros Pupo pela paciência, inteligência e cuidado; à Verônica Veloso, por sua co-orientação acolhedora, não só na escrita e realização desta pesquisa, mas também durante grande parte de minha graduação. Pelo amor que vocês duas têm pela arte educação que tanto me incentiva a continuar.

Às professoras do 5º ano da escola pelas constantes conversas sobre educação que me alimentaram a escrever esta pesquisa; especialmente à professora Cleonice pelo suporte nas aulas.

E principalmente, um agradecimento especial às crianças, que embarcaram neste processo artístico pedagógico e que todos os dias construíram comigo um espaço de aprendizagem que me forma enquanto educadora.

*A educação como prática da liberdade é um
jeito de ensinar que qualquer um pode
aprender.*

bell hooks

*Imaginar é pensar com o coração e com o
corpo todo.*

Marina Marcondes Machado

RESUMO

O presente trabalho propõe investigar o território escolar a partir de brincadeiras e práticas performativas junto com crianças de uma escola estadual localizada no bairro do Rio Pequeno, na Zona Oeste de São Paulo. As noções de escola exploradas no trabalho partem do livro *“Em defesa da escola: Uma questão pública”*, de Jan Masschelein e Maarten Simons, e também tem embasamento na definição de *educação bancária* de Paulo Freire. Ao longo da realização do projeto, alunos, alunas e professora observaram como podemos intervir no espaço escolar a partir de jogos teatrais, brincadeiras e ações performativas e promover que diferentes afetos circulem, unindo educação e performance, a fim de refletir e reimaginar outras realidades e modos de fazer escola pública.

Palavras-chave: Arte; Performance; Brincadeira; Pedagogia da performance.

ABSTRACT

This work aims to investigate the school environment through games and performative practices with children from a state school located in the Rio Pequeno neighborhood, in the West Zone of São Paulo. The notions of school explored in the work are based on the book *“Em defesa da escola: Uma questão pública”* ("In Defense of the School: A Public Issue"), by Jan Masschelein and Maarten Simons, and also on Paulo Freire's definition of "banking education". Throughout the project, students and the teacher observed how we can intervene in the school space through theater games, playful activities and performative actions and promote the circulation of different emotions, uniting education and performance art, in order to reflect on and reimagine alternative realities and ways of doing public school.

Keywords: Art; Public school; Performance; Play; Pedagogy of performance

ÍNDICE DE IMAGENS

Figuras 1 e 2: Alunos e alunas brincando e jogando na Sala de Vídeo e no Espaço de Convivência	19
Figura 3: <i>Sinalização Profética</i>	23
Figuras 4 e 5: Performance <i>Converso</i> sobre a escola	32
Figura 6: Crianças performando <i>Converso sobre a escola</i>	33
Figura 7: Programas de ação escrito pelas crianças a partir da apreciação de performances	36
Figuras 8 e 9: Programas performativos criados pelas crianças	38
Figura 10 Performance <i>Diversão da Cobra</i>	42
Figura 11: Performance <i>Diversão da cobra</i>	45

SUMÁRIO

UM PASSO DE CADA VEZ.....	5
CAPÍTULO 1 - Enquadramento: o território da escola pública.....	9
CAPÍTULO 2 - Crianças brincam: do jogo à performance.....	14
2.1 O jogo teatral como construção do tempo livre.....	15
2.2 Sinalização Profética: como reimaginar a nossa escola?.....	21
2.3 “Sei que é performance porque você disse, professora”	24
CAPÍTULO 3 - Crianças performam.....	28
3.1 Episódio performativo I: A performance “Converso sobre a escola”	28
3.2 Episódio performativo II: Uma chuva de referências ou” professora, o que ela tá fazendo?”	35
3.3 Episódio performativo III: A performance-brincadeira Diversão da cobra...39	
UM-DOIS-TRÊS PASSOS DE CADA VEZ: FAZER ARTE PARA FAZER ESCOLA PÚBLICA.....	46
REFERÊNCIAS:.....	49

UM PASSO DE CADA VEZ

Início esta pesquisa com o desejo de refletir sobre a escola pública por meio de uma pedagogia da performance. Como reimaginar a escola pública a partir de brincadeiras e programas de ação? É a partir desta pergunta que lanço meu olhar para este território escolar, buscando entrelaçar performance, teatro e infância a fim de intervir no ambiente da escola.

Entrei na graduação em Artes Cênicas sem entender o que era performance. Havia lido textos para a prova de habilidades específicas do vestibular¹, e autores como Richard Schechner, Eleonora Fabião e Josette Féral discutiam o termo. No primeiro semestre da graduação, cursei uma disciplina optativa denominada *Performance, Gênero & Ativismo: Política e sexualidade na cena contemporânea* ministrada pela Prof^a. Dr^a. Alessandra Montagner. Acredito que este tenha sido o primeiro passo para a pesquisa que agora realizo.

Dois anos depois deste primeiro encontro com a performance, começo a cursar Licenciatura no Departamento de Artes Cênicas da USP e dou mais dois passos em direção a este tema. O primeiro deles, acontece na Escola Municipal de Iniciação Artística Chácara do Jockey, onde pude estagiar nas aulas dos artistas-professores Bruna Braga e Fernando Hermógenes. daquelas aulas, surge o título que dá nome a esta introdução, *um passo de cada vez*, como cantávamos junto com as crianças no caminho da recepção da escola até a sala de aula. Neste estágio, percebi a necessidade de um olhar sensível para as crianças e suas potências artísticas, bem como a importância do estudo da performance como metodologia para o ensino das artes – aspectos que identifiquei no trabalho dos artistas-professores com as crianças.

Por fim, o último passo, e aquele que inspira mais diretamente as discussões promovidas neste trabalho, foi minha experiência no Programa de Residência Pedagógica – Subprojeto Arte ofertado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De outubro de 2022 a março de 2024, fui estagiária residente na Escola Estadual Professor Adolfo Arruda Castanho, uma escola pública de nível fundamental 1 localizada no Rio

¹ Para ingressar no curso de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo é preciso realizar o vestibular da Fuvest, no qual uma das provas, a prova de habilidades específicas, requer a leitura de livros e artigos sobre as artes da cena. Esta prova faz parte da segunda fase do vestibular e acontece presencialmente no Departamento de Artes Cênicas no campus do Butantã em São Paulo.

Pequeno. O programa de pesquisa propõe que os estudantes da graduação acompanhem por um ano e meio um professor de Arte da rede pública de ensino, inicialmente observando as aulas, depois criando projetos para escola e/ou planos de regência em sala de aula. O grupo de residentes formado por mim, por Artur Nava, Daniel Vianna, Giuliana Stabelito Dall’Stella e Flávia Trapp, em conjunto com a professora preceptora Nathalia Pallos Imbrizi, criou o projeto *Práticas artísticas desestruturantes: confluências entre raça, gênero e território na escola pública*.

Acompanhando a Adolfo desde outubro de 2022, entendemos a necessidade de pensar em um olhar desviante dentro da escola, e de repensar e ressignificar os afetos que circulavam neste ambiente escolar. Isso porque percebemos no espaço – tanto nos intervalos como na sala de aula – a violência emergir como o afeto dominante das relações, explicitada nos constantes gritos de “Briga! Briga! Briga!” durante os intervalos, e nos conflitos de sala de aula – mediados a todo momento pela professora preceptora. Ademais, o projeto de intervenções surge em um momento de ataque às escolas públicas, com o assassinato de uma professora em uma escola pública da Vila Sônia². Diante de relatos de alunos e professoras da escola, que passaram a ter medo do ambiente escolar, a nossa vontade por ressignificar este espaço aumentou. Dessa maneira, a equipe de residentes de Arte passou a criar programas performativos que eram realizados durante os intervalos de aula, a fim de promover reflexões acerca de questões de raça, gênero³ e da própria violência na escola. Tais intervenções foram essenciais para a minha formação enquanto arte-educadora e, nos meses seguintes à realização das performances – no segundo semestre de 2023 — passei a dar aulas na escola investigando dois objetivos centrais trabalhados com as crianças do quarto ano: o que é performance? O que é programa performativo? Assistimos vídeos de performances, discutimos se aquilo era arte, elencamos algumas

² No dia 27 de março de 2023, um aluno de treze anos da Escola Estadual Thomazia Montoro, na Vila Sônia, Zona Oeste, esfaqueou quatro professores e um aluno. Uma dessas professoras, Elisabeth Tenreiro, faleceu. O medo se espalhou por São Paulo e todo o Brasil com a violência e a ameaça às escolas. Toda essa situação repercutiu na Adolfo, gerando muito medo nas crianças e também em professores e funcionários. CNN. Saiba quem era a professora Elisabeth Tenreiro. [São Paulo], 27 mar. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/saiba-quem-era-a-professora-elisabeth-tenreiro-morta-nesta-segunda-27-em-escola-de-sp/>. Acesso em: 16. jun. 2023

³ A maioria dos/as alunos/as da Adolfo são crianças negras, residentes da favela São Remo localizada ao lado da USP. O racismo era bastante presente nos conflitos entre as crianças, com ataques de crianças brancas a crianças pretas e de crianças pretas a outras crianças pretas. Ademais, a divisão entre meninos e meninas era cotidiana, o que também fundava muitos dos conflitos.

características da performance a fim de defini-la e ao final da minha sequência didática construímos e realizamos programas performativos pela escola.

Todos esses passos me fazem chegar nesta pesquisa, na busca pela reflexão sobre os modos de pensar a escola e agenciar o tempo escolar, ou seja, reimaginar a escola por meio da arte. Sendo assim, ao final do período de bolsa no Programa Residência Pedagógica, ainda entendia a Adolfo como um lugar a ser ressignificado, e por isso, decidi realizar minha pesquisa neste espaço. Dessa maneira, é essencial destacar que as experiências vividas durante o Residência Pedagógica inspiram esta pesquisa, mas os relatos que faço a partir daqui aconteceram fora do programa, durante o segundo semestre de 2024. A pesquisa, portanto, se valeu de brincadeiras, jogos e programas performativos na busca por potencializar novos afetos e olhares para o espaço escolar, em conjunto com as crianças.

O primeiro capítulo desse trabalho, nomeado *“Enquadramento: o território da escola pública”*, expõe o contexto em que este processo artístico pedagógico se deu – a Escola Estadual Professor Adolfo Arruda Castanho. E, também, traça uma reflexão sobre a definição de escola e de seus modos atuais de funcionamento a partir do livro *“Em defesa da escola: Uma questão pública”*, de Jan Masschelein e Maarten Simons, além de utilizar a definição de *educação bancária* de Paulo Freire.

Já o segundo capítulo, intitulado *“Crianças brincam: do jogo à performance”*, apresenta o conjunto de aulas ministradas, bem como a metodologia por mim adotada. O processo artístico pedagógico aconteceu durante o segundo semestre de 2024, em um total de nove encontros com duração de 60 a 90 minutos cada, com uma turma do quinto ano durante as aulas da professora de sala. Nesses encontros, busquei construir um espaço seguro para expressão artística, bem como instaurar uma coletividade entre os alunos. Tarefa difícil, uma vez que é notável que muitas das relações presentes neste espaço estão pautadas pela violência. E é por isso que começar pela brincadeira e pelos jogos teatrais foi essencial. Com eles, foi possível abrir o olhar para um outro afeto em sala de aula: a noção de coletividade. Já a performance chega para sensibilizar os/as alunos/as para olhar para o espaço escolar e reimaginarem em coletivo este território. Fundamentando-se nas definições de Diana Taylor e de Eleonora Fabião sobre performance, procurei refletir sobre o lugar da performance no ambiente escolar, partindo do princípio que, quando performance e educação se encontram, potencializamos o ensino da arte no

espaço escolar e ressaltamos as potências artísticas de cada aluno/aluna. A visão de infância de Marina Marcondes Machado é essencial aqui, uma vez que entender as crianças como performers é também entender que “vivemos o mesmo mundo, convivemos no mesmo mundo” (Machado, 2010, p.117). Saber disso é essencial para uma educação artística e estética pautada na construção da autonomia das crianças.

Por fim, o capítulo 3, que recebe o título de “*Crianças performam*”, apresenta três relatos de episódios performativos – vividos em sala de aula e fora dela – apontando para as relações das crianças com o espaço escolar, com a performance e com a brincadeira. Brincar e performar neste território possibilita olhar para ele de diversas formas, além de desencadear novos imaginários e, em alguns momentos, novas realidades para o cotidiano escolar.

CAPÍTULO 1 - Enquadramento: o território da escola pública

Entro na escola e passo pelos seus portões azuis, ando por um extenso corredor e avisto a secretaria, a sala da diretora, da coordenação, dos professores, uma sala de leitura, outra de informática e a sala do 5º ano. Viro à esquerda e subo algumas escadas, chego no pátio da escola – vejo as crianças em filas, separadas em meninos e meninas. Ao lado do pátio, está a sala de Artes e a sala de vídeo. Por um pequeno portão ao lado do banheiro masculino, adentramos o Espaço de Convivência. Volto e ando até a sala do quinto ano.

Bato na porta e peço licença para entrar. Os alunos e alunas me olham com estranhamento, a maioria se lembra de mim das aulas de artes, mas não entende o que eu estou fazendo ali. Me apresento brevemente, e me sento em uma carteira ao fundo da sala. Uma aluna olha para mim e diz: “bem vinda ao tédio, professora”

Em seus estudos sobre performance, a teórica e professora estadunidense Diana Taylor afirma que é essencial pensarmos o enquadramento de uma performance. É o enquadramento que nos diz o espaço e o contexto em que essa performance está inserida (Taylor, 2023). Empréstimo esse termo para apresentar aqui o contexto em que essa pesquisa e este trabalho artístico pedagógico foi desenvolvido: o território da escola pública.

Mais especificamente, esta pesquisa foi realizada com alunos do 5º ano da Escola Estadual Professor Adolfo Arruda Castanho, localizada na Zona Oeste de São Paulo, no Rio Pequeno. Como dito anteriormente, meu primeiro contato com a escola se deu em outubro de 2022, por meio do Programa Residência Pedagógica. Fiz parte desse programa atuando enquanto estagiária residente da escola nas aulas de Arte, de outubro de 2022 até março de 2024. Com o encerramento do Programa, contactei uma das professoras de sala do 5º ano para acompanhar a sua turma e me auxiliar no desenvolvimento do meu projeto de pesquisa, já que a professora de Arte que eu acompanhava na escola durante o período do Residência Pedagógica havia saído da escola. Muito do que foi construído com os residentes e

a professora de Arte durante o período do Programa inspira a discussão presente neste trabalho. No entanto, é importante situar que as práticas que relato aqui aconteceram durante o segundo semestre de 2024, dentro do Projeto de Convivência.

Tal projeto passou a ser realizado nas escolas da rede estadual de São Paulo desde 2022, por meio do caderno *“Currículo em Ação – Projeto de Convivência”*. Ele consiste em diversas atividades – em sua maioria escritas – sobre respeito, solidariedade, tolerância e perseverança, com foco na formação humanística e cultural para mobilizar ou regular as emoções. De acordo com o Plano de Melhoria da Convivência Escolar de 2024, é essencial prezar por um ambiente escolar positivo, promovendo o bem-estar emocional dos alunos. Tal zelo contribui para o desempenho acadêmico, reduzindo casos de indisciplina e fomentando um senso de pertencimento e segurança. Ou seja, o Projeto objetiva boas interações entre toda a comunidade escolar, mas faz isso por meio de um caderno no qual os/as alunos/alunas preenchem inúmeras atividades, sem necessariamente discuti-las. Dessa maneira, não pensam coletivamente em soluções para os problemas presentes no ambiente escolar. O Projeto me parece oferecer ferramentas e discussões importantes, mas que não são aprofundadas em sala de aula, pois são pouco desenvolvidas e servem, na maioria das vezes, apenas para o propósito de realizar uma atividade em um caderno que deve ser preenchido não sendo proposto que os alunos e alunas discutam as questões em coletivo e nem que pensem em como poderiam solucioná-las na prática.

Na Adolfo, a violência é cotidiana e uma das principais características das relações presentes na escola. Os conflitos entre as crianças – que na maior partes dos casos se inicia com uma brincadeira, que se torna violenta – são bem comuns e, na maioria das vezes, a resposta da gestão, do corpo docente e dos funcionários a esses conflitos também é violenta. Diante de constantes brigas entre os/as alunos/as no intervalo, a equipe gestora – com apoio da maioria dos/das professores/as – decidiu dividir o intervalo de aulas em três, atribuindo um horário para o 3º ano, um para o 4º e um para o 5º ano. Dessa forma, segundo a gestão, haveria menos crianças em cada recreio, o que, em teoria, diminuiria os conflitos. No entanto, a divisão dos intervalos ataca apenas o sintoma, sendo a maneira mais simples de lidar com o problema, sem pensar nas causas. Penso que as raízes da questão podem estar ligadas ao fato de essas crianças terem passado dois anos em

isolamento e ainda estarem aprendendo a conviver e brincar umas com as outras. Ademais, ao separar os intervalos, separamos também as crianças, reduzindo os momentos de troca entre mais velhas e mais novas, diminuindo interações e criando até pequenas rivalidades entre turmas, em uma espécie de hierarquização daquele que é mais velho diante do mais novo.

O Professor da Faculdade de Educação da USP, Daniel Cara, destaca em seu trabalho três diferentes tipos de violências que a escola vem sofrendo: a violência *na* escola – problemas de convivência dentro do espaço escolar –, a violência *à* escola – dirigida diretamente à essa instituição, como em ataques e massacres –, e a violência *da* escola – maneira como adultos tratam crianças no espaço escolar⁴. Diante desse cenário de conflitos, a gestão escolar criou, em 2024, o Espaço de Convivência. Este era um espaço inutilizado da escola, e a equipe gestora decidiu construir uma espécie de área verde, com pinturas na parede, grama artificial, uma mesa de xadrez e outra de ping-pong. O espaço é utilizado como momento de brincadeira para as crianças, que vão até o local uma vez por semana com a professora de sala para jogarem jogos de tabuleiro e brincarem. No entanto, acompanhando as aulas no Espaço de Convivência, percebo que algumas brincadeiras ainda são violentas e respondidas pelos adultos com agressividade, bem como observo a normalização de grupos isolados e alunos/as se fechando e ficando sozinhos/as. Movida por essas percepções, comecei a pensar no que poderia propor para que novos afetos circulassem nesse espaço. Antes de tentar responder a esta pergunta, é preciso ainda fazer algumas considerações sobre a escola e o ensino escolar.

No livro “Em defesa da escola: Uma questão pública”, Jan Masschelein e Maarten Simons defendem a escola a partir da ideia de que ela é uma construção histórica, passível de ser reinventada. Ao analisar a instituição escolar, eles buscam definir “o que é escolar”, partindo do princípio de que a escola foi criada inicialmente para proporcionar tempo livre, ou seja, um tempo não produtivo (Masschelein; Simons, 2023, p. 26). Os autores questionam diversas percepções comuns sobre a escola, como a ideia de que a escola é um local onde crianças e jovens adquirem conhecimentos para se adaptarem à sociedade; é uma instituição voltada para a

⁴ USP e Educação #11: Relatório “Ataque às escolas no Brasil”. Entrevistado: Daniel Cara. Produção - Cinderela Caldeira, Felipe Bueno e J.Perossi Podcast. Disponível em: <https://jornal.usp.br/podcast/usp-e-educacao-11-relatorio-ataque-as-escolas-no-brasil/>. Acesso em: 24 out, 2024

inserção de jovens no mundo; ou um espaço voltado para a socialização e iniciação cultural. Masschelein e Simons afirmam, logo no início do livro, que seu objetivo não é apresentar uma “escola ideal” ou defender uma “velha instituição”, mas sim “articular um marco para a escola do futuro” (Masschelein; Simons, 2023, p. 29). Os autores estão inseridos em um contexto diferente do vivido nesta pesquisa: são pesquisadores que atuam na Bélgica e analisam a escola belga. No entanto, as críticas que eles fazem ao modelo educacional belga podem ser deslocadas para as nossas escolas. Suas críticas ao modelo de ensino incluem acusações de alienação dos envolvidos no processo de escolarização, manutenção de estruturas de poder, desmotivação da juventude, e a percepção da escola como um negócio que falha em proporcionar eficácia e empregabilidade (Masschelein; Simons, 2023). Além disso, existem tentativas constantes de adaptar a escola para torná-la mais funcional à sociedade, destacando a visão da escola como uma extensão da família e sua relação com o mercado de trabalho (Masschelein; Simons, 2023, p. 27). Masschelein e Simons apontam para um modelo de escola funcionalista no qual os/as alunos/as aprendem a reproduzir informações e não a formulá-las por si mesmos. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Paulo Freire já havia definido enquanto *educação bancária* aquela em que os educadores são tidos como detentores do saber enquanto os educandos nada sabem:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (Freire, 2022, p.80)

Ao olhar para a Adolfo e para a escola pública partindo das afirmações já explicitadas, é possível fazer uma relação direta: salas de aula com cadeiras enfileiradas, lousas com muito conteúdo a ser copiado e diversos livros de exercícios, os quais as professoras devem conseguir completar com os/as alunos/as

ao fim de cada bimestre. Mesmo que de maneira não proposital, os/as professores/as tornam-se educadores/as de uma educação bancária interessada em uma reprodução e educação funcional. Neste lugar, o pensamento crítico, o olhar para o outro e o corpo são apagados. E é neste sentido que trago a pedagogia da performance para embasar este processo artístico pedagógico na tentativa de responder à questão: Como intervir no espaço escolar para propor que novos afetos circulem neste espaço?

CAPÍTULO 2 - Crianças brincam: do jogo à performance

“Prô, vamos jogar ping pong hoje?” Respondi que não e pedi para que formássemos uma roda. Os alunos estranharam, mas atenderam ao meu pedido. Depois, peguei uma bolinha de plástico, olhei para uma aluna e joguei a bolinha para ela, dizendo: “quando a pessoa te olhar de volta, você joga”. Algumas rodadas depois, o estranhamento havia dado lugar à concentração.

COMO INTERVIR NO ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DE PROGRAMAS DE AÇÃO?

Escrevi essa pergunta no topo da folha de papel em que eu começava a esboçar meu planejamento de aulas. A princípio, seriam seis aulas de uma hora no Espaço de Convivência da escola, durante as aulas da professora de sala. Dividi as aulas em blocos, já que considerei que algumas noções teatrais e performativas precisariam ser trabalhadas em um curto período de tempo. Além disso, os jogos e as brincadeiras foram um caminho para se chegar nas crianças, bem como uma maneira de entender a relação dos/das alunos/as com a linguagem teatral antes de propor a performance. As aulas se constituíram de uma composição de jogos, brincadeiras e programas performativos voltados para a criação de um espaço seguro para se expressar, refletir e se divertir por meio da arte. Assim, o primeiro bloco denominou-se *o meu corpo, o corpo do outro, o espaço e o coletivo*; o segundo bloco, *o território da escola e experiências performativas*; e o terceiro bloco, *a escola e a intervenção: realizando programas de ação pelo espaço escolar*.

Observando com certa distância o processo artístico pedagógico desenvolvido, percebo que foi de extrema importância a divisão dos blocos de aula e a junção de jogos teatrais, brincadeiras e práticas performativas. Isso porque em cada um desses blocos foi possível trabalhar e construir com os/as alunos/as noções de coletivo e coletividade, percepções em relação ao espaço, posição de jogador-atuante ou performer e a posição do jogador-espectador. As propostas formuladas partiram de jogos teatrais de Viola Spolin, de jogos e exercícios de Augusto Boal para atores e não atores, de jogos dramáticos de Jean Pierre Ryngaert, bem como de brincadeiras tradicionais, além da análise de performances

de Eleonora Fabião, Coletivo Parabelo e Augusto Leal. Ademais, as experiências teatrais e performativas trabalham com duas competências contidas no Currículo Paulista de Artes, são elas:

4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e outros fora dela no âmbito da Arte:

A competência visa proporcionar a ampliação e o reconhecimento dos espaços do fazer artístico, dentro e fora da escola, ressignificando o olhar crítico e o fazer artístico, além de proporcionar aos estudantes novas experiências por meio da percepção, ludicidade, expressão e imaginação.

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes:

A arte nos ensina a observar o mundo de maneira mais pessoal, subjetiva, solidária e participativa. O trabalho com arte contribui para que o aluno desenvolva a observação, a capacidade de interpretar e refletir sobre o seu processo de criação, ler, perceber semelhanças e diferenças nos processos coletivos e colaborativos como modos de expressar ideias e sentimentos. O trabalho com arte contribui para a formação do cidadão ativo, autônomo, criativo, crítico e colaborativo. (SEE-SP/UNDIME-SP, 2019, p. 157)

A seguir, relato experiências vividas em sala de aula a partir de propostas de jogos, brincadeiras e ações performativas. Tais experiências se propuseram a lançar um novo olhar para o território da escola, tendo como ponto de partida reimaginar o espaço escolar, construindo outras maneiras de olhar para ele, bem como de ocupá-lo.

2.1 O jogo teatral como construção do tempo livre

Conforme o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa brincar significa "1. Distrair-se com jogos infantis, representando papéis fictícios etc. 2. Entreter-se com um objeto ou uma atividade qualquer, pular, correr, agitar-se." (Houaiss, 2001, p.513). No Espaço de Convivência, os/as alunos/as ficam livres para brincar, mas têm jogos de tabuleiro que são disponibilizados pela professora de sala. Nas primeiras semanas acompanhando as aulas da turma, percebi que quando iam para este lugar as crianças ficavam soltas pelo espaço brincando, sem nenhum tipo de mediação externa e muitas vezes sendo reprimidos por gritarem ou correrem. Ocupar aquelas aulas e aquele espaço não seria uma tarefa fácil. Meu medo inicial

era que as crianças não gostassem da minha aula, por estar de alguma maneira invadindo seu tempo de diversão, e por isso não se engajassem. Ou então que não a levassem a sério, não a considerassem uma aula, uma vez que estava sendo colocada em um horário até então “livre”, a ser dedicado “apenas à brincadeira”. As experiências que tive depois, me mostraram que tais medos eram um tanto ingênuos.

No primeiro dia de aula, fomos até o Espaço de Convivência e as crianças estranharam a minha proposta de um jogo que seria jogado coletivamente, já que geralmente elas ficavam separadas pelo espaço em pequenos grupos. O objetivo dessa aula era explorar a noção de coletivo, o movimento e a relação com o espaço, por isso, propus no início da aula um jogo simples. Em roda, jogar uma bolinha – daquelas de plástico de piscina de bolinhas – um para o outro. A concentração construída depois de algumas rodadas foi algo que ainda não havia presenciado com aquela turma nas semanas que os acompanhava em sala. Depois, jogamos o “jogo do pause”, que eu havia aprendido com as próprias crianças na semana anterior. O jogo consiste em uma caminhada pelo espaço que pode ser interrompida pelo comando “pause”. O enunciador desta palavra deve dizê-la e apontar para alguém. Esta pessoa deve parar de se movimentar imediatamente, e só pode voltar a caminhar caso alguém encoste nela para salvá-la. Jogamos algumas rodadas do pause, com o enunciador alternando-se sendo ora a professora-pesquisadora, ora um/uma aluno/a. Este jogo pôde instaurar certa coletividade à medida que os/as alunos/as se sentiam responsáveis por ajudar o colega que estava parado, bem como implicados na ação de fugir do enunciador. Somado a isso, notei que um sentimento de euforia e alegria se instaurou em torno de um jogo coletivo:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’. (Huizinga, 2014, p.33)

Em seguida, propus uma exploração do espaço. Em um primeiro momento, fizemos um recorte do espaço que consistia em ocupar o espaço e formar imagens em torno da mesa de xadrez. Dividi os/as alunos/alunas em dois grupos: um que

seria jogador-espectador e outro que jogava em cena. Juntos batíamos palma três vezes – como os três sinais para uma peça de teatro começar – e cada jogador atuante entrava no espaço propondo uma imagem e/ou completando a imagem anterior proposta pelo colega. A cada imagem que era montada, eu perguntava aos jogadores-espectadores o que viam:

- “Parece que eles estão jogando xadrez!
- Mas será que a mesa de xadrez sempre tem que ser uma mesa de xadrez?
Os/as jogadores/as atuantes montaram outra imagem:
- Agora parece uma mesa de bar, professora!
- Não, agora parece que eles são uma família ou um grupo de amigos que tão comendo juntos.
- Também parece a gente comendo na cantina!”

As respostas das crianças – jogadoras espectadoras – mostram que aquele espaço, cotidiano para elas, quando ocupado de uma outra maneira, poderia também ser visto de outro modo pelos espectadores.

Existe uma poesia do espaço. Uma ligeira modificação de um espaço banal, ou já muito visto, lhe confere novo interesse. Às vezes basta uma mudança de ângulo para que tudo se modifique. A alteração do espaço assume formas diversas, exige que sejam superadas soluções demasiado explícitas, que sejam descartados os meios excessivos ou grosseiros. (Ryngaert, 2009, p.127)

A princípio, propor essa simples ressignificação foi uma maneira de entendermos juntos as possibilidades extra-cotidianas dos espaços que ocupávamos na escola, bem como ressignificá-los primeiro por meio do jogo, para depois tentar ressignificá-los por meio da performance.

Após algumas rodadas propus uma divisão em três grupos, na qual cada grupo estava responsável por ocupar e ressignificar um enquadramento⁵ dentro do Espaço de Convivência, bem como nos apresentar três imagens com as seguintes

⁵ O conceito de enquadramento utilizado aqui parte do professor francês Jean Pierre Ryngaert. Para ele, é essencial trabalhar o espaço enquanto “fundador do jogo teatral”. Sendo assim, ele propõe olhar para os espaços a partir de um enquadramento dos elementos da realidade, escolhendo um ponto de vista o qual os atores irão explorar com seus corpos a partir do jogo.

temáticas: escola ou sala de aula. O primeiro grupo apresentou três imagens de sala de aula: uma imagem na sala de artes, em que um aluno representava o professor que desenhava enquanto os/as alunos/alunas copiavam; outra aula que era a de educação física, na qual os/as alunos/alunas jogavam queimada; e uma aula de matemática, na qual os/as alunos/as também copiavam da lousa. O segundo grupo, fez três imagens que relatavam uma briga entre alunos/as e a professora em sala de aula: a professora entrava em cena, gritava pedindo silêncio e os/as alunos/as imediatamente iam para suas carteiras com medo. Por fim, o terceiro grupo retratou três imagens sobre a escola: todos sentados em carteiras enfileiradas e uma professora à frente que apontava para a lousa; depois todos mexendo em computadores como na sala de informática; e por fim, todos brincando no intervalo.

As imagens construídas e depois a conversa sobre elas – na qual os espectadores falavam primeiro e os atuantes depois – pôde apresentar a visão de escola que as crianças tinham, bem como a relação que estabeleciam com a linguagem teatral. No jogo de queimada da aula de educação física, a bola foi fisicalizada ⁶ e a plateia conseguia facilmente reconhecer quem estava com a bola. Certas noções teatrais, como o dentro e fora de cena, a fisicalização de objetos e noção de coletividade haviam aparecido, mesmo que pouco naquela aula. De acordo com Gilberto Icle:

[...] uma noção não se localiza nem na prática, tampouco na teoria teatral. Ela está mais ou menos aparente num entre-lugar da prática e da teoria. {...} Trata-se de imaginar que as noções não estão por aí, no mundo, esperando que nós as descubramos; elas precisam ser praticadas, tornadas corpo, experienciadas. Indícios das noções podem ser encontrados nos escritos, mas diferentemente dos conceitos científicos, as noções não tem existência senão na efemeridade da prática. (Icle, 2011, p.75)

Se essas noções se encontram na prática, era necessário que as aulas seguintes ainda se constituíssem com jogos e brincadeiras. Percebi a importância do jogo e da brincadeira na construção de uma atmosfera de alegria e de concentração, o que era essencial para o processo artístico pedagógico que estava

⁶ A professora e teórica estadunidense Viola Spolin define “fisicalizar” como: “Mostrar e não contar; a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; usar a si mesmo para colocar um objeto em movimento” (Spolin, 2010, p. 340)

sendo construído. Na maioria das aulas que se seguiram, eu propunha que, em conjunto, os/as alunos/alunas sugerissem uma brincadeira para brincarmos, ou eu mesma propunha um jogo. Em uma das aulas, por exemplo, jogamos, em roda, *Zip, Zap, Boeing*. O *zip*, era passado para o colega ao lado, o *zap* para qualquer um do outro lado da roda e o *boeing* negava receber o comando do colega, ou seja, se alguém te mandasse um *zip* ou *zap* e você respondesse *boeing*, este colega deveria passar o comando para outra pessoa. A princípio eles tiveram dificuldade de entender, mas quando entenderam, o jogo fluíu. O comando *boeing* é acompanhado por um rebolado que se tornou divertimento e piada entre as crianças. Elas até chamaram a professora de sala para jogar com eles depois que introduzi esse comando, e pude perceber um momento de troca e cumplicidade entre os/as alunos/as e ela que pouco via nos outros momentos de aula. Nesse sentido, mais uma vez o jogo e o fazer teatral apareceram como sensibilizadores e instauradores de um senso de coletividade – pouco comum em um espaço que se apresentava quase sempre como violento e restritivo.

Figuras 1 e 2: Alunos e alunas brincando e jogando na Sala de Vídeo e no Espaço de Convivência.



Fonte: Acervo pessoal. 2024

Outra prática, que acontecia com frequência em nossos encontros, foi uma alteração na caminhada até o Espaço de Convivência ou até a sala de vídeo, onde realizava minhas aulas. Ao invés de irmos para a sala em filas separadas entre meninos e meninas, como era costume na escola, propunha que andássemos em

câmera lenta ou que jogássemos Medusa – jogo tradicional – enquanto caminhávamos. O Medusa funcionava da seguinte maneira: caminhávamos juntos e sempre que a professora virava de frente para eles, todos deviam parar de caminhar. A brincadeira criava uma dinâmica para a caminhada e um foco em comum entre os/as alunos/alunas. Essa brincadeira foi se tornando cotidiana para o espaço escolar e, algumas vezes, crianças de outros anos que estavam nos corredores se juntavam a nós.

As aulas estavam se constituindo como um momento de instaurar o coletivo e de refletir sobre a escola. No entanto, eu me perguntava o que estávamos aprendendo e construindo dentro do processo artístico pedagógico que estava sendo proposto até então. No livro “Em defesa da Escola”, Masschelein e Simons retomam a origem da escola enquanto uma invenção da polis grega na qual a escola fornecia *tempo livre*, tempo não produtivo, suspendendo a ordem social, para propor um tempo, um momento de descoberta e aprendizado. Apesar disso, Masschelein e Simons ressaltam que tal suspensão não é “operativa na educação atual”, (Masschelein; Simons, 2023, p. 33); ao contrário, nela predomina uma adequação aos parâmetros de produtividade vigentes em nossa sociedade, com uma escola que ensina mecanicamente para atingir metas e assimilar conteúdos que devem ser aprendidos e utilizados. E se suspendêssemos por um instante este modo de funcionamento para buscarmos a construção conjunta de um novo tempo escolar?

Os jogos e as brincadeiras trouxeram para primeiro plano o agenciamento de um outro tempo e espaço escolar, pautados na diversão que construía – mesmo que por um momento – um coletivo entre as crianças. O tempo livre não é aquele em que não fazemos nada, mas é “um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir.” (Masschelein; Simons, 2023, p. 98). Neste caso, prestamos atenção à escola que nos cercava, aos colegas, nos percebemos enquanto coletividade e inventamos maneiras de ocupar o espaço escolar. Meu medo inicial de não ser levada a sério, na verdade, era uma preocupação com conteúdos e formalidades do espaço escolar, que este processo tenta superar. Criar um espaço seguro para as crianças se expressarem foi de extrema importância para a construção desta outra maneira de agenciamento do escolar. E nesse caso, todas essas práticas e especialmente a relação educando/educadora, que juntos descobriam e redescobriram o processo

artístico pedagógico que se desenhava, foram de extrema importância para as práticas pedagógicas performativas que experienciamos em um segundo momento.

2.2 Sinalização Profética: como reimaginar a nossa escola?

O que você deseja para a nossa escola? Esta foi a pergunta que guiou o trabalho a partir do segundo bloco de aulas: *o território da escola e experiências performativas*. Se os jogos e brincadeiras experimentados faziam circular – mesmo que por um instante – um novo afeto pela sala de aula, como seria agora discutir diretamente com os/as alunos/as o ambiente escolar? Fui inspirada pelo artista Augusto Leal a propor a construção da obra “Sinalização Profética”, para pensarmos juntos o que queríamos na nossa escola.

Conheci o trabalho do artista Augusto Leal⁷ por meio do artista-educador Fernando Hermógenes na EMIA Chácara do Jockey, onde fui estagiária no primeiro semestre de 2023. Seu trabalho evidencia questões sociais e geopolíticas, refletindo sobre como a arte pode promover transformações na maneira como as pessoas se relacionam com o mundo à sua volta. O artista entende a arte como prática libertadora, uma vez que é por meio dela que consegue compreender e elaborar as questões que o atravessam, sendo possível também imaginar novos mundos. O trabalho *Sinalização Profética* parte da pergunta “Como alguém sente falta de algo que nunca teve?” e consiste na instalação de diversas placas de trânsito espalhadas pela cidade de Simões Filho indicando a direção de instituições que não existem na cidade, tais como a Universidade Federal da Bahia - Campus Simões Filho e o Teatro Municipal Simões Filho. Tais iniciativas podem ser vistas ou lidas como forma de denúncia e reflexão sobre os motivos que levam uma cidade com mais de 130 mil habitantes, um dos mais fortes pólos industriais da Bahia, não dispor de universidade e de um teatro em seu território.

Antes de continuar o relato da minha prática a partir da obra de Augusto Leal, é preciso que eu escreva sobre como foi a caminhada para conseguir dar a aula planejada neste dia. A ideia era mostrar um vídeo e fotos da obra para as crianças,

⁷ Augusto Leal é de Simões Filho, Bahia e mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal da Bahia.

o que não seria possível no Espaço de Convivência. Portanto, pensei em fazer a aula na Sala de Vídeo, uma sala com projetor e espaço amplo que é pouco utilizada na escola. Como era a primeira vez que iria utilizar esse espaço, resolvi ir até ele cerca de 40 minutos antes do início da minha aula. A dificuldade já começou com a tentativa de abrir a porta. Primeiro, nenhum funcionário da escola sabia onde estava a chave e, quando a encontramos, era quase impossível abrir a porta. Uma funcionária da limpeza veio me ajudar – “Faz tempo que ninguém entra aqui, professora.” – e depois de muito esforço, conseguimos. A luz da sala era ligada através de um gerador, que ficava perto da cantina. Depois de acender as luzes, abri mais um cadeado para pegar o computador - que demorou cerca de 20 minutos para ligar. Mesmo ligando, o computador não carregava, e o horário da minha aula estava próximo. Nesse dia, quis desistir de dar esta aula e fiquei pensando sobre certas dificuldades que os/as professores/as encontram no ambiente escolar. O espaço não é violento apenas para as crianças, mas muitas vezes é também para as professoras. A falta de um espaço adequado para a realização de uma aula ou a falsa certeza de um equipamento – no meu caso o computador e o projetor – são alguns obstáculos reais a serem enfrentados.

Voltando para a aula, primeiro, apresentei – utilizando o computador da professora de sala – o artista Augusto Leal e sua obra para as crianças, e propus uma conversa sobre esse trabalho.

– “Eu não entendi muito bem, professora. Será que as pessoas que viam isso na rua, não ficavam perdidas achando que essas coisas tinham na cidade?”

– Achei injusto isso, professora. É injusto que nessa cidade não tenha teatro, porque uns têm, outros não”

Como podemos perceber pelas falas reproduzidas acima, as crianças refletiram sobre a veracidade das informações das placas, e também apontaram para certa injustiça ao compararem a realidade da cidade de São Paulo com a cidade do artista baiano. Depois de conversarmos um pouco sobre a obra, propus que pensássemos um pouco na nossa escola: o que desejamos para ela? A partir disso,

cada criança fez uma placa com algo que desejava para a escola – podendo ser algo concreto, físico, assim como um ideal.

Muitas foram as respostas dos/das alunos/as. A maioria escreveu Respeito, Brincar, Brincadeira, Amor.

Figura 3: Sinalização Profética.



Fonte: Acervo pessoal, 2024

Com as placas prontas, espalhamos algumas delas pelas paredes e muros da escola, o que gerou naquele dia e durante as semanas que se seguiram comentários e questionamentos da comunidade escolar. Durante a aula, um aluno decidiu fazer mais de uma placa:

– “Vou fazer uma placa dizendo: um poste a 60m pra colocar lá na rua da minha casa, professora, porque tá precisando de um poste lá.”

Eu deixei que o aluno fizesse a placa e a levasse para casa. Como ele faltou nas aulas seguintes, não sei o que foi feito com essa placa, mas a capilaridade da ação performativa fica evidente nesse acontecimento. Para além de comentários nos corredores da escola sobre as placas que havíamos construído, este aluno havia percebido as sinalizações proféticas como uma forma de pensar o mundo ao seu redor, extrapolando as paredes da sala de aula para além dos muros da escola.

Normalmente, vemos a educação como sendo orientada pelo objetivo e como provedora de direção ou de um destino. Isto implica que os adultos ditam o que as crianças ou os jovens (deveriam) fazer. Mas a educação consiste muito mais em não dizer aos jovens o que fazer, é sobre transformar o mundo (coisas, palavras, práticas) em algo que fala com eles (Masschelein; Simons, 2023, p. 98).

A construção de sinalizações proféticas se mostrou uma prática libertadora e que falava com os/as alunos/as. Neste sentido, a prática também introduziu a ação performativa no nosso processo artístico pedagógico, instaurando uma postura intervencionista na professora-performer e nos/as alunos/as que também se sentiram responsáveis pelas placas e por aquilo que elas desejariam para a escola, e em uma escala mais larga, para o mundo.

2.3 “Sei que é performance porque você disse, professora”

Para alguns, a performance se refere à ARTE PERFORMATIVA ou ARTE CORPORAL, ou ARTE VIVA ou ARTE DA AÇÃO, termos que acentuam tanto a centralidade do artista vivo no ato do fazer como a dimensão estética, a “arte”. (Taylor, 2023, p.24)

A frase que dá título a este capítulo foi dita por uma aluna durante uma aula de Arte que ministrei na Adolfo, no ano de 2023. Naquele dia, havia mostrado algumas referências e vídeos de performance para os/as alunos/as a fim de definir junto com eles o que significava performance. A discussão foi longa, e ao final, chegamos em algumas características da performance, mas ainda assim, a definição estava nebulosa, pois a performance parecia um conceito indeterminado para as crianças. Mas afinal, como podemos construir uma noção de performance?

A performance, ou melhor, a Arte da Performance, é reconhecida enquanto linguagem e expressão artística independente a partir da década de 1970, compreendendo um espaço para experimentações e busca de novas formas de pensar e fazer arte, bem como pensar o mundo à sua volta. A noção de performance também se constitui nas dimensões cotidianas da vida humana, vinculadas à ideia de realizar ou executar uma função. No capítulo 2 de sua tese de mestrado “Adote o artista, não deixe ele virar professor” Denise Rachel faz uma longa reflexão sobre as diversas pistas que apontam para a construção de ideias do que poderia vir a ser performance. Segundo ela, lidamos com um conceito movediço, sem fronteiras, que se apresenta enquanto indefinido.

Nesse sentido, penso que apontar para uma única definição de performance neste trabalho pode criar uma certa rigidez, da qual a arte da performance tenta se esquivar. A arte da performance pertence mais ao campo da indefinição do que da definição por conta de sua abrangência, por instaurar um campo de experimentação, no ato de borrar fronteiras e de questionar normas. Assim, penso que é mais interessante apontar para noções de performance, não de definições, e é isso que intento neste capítulo. Dessa maneira, tenho como ponto de partida duas autoras para refletir sobre performance e posteriormente relacioná-la com o campo da educação: Diana Taylor e Eleonora Fabião.

Ao escrever sobre performance, Diana Taylor propõe olhar para ela enquanto uma forma de compreender o mundo epistemologicamente de maneira prática, sendo também uma maneira de gerar e transmitir saberes. Para essa autora, a performance está diretamente atrelada ao fazer, a uma ação feita pela segunda vez, de maneira a reconstruir e/ou intervir no espaço em que está inserida (Taylor, 2023). Já a artista e professora Eleonora Fabião, define performance como “[...] composições atípicas de velocidades e operações afetivas extraordinárias que enfatizam a politicidade corpórea do mundo e das relações.” (Fabião, 2013, p.6). Partindo dessas duas definições, ao pensá-las dentro do espaço escolar, é possível trabalhar a noção de performance enquanto composições atípicas e geradoras de discussões sobre/para/com a escola, construindo saberes em conjunto com os/as alunos/as, por meio de ações previamente estabelecidas.

O foco desta pesquisa, portanto, é pensar em ações que possam discutir o ambiente escolar de maneira conjunta com os/as alunos/as, bem como intervir nele, de maneira a propor que outros afetos circulem neste território. Entendendo

“intervenção” como aquilo que causa disrupturas, que pode dilatar o tempo, o espaço e as velocidades, ao propor intervenções performativas e a performance enquanto procedimento, me utilizo da performance como sensibilizadora do ensino da arte na escola, acreditando que este ensino pode nos ajudar a pensar juntos os modos de agenciamento do espaço escolar. Pensando nas características da arte da performance, destacamos alguns elementos essenciais a serem destacados neste trabalho artístico pedagógico: o hibridismo da linguagem, que agrupa várias formas de arte; a relação com o público enquanto um espectador ativo e que muitas vezes também realiza a ação performática; a experiência enquanto central na ação, não tendo como prioridade um resultado anteriormente definido; e o protagonismo do performer e de seu corpo, que ao se colocar em determinada ação opera afetos em relação ao ambiente a sua volta.

Diante de tais características, podemos colocar em perspectiva que, quando performance e educação se encontram, potencializamos o ensino da arte no espaço escolar e ressaltamos as potências artísticas de cada aluno/aluna. Para isso, trago uma visão de infância que coloca as crianças no centro dos processos criativos e de aprendizado, uma vez que elas compartilham do mesmo mundo dos adultos, reconhecendo também sua autonomia. Marina Marcondes Machado em seu artigo "A Criança é Performer" defende uma visão de infância que

parte da certeza de que a criança compartilha o mesmo mundo do adulto: vê, percebe, vive o mundo em sua própria perspectiva, sim, mas nunca ensimesmada ou reclusa em um “mundo da criança”: vivemos o mesmo mundo, convivemos no mesmo mundo; [...] E, nesse mundo compartilhado, andam acontecendo coisas incríveis no âmbito das artes. Saber delas, apropriar-se dessas coisas incríveis é uma interessante contribuição que o adulto pode fazer, por meio da iniciação a uma educação estética, possibilitando à criança transitar no campo da arte contemporânea. (Machado, 2010, p.117).

Dessa maneira, percebo que, ao colocar as crianças no centro e no foco não apenas do processo de aprendizagem como também da própria performance, priorizo uma visão de infância na qual a criança desenvolve sua autonomia e se constitui como performer da vida cotidiana. Olhar para as crianças com essa visão de infância, alinhada às definições e reflexões sobre performance acima, prevê também refletir sobre a potência desse corpo no espaço escolar, como um ser em

constante processo de desenvolvimento de sua autonomia tanto na vida cotidiana, quanto na práxis artística. Isso não isenta o papel da professora em sala de aula, mas pensa em ações e práticas feitas em conjunto, COM as crianças, e não apenas PARA elas.

CAPÍTULO 3 - Crianças performam

Neste capítulo, reflito sobre a pergunta *Como reimaginar o espaço escolar a partir de programas de ação* e relato três episódios – chamados aqui de episódios performativos – que aconteceram durante esse processo artístico pedagógico na escola.

3.1 Episódio performativo I: A performance “Converso sobre a escola”

Coloquei um cartaz no chão e posicionei duas cadeiras, uma de frente para a outra, sentei-me em uma delas. Tirei os sapatos e esperei. Enquanto esperava, o monitor da escola veio até mim e perguntou: “Que isso professora? É terapia?”

No Largo da Carioca, no Rio de Janeiro, uma performer segura um cartaz escrito “Converso sobre qualquer assunto” e espera que alguém se sente na cadeira disposta à sua frente. No pátio de uma escola estadual na zona oeste de São Paulo, uma estagiária dispõe de um cartaz escrito “Converso sobre a escola” e espera o sinal do intervalo tocar para conversar com as crianças.

A primeira intervenção, feita por Eleonora Fabião em 2008, objetiva discutir e experimentar um novo modo de relação com as pessoas e com a cidade⁸. A ideia de Fabião é refletir sobre o mundo que ela quer viver e quais ações geram este mundo. Se Fabião pensa em qual mundo quer viver, pensamos com essas práticas artístico-pedagógicas em qual escola queremos viver e qual escola podemos imaginar. Dessa maneira, surge a intervenção “Converso sobre a escola” que foi realizada nos intervalos dos terceiros, quartos e quintos anos no mês de setembro, tendo o seguinte programa performativo como ponto de partida:

*Sentar-se em uma cadeira com os pés descalços,
diante de outra cadeira vazia.*

Escrever em uma grande folha de papel:

CONVERSO SOBRE A ESCOLA.

Exibir o chamado e esperar.

⁸ Informações tiradas da matéria do site do Itaú Cultural sobre o projeto Mudando 2013-2014 <https://www.itaucultural.org.br/rumos-2013-2014-a-arte-de-criar-o-mundo-que-se-deseja>

O desejo de propor essa intervenção no intervalo era não apenas conversar com os alunos e alunas, mas também relacionar-se com as crianças para além da sala de aula, propondo uma ruptura com o cotidiano escolar que se deu por meio da performance. Segundo o professor performer e teórico brasileiro Renato Cohen, o performer conduz um *espetáculo-ritual* “valorizando a arte que está acontecendo ao vivo, no instante presente.” (Cohen, 2009, p.109). Dessa forma, o performer propõe uma ação que promove um acontecimento no presente, ritualizando o cotidiano, seu próprio corpo e as relações que o cercam.

Ao me colocar enquanto performer e promover um acontecimento que interrompe o fluxo cotidiano no espaço escolar, me utilizo de uma atitude intervencionista dentro do campo performativo. Nesse sentido, busca-se a possibilidade de transformar um local por tantas vezes violento em um espaço de troca, no qual todos são convidados a conversar e olhar para o ambiente escolar de outra maneira. Ao colocar uma intervenção artística nos intervalos das aulas não apenas ressignificamos esse espaço diretamente na prática – ao propor por exemplo uma outra disposição física do pátio – como também levantamos discussões e debates para que outros afetos circulem nesse ambiente. Criar aberturas para a participação do público – crianças, funcionários, professoras – era essencial, uma vez que o protagonismo da comunidade escolar nos programas performativos torna-os sujeitos da própria ação, potencializando as operações afetivas presentes ali.

Em cada um dos intervalos, a recepção à intervenção foi diferente. Os alunos do terceiro ano olhavam curiosos para a professora-performer mas com medo e vergonha de se sentarem à sua frente e conversarem. No intervalo do quarto ano, alguns alunos que conheciam a professora-performer das aulas de Arte acompanhadas durante o Residência Pedagógica sentaram-se rapidamente na cadeira e disseram como adorariam se tivessem na escola mais momentos de brincadeira e de aulas de teatro, dança e capoeira. Segundo eles, a arte é uma ferramenta importante de aprendizado e que deveria estar mais presente na escola, para além das aulas de Arte.

Por fim, chegamos no intervalo do quinto ano. Assim que me viram, um grupo de alunas correu em minha direção. Uma menina sentou na cadeira à minha frente

e começou a falar sobre a escola. Os colegas que estavam à sua volta a complementavam. Eles pareciam ter reconhecido aquele espaço como um lugar seguro para falar e desabafar. A maioria das questões que traziam estavam relacionadas à maneira que eram tratados pelas professoras. No entanto, ao mesmo tempo que ouvia muitos alunos pedindo por respeito, notava que eles mesmos estavam se xingando ou se empurrando. Em determinado momento, um grupo de meninas me relatava sobre sua relação com a professora de sala. Falavam como elas não eram respeitadas e nem ouvidas, e como a professora passava muita lição de casa.

– *“Às vezes, ela diz que a gente tá conversando muito, fala que a matéria foi dada e passa tudo de lição. Ela sempre grita com a gente, sabe?”*

– *“Se as nossas professoras que estão aqui para nos educar, nos tratam mal, como nós iremos ter respeito?”*

Enquanto esse grupo de meninas me relatava certas questões que tinham com a professora de sala, o sinal para o fim do intervalo tocou e todas as professoras do quinto ano começaram a aparecer no pátio para levar as crianças para a sala de aula. Uma delas ouviu as queixas das crianças, que ao perceberem a presença dessa professora, se calaram. A professora então, sentou-se na cadeira à minha frente e também começou a falar, disse que não se sentia respeitada e que os alunos não pareciam dispostos a aprender. Disse que desejava uma escola com mais educação e respeito.

A intervenção havia promovido diversas discussões e questionamentos dos alunos referentes à escola em que ocupam, bem como provocado comentários nos corredores, com alunos e alunas me perguntando se eu estaria outros dias nos intervalos, e de funcionários vindo conversar comigo sobre a importância de dar espaço para as crianças falarem. A situação de interação com os alunos e alunas seguida da interação com a professora de sala, bem como esses comentários nos corredores da escola referentes à intervenção apontam para o alcance da intervenção artística enquanto prática pedagógica. Uma pessoa conversar sobre a escola alterou, mesmo que por um instante, os afetos que circulavam naquele ambiente escolar, reverberando também em discussões nos corredores da escola. Se antes, percebemos a briga e a divisão de pequenos grupos como o cotidiano, a

intervenção uniu os/as alunos/alunas em torno de um acontecimento em comum. Com a ação performativa:

Não se busca ensinar algo, não se busca uma representação, mas compactuar “práticas de escape”, reinventar os espaços. O que se busca é a possibilidade de transformar o lugar em um espaço de troca, através da conspiração, do compartilhar múltiplo de tecnologias que possibilitem o estabelecimento de algum tipo de fuga. (Araújo, 2013, p.117)

Se a intervenção altera o formato do intervalo, como seria reperformá-la em sala de aula? Foi com este questionamento que levei a performance “Converso sobre a escola” para uma das minhas aulas, a fim de entender junto com os/as alunos/as os impactos de uma aula performática naquele espaço. Segundo Denise Rachel, a aula performática é aquela que busca instaurar um espaço de performance, que borra as fronteiras entre início e fim, promovendo integração entre arte e vida através de um acontecimento performático (Rachel, 2014). Já a reperformance consiste na realização de uma performance em um contexto diferente daquele idealizado inicialmente, como uma maneira de reinterpretá-la no sentido de torná-la presente. Assim, a reperformance reposiciona o sentido e o impacto de um mesmo programa performativo, uma vez que uma performance realizada por um artista em um museu, por exemplo, é diferente da realizada por um professor na escola e de um aluno em sala de aula. Portanto, ao reperformar “Converso sobre a escola” em uma aula performática em sala de aula a fim de investigar seus impactos, em um primeiro momento planejei que a performer seria a professora, e em um segundo momento, um aluno ou aluna seria convidado/a a ocupar a minha posição na performance. Sendo assim, o programa de ação a ser seguido era:

*Sentar-se em uma cadeira com os pés descalços,
diante de outra cadeira vazia*

Escrever em uma grande folha de papel:

CONVERSO SOBRE A ESCOLA.

Exibir o chamado e esperar.

*Colocar um timer de 15 minutos; assim que ele tocar, calçar os sapatos novamente,
ir em direção a um/a aluno/a e convidá-lo/a a ocupar a minha cadeira;*

Assistir e esperar mais 15 minutos.

Assim que os/as alunos/as chegarem na sala escuto alguns comentários:

- “Isso de novo, professora?”
- “O que é pra gente fazer?”

Tirei meus sapatos, me sentei e esperei olhando para a cadeira que estava em minha frente. Duas alunas perguntaram se podiam participar, eu acenei positivamente com a cabeça e uma delas se sentou. O restante da sala inicialmente formou uma fila. Depois de um tempo, essa fila se dispersou e muitos alunos começaram a brincar pela sala, o que não foi repreendido por mim e nem pela professora de sala. Neste momento, as fronteiras entre a sala de aula e um espaço livre para brincar se borraram.

Figuras 4 e 5: Performance *Converso sobre a escola*.



Fonte: Acervo pessoal, 2024

A figura da professora era também a figura da performer, e o hibridismo entre essas duas posições é bastante interessante para pensarmos a relação entre arte e educação no espaço escolar. Ao escrever sobre o conceito, Naira Ciotti define o professor-performer como aquele que “propõe que o aluno seja produtor

em arte” em um contexto em que “ensinar é, acima de tudo, um processo de criação e experimentação” (Ciotti, 1999, p.60). Tal visão sobre a figura do professor de artes – que além de professor é artista e portanto se implica enquanto tal em suas aulas – gera um espaço de escuta, experimentação e expressão de todos e todas envolvidos no processo de aprendizagem. Quando colocamos os alunos e alunas como produtores de arte dentro dessa perspectiva de que ensinar arte pode partir da experimentação, contrapomos o modo contemplativo e funcionalista de ensino já apontado anteriormente.

Depois de quinze minutos performando sentada em uma das cadeiras, me levantei e convidei João – um aluno – para ocupar o meu lugar:

– “*Você pode sentar naquela cadeira?*”

Ele logo se sentou e tirou os sapatos. Um outro colega sentou em sua frente. Eles olharam para mim e perguntaram:

– “*Agora quem conversa com quem, professora?*”

Eu os observei em silêncio e logo João começou a fazer perguntas para o colega que estava a sua frente – assim como eu fazia quando havia performado. Agora, as crianças estavam performando.

Figura 6: Crianças performando *Converso sobre a escola*.



Fonte: Acervo pessoal, 2024

Diante disso, retomo os conceitos do híbrido professor performer e de aula performática, a partir da professora-performer e pesquisadora Denise Rachel, para pensar sobre a experiência narrada. A proposta de convidar um aluno para ocupar o papel de performer surge da vontade de que diante de tal performance as discussões e possíveis questões estéticas - da linguagem da performance – e temáticas do espaço escolar – pudessem surgir posteriormente com os/as alunos/as.

Assim, o professor performer com a colaboração dos educandos – que também podem ser performers, se desejarem e se engajarem – tem a possibilidade de criar situações para que o saber/fazer artístico se dê processualmente, através da experiência e do levantamento das potencialidades e desejos do grupo envolvido neste trabalho que não pretende desenvolver cisões entre arte, educação e vida, mas sim hibridizá-las. (Rachel, 2014, p.86)

No entanto, os minutos seguintes de aula – que tinham sido reservados para que a turma discutisse sobre a experiência daquela aula – tiveram um caminho diferente do que eu havia idealizado a princípio. Para as crianças, tudo parecia ter sido muito normal. Alguns comentaram que tinham achado legal que podiam ser ouvidos e que eu parecia disposta e interessada em suas opiniões sobre a escola, mas eles não relataram nenhum tipo de estranhamento com o formato da aula. Isso me assustou e quebrou com as minhas expectativas. Esperava um certo estranhamento por parte deles em relação à proposta e ao entendimento daquilo enquanto arte, mas isso não foi relatado durante a conversa. Não consegui naquele dia levantar as possibilidades daquele grupo em relação à performance, uma vez que os/as alunos/as não se mostraram interessados pelo formato da aula. Aqueles que haviam decidido brincar disseram que fizeram isso pois não estavam com vontade de conversar naquele momento, mesmo apontando para a importância disso no espaço escolar. O que percebemos diante dessa conversa foi a importância dessa intervenção também no espaço de sala de aula, não só do intervalo. Isso porque, ao deslocar a performance também para a sala, criou-se um espaço de troca no qual alunos que muitas vezes são pouco participativos, se sentiram à vontade para se colocar.

3.2 Episódio performativo II: Uma chuva de referências ou” professora, o que ela tá fazendo?”

Este segundo episódio performativo começa com uma chuva de referências e com algumas dúvidas sobre as relações que estavam sendo construídas em sala de aula sobre a linguagem da performance. No planejamento de aulas feito previamente, esperava-se discutir com os alunos sobre a arte da performance a partir da performance “Converso sobre a escola”. A ideia era não apenas falar com eles sobre a escola que ocupávamos, mas também sobre a noção de performance. No entanto, tive expectativas frustradas quando as discussões em sala de aula pouco caminharam. Diante de tal cenário, fui para a aula seguinte com a vontade de apreciarmos alguns registros de performances realizadas por outros artistas, para contextualizar a linguagem para os/as alunos/as para que depois pudéssemos juntos também realizar uma performance.

Dessa maneira, a sequência didática que analiso a partir de agora, partiu da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. Primeiro assistimos a uma obra, depois passamos por sua contextualização para, por fim, realizarmos nossa própria performance. As obras assistidas foram: *Mátria*, do Coletivo Parabelo⁹; *Cegos*, do Laboratório de Práticas Performativas da USP¹⁰; *15cm, 30 cm* de Thaíse Nadim¹¹. Ao final de cada vídeo perguntava: o que eles estavam fazendo? Por que será que faziam isso? O que vocês sentiram?

A performance *Mátria* teve uma recepção tranquila e rapidamente os/as alunos/alunas fizeram associações com o que estava sendo feito. Inclusive, associaram o limpar/esfregar a bandeira do Brasil – ação feita pelos performers – com as recentes queimadas no país, dizendo que estavam limpando a bandeira assim pois o Brasil está muito poluído devido às queimadas. As performances *Cegos* e *15cm, 30 cm* foram mais estranhadas pelos alunos. Muitos ficaram perguntando por que aquele grupo de pessoas estava se pintando daquela maneira, disseram que se assustaram e que teriam medo caso vissem isso na rua. Do mesmo modo, eles também estranharam *15 cm, 30 cm*. Disseram que “ela estava possuída” – se referindo à performer – e, a princípio, não entenderam a

⁹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2OobZYjiTUA&t=54s>

¹⁰ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2oS1GcL6ejY>

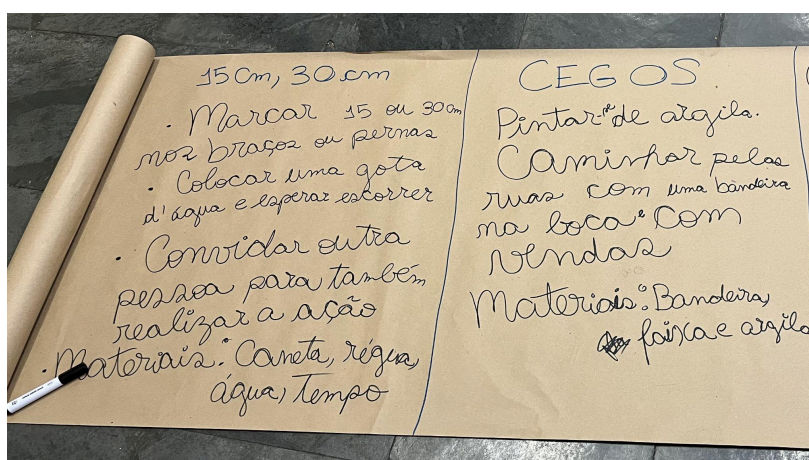
¹¹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RNJtmU9KsMo&t=4s>

proposta. Inicialmente, queria ter escolhido vídeos de performances realizadas em escolas, no entanto, não encontrei esse material. Optei por tais trabalhos por considerar importante apreciarmos referências de corralidades realizando ações performáticas simples e, no caso do trabalho de Thaise Nardim, por considerar importante um exemplo de performance que interagisse com os espectadores através de enunciados precisos e concretos.

Depois dessa apreciação, propus decupar com os/as alunos/as as ações das performances a fim de explicar de onde elas vinham – quem eram os artistas e quais eram seus títulos – e também de contextualizar o conceito de programa de ação. Escrevemos as ações feitas em cada uma das performances assistidas – inclusive da performance “Converso sobre a escola” que eu havia realizado na aula anterior.

A ideia de programa de ação ou programa performativo foi aqui introduzida a fim de apresentar às crianças uma espécie de metodologia em relação à performance. Segundo Eleonora Fabião, “o programa é o enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio.” (Fabião, 2013, p.4). Nesse sentido, decupar os programas era uma maneira não só de entendermos um possível mecanismo de como fazer performance, mas também de nos apropriarmos dela a fim de construirmos nossos próprios programas.

Figura 7: Programas de ação escritos pelas crianças a partir da apreciação de performances.

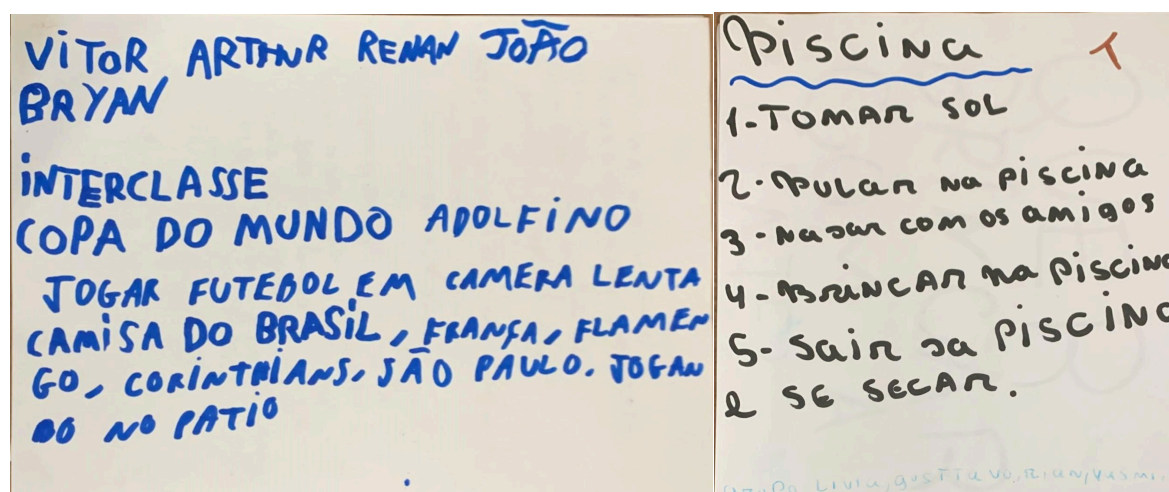
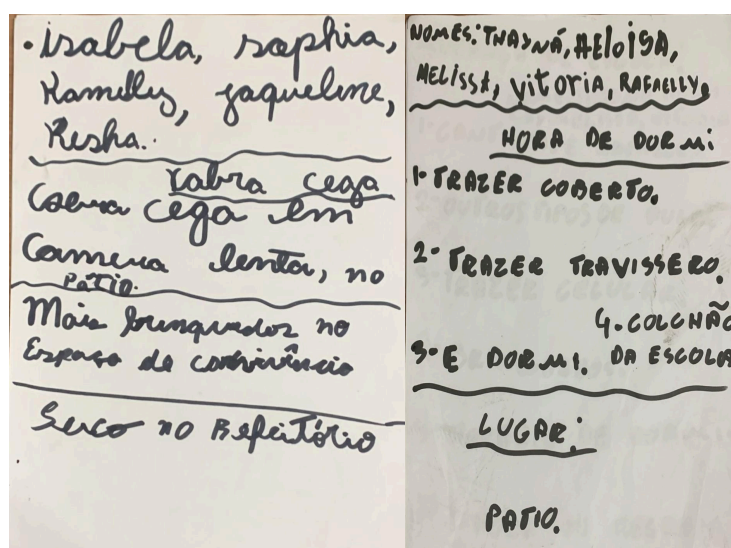


Esta etapa do processo, a de apreciação e contextualização da linguagem artística como apresentada por Ana Mae, se constituiu em uma aula de performance – diferente da aula performática apresentada anteriormente. Nela discutimos performance “a partir do (re)conhecimento de trabalhos realizados por diferentes artistas que, de alguma forma contribuem para o debate em torno de situações inquietantes e pertinentes a cada coletividade estabelecida em sala de aula.” (Rachel, 2014, p.88)

Depois dessa etapa do trabalho, fomos para a etapa do *fazer*. Divididos em grupos, perguntei às crianças qual era o tema que havíamos conversado em todas as aulas: “*a escola, professora!*” foi uma das respostas. Assim, apresentei o enunciado da proposta: cada grupo irá criar um programa de ação respondendo a seguinte pergunta: *o que você mudaria na escola ou como podemos reimaginar essa escola em que estamos?*

A princípio, fui passando pelos grupos e muitas eram as dúvidas, já que tinham muitas ideias e não conseguiam organizá-las. Sugeri que eles comesçassem pensando nas propostas para a escola. Uma lista de questões surgiu em cada grupo. Depois, propus que eles escolhessem uma das questões apontadas para criarem as ações. Um grupo queria uma piscina e para isso propôs uma intervenção no intervalo em que tomariam sol e brincariam em uma piscina imaginária; outro grupo queria jogar futebol, e propuseram um jogo de futebol em câmera lenta durante o intervalo dos mais novos; outro queria poder brincar mais e propuseram um jogo de cobra cega em câmera lenta; e por fim, o último grupo disse estar cansado, e propuseram uma ação de uma soneca coletiva no período do intervalo, com colchonetes e travesseiros que trariam de casa.

Figuras 8 e 9: Programas performativos criados pelas crianças.



Fonte: Acervo pessoal, 2024

Quase todos os programas performativos criados partiram de desconstruir um jogo ou uma brincadeira que eles já conheciam, a fim de criar uma tensão entre este jogo e uma composição atípica, como a falta da bola no futebol, ou uma velocidade reduzida na brincadeira da cobra cega. A mistura entre o que já conhecem e um elemento novo aponta para a apropriação da linguagem performativa pelas crianças e para a importância do primeiro bloco de aulas no processo artístico pedagógico. Se antes, brincamos e jogamos para promover a coletividade e portanto novos afetos na sala de aula, agora esses novos afetos também estavam sendo propostos, mas fora do espaço da sala, enquanto ações performativas.

As propostas dos/das alunos/alunas apontam para a reivindicação das crianças por um outro tempo escolar. Um tempo escolar em que se pode brincar mais, e no qual a produtividade – bastante presente e hipervalorizada no modo de operar da educação bancária – é repensada. Ao propor uma soneca coletiva no momento do intervalo, os/as alunos/alunas relatam o seu cansaço, mas também promovem uma ação libertadora e insurgente neste espaço, a qual contrapõe um agenciamento do tempo escolar que não respeita o corpo e nem o tempo livre. Para Luis Camnitzer:

A percepção funcional lubrifica nossas interações com outras pessoas, aquelas pessoas que se movem nas mesmas convenções e se comportam de acordo com decisões preexistentes e reguladas. É o sistema que nos mantém firmemente encerrados dentro das fronteiras do conhecido e do previsível. Ao contrário, idealmente, a percepção estética é possível graças a uma distância crítica da percepção funcional. Com a percepção estética, podemos ver as coisas como se fossem a primeira vez e decidir por nós mesmos. (Camnitzer, 2018, p. 131).

A partir dessas ideias, podemos refletir sobre a perspectiva funcional, que nos faz pensar sempre da mesma maneira, tentando trazer praticidade para a vida em um movimento constante de produtividade. Tal movimento pode nos ajudar a organizar a vida, no entanto, também cria estruturas padronizadas e rígidas para nossos modos de olhar para o mundo e, conseqüentemente, de ocupar a escola. Já a percepção estética apontada por Camnitzer, em oposição à perspectiva funcional, olha com distanciamento e constrói criticidade, podendo desencadear novos imaginários e até novas realidades para o cotidiano escolar. Dessa maneira, penso que ao proporem a brincadeira e uma soneca coletiva nos intervalos, as crianças também propunham uma outra maneira de agenciar o tempo escolar e de fazer a escola, uma maneira que perpassa pela percepção estética apontada por Camnitzer.

3.3 Episódio performativo III: A performance-brincadeira Diversão da cobra

Cheguei na escola dez minutos atrasada, as crianças já estavam na sala com a professora de sala. Assim que entrei, vi

apenas quatro alunas e uma professora bastante preocupada. Naquele semana, a escola teria recesso para os alunos de terça à sexta e por isso, muitos tinham resolvido faltar na segunda-feira também. A professora de sala olhou para mim e disse que não sabia o que iria passar de conteúdo. Já as alunas que estavam presentes ficaram felizes que eu havia chegado, e estavam empolgadas para a nossa aula. Eu estava preocupada, já que a aula daquele dia era uma das mais importantes para o processo artístico pedagógico que estávamos vivenciando e me preocupava que apenas quatro alunas poderiam experienciá-lo. Mesmo assim, decidi manter o meu planejamento.

Este terceiro e último episódio performativo relata as últimas duas aulas que foram ministradas na escola. Dentro desta pesquisa, elas representaram a ansiedade, o medo, a empolgação e a tentativa da pesquisadora de entender como seus alunos e alunas se relacionaram com a performance do ponto de vista de quem a realiza desde seu início e construção. De quem, em conjunto, pensa e propõe uma reflexão, elabora essa reflexão de maneira estética, cria um programa performativo e se coloca enquanto performer dentro do ambiente escolar. Durante essa pesquisa, eu me perguntei o que seria intervir de fato no ambiente escolar, quais reverberações isso geraria e como isso estava atingindo as crianças. A performance – e também brincadeira – *Diversão da cobra*, criada pelas próprias crianças, me deu pistas para as perguntas que vinha procurando, e é isso que relato a seguir.

Começamos a aula indo até o Espaço de Convivência, sentamos em roda e perguntei o que havíamos assistido na aula anterior – aula em que tivemos a chuva de referências:

- *“Teve aquele vídeo das pessoas vendadas e com argila no corpo.”*
- *“E aquele das crianças esfregando a bandeira!”*
- *“E depois o da moça que desenhava no braço! A gente podia fazer isso né, professora?”*

Diante de tais respostas retomei também os programas performativos que cada grupo havia criado e propus que escolhêssemos um para performar naquele mesmo dia durante o intervalo do 4ºano. O programa escolhido foi:

Brincar de cobra cega em câmera lenta

Propus, além disso, que nós – performers – posicionássemos ao nosso lado uma placa escrito “Quer brincar com a gente?” como forma de convidar as pessoas que quisessem participar da ação não apenas como espectadores mas como jogadores-performers também. As alunas aceitaram a ideia e assim fizemos a placa. Dessa forma, o nosso programa performativo estava dado. Para Eleonora Fabião, o programa performativo é um conjunto de procedimentos, de modos de operar e agir para a performance acontecer. No texto *Em torno dos enunciados*, Verônica Veloso e Filipe Brancalião apontam para a definição de procedimento enquanto aquilo que une forma e conteúdo, sendo “elementos mediadores” uma vez que com os procedimentos pensamos modos de fazer, comandos que impulsionam uma ação. Neste caso, o programa performativo que as crianças haviam construído era um procedimento para realizar a performance. Tratando-se de uma brincadeira, ela tornou-se procedimento, que se tornou performance.

Definida a ação que seria realizada, nos preparamos para ocupar o intervalo do 4ºano. As crianças disseram que estavam com vergonha pois achavam que ninguém ia querer participar ou se importar com o que elas estavam fazendo. Diante disso, pediram para que eu comesse vendada. Começamos a brincadeira e, conforme o tempo foi passando, outras crianças do 4ºano começaram a parar ao nosso lado tentando entender o que estava acontecendo. Algumas apenas se juntaram na brincadeira, outras perguntavam se também podiam brincar. A cobra cega foi virando um gato mia – mesmo sem estarmos no escuro – e, de repente, cerca de 20 crianças brincavam com a gente.

Ao escolherem uma brincadeira para ser realizada em seu programa de ação, as crianças também estavam compartilhando com outras turmas algumas noções construídas durante as aulas dentro de sala. Com este episódio performativo, o tempo cotidiano do intervalo foi suspenso, dando lugar a um senso de coletivo e também para uma beleza da brincadeira, denominada por Winnicott (1975) de “espaço em potencial”. Segundo o autor inglês, o *espaço em potencial* é

aquele que ocorre em uma relação de troca entre sujeito e objeto, entre a realidade interna e externa de um indivíduo. Assim, o *espaço em potencial* é o local onde a experiência do brincar se encontra, uma vez que o brincar é responsável por unir realidade – o ambiente externo – e a fantasia – o interno do sujeito.¹² Foi através desta brincadeira e do espaço em potencial que as crianças puderam assumir uma postura ativa e dinâmica de transformação da realidade escolar – mesmo em poucos minutos de intervalo. Dessa maneira, ao assumirem uma postura ativa dentro da brincadeira, a realidade deixa de ser algo imutável e passa a ser construída e transformada pela ação coletiva dos/as próprios/as alunos/as.

Figura 10: Performance *Diversão da Cobra*.



Fonte: Acervo pessoal, 2024

Após realizarmos a performance-brincadeira, o sinal para o fim do intervalo tocou, e paramos de performar. As crianças do 4º ano formaram as filas para voltar

¹² "O espaço potencial é o espaço que existe entre o bebê e a mãe, ou entre o sujeito e o objeto, um espaço intermediário que não é nem do mundo interno do sujeito, nem do mundo externo. Ele é o espaço onde ocorre a experiência de brincar, onde a criança pode explorar, imaginar e criar." (Winnicott, 1975, p. 112)

para sala e nós voltamos para o espaço de convivência. Chegamos e formamos uma roda para conversar e avaliar nossa ação performativa.

- *“Como foi para vocês o que acabamos de fazer?”*
- *Foi divertido, porque eu achei que ninguém ia brincar com a gente, mas no fim muita gente veio.*
- *Foi super legal ver as pessoas se aproximando pra participar.*
- *Eu achei divertido, mas depois fiquei incomodada porque estavam gritando muito. Quando eu tava com a venda, com aquela gritaria, era bem ruim de brincar, não dava pra entender”.*

Começamos a pensar em possíveis arestas soltas na nossa proposta, para caso fossemos reperformá-la, mudar algumas coisas. Conversamos, também, sobre a imprevisibilidade da performance, pois mesmo nos planejando, não conseguimos prever o que os espectadores vão fazer e como eles vão agir.

Pedi para que eles registrassem com desenhos ou escrita como tinha sido realizar a performance. Era importante trazer essas concretudes e esse registro não só para lembrarmos da ação na semana seguinte, em que iríamos realizá-la novamente, como também para restabelecermos as regras. Quando uma das alunas diz que estavam gritando demais, ela aponta para uma possível regra que não havia sido estabelecida, mas que também era muito importante. Percebemos, aqui, que em um processo de criação artística de uma performance com crianças também se faz essencial o estabelecimento de regras, assim como Viola Spolin (2010) elucida ao falar sobre jogos teatrais.

Na semana seguinte, realizei a ação novamente, ou seja, reperformamos o programa de ação “Diversão da cobra” mas dessa vez a quantidade de alunos era maior e por isso a dinâmica foi outra. A reperformance, assim como mencionada no capítulo “Episódio performativo I”, reposicionou mais uma vez o sentido do programa performativo em questão. Quando propus a performance-brincadeira, os/as alunos/as ficaram muito empolgados. No entanto, ao realizá-la no intervalo do quarto ano, a dinâmica foi um tanto bagunçada, uma vez que estávamos em um número maior de pessoas, e alguns alunos decidiram assistir ao acontecimento ao invés de brincar. A posição daquele que assiste também era muito importante. Assim, tínhamos as crianças que brincavam e performavam e aquelas que se

propuseram a assistir a ação, em um lugar de jogador espectador. Nesse sentido, dimensionamos outro importante ponto ao colocarmos a performance no espaço escolar: a possibilidade de se reposicionar tanto em uma ação performativa, quanto no processo artístico pedagógico, a partir da busca pela transformação e reimaginação da realidade que encontramos na escola.

Performance não é outra coisa senão a junção idiossincrática entre ser e fazer. Aquilo que a tradição educacional se esmerou em separar reencontra na Performance uma possibilidade infinita de variação, de criação. O corpo aparece não mais como algo a ser docilizado, mas como algo a ser potencializado, colocado no centro da atividade. Performance e Educação se fazem no corpo, com o corpo e para o corpo. Não há performance sem o olhar do outro, portanto falamos aqui de um corpo compartilhado, partilhado na ação de fazer e olhar, interagir e reagir (Icle, 2013, p. 21).

Se a performance busca potencializar os corpos e olhar para o outro, como apontado por Icicle, bem como causar disrupturas e desordem – segundo Fabião, “o performer age como um complicador, um desorganizador” (2013, p.6) – neste espaço escolar a disruptura era poder brincar no intervalo. A performance, aqui, deu lugar para a brincadeira, reafirmando a potência dos corpos daquelas crianças no espaço, bem como de suas reivindicações. Propor a brincadeira surgiu, para as crianças, como um escape e como uma ação libertadora dentro do intervalo, em oposição à violência relatada pelos/as alunos/as em certos momentos em sala de aula e percebidos pela pesquisadora. A brincadeira e a imaginação de uma outra realidade para o espaço escolar surgiram por meio desta ação performativa, apontando para a importância de uma educação estética baseada na experimentação, na relação sensível e direta com o espaço e com o outro. A atitude lúdica de brincar e performar estimulou nos/as alunos/as, o conhecimento sensível e a construção de um outro tempo e agenciamento do fazer escola. Um fazer escola em que os corpos se olham, trocam e pensam sobre o espaço que ocupam.

Neste sentido, a performance *Diversão da cobra* aponta para pistas dos meus questionamentos com esta pesquisa ao se configurar como uma intervenção no espaço escolar que ultrapassa o discurso. As mesmas crianças que em aulas anteriores haviam falado como imaginavam uma escola com mais respeito e brincadeiras, colocavam com esta performance, tudo isso em ação. Ação lúdica e

intervencionista, de troca de olhares, de corpos livres para brincar e se expressar no espaço escolar.

Figura 11: Performance *Diversão da cobra*.



Fonte: Acervo Pessoal, 2024

UM

DOIS

TRÊS

PASSOS DE CADA VEZ: FAZER ARTE PARA FAZER ESCOLA PÚBLICA

Se você usa óculos, tire seus óculos por um momento.

Agora feche os olhos e imagine que tem nas mãos um par de óculos espelhados. Coloque-o no rosto. O que você vê? Em seguida, imagine colocar os óculos espelhados em um estojo, onde há outro par de óculos. Troque os óculos espelhados pelos óculos do estojo. Ele é um par de óculos de gatinho. Coloque-o no rosto. O que você vê?

Abra os olhos. Imagine pequenas mudanças em seu arredor, trazidas pela visão espelhada e pela visão de gatinho.

Por último, feche de novo os olhos, para guardar as mudanças consigo. Elas serão parte de sua terceira visão” (Machado, 2023, p. 131)

O trabalho intitulado “Óculos” de Marina Marcondes Machado é uma das atividades poéticas escritas por ela, a fim de convidar o seu leitor a exercitar sua imaginação. Nesta pesquisa, me propus a olhar para o território da escola pública com o que Machado denomina de terceira visão, a fim de imaginar novas realidades para o espaço escolar e em uma tentativa constante de que o que imaginássemos juntos, eu e as crianças, pudesse se tornar realidade, mesmo que por um instante. Um instante dentro do espaço-tempo escolar pode ser muito. Conversar sobre a escola, tirar uma soneca, brincar de cobra cega e jogar futebol, quantos afetos esses pequenos instantes puderam movimentar?

Iniciei esta pesquisa com vontade de fazer performance com crianças, refletindo em coletivo sobre o espaço escolar. Em diversos momentos me perguntei se era possível mesmo intervir neste espaço, porque durante o processo de pesquisa ainda tentava entender o que significava intervir na escola. Ao pensarmos sobre o conceito de performance, palavras como disruptura, desordem e

transgressão vem à mente. Mas como colocar isso em prática em um território escolar que muitas vezes nos cerceia?

No caminho para a construção deste trabalho artístico-pedagógico percebi a necessidade de inserir também a brincadeira nas práticas artísticas em sala de aula. Não apenas como maneira de me aproximar dos/as alunos/as, mas também por perceber a brincadeira e os jogos teatrais como “um meio valioso de proporcionar ao aluno uma educação estética, fundada na experimentação, na relação sensível e direta com o espaço e com o outro” (Soares, 2009, p.49). No entanto, o desejo por explorar a performance ainda pulsava e se fazia necessário. Eu queria expandir o trabalho e convidar as crianças para que reimaginássemos as possibilidades do espaço escolar para além das paredes da sala de aula. Agora, depois dessa caminhada trago enquanto questionamento se a distinção entre brincadeira, jogo e performance realmente acontece. Nas minhas práticas artístico-pedagógicas durante este processo, essa distinção se fez necessária para que eu entendesse melhor o caminho que iria percorrer com as crianças, mas quando elas retomam a brincadeira em seus programas de ação, me pergunto se essa distinção realmente existe. Será que brincar e performar não são mais similares do que eu havia imaginado? Esta é uma questão que me instiga para pesquisas futuras a partir deste trabalho.

Sendo assim, ao promover por meio da arte a experimentação de outros modos de ser e estar na escola, outros modos de agenciar o tempo e o espaço escolar considero ter buscado por uma pedagogia da performance que potencializasse as relações entre as crianças bem como a relação de cada uma delas com o fazer artístico. Trata-se de propor um lugar no qual o comportamento da criança, sua espontaneidade e seu modo de brincar são considerados como elemento estético.

Se a performance quer criar rupturas e desordem, para este espaço a maior insurreição destes alunos e alunas foi encontrada na brincadeira. Foi com ela que as crianças puderam se expressar e refletir sobre seu direito dentro do espaço escolar, o direito de brincarem. Sendo assim, as ações performativas no espaço escolar, bem como as aulas compostas por jogos teatrais e brincadeiras apontaram para uma pedagogia da performance que além de libertadora era também insurgente e resistente. As ações propostas pelos/as alunos/as apontaram para outro agenciamento do tempo e do espaço. Um espaço em que seus corpos eram

respeitados. Ao discutirem no intervalo sobre a escola que vivenciam, ao construírem sinalizações proféticas com dizeres de amor, brincadeira e respeito e quando criam performances-brincadeiras, é como se as crianças dissessem: já imaginou uma escola que respeite nossos corpos?

Nesse sentido, fazer arte neste espaço se trata de perceber o espaço, os corpos e as relações. Pensar sobre a escola criticamente, tendo uma percepção estética desse território escolar constrói imaginários que podem vir a se tornar realidade – como foi o caso da performance brincadeira *Diversão da Cobra*. As crianças, ao proporem uma ação performativa que também era brincadeira, nos diziam da importância do brincar para o seu modo de fazer escola, e tornaram isso realidade por um instante.

Portanto, penso que o papel da arte na escola seja o de agenciar este espaço de uma outra maneira, diferente da que estamos acostumados, criando novas atitudes, imaginários e mais do que isso, outras realidades. Neste sentido, ao juntarmos educação, brincadeira e performance, buscamos construir ações performativas que consistissem em gestos de fazer escola. Uma escola em que possamos aprender, se olhar, brincar e performar.

Acredito que esta pesquisa seja um ponto de partida para promover outros trabalhos e discussões. Mas além disso, desejo que ela também possa ser um convite para que possamos fazer arte e imaginar outros modos de fazer escola pública.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, Alan Livan. **A práxis intervencionista na escola:** experiências de ressignificação, deslocamento e insurgência. 2013. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/11449/86871>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BARBOSA, Ana Mae. ZIG/ZAG, Arte/Educação e mediação. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO**, 20., 2006, Montenegro. Anais... Montenegro: Editora da FUNDARTE, 2006. p. 8-9.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

CAMNITZER, Luis. O ensino de arte como fraude. In: CERVETTO, R.; LÓPEZ, M.A. (org.). **Agite antes de usar: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina.** São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018. p. 125-137.

CIOTTI, Naira. **O híbrido professor-performer: uma prática.** Dissertação de mestrado em Comunicação e Semiótica, PUC-SP, 1999.

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

FABIÃO, Eleonora. "Programa Performativo: o corpo-em-experiência". **Ilnx: Revista do LUME**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 1-11, jan. 2013. Disponível em: <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/lume/article/view/276>. Acesso em: 08 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz E Terra, 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ICLE, Gilberto. Da Performance na Educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, M.A. (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 9-22.

ICLE, Gilberto. **Problemas teatrais na educação escolarizada**: existem conteúdos em teatro? Urdimento, Florianópolis, N° 17, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/250707>. Acesso em: 31 de out, 2024.

MACHADO, Marina Marcondes. **A Criança é Performer**. In: Educação e Realidade. 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. **Para as crianças de agora**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

MASSCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. **Em Defesa da Escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MORAES, Filipe Brancalião Alves de e VELOSO, Verônica. **Em torno dos enunciados ou o que os enunciados mobilizam nas salas de aula e ensaio**. Pedagogia das artes cênicas: múltiplos olhares. Tradução . São Paulo: ECA/USP, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/9786588640739>. Acesso em: 30 out, 2024.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. (Coleção PROPG DigitalUNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/126210>. Acesso em: 29 out, 2024.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: CosacNaify, 2009.

SALES, Camila. Saiba quem era a professora Elisabeth Tenreiro, morta nesta segunda (27) em escola de SP. **CNN Brasil**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/saiba-quem-era-a-professora-elisabeth-tenreiro-morta-nesta-segunda-27-em-escola-de-sp/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SOARES, Carmela. Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero. In: **Cartografias do Ensino do Teatro**. p.49-59. Uberlândia, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

USP e Educação #11: Relatório “Ataque às escolas no Brasil”. Entrevistado: Daniel Cara. Produção - Cinderela Caldeira, Felipe Bueno e J.Perossi Podcast. Disponível em: <https://jornal.usp.br/podcast/usp-e-educacao-11-relatorio-ataque-as-escolas-no-brasil/>. Acesso em: 24 out, 2024.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.