

EXPRESSIVIDADES, PERFORMATIVIDADES E INFÂNCIAS: INICIAÇÃO NAS ARTES E TERRITÓRIOS DE EXPERIMENTAÇÕES

Patrícia Dias Prado (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP)¹

Alexandre Medeiros de Oliveira (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP)²

RESUMO

Este trabalho é um ensaio reflexivo sobre as dimensões expressivas e performativas na infância, fruto de pesquisa de doutorado em Educação, que investiga as dimensões lúdicas, estéticas e artísticas em processos educativos de iniciação artística entre educadores/as artistas e crianças da Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (EMIA). Apoiado nos estudos sobre o brincar em consonância com os estudos sociais da infância, da fenomenologia da percepção e do imaginário, busca-se ampliar e aprofundar epistemologias e metodologias de iniciação artística e de pesquisa com crianças, nas quais há sua coparticipação como produtoras de culturas junto aos/as artistas educadores/as em processos criativos e educativos em arte.

PALAVRAS-CHAVE: Performatividade; Iniciação artística; Educação e Arte; Crianças; EMIA.

RESUMEN

Este trabajo es un ensayo reflexivo sobre las dimensiones expresivas y performativas en la infancia, resultado de una investigación de doctorado en Educación, que investiga las dimensiones lúdicas, estéticas y artísticas en los procesos educativos de iniciación artística entre educadores y niños de la Escuela Municipal de Iniciación Artística de São Paulo (EMIA). Apoyado en los estudios sobre el juego en línea con los estudios sociales de la infancia, de la fenomenología de la percepción y de la imaginación, busca ampliar y profundizar las epistemologías y metodologías de iniciación e investigación artística con niños/as, en el que se encuentra su participación como productores de culturas en conjunto con artistas educadores/as en procesos creativos y educativos en el arte.

PALABRAS CLAVE: Performatividad; Iniciación Artística; Educación y Arte; Niños/as; EMIA.

¹ Prof^a Dr^a da FEUSP, Coord^a do Grupo de Pesquisa Primeira Infância: linguagens e culturas infantis (CNPq), FEUSP.

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação e Educação, FEUSP, bolsista CAPES. Pesquisador, educador e artista.

Este artigo é fruto de nossos estudos e da produção do doutorado em andamento (OLIVEIRA, 2020), na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA) da cidade de São Paulo, uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico que contou com observação participante em três turmas de crianças de 6 a 7 anos e duplas de educadores/as artistas, cada um/a de uma área de conhecimento das Artes, Teatro, Dança, Música e Artes Visuais; conversas informais e cartografia; com suporte material da produção de cadernos de campo, mapas do imaginário e do brincar; registros fotográficos e gráficos das crianças, e do pesquisador; e avaliações semestrais dos/as educadores/as artistas colaboradores/as (mediante autorização). Buscamos, a partir deste campo refletir sobre as dimensões expressivas e performativas na infância, investigando as dimensões lúdicas, estéticas e artísticas em processos educativos de iniciação artística entre educadores/as artistas e crianças.

A fundamentação teórica escolhida parte dos estudos sobre o brincar em consonância com os estudos da fenomenologia do imaginário, da infância e da percepção, e dos estudos sociais da infância em torno das práticas e compreensões a respeito das culturas infantis e das culturas da infância, campo epistêmico que aborda a infância como categoria social de tipo geracional, com atributos inerentes, defendendo as crianças em sua ação autoral na sociedade como plenas de direitos e incluídas a grupos específicos, tais como classe social, etnia, gênero, idade, em intrínseca relação intra e intergeracional (BUFALO, 2003; SARMENTO, 2004, 2011; MARTINS FILHO; PRADO, 2020).

É neste mundo compartilhado em sua dimensão simbólica e cultural que emergem as culturas infantis (FERNANDES, 1979, PRADO, 1999), criadas e produzidas pelas crianças a partir dos territórios, espaços socioculturais em que se encontram nas relações com outras crianças, jovens, adultos/as, idosos/as, elaborando e resignificando experiências sociais, manifestando-se e realizando-se culturalmente:

Ou seja, a criança produz saberes, ela é capaz de múltiplas relações com o meio onde vive sem deixar de ser criança, isto é, no espaço e no tempo da criança. Certamente essa dinâmica não acontece isoladamente, ela está inserida num mundo adulto (BUFALO, 2003, p. 24).

Durante a pesquisa na EMIA, pretendemos compreender os diálogos possíveis entre artistas educadores/as e crianças como momentos de principiar causos e fabulações. Dar seguimento às narrativas próprias das crianças pode engendrar e

oferecer sentidos por ser descobertos e levados a cabo por elas, para isso, é preciso abrir este espaço: de sugestão às falas das crianças, aos seus conselhos e suas expressões; de seus entendimentos sobre os processos que estão vivendo ao compartilharem suas experiências. Fomentar suas formas de expressão é incentivar que contem suas histórias e digam quem são.

Desponta na relação entre educadores/as artistas e crianças a premência em recuperar a experiência vivida e seu vigor no contato estético com o mundo, restaurando um sentido possível da sabedoria, o qual tem a ver com uma qualidade de envolvimento com os/as outros/as e seus dizeres de corpo inteiro (PRADO, 2015b). Um mergulho compartilhado na experiência (LARROSA, 2002), no encontro, pode fazer surgir o valor constitutivo das próprias experiências, incluídas aquelas do brincar e imaginar (BENJAMIN, 1994).

Tal modo de adentrar neste encontro nos abre a possibilidade de ver as crianças e seus movimentos no mundo por meio de suas aproximações e distanciamentos, uma ação que corporalmente diz sobre suas singularidades e modos de empreender parcerias e de se envolver com as coisas e com os/as outros/as, ou não.

Assim, valemo-nos da leitura que compreende as crianças em suas diversas formas de ser, por meio dos existenciais propostos por Merleau-Ponty (1994, 1990a, 1990b) como a outriedade (relação criança-outro), corporeidade (relação criança-corpo), linguisticidade (relação criança-língua), temporalidade (relação criança-tempo), espacialidade (relação criança-espaço) e mundaneidade (relação criança-mundo) (MACHADO, 2010a).

Neste sentido, o brincar é o espaço em que aparecem os diversos repertórios expressivos das crianças, permitindo aos/às educadores/as artistas ouvirem as narrativas que vão se constituindo e atuarem com elas, de modo a potencializar materializações às expressividades que já ocorrem, pois a criação artística na infância pode acontecer quando se brinca. Compreendendo o brincar como linguagem que se articulada ao polimorfismo infantil (MERLEAU-PONTY, 1990a, 1990b), abre-se o diálogo às Artes e seus modos de apresentar, interpretar e dar sentidos ao mundo.

[...] a criança é polimorfa, e essa característica de polimorfismo permite à criança a coexistência de possibilidades; a criança não é nem um “outro” absoluto, nem “o mesmo” que nós. [...] O polimorfismo é uma característica que se desdobra em todos os âmbitos da vida da criança: seu corpo é polimorfo, sua noção de tempo e espaço é polimorfa, sua expressividade na fala e no desenho também (MACHADO, 2010a, p. 19).

Ao caminharmos como profissionais da infância (professores/as, pesquisadores/as e artistas) (PRADO; SOUZA, 2017) em direção a uma postura aberta pelos sentidos à escuta de corpo inteiro, do que dizem as crianças em seu polimorfismo, gestualidades, expressividades, brincadeiras, imaginários, moveres, danças, silêncios e contemplações, seguimos uma trilha na qual o encontro com elas nos contextos educativos rompe uma educação e uma iniciação artística unilateral e decidida a priori pelos/as educadores/as artistas. A tônica é o oposto, um acontecimento compartilhado na construção dos saberes e narrativas com as crianças, entre elas mesmas e entre os/as adultos/as.

A ideia de narrativa é trazida aqui, de maneira ampliada como um modo próprio de narrar e articular as experiências de campo compreendendo, inclusive, sua dimensão poética, os materiais, os processos e procedimentos teórico-metodológicos, desde onde pretende-se a emergência interpretativa e os desdobramentos conceituais trazidos para o diálogo, aliando as incursões e reflexões.

Dessa maneira, lançamos mão do recurso de criação de narrativas poéticas, deixando espaço para que elas possam acontecer de várias formas ao longo da pesquisa e da escrita, a fim de abrir os sentidos que comportam nas experiências vividas. A partir delas, podemos aceder às questões investigadas e esse acesso não é possível aos/as observadores/as /pesquisadores/as como um dado puro, vêm do caldo experiencial vivido a cada encontro (ALMEIDA, 2005).

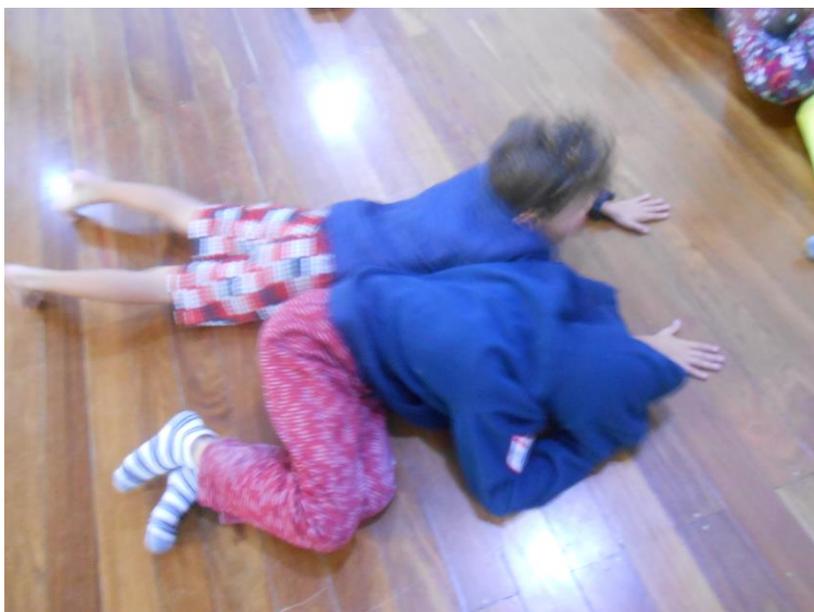
Neste artigo trazemos algumas questões presentes no decorrer das investigações de campo, em especial a partir da última etapa da pesquisa de campo, a qual se deu em uma turma de 12 crianças, 7 meninos e 5 meninas, com 7 anos (no segundo semestre de 2019), sob a orientação de uma dupla de educadores/as artistas de áreas distintas: Artes Visuais e Dança. Com eles/as, a narrativa poética *Metamorfoses* foi uma tentativa de construção textual que lançou mão de uma escrita advinda do processo artístico vivido, num exercício de escrita, memória e devaneio poético (BACHELARD, 1999), com intuito de encontrar espaços de reflexão e de criação ao narrar o percurso dos processos de iniciação artística vividos, em que o grande tema poético norteador foi a metamorfose.

Em meu segundo dia de aula/campo percebi que, ao entrar na sala e ver as crianças correndo umas atrás das outras, dou um giro em volta de mim mesmo e me encaminho para a roda que se forma com todos/as sentados/as para ouvir os educadores, que perguntam o que é que elas fizeram no semestre anterior. O tema *metamorfoses* toma conta dessa conversa e em

um dizer que é todo corpo, as crianças falam com gestos, com movimentos, entrando e saindo da roda, explicam e realizam imitações de seres, verbalizam e buscam o espaço para além do círculo inicial. Um livro em francês sobre mitologia e seres fantásticos é trazido pelo educador, que começa a folhear e perguntar o que as crianças estão vendo. As narrativas das imagens se instauram e logo um menino começa ler as palavras em francês que ele interpreta como espanhol e pontua que já fizera umas aulas de espanhol na outra escola (Caderno de campo, 2019).

As experiências e processos criativos construía-se pelas sugestões dos/as educadores/as artistas em diálogo com as crianças. Ora enfatizavam o corpo como potência para materializações, através do movimento, da dança e suas explorações de qualidades no espaço, ora aquilo que seria materializado tinha o suporte do papel, sendo o desenhar uma expressão realizada, também como caminho corporal do gesto, do movimento, dos anúncios simbólicos e percursos poéticos.

Fig. 1: “Camarão que dorme a onda leva”.



Fonte: EMIA, 2019, São Paulo/SP. Arquivo da pesquisa³.

O trânsito concomitante entre as linguagens artísticas da dança e artes visuais constituía-se naquilo que era concretizado no papel e vinha a fazer parte das experimentações corporais e vice-versa. Esses diálogos estabeleceram para algumas crianças uma qualidade do movimento vivenciado, que se expressava literalmente no ato de desenhar e o que se via era um desenhar com o corpo inteiro, envolvido nesta ação, buscando imprimir qualidades como o tempo e a sensação para realizar o

³ Foto: Autoria dopesquisador.

traçado, como se o desenho fosse o próprio movimento corporal vivenciado anteriormente no espaço da sala.

Chamamos atenção para a ideia de *corpo inteiro* trazida por Prado (2015b), para compreendermos a corporeidade das crianças na sua multiplicidade de dizeres, em relação intrínseca com as artes, assumindo a importância de oportunizar experiências estéticas educativas, que possam ter sentidos para as crianças em suas vivências. Tal reconhecimento enfatiza os corpos das crianças em seus desejos, em seus modos de empreender e apreender com seus semelhantes e diferentes em seus movimentos existenciais e em suas produções culturais.

Não obstante, também os corpos dos/as docentes implicados relacionalmente nas tramas sociais manifestas nos espaços educativos exprimem intencionalidades diversas, não havendo neutralidade em seus modos de dizer de si. Um mirar relacional (BOURRIAUD, 2009) às crianças e aos/as educadores/as abre à dimensão ética e estética, que convoca à criação, escapando das amarras dos estereótipos e se arriscando em interpretações e produções de sentido através de seus atos criativos.

Ser corpo é nossa própria condição fundamental de existência, pela qual percebemos e sentimos o mundo objetivo, estando ligado a ele e seus ambientes situacionais revela-se, de maneira concomitante, aquele/a que percebe e o mundo percebido (MERLEAU-PONTY, 1994). Nessa medida, fenomenologicamente, não há pessoa/corpo sem mundo, tampouco, um mundo em si (objetivo) sem aquele/a que o percebe:

Visível e móvel, meu corpo conta-se entre as coisas, é uma delas, está preso no tecido do mundo, e sua coesão é a de uma coisa. Mas, dado que se vê e se move, ele mantém as coisas em círculo a seu redor, elas são um anexo ou um prolongamento dele mesmo, estão incrustadas em sua carne, fazem parte de sua definição plena, e o mundo é feito do mesmo estofado do corpo (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 20).

Consideramos a necessidade de positivar as experiências das crianças reconhecendo que seus corpos inteiros estão imersos, atuantes e responsivos nas situações, configura-se uma das dimensões da docência, em que o cuidado e educação indissociáveis é a condição humana que baliza a atitude dos/as educadores/as artistas para com as crianças e vice-versa. Pensar o ato educativo, contemplando a poética na educação, em relação com as artes, para além do horizonte objetivo de possíveis resultados, pode configurar uma oportunidade para que este ato seja de criação e

contemple as criações das crianças e de educadores/as artistas, quando engajados na partilha de suas presenças, afetos, imaginações, desejos e sonhos.

Abrir-se para imaginar, criar e inventar com as crianças novas possibilidades de ampliar formas de conhecimentos em Arte e Educação é um caminho que, a partir da dimensão estética, enraíza o ato educativo no ato humano de iniciar-se em meio à pluralidade das gentes, idades, classes sociais, gêneros, gerações, etc., em um movimento constante de tocar e ser tocado pelo mundo a partir da integralidade corporal da existência, traduzida por Merleau-Ponty (2013), como senciente-sensível, a qual expressa a totalidade sensorial que nos abre à percepção do mundo e de nós mesmos/as pela dimensão pré-reflexiva e pré-lógica. Os sentidos são os canais diretos de relação, de comunhão, interação, interpretação e contato com tudo aquilo que conjugamos, o encontrar-se corporalmente no mundo, habitando-o.

Senciente o corpo é vidente e visível:

Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o “outro lado” de seu poder vidente. Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo. É um si, não por transparência, como o pensamento, que só pensa seja o que for assimilando-o, constituindo-o, transformando-o em pensamento – mas um si por confusão, por narcisismo, inerência daquele que vê ao que ele vê, daquele que toca ao que ele toca, do senciente ao sentido – um si que é tomado portanto entre coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro... (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 19-20).

A percepção consolida-se corporalmente enquanto síntese totalizante e a condição senciente, de ver-se a si mesmo e ver-se no mundo, diz de seu ser corpo entre outros “(...) sensível a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 317). Deste modo, senciente-sensível o corpo liga-se de maneira inefável espaço-temporalmente ao mundo e as suas coisas, emaranhado em suas redes o traz para si, nele e com ele se vincula.

Assim, olhar para os corpos das crianças e suas expressividades é um desafio, posto que este olhar é um voltar a atenção para as delicadezas, para o imaginar, para as simultaneidades de acontecimentos diversos no espaço, para os acolhimentos, os movimentos, que o correr, o puxar, a sensação e o prazer em girar e produzir deslocamentos do ar, bem como o agachar, rolar, subir e descer... Que desencadeiam os próprios acontecimentos, nos corpos das crianças e dos/as adultos/as envolvidos/as

neste encontro, no qual se busca pensar as artes na infância, na educação das crianças e dos/as adultos/as.

Merleau-Ponty (1990b) nos fala que a percepção das crianças, para ser compreendida não deve ser representada como ordem racional, diferindo do modo de ser adulto, sem contudo, ser considerada um caos, pois a consciência infantil é constituída hibridamente pela ambiguidade, onirismo e polimorfismo, em coexistência de possibilidades, inclusive culturais, pois “A criança está no social e no seu corpo, nos dois meios ao mesmo tempo sem nenhuma dificuldade” (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 230).

As histórias de outros tempos (mitos), trazidas nas rodas de conversa nutriram o coletivo de crianças e adultos/as com o tema metamorfose, tanto aquelas que vinham dos livros, quanto aquelas que eram narradas por cada um/a. Se, por um lado, as histórias, contos, mitos e lendas de “outros tempos” davam pistas e indicavam caminhos para as criações, por outro, oportunizavam que as crianças trouxessem as suas narrativas e as conversas adentravam o tempo do mundo e da ancestralidade. Isso nos levou a falar das avós, avôs, das bisavós que chegaram aos 107, 103, 98 anos e daí, para os dinossauros e fósseis da preguiça gigante encontrados no Piauí, foi um pulo.

As crianças trouxeram uma dimensão temporal em suas falas, que dizem da relação com a cultura e com o tempo vivido por cada uma, referendando as temporalidades que se expressam em passado, presente e futuro, a partir de sua experiência (LARROSA, 2019). Não de modo a separar essas dimensões temporais, porém, atualizando a percepção de que o tempo e suas dimensões se dão em trânsito e em concomitância. O passado não está lá longe, ele é atual, dá-se no presente (MERLEAU-PONTY, 1994).

Prado (2015a) nos fala que a capacidade das crianças em transitar entre os tempos é a de transmutação:

[...] evidenciada por Benjamin (1995) e Sarmiento (2005), fundindo os tempos presente, futuro e passado, realidade e fantasia, transpondo o espaço-tempo das experiências, subvertendo e alterando uma dada lógica formalizada, ao mesmo tempo, que coexistindo com ela, na exploração de suas contradições e possibilidades (PRADO, 2015a, p. 131).

Este jogar com tempo puxou a linha para uma história fantástica que mobilizou envolvimento corporais, desdobrando-se simbólica e imaginariamente, materializando-se numa construção coletiva entre crianças e adultos/as, com pedaços

de papelão que tinham formas do corpo humano e de outros seres (que foram recuperados das experiências do semestre anterior), de um monstro gigante que se alimentava e crescia com as crianças que comia. Chegou a ter 47 passos, 3 adultos/as e 9 delas em sua barriga.

Aventamos, assim, a ideia de que se as crianças recuperam elementos e vivências passadas, revelando que elas não só são capazes de evocar suas memórias próprias e coletivas, bem como elaborar novas hipóteses, novas conclusões, novas relações, novos processos criativos e que a EMIA tem garantido este território de experiências, de culturas da infância e de culturas infantis (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009).

Chamou nossa atenção a relação com os tempos passado, presente e futuro aberta por estas narrativas, as quais confluíram ludicamente a memórias que foram postas em jogo. Neste acontecer simultâneo de movimentos, escutas e repercussões, percebemos que os/as educadores/as artistas tiveram paciência e calma para olhar, ver e criar com as crianças, recuperando materiais que já haviam sido utilizados no semestre anterior, fazendo referência ao que já fora vivido e experimentado enquanto proposta, porém, ressignificando o sentido de um processo criativo já iniciado.

Ao ter calma para com os desdobramentos das ações e dos gestos das crianças, ao escutar o que surge a partir do interesse delas para torna-se uma possibilidade coletiva, os/as educadores/as artistas podem acender uma chama e assoprar, fomentando materialmente esse imaginário que se abre ao envolver-se e porem em movimento diálogos com as linguagens artísticas.

Não se trata de controlar e conduzir o processo passo a passo, objetivando o que será produzido, mas de perceber-se em coautoria, de colocar-se em abertura para o protagonismo e autoria das meninas e meninos, partilhando desta experiência de descoberta do mundo. Este papel assumido pelos/as educadores/as artistas liga-se aos seus modos de atuar, abrindo espaços de descobertas às crianças e a si mesmos/as, pois o que se assume diante das crianças é uma posição perante elas em contexto e como responsabilizamo-nos por ele.

Larrosa (2002, 2019) nos fala que a experiência é aquilo que nos acontece, somos tomados pela experiência, imergimos nela ativamente e, adentrando em seu *pathos*, nós a sofremos, no sentido de que somos afetados/as por ela. Porém, há concomitância entre atividade e passividade, pois o sujeito da experiência é afetado pelo que acolhe em si, àquilo que nele chega ganha espaço para ficar e passar.

O corpo/pessoa para quem a experiência é um acontecimento, é também o lugar onde a experiência se dá, pela sua expressão extraordinária, surpreendente, ímpar, desdobrando-se, equivalentemente, em singularidade do mundo e de si mesmo/a. A experiência é a paixão que nos afeta e nos transforma, que singulariza a nós e o mundo em seu aparecimento, desvelando um sentido que é próprio, que se faz pertencer, enraizando-se em quem vive.

A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço com outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento (LARROSA, 2019, p. 43).

Houve encontros em que pudemos perceber este movimento e enquanto a leitura de um livro, suas imagens e palavras era feita por algumas crianças, uma menina que estava em pé, fora desta dinâmica, fazia gestos e movimentos brincando com suas mãos como se fossem asas. Este movimento de voo levou ela para o chão, ela sentou e segurou os pés com as duas mãos e começou a balançar as pernas semelhante à imagem da borboleta, então, logo se pôs a rolar no chão segurando seus pés e deixando que seu peso promovesse a queda e o impulso para voltar a sentar. Por vezes, ela não conseguia voltar e soltava as mãos dos pés, ficando estendida no chão apoiada sobre suas costas e cantarolando. Logo esta cena se transforma e as crianças saem correndo para calçar seus sapatos e irem para o parque lanchar sem a presença dos/as educadores/as⁴.

Estes deslocamentos são oportunidades para perceber o que convoca as crianças corporalmente, Machado (2010a) coloca que a noção fenomenológica de corporalidade, ou corporeidade expressa simultaneamente as três dimensões e aspectos da vida humana, tais aspectos expostos pelos analistas existenciais são:

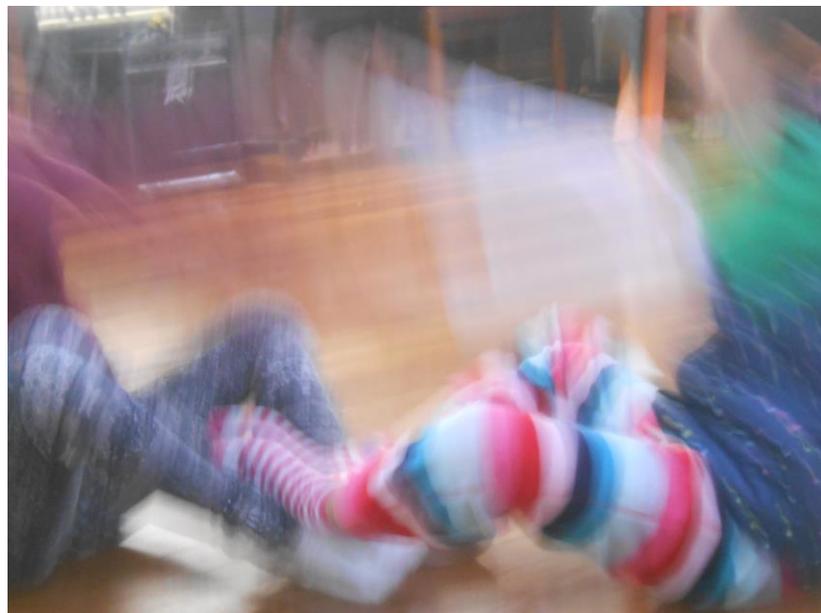
[...] o *mundo circundante* (*Unwelt*, chamado usualmente de “ambiente” ou mundo biológico), o *mundo das inter-relações* (*Mitwelt*, o mundo dos nossos semelhantes) e o *mundo próprio* (*Eigenwelt*, o mundo das relações pessoais consigo próprio). A corporalidade abarca, necessariamente, as três dimensões, algo que Ludwig Biswanger (*apud* May, 1997, p. 86-87) nomeia como o *nível ôntico-antropológico existir humano* (MACHADO, 2010a, p. 34-35).

⁴ Na EMIA as crianças de 5 e 6 anos têm um intervalo para o lanche acompanhadas dos/as educadores/as artistas, tanto nos espaços das salas, quanto nas áreas externas. A partir dos 7 anos, as crianças lancham sem a presença dos/as educadores/as. Buscou-se seguir esta organização, mas alguns momentos de lanche e brincadeiras com as crianças maiores também foram observados.

A corporeidade compreendida nesta integralidade propicia-nos um olhar privilegiado para ver quem são as crianças e como os espaços e tempos, os movimentos, as sensações, os materiais, os/as outros/as e as coisas do mundo as tocam. Desponta de uma fresta essa luz que corre. Isto é potência, ter olhos para ver que, para além de um dado foco que estejamos “conduzindo”, outras simultaneidades adentram a situação e isso pode nos levar a ver que, os modos como somos sensivelmente tocados/as indicam vias para pensar com as crianças e seus corpos, possibilidades de continuidades artísticas. Como trazer as linguagens artísticas neste diálogo com os modos das crianças se referirem ao mundo? Olhar pra o que elas imaginam e criam, significam e dão sentido, não seria isso as próprias culturas infantis em cena?

Evocamos um dos encontros em que houve uma proposta de narrar, dar nome, criar uma origem e uma história para aqueles seres/monstros/metamorfozes que haviam surgido destes encontros em duplas, trios e individualmente. Daí, se seguiu uma série de desenhos, danças, movimentos e cenas de teatro. Das cenas, aconteceu uma experimentação sugerida pelos/as educadores/as artistas e as crianças foram trazendo as referências de suas histórias, personagens e desenhos que haviam feito.

Fig. 2: “Duplometrió”.



Fonte: EMIA, 2019, São Paulo/SP. Arquivo da pesquisa⁵.

⁵ Foto: Autoria do pesquisador.

Esta brincadeira, que durou em torno de trinta minutos, foi um acontecimento único em que a mediação dos/as adultos/as foi no sentido de trazer materiais, auxiliar as crianças a construir aquele espaço cênico com tecidos, instrumentos e objetos, estabelecendo um lugar que não era exatamente um palco, mas que se estendia em suas margens, ao mesmo tempo que delimitava o lugar da atuação, ou seja, aquela ação conjunta no espaço absorveu as simultaneidades de acontecimentos.

Foram elas, as crianças, em seu modo de empreenderem juntas na construção dos sentidos que iam se apresentando neste espaço tempo e em suas próprias possibilidades de participação e de imersão nesta criação comum, quem deram contorno e organizaram as narrativas que iam aparecendo, entrelaçando e incorporando suas ideias, neste que foi um exercício cênico aberto às linguagens e às expressividades de cada um/a. Os/as educadores/as exerceram um papel não menos importante, pois reconheceram os movimentos das crianças, que se apropriaram daquilo que vinham criando e deram suporte, em termos de presença e de aporte de materiais, os quais foram propiciando o desenvolvimento das ideias e ações de crianças e adultos/as.

Gostaríamos de aproximar esse acontecimento ao que Machado (2010b) aborda, a partir de seu construto de criança *performer* em seu artigo: “A Criança é Performer”. Nele, a autora faz uso dos termos *performance* e *performer*, que advêm das artes cênicas e trazem uma ligação intrínseca com a experiência do teatro pós-dramático, o qual não está mais preocupado com as estruturas tradicionais do teatro em suas formas de concepções narrativas e dramatúrgicas lineares dos modos dramático, épico, trágico, etc.

O modo performático de realizar teatro prescinde da lógica formal, investindo na convivência entre lógicas, na relação entre o tempo e espaço, apreendendo as linguagens da dança, das artes visuais, entre outras. O teatro pós-dramático atua em uma zona híbrida, fronteira com as demais formas de arte.

O que é essencialmente *pós-dramático* é a relação da encenação com o tempo e com o espaço: esse modo de fazer teatro não necessita de um texto dramatúrgico pronto, fechado, com começo, meio e fim – radicalizando, prescinde até mesmo do texto – o que nos leva a um tipo de trabalho que apresenta uma *bagunça*, por assim dizer, entre começo, meio e fim; e nessa *bagunça* presenciamos rupturas, repetições, *nonsense*; não há lógica formal, diversas lógicas convivem, [...] Portanto essa propositiva nos oferece uma transgressão dos gêneros, abrindo portas e janelas para outros modos de fazer teatro e de usufruir teatro – são as *linguagens híbridas* (MACHADO, 2010b, p. 118).

São as relações que se estabelecem entre as crianças, educadores/as e as possibilidades de atuação propiciadas neste lugar, que fazem com que cada um/a se aproxime ou se distancie de algo. Isso vem dizer de seus interesses e afinidades, num espaço propício para as performatividades das crianças e adultos/as envolvidos/as. Entendendo, com Machado (2010b), que:

[...] a criança é *performer* de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo por vir – e, se olhada nesta chave, poderá desenvolver-se rumo à assunção de sua responsabilidade e independência, no decorrer dos primeiros anos de sua presença no mundo. Também sua maneira própria de adequar-se ou não às condutas pré-estabelecidas, seus comportamentos adquiridos, seus referenciais iniciais, podem nos dar pistas acerca daquilo que se nomeou as culturas da infância (MACHADO, 2010b, p. 123).

Percebemos que as propostas trazidas pelos/as educadores/as artistas às crianças e aquelas acolhidas, neste processo pelo grupo, rumaram a uma educação que se abre pelo cuidado, uma dimensão humana que tem a ver com a dimensão sensível, que busca chegar, tateando, a um lugar de materializações de que mobilizam o corpo inteiro, compreendendo que o campo imaginário se abre no contato com o mundo, entre pessoas e que há espaço nos ambientes educativos a uma educação pela e para as sensibilidades e percepções.

Ainda que, as linguagens artísticas tenham fomentado e vindo aos encontros na forma de suas particularidades, vieram pela demanda das situações e, assim, foram se constituindo em seu processo de aparecimento, deixando seus rastros que eram retomados e reiterados em uma insistência, que não era imposta, mas que se faziam presentes no contínuo das propostas. Aquilo que poderia ser um processo/procedimento específico de uma linguagem ia se fortalecendo pelas escolhas das crianças, no processo mesmo de criação e pela sensibilidade nas escolhas dos/as educadores/as sobre o que trazer como referência a ser posta em jogo.

Este espaço de criação artística foi de elaboração coletiva, oportunidade para que crianças e adultos/as se colocassem enquanto cocriadores/as e coautores/as na experiência que foram partilhando. Coautoria com o entendimento de que as criações artísticas que se dão coletivamente, processualmente, no decorrer do semestre, contemplam o protagonismo das crianças, os múltiplos diálogos e trocas entre elas, e a participação dos/as artistas educadores/as, na medida de seu envolvimento com aquilo que vem sendo criado e trazido pelas crianças.

Isto é o contrário de uma prática educativa preocupada com a aplicação/transmissão técnica de uma linguagem e de suas especificidades. Há um modo de atuar implícito, neste modo de conduzir, que se abre para o que os/as outros/as têm a dizer, ou seja, que se abre à escuta. Quando isto acontece, percebe-se o que não é dito pelas palavras, vê-se o que os gestos, os movimentos e as ações nos dizem dos modos de existência, compreende-se os deslocamentos, diálogos e interesses que se dão entre os corpos e aquilo que deixam de rastros pelo espaço.

Em relação às crianças e amparados pelo polimorfismo infantil (MERLEAU-PONTY, 1990b; MACHADO, 2010a), podemos compreender que, as expressividades na infância têm a dimensão de uma totalidade que açambarca e amalgama as percepções e os sentidos dos corpos, com as faculdades imaginativas e racionais; a via racional de intelecção do mundo não é a única, tampouco a predominante. Daí a relação entre o polimorfismo e as linguagens artísticas e suas possibilidades de expressão, pois as artes abrem e se constituem em seus modos de expressão em sua dimensão de materializações.

É um caminho que se endereça à performance e às performatividades dos corpos das crianças e adultos/as. Antes de ser algo dado é uma terceira linguagem, uma linguagem híbrida, que busca se configurar no processo de criação e iniciação artística, é um acontecimento entrecruzado com os gestos, ações e movimentos afetivos dos/as envolvidos/as. Onde o polimorfismo abre-se às expressividades, numa prática maleável, lugar onde ocorre a passagem entre as linguagens artísticas, as faculdades imaginativas, a percepção, bem como os desdobramentos no campo simbólico e poético.

A poética procura circunscrever o que, numa obra de arte, nos pode tocar, estimular a nossa sensibilidade e ressoar no imaginário, ou seja, o conjunto das condutas criadoras que dão vida e sentido à obra. O seu objeto não é somente a observação do campo onde o sentir domina o conjunto das experiências, mas as próprias transformações desse campo. O seu objeto, como a própria arte, engloba simultaneamente o saber, o afetivo e a ação. Contudo, a poética tem uma missão ainda mais singular: ela não diz somente o que uma obra de arte nos faz, ela ensina-nos como faz (LOUPPE, 2012, p. 27).

Ao considerarmos que o espaço de criação é também de interlocução entre os/as participantes, estamos nos colocando no exercício de estar em risco, no exercício de uma educação que pergunta pelo “como”. Como educar o olhar, a escuta para a emergência dos dizeres dos/as outros/as, daquilo que aparece e que ainda não

tem nome, ou não sabemos nomear a partir dos vocabulários que temos? Como lemos os fenômenos das linguagens que se anunciam nos gestos, movimentos, atenções e desatenções das crianças e nossas, da vida que transborda em significados, imagens e símbolos? Educar no contexto das artes em relação com a integração de linguagens não seria condizente com o próprio movimento de surpresa com as possíveis transformações e metamorfoses de nossos modos de atuar?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando M. **Ser Clínico como Educador**: uma leitura fenomenológica existencial de algumas temáticas na prática de profissionais de saúde e educação. Tese (Doutorado Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BACHELARD, Gaston. **A Psicanálise do fogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BUFALO, Joseane P. No espaço da creche, com o convívio das diferenças, emerge a cultura infantil. **Revista de Educação**. Campinas, n. 14, p. 23-33, 2003.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2a ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge B. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOUPPE, Laurence. **Poética da Dança Contemporânea**. Lisboa: Orfeu, 2012.

MACHADO, Marina M. Merleau-Ponty e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

MACHADO, Marina M. A criança é performer. **Revista Educação & Realidade**. Performance, Performatividade e Educação. v. 35, n. 2, p. 115-137, mai./ago. 2010b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>. Acesso em 18/06/2019.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. 2ª ed., Campinas: Autores Associados, 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos: Filosofia e Linguagem. Campinas: Papyrus, 1990a.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos: Psicossociologia e Filosofia. Campinas: Papyrus, 1990b.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o Espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

OLIVEIRA, Alexandre M. **Brincar, Imaginar, Criar**: A iniciação artística com crianças e a poética na educação. Exame de qualificação de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PRADO, Patrícia D. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas, v.10 n.1 [28], p. 110-118, mar. 1999.

PRADO, Patrícia D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2ª ed., p. 93-111, 2009.

PRADO, Patrícia D. **Educação Infantil**: contrariando as idades. São Paulo: Képos, 2015a.

PRADO, Patrícia D. Por um Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros. In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Telma Helena C. (Orgs.). **Reflexões & Práticas na Formação Continuada de Professores na Educação Infantil**. São Luis: EDUFMA, p. 205-219, 2015b.

PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. (Orgs.). **Educação Infantil, diversidade e Arte**. São Paulo: Laços, 2017.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel; CESISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, p. 9-34, 2004. Disponível em: <http://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultural-digital/educacao-infantil/medias/files/culturas.pdf>. Acesso em: 27/08/2020.

SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir et al. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 137-179, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36757/1/Etnografia.pdf>. Acesso em: 16/08/2019.

WILLMS, Elni Elisa. **Escrevivendo:** uma fenomenologia rosiana do brincar. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.