

As “perforgrafias” que as crianças criam: a performance como abordagem metodológica e epistemológica para o ensino de artes visuais

GEOVANNI LIMA DA SILVA
ADRIANA MAGRO
MARCELLE VELOSO

•99

Geovanni Lima da Silva, artista, Pesquisador e Professor no Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, com atuação na área de Ensino de Arte, Performance e Poéticas Visuais. Doutor e Mestre em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Especialista em Artes na Educação pela Faculdade de Educação de Vitória. Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É membro dos grupos de pesquisa Ecossistemas Audiovisuais: Teorias, Histórias e Poéticas (CNPq/UNICAMP) e 3P - Práticas e Processos de Performance (CNPq/UFES). Foi indicado ao Prêmio PIPA de Arte Contemporânea (2021) e participou de exposições e festivais no Brasil e no exterior. Coordena o Festival Lacração Arte e Cultura LGBTQIAPN+ e o Serão de Performances Marcus Vinícius. Possui obras nos acervos da Associação Videobrasil, do Governo do Estado do Espírito Santo, da Prefeitura Municipal de Vitória, além de coleções particulares. Interessado em processos escolares e extraescolares de ensino e nas intersecções entre políticas de arte e de educação, com ênfase em práticas aforreferenciadas; poéticas negro-brasileiras e no campo dos estudos da performance.

Contato: geovanni.limasilva@gmail.com
Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6696517379927447>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7528-1255>

Adriana Magro é professora associada III da Universidade Federal do Espírito Santo – Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e, Programa de Pós Graduação Profissional em Educação. Doutora em Educação pela UFES, estágio doutoral na L'Università Sapienza Di Roma. As suas principais linhas de investigação são a Educação Extraescolar, Arte educação, Semiótica greimasiana, Ensino das artes visuais e artes plásticas.

Contato: adriana.r.magro@gmail.com
Afiliação: Universidade Federal do Espírito Santo
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7471423621490631>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3396-6632>

Marcelle Veloso é professora na Prefeitura Municipal de Vitória (ES). Mestranda em Educação, do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Contato: E-mail: marcelle.couto@edu.ufes.br
Afiliação: Universidade Federal do Espírito Santo
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6451192040591852>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2189-7422>

•100

● RESUMO

A educação básica, especialmente nas fases iniciais do ensino, tem, historicamente, priorizado abordagens voltadas à formação e à apresentação de conteúdos formais consolidados na literatura e na crítica. No entanto, movimentos contemporâneos nas artes têm apontado para a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos criadores para além dos planos bidimensionais ou tridimensionais hegemonicamente estabelecidos no campo escolar, capazes de se expressar nas e pelas múltiplas linguagens contemporâneas da arte. Nesse contexto, a performance artística emerge como uma prática capaz de articular corpo, gesto, espaço, tempo, narrativa e invenção, deslocando a centralidade da palavra escrita ou do desenho clássico, abrindo lugar para modos sensíveis e coletivos de aprender arte e existir na escola. Para a articulação dos conceitos sobre performance, os autores Richard Schechner, Diana Taylor, Naira Ciotti e Leda Maria Martins compõem o escopo teórico. Walter Kohan, Renato Nogueira e Marcos Barreto contribuem para o debate sobre infâncias. Este texto emerge das inquietações docentes em relação ao ensino de arte advindas da educação básica com um grupo de crianças de 8 e 9 anos.

● Palavras-chave

Performance. Metodologia. Epistemologia. Criança. Arte-educação. Educação básica.

● ABSTRACT

Basic education, especially in the initial stages of education, has historically prioritized approaches aimed at the formation and presentation of formal content consolidated in literature and criticism. However, contemporary movements in the arts have pointed to the need to recognize children as creative subjects beyond the two-dimensional or three-dimensional plans hegemonically established in the school environment, capable of expressing themselves in and through the multiple contemporary languages of art. In this context, artistic performance emerges as a practice capable of articulating body, gesture, space, time, narrative and invention, displacing the centrality of the written word or classic drawing, opening space for sensitive and collective ways of learning art and existing in school. For the articulation of the performance concepts, authors Richard Schechner, Diana Taylor, Naira Ciotti and Leda Maria Martins make up the theoretical scope. Walter Kohan, Renato Nogueira and Marcos Barreto contribute to the debate on childhoods. Walter Kohan, Renato Nogueira and Marcos Barreto contribute to the debate on childhood. This text emerges from teachers' concerns regarding the teaching of art arising from basic education with a group of 8 and 9-year-old children.

●101

● Keywords

Performance. Epistemology. Methodology. Child. Art-education. Basic education.

1. Escola/performance: abordagem histórico-conceitual

Hoje é dia 01 de agosto de 1998, estamos na semana da pátria e vamos comemorar a independência do Brasil. A professora pediu que fôssemos bem apresentados, com os cabelos penteados e se possível com o uniforme passado. Vamos cantar o Hino Nacional, vai ser do jeito que tem que ser: uma fila, sem podermos conversar ou olhar para o lado e cantando com toda nossa força. Perguntei por que era daquele jeito e a professora me disse que as coisas são assim desde a época dela, a gente só segue.¹

•102

O ambiente escolar é permeado por práticas protocolares estruturadas por um conjunto rígido de normas e procedimentos que visam garantir a disciplina e a organização das crianças e dos conteúdos acadêmicos. Desde a chegada dos/das estudantes até a saída, a rotina escolar, por exemplo, é marcada por horários específicos, regras de conduta e expectativas comportamentais que deveriam ser seguidas. Poucas vezes esses comportamentos esperados são problematizados ou tensionados, como explicitado na nota que abre este artigo. Nesse sentido, nosso estudo observa, a partir dos apontamentos de Richard Schechner (2010) e Diana Taylor (2013), o ambiente escolar como um espaço onde se executam ações reiteradas desempenhadas pelas pessoas que nele habitam. A partir desse entendimento, buscamos refletir com os/as professores/as de Artes Visuais, enfatizando que, ao adotarem a performance como abordagem metodológica e epistemológica para o ensino do componente curricular, eles e elas subvertem a lógica socialmente praticada e deslocam o processo de ensino-aprendizagem para a instauração do “corpo-tempo de sentido”².

¹ Texto transcrito do diário de um dos autores, produzido durante a infância.

² Referimo-nos ao corpo com instaurador de sentidos, nos aproximando dos apontamentos de Leda Maria Martins (2021), no que diz respeito ao conceito de tempo espiralar que ela desenvolve.

Desse modo, nosso entendimento de performance a compreende como “mais que uma ação teatral; constitui uma categoria muito mais abrangente” (Schechner, 2010, p. 27), no sentido de que:

[...] Por constituir um “amplo espectro” de atividades que vão desde o ritual ao play (em todas as suas variedades desconcertantes e de difícil definição), incluindo as “formas populares de entretenimento”, tudo pode ser considerado, analisado e observado como uma performance diante das características presentes. Nesse sentido, Lúcio Agra sugere que esse conjunto de possibilidades e todos os processos inerentes a sua execução possam ser a “mais perfeita tradução” do contemporâneo. Mais que isso, talvez a performance possa ser seu operador pragmático, no sentido de servir a essa ambiência nebulosa [...] como incorporação, dando-lhe fisicalidade, expondo-lhe os impasses. Considerando essa gama de possibilidades, “fazer performance é um ato que pode ser entendido em relação: a ser, fazer, mostrar-se fazendo [e] explicar ações demonstradas”. Para Schechner, ser é a expressão de como eu me produzo enquanto indivíduo em todos os aspectos – é filosófico, como, por exemplo, socialmente; fazer engloba as ações e atividades que geram a existência, são comportamentos executados de forma contínua, e está diretamente relacionado a mostrar-se fazendo, que pode ser entendido como performar as ações feitas ou sublinhá-las, demarcando-as; e explicar as ações demonstradas é o trabalho de compreender o “mundo da performance e o mundo como performance” (Lima da Silva, 2021, p. 44-45).

•103

Assim, pensando o contexto escolar, como aponta Goffman (1986), esse campo pragmático operacionaliza uma rede de expectativas e obrigações vivenciadas pelos sujeitos que experienciam as performances cotidianas oriundas do contexto escolar. Por exemplo, existe a expectativa de que o comportamento dos/das estudantes no contexto escolar seja de obediência às orientações dos/das professores/as, com participação efetiva nas atividades pedagógicas propostas, aprendizagem constante durante os períodos letivos e com oferecimento de um “corpo dócil” (Foucault, 2014), passivo e suscetível às

autoridades escolares. O/a professor/a, por outro lado, figura de autoridade e controle do ambiente escolar, seria o/a responsável por transmitir o conhecimento e modular o comportamento dos/das estudantes de maneira a garantir um espaço de ensino e aprendizagem.

Essa rede de expectativas e obrigações não se limita aos comportamentos e às atitudes corporais, mas adentra a questão ética e estética. Os/as estudantes, por exemplo, devem vestir, em via de regra, uniformes escolares, muitas vezes definidos pela gestão escolar sem consulta ao grupo, além de terem que atender ao regimento local no que tange à escolha de próteses e acessórios. Nesse sentido, há escolas que não permitem, por exemplo, a utilização de *piercings*, bonés, chapéus, entre outros. O/a professor/a, de igual maneira, devem atender a um padrão moral em suas vestimentas. Há contextos, por exemplo, que não permitem o uso de bermudas ou *shorts*, mesmo que a realidade territorial seja de elevadas temperaturas. Essa dinâmica evidencia como as interações na escola são moldadas por uma rede complexa de expectativas que impactam tanto os/as estudantes quanto os/as professores/as e por conseguinte o processo de ensino-aprendizagem.

•104

Importa mencionar que estes comportamentos esperados, operacionalizados por essa rede supramencionada, encontram-se respaldados pela legislação educacional vigente e pelos documentos normativos que regem cada sistema e organização escolar. Esses documentos não apenas formalizam as expectativas e obrigações, mas também refletem a cultura e os valores da instituição, moldando a identidade da escola e o comportamento de todos os seus membros.

Interessa-nos pensar que o processo educacional pautado na lógica documental é também um processo performático. Dizemos isso pois, como aponta Diana Taylor (2013), esses documentos são “arquivos” e se constituem de maneira formal e padronizada, no sentido de que regulam e organizam a prática educativa apresentando uma lógica rígida, limitando a flexibilidade e a contextualização das experiências subjetivas, além de impor normas e expectativas que não necessariamente se adequem às realidades diversas das comunidades escolares.

Ao cunhar o conceito de “arquivo”, Taylor (2013) o posiciona diretamente no sentido dos processos de colonização, nos quais as experiências e práticas – subjetivas e coletivas – foram desconsideradas e a lógica documental foi introduzida. Esse pensamento da autora é estruturado a partir de sua imersão

no processo de colonização vivenciado pela América Latina e a ação desempenhada pelos jesuítas, sacerdotes católicos, em relação à instauração da escrita e do ato de registrar como dádivas divinas. Essa lógica é complexa e a educação contemporânea ainda se pauta nela, como na necessidade de que a alfabetização (como processo sistemático de apropriação do sistema de escrita alfabética) seja assumida como prioridade nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, ação preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, como demonstrado a seguir:

[...] No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2017, s/p).

•105

Estamos falando de uma padronização que se refere ao processo de aprendizagem, em específico sobre ler e escrever e a relação dos sujeitos com o sistema alfabético e suas regras. Mas, quais outros processos um documento formal pode garantir? Pergunta-se no sentido de compreender que há outras possibilidades educativas passíveis de atenção e desenvolvimento no campo escolar. Richard Schechner (2010, p. 26) nos indica que a “educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo mentecorpoemoção – tomá-los como uma unidade”.

Assim, pensando nessa unidade que o autor menciona, aproximamo-nos de Cláudia Maria Mendes Gontijo (2008), entendendo a prática de alfabetização, por exemplo, a partir da influência de diferentes ambientes e

³ Não é objeto deste texto a análise dos documentos citados no sentido pragmático, mas consideramos importante nos posicionar contrários a qualquer padronização que não considere os processos formativos singulares, as especificidades culturais e regionais, nem a autonomia pedagógica dos docentes, elementos fundamentais para uma educação em arte crítica e contextualizada.

experiências de vida, ou seja, alfabetizar é um ato sociocultural, não se limitando à educação infantil, mas se alongando durante todo o processo social vivido pelas pessoas. Aqui há uma interlocução complexa com os saberes já trazidos no corpo de quem vivencia o processo de alfabetização, pois o fato de codificar/decodificar o mundo abarca outras possibilidades além do texto formal, situado em sílabas ou em sons fonéticos.

Assim, retomando as perspectivas de Taylor (2013), que, em seus apontamentos, nos auxilia na construção da tese de que a performance é uma abordagem metodológica e epistemológica para o ensino das Artes Visuais:

[...] As performances funcionam como atos de transferência vitais, transmitindo o conhecimento, a memória e um sentido de identidade social por meio do que Richard Schechner denomina “comportamento reiterado”. Em um primeiro nível, a performance constitui o objeto/processo de análise nos estudos da performance, as muitas práticas e eventos – dança, teatro, ritual, comícios políticos, funerais – que envolvem comportamentos teatrais ensaiados ou convencionais/apropriados para a ocasião. [...] Em um segundo nível, a performance também constitui a lente metodológica que permite que pesquisadores analisem eventos como performance [...] a prática incorporada, juntamente com outras práticas culturais associadas a elas, oferece um modo de conhecer (Taylor, 2013, p. 27).

•106

A partir de sua posição como mulher mexicana imigrante nos Estados Unidos e de sua compreensão sobre o conceito de performance, a autora, assim como conceitua o “arquivo”, apresenta a ideia de “repertório”, que representa uma perspectiva contrária aos processos colonizadores. Ela afirma que o conhecimento está enraizado no corpo e que a transmissão desses saberes ocorre por meio da ação corporal (Taylor, 2013). Logo, pensar os processos educativos a partir do conceito de “repertório” é ampliar suas possibilidades, mais que isso, é não se limitar, por exemplo, apenas à habilidade de codificar/decodificar o mundo pela escrita, mas também considerar a integração de experiências, culturas e saberes que são incorporados ao corpo ao longo da vida.

Esses saberes incorporados à pessoa no decorrer da vida constituem um fenômeno complexo e multifacetado, assim tê-los considerados no contexto

dos processos educativos situa e localiza os/as estudantes nesse processo. Dito isso, o processo educativo é realizado, portanto, considerando as oportunidades e capacidades de cada pessoa, reconhecendo que cada uma traz consigo um conjunto único de vivências que enriquece o processo de ensino-aprendizagem. Eis o ponto-chave para a discussão que lançamos neste artigo: a performance, além de constituir elemento epistemológico, já que oferece outra possibilidade para os processos educativos em geral, se constitui também um método eficaz para o ensino das Artes Visuais. Portanto, compreendemos que as performances, segundo Schechner (2013):

[...] afirmam identidades, curvam o tempo, remodelam e adornam corpos, contam histórias. Performances artísticas, rituais ou cotidianas – são todas feitas de comportamentos duplamente exercidos, comportamentos reiterados, ações performadas que as pessoas treinam para desempenhar, que têm que repetir e ensaiar. Está claro que fazer arte exige treino e esforço consciente. Mas a vida cotidiana também envolve anos de treinamento e aprendizado de parcelas específicas de comportamento e requer a descoberta de como ajustar e exercer as ações de uma vida em relação às circunstâncias pessoais e comunitárias (Schechner, 2013, p. 27).

•107

A partir do repertório do sujeito que a desempenha, entendemos que a performance tem sua gênese nas memórias/ações/atos construídos corporalmente nas diversas situações cotidianas da vida, como nos arranjos familiares, sociais e vivências culturais. Compreendemos que, ao adotá-la como método para o ensino das Artes Visuais, os/as professores/as evidenciam a importância de uma educação que valorize saberes outros, ao passo que reconhecem e validam diferentes maneiras de conhecimento, incluindo as que os/as estudantes apresentam no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo um ambiente inclusivo e diversificado, que não abandona o currículo previsto, mas o torna real diante dos sujeitos que o vivencia.

Nesse sentido, se considerarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na seção voltada tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental, observamos, respectivamente, os “Campos de Experiência” relacionados a “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços,

sons, cores e formas” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e as “Dimensões do Conhecimento”, que incluem “Criação”, “Crítica”, “Estesia”, “Expressão”, “Fruição” e “Reflexão”. Olhando a própria BNCC com todas as suas complexidades, entendemos que a performance como método permite a inserção de contextos pessoais e, portanto, do repertório das/dos estudantes, principalmente no que se refere ao ensino das Artes Visuais (Brasil, 2017). Vejamos:

[...] Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. No Ensino Fundamental [...] O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (Brasil, 2017, s/p).

•108

Assim, ao considerar o repertório como elemento central, os processos educativos em Artes Visuais que utilizam a performance como método se tornam complexos e potentes, porque atendem à lógica documental que rege a educação ao mesmo tempo que se distanciam de uma abordagem que privilegia a análise, produção e decodificação de obras de arte, integrando-se à contemporaneidade e contribuindo para a criação e apreensão de sujeitos plurais. Isso se refere, por exemplo, às diversas identidades e às muitas expressões de subjetividades que emergem nesse contexto.

2. Criança-performer

Como dito, a performance, no campo da arte, rompe com a lógica do produto acabado e da representação mimética, privilegia o processo, a presença e a ação situada em ato, no tempo e no espaço. Taylor (2013), ao

elucidar seu pensamento sobre arquivo e repertório, permite que o espaço escolar, suas normatizações e lógicas de programação sejam evidenciadas como uma performance em arquivo, no entanto, a escola abriga, no corpo docente e discente, a perspectiva do repertório ao instaurar na cena escolar as vivências orgânicas acumuladas pelo fundamento da convivência social, da dialética da coletividade e da vida acadêmica como espaço de relações intersubjetivas. Ao ser apropriada pelas crianças, a performance se transforma em uma prática encarnada de arte, de invenção, de jogo e de criação de mundos. Inspiradas por teorias como as de Richard Schechner (2010, 2013) e Diana Taylor (2013), pode-se compreender que a performance na escola não é uma atividade extracurricular, mas uma linguagem atuando como base de conhecimento e de metodologias, em que corpo, gesto e imaginação se constroem como epistemologias⁴ dissonantes no campo escolar formal, mas latentes em todo processo educativo.

Desse modo, incorporar as pesquisas e práticas da performance artística como princípio epistemológico, percurso metodológico e materialidades dissonantes nas aulas de artes da educação básica, com o público de crianças de 8 e 9 anos, instaura um debate sobre os modos como compreendemos as infâncias que habitam esse campo escolar. As concepções de infância formuladas por Walter Kohan (2003), Renato Nogueira e Marcos Barreto (2018) convergem entre uma filosofia da infância centrada na abertura ao pensamento e uma ação afroperspectivada que vincula infância, ancestralidade e educação para a vida. As duas abordagens compreendem a infância para além de uma etapa cronológica do desenvolvimento, valorizando-a como condição ontológica, epistemológica e ética, que desafia os modelos escolares normativos e propõe novas formas de subjetivação, convivência e saberes. •109

Walter Kohan (2003), filósofo argentino-brasileiro, propõe uma compreensão da infância que rompe com a perspectiva tradicional, que é baseada nas fases clássicas de crescimento e maturidade. Para o autor, a infância é mais uma condição filosófica e política do que uma fase da vida — seria um modo de pensamento que não apenas as crianças habitam, mas

⁴ O pensamento epistemológico apresentado neste texto, fundamenta-se nos debates sustentados por Paul Feyerabend (1977, 2010) que defende que o conhecimento deveria ser plural e dialógico entre as diferentes culturas. Compreende que as artes, saberes tradicionais e mitologias também são conhecimentos científicos.

também os adultos que permanecem abertos à dúvida, ao espanto, à experiência e à reinvenção do mundo.

Em sua obra “Infância: entre educação e filosofia”, Kohan (2003) defende que a infância pode ser pensada como um modo de existência resistente à normalização da vida, em que o pensamento (ou a vida) ainda não foi capturado pela repetição automática e pela lógica utilitária, que podem dessemantizar as ações e experiências do mundo. A infância, nesse sentido, é produtora de perguntas e de novos mundos, revelando-se como um gesto ético de abertura ao outro e ao desconhecido. Aqui, fundamenta-se o conceito de repertório de Taylor (2013), pois a perspectiva de infância pressuposta por Kohan (2003) é adensada pelo acúmulo de experiências significativas incorporadas à vida cotidiana e que compõem um acervo ativado pelo repertório no ato e processo da performance.

•110

A perspectiva filosófica de infância que Kohan (2003) também opera em uma temporalidade diferenciada, articulada às noções de aion e kairós — tempos qualitativos e intensivos —, em contraposição ao cronos linear. Assim, a infância seria menos uma etapa da vida e mais um modo de experimentar o tempo, a linguagem, o corpo e o mundo. Embora o conceito de infância desse autor atravesse a vida humana, e não somente a fase de vida das crianças que participaram das experiências performáticas que deram origem a esse texto, a filosofia da infância proposta pelo autor interessa às nossas reflexões pois discute o encantamento pela vida em ato, pautado no movimento e no processo de entrega de temporalidades outras.

Nesse sentido, qualifica o debate o conceito de tempo espiralar de Leda Maria Martins (2021) apresentado no livro “Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela”, ao compreender o tempo distante da linearidade moderna, progressiva e ocidental, tradicionalmente associada a um modelo racionalista e colonial, instaurando uma compreensão temporal circular, ancestral, afetiva e descontínua, na qual o tempo se entrelaça em atos performativos de rememoração e reinvenção constantes e sem definições pretéritas ou subsequentes.

Martins (2021) propõe que o tempo não se organiza por sucessão cronológica, mas por reatualizações contínuas do vivido. Cada gesto, canto, corpo em ação, encena um tempo que retorna e se transforma. Essa concepção de tempo está diretamente relacionada ao corpo como tela e repertório, em que se inscrevem memórias e saberes não-hegemônicos. A performance, portanto,

enquanto experiência estética e política, se torna um dispositivo importante para acessar o tempo espiralar ao ativar a memória como presença, deslocando o sujeito da linearidade, e convoca a coletividade como horizonte ético e cosmológico. Na educação, o tempo espiralar instaura uma crítica à pedagogia eurocentrada e racionalista, espaço em que habita também o campo da arte, majoritariamente eurocêntrica, ensinada tanto nas universidades quanto na educação básica, e propõe uma escuta que acolha a ancestralidade, a oralidade e os saberes performativos como modos legítimos de produção de conhecimento.

Nessa mesma direção, Renato Nogueira e Marcos Barreto (2018), no texto “Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas”, propõem o conceito de “infancialização” opondo-se à ideia de infantilização da criança, valorizando a infância como um modo de pensar e de existir fundamentados em filosofias afroperspectivistas e ameríndias (ubuntu e teko porã, respectivamente). A infancialização seria, portanto, uma experiência ética e pedagógica ao propor uma infância ativa que rompe com a lógica normativa e adultocêntrica, ainda presente no campo escolar até mesmo nas aulas de Artes Visuais. ●111

A ênfase dos autores se dá na educação afroperspectivista e, ao cunharem o conceito de infancialização, reconceituam a infância como matriz ética e cosmopolítica capaz de expandir o sentido do currículo, da democracia e da convivência intergeracional em contextos escolares, transformando-a em elemento político-epistemológico. Tais reflexões convergem com o tema deste texto ao inserir a criança e seu repertório no cerne da produção artística, especialmente nas aulas cuja linguagem da performance ocupa a centralidade principal do ato arte-educativo, não se preocupando com a avaliação final de um produto resultante com materialidades clássicas. Na cena performática, o corpo-tempo dos envolvidos, nesse caso, o das crianças, é a materialização do processo de elaboração conceitual e metodológica do que agregam como sujeitos completos, éticos e partícipes do próprio aprendizado.

Desse modo, as contribuições de Nogueira e Barreto (2018) convergem para uma crítica das formas hegemônicas de pensar a infância, a educação e a arte, ao deslocarem o foco da infância como objeto de tutela para a infância como sujeito de experiência, saber e criação. A performance atua em consonância com este pensamento, pois objetiva romper com práticas arte-educativas ainda fincadas no modernismo ou até mesmo em processos

pedagógicos tradicionais e tecnicistas. A partir dessas circunstâncias, instaura-se a “criança-performer” preconizada por Diana Taylor (2013) e Richard Schechner (2013) quanto ao seu repertório tempográfico e ancestral, que acessa diferentes camadas estéticas, éticas, de pensamento e de vivência artística, em diálogo novamente com Leda Maria Martins (2021). A criança-performer não é a criança teatralizada, pois esta, não raras vezes, também se assenta na perspectiva do arquivo ao reproduzir as normatividades veiculadas na escola e no campo social a que pertence.

A liberdade dos gestos e as narrativas não convencionais ampliam o horizonte de sentidos e interpretativos, provocando o mergulho conceitual manifestado na ação. A criança-performer engendra e convoca sua infancialização para fundamentar sua performance artística durante as aulas de arte em tempo espiralar. A liberdade delas presentifica até as nuances daquilo que elas mesmas ainda não acessam, ou conhecem apenas ancestralmente, e, a partir da performance, passam a apreender como pertencentes a elas, se reconhecendo em situações educativas e sociais. Em consonância com os autores já citados nesse estudo, Naira Ciotti (2014) apresenta articulações entre performance e Artes Visuais, revelando uma amplificação dos modos de ensinar e aprender arte no campo escolar. Para ela, ao incorporar os princípios performáticos nas práticas educativas, o pensamento artístico e suas produções se deslocam do suporte tradicional — como a pintura, o papel ou a tela — para o corpo como espaço-tempo sensível, e possíveis, de criação.

•112

[...] A relação entre performance e Artes Visuais promove a ampliação do campo da Arte. A partir dos princípios da performance, podemos movimentar o próprio pensamento acerca da arte, um movimento que parte do fora e conta com essa exterioridade. O fora da pintura é o corpo (Ciotti, 2014, p. 15).

O “fora” da pintura, mencionado pela autora, nos convoca a refletir sobre uma produção artística que não está apenas na imagem, mas essencialmente no gesto, no movimento, no tempo, na narrativa e na invenção. Assim, a performance nos permite tensionar as fronteiras do fazer artístico nas aulas de Artes Visuais, instaurando uma prática pedagógica que não se reduz à representação, mas se configura como ato performático, estabelecendo relações com o campo escolar.

Associada a essa ideia, Ciotti (2014) também nos apresenta o conceito de “professor-performer”, sendo esse capaz de “seduzir” seu aluno à investigação, fomentando outros modos de aprender no campo da arte. Entendendo o professor-performer como sujeito cujo papel em sala de aula transpõe o tradicional apresentador de conteúdo para um indivíduo performático, que busca seduzir a criança por meio de abordagens mais contemporâneas, o faz ser capaz de fomentar práticas dissonantes, usando o próprio corpo, a voz e o lugar para comunicar o que pensa aos outros, indo ao encontro com expressões próprias da contemporaneidade da arte.

[...] O professor-performer movimenta os conhecimentos que possui sobre a arte em direção ao seu aluno. Ele pode movimentar corpos de conhecimentos, além da representação e da técnica. Seus alunos estão, na verdade, em muitos lugares, não necessariamente no ateliê [...]. Sua matéria é um pensamento de arte, um pensamento em movimento, um pensamento em performance (Ciotti, 2014, p. 61).

É na convergência entre a figura do professor-performer e sua incansável busca por cativar para as práticas performativas, que surge a criança-performer apresentada anteriormente. Nesse sentido, as epistemologias possíveis do diálogo entre o professor-performer e a criança-performer não são conhecidas previamente, ao contrário, estão em construção à medida que seus corpos se movimentam em direção a esse pensamento sobre a performance artística.

Ao provocar a inquietude e convocar o corpo pensante, que lembra e gera emoções (Picosque, 2012), percebemos esse corpo como produtor de saberes a partir de suas atitudes, ações, experimentações, vivências, posturas, relações, memórias, sentidos, tempos, afetos e performances, mostrando-se percurso para a produção de outros conhecimentos. Assim, compreendemos os processos de criação artística nos contextos das aulas de Artes Visuais pelo compartilhamento com as crianças, na relação entre os pares professor-estudante.

Ao evidenciar a relação estabelecida entre o professor-performer – aquele que propicia o diálogo, performa junto às crianças e entende esse encontro como um verdadeiro espaço de compartilhamento de ideias – e a criança-performer, reforça-se a indissociabilidade entre criação artística e processo pedagógico. Nesse contexto, o corpo se torna dispositivo para os

processos formativos nas aulas de Artes Visuais, elaborando saberes que emergem das experiências performativas.

Assim, durante as aulas de arte com essas crianças de 8 e 9 anos, instaurou-se a criança-performer, porque foi instalado antes a professora-performer. Como visto anteriormente com Naira Ciotti (2014), preconiza-se que o trânsito consciente entre a situação de “professor/a” e de “artista” consolida o “professor-performer”, que também se fundamenta pela possibilidade de inversão de papéis entre professor/a e estudante e estabelece para este último uma postura criadora, ativa e experimental.

3. As “perforgrafias” que as crianças criam

O título desse artigo propõe uma provocação, cria um conceito que advém de outros dois utilizados aqui, “performance” e “grafias” (como escritas e desenhos). No entanto, sua união em *perforgrafias* o torna complexo, estabelecendo outros sentidos que surgem das reflexões anteriormente postas acerca da criança-performer. A criança perforgrafa porque desenha no e com o corpo, no e com o tempo, no e com o espaço, produzindo arte enquanto ri e vive suas relações afetivas e ancestrais, coletivamente. Torna-se, desse modo, partícipe do pensamento artístico enquanto cria e manifesta. A *perforgrafia* seria, então, um neologismo da impermanência material frente ao efetivo saber consolidado pelas crianças em traços imaginários, ou não, sem linearidade, realizado em curvas da memória que retornam e se reinventam sempre que provocadas ou ativadas.

O escopo teórico utilizado para essa investigação foi a cultura visual, pois permite a análise de imagens e de visualidades cotidianas, artísticas e midiáticas e os modos como essas linguagens moldam a percepção do mundo. Desse modo, a ação que apresentaremos foi realizada no contexto da educação pública, em uma região periférica da cidade de Vitória (ES), durante o ano de 2024. As turmas do 2º ano do ensino fundamental I⁵ já vinham experimentando propostas pedagógicas nas aulas de Artes Visuais, que teciam diálogos a respeito do corpo e as corporeidades possíveis (e impossíveis) – sonantes e

⁵ Essa ação se deu na aula interdisciplinar – entre os componentes curriculares Arte e Educação Física, como estratégia para superar fragmentações de conhecimento e para proporcionar aos/as estudantes as complexidades dos conhecimentos das duas áreas. Ação em parceria com a professora Ma. Flávia Ferreira Ribeiro, no ano de 2024.

dissonantes – dentro do espaço escolar. Assim, foi solicitado autorização para pesquisa nos órgãos legais, para as famílias das crianças envolvidas e também para as crianças. A investigação do fenômeno estudado e o levantamento de dados aconteceu por meio de grupo focal, gravações de áudio e vídeo e diários de campo.

A aula do dia aqui descrito e analisado foi deslocado para outro ambiente, que não o ateliê de arte da escola, comumente usado para as propostas pedagógicas em arte. Ao chegar no espaço, as crianças encontraram um ambiente totalmente escuro, com exceção de um único foco de luz que emergia de uma lanterna posicionada de modo a iluminar apenas uma parede do espaço.

Os/as estudantes foram organizados em uma roda ao entorno dessa luz, cada um foi convidado a posicionar seu corpo entre a fonte luminosa e a parede e a se movimentar interagindo com a luz, criando uma sombra ampliada (ou não) das grafias que o corpo produzia ao expressar seus saberes, memórias e experiências. De início, as crianças se apresentaram reticentes à prática corporal: algumas, pela insegurança que o ambiente escuro causava; outras, por certo constrangimento com a ideia de um corpo que se movimenta na frente de outros; e ainda outras, por não terem construído, em pensamento, que tipo de movimento fariam naquele momento. •115

Aos poucos, esse estranhamento foi dando lugar às experimentações com a luz, com o corpo, com o espaço e com as relações estabelecidas com os colegas, com a professora e com o novo ambiente de aula. Vê-se surgindo uma curiosidade sobre como a sombra criada pela luz da lanterna pode modificar a imagem que está sendo projetada na parede. À medida que a ação foi acontecendo, os estudantes manifestaram suas impressões e, então, os saberes produzidos nesse contexto foram acionados, como o diálogo e as imagens abaixo apontam (figuras 1 e 2):

[...] Criança-performer: Ela tá grandona!

Professor-performer: Olha! Quanto mais perto da luz, o que acontece?

Criança-performer: Fica mais grandão! Mais longe fica pequenininha.

(Diário de pesquisa da autora, 2024)



Figura 1. Ação performática – Fico grande. Fotografia da autora, 2024.

Figura 2. Ação performática – Fico pequena. Fotografia da autora, 2024.

•116

As crianças e a professora seguiram experimentando e improvisando gestos livres — alongamentos, dobramentos, arcos, rodopios, danças — e observando de que modo seu corpo se transforma com imagens projetadas pela luz da lanterna, que era guiada por outro estudante da turma.

A empolgação com a ação performática foi tomando conta do espaço-tempo de aula, para além dos movimentos que eles já conheciam e nomeavam, muitos desses trazidos das aulas de educação física, como parada de mão, ponte e avião, as crianças sugeriram outras configurações corporais, envolvendo os colegas e professora na fabulação dos seus movimentos. Podemos observar essas produções nas imagens abaixo (figuras 3, 4, 5, 6, 7 e 8):



•117



Figura 3. Ação performática – Uma virada de estrela. Fotografia da autora, 2024.

Figura 4. Ação performática – Outra virada de estrela. Fotografia da autora, 2024.

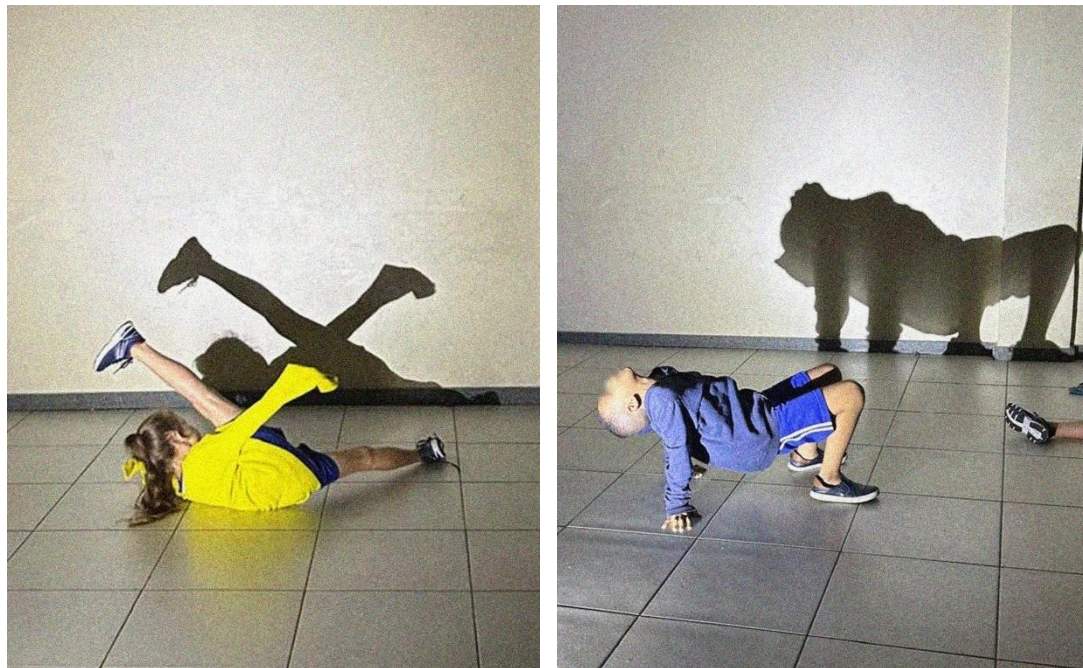


•118

Figura 5. Ação performática – Movimentos fabulados I. Fotografia da autora, 2024.



Figura 6. Ação performática – Movimentos fabulados II. Fotografia da autora, 2024.



•119

Figura 7. Ação performática – Movimentos fabulados III. Fotografia da autora, 2024.

Figura 8. Ação performática – Movimentos fabulados VI. Fotografia da autora, 2024.

Agora, performavam individualmente e no coletivo. Aos poucos, os papéis foram sendo estabelecidos pelas próprias crianças a partir do momento em que elas compreendiam a cena performática.

Criança-performer 1: Tia, quero segurar a lanterna!

Criança-performer 2: Eu também quero segurar a lanterna.

Criança-performer 3: E a foto? Posso fazer a foto?

Criança-performer 4: Agora sou eu! Sou eu! Eu faço o movimento agora!

(Diário de pesquisa da autora, 2024).

A aula seguiu entre trocas de papéis de iluminador/a (que direciona a luz), performer e fotógrafo/a; assim, as crianças-performers se articulavam e cada uma experimentava cada processo de toda a cena performática que elas

acabaram de criar ao pensar com o corpo na aula de Artes Visuais. Podemos observar essas relações nas imagens abaixo (figuras 9 e 10).



•120

Figura 9. Ação performática – Compartilhando processos I. Fotografia da autora, 2024.

Figura 10. Ação performática – Compartilhando processos II. Fotografia da autora, 2024

Nos diálogos e apontamentos das crianças, uma certeza: naquele espaço, a arte não é produto, mas acontecimento compartilhado entre a criança-performer e o professor-performer; ali, o corpo não realizava apenas uma ação mimética, de pura reprodução ou imitação, mas se inscrevia no mundo e performava saberes. Nesse sentido, surgem as *perforgrafias* que as crianças criam. Assim, o corpo-tela grafa e postula pensamentos sobre a arte.

[...] Um corpo, síntese poética do movimento. Um corpo hieroglifo. Complexo poroso, investido de múltiplos sentidos e disposições, esse corpo, física, expressiva e respectivamente, é o lugar e ambiente de inscrição de grafias do conhecimento, dispositivo e condutor, portal e teia de memória e de idiomas performáticos, emoldurados em uma engenhosa sintaxe de composições (Martins, 2021, p. 79).

Inserido nessa perspectiva, o neologismo da palavra *perforgrafias*, como dito anteriormente, afirma que as performances realizadas por crianças, por meio de seus gestos, movimentos e corporeidades, constituem modos de grafar conhecimentos que transcendem a linearidade da escrita e das aprendizagens convencionais, e cria, registra e instaura modos de ser, saber e conhecer pelas grafias que o corpo-espaço-tempo faz.

Esse percurso performático nos ajuda a refletir sobre uma produção de saberes corporificados, em que os corpos que habitam o espaço escolar não são veículos de expressão, mas um arquivo vivo, que pode ressignificar os processos de ensino-aprendizagem e os modos possíveis para o registro do conhecimento em momentos *perforgráficos*.

4. Conclusão

Durante esta pesquisa, vários autores foram convidados a presentificar suas teorias e conceitos, mas, para fins de conclusões, é necessário expressar a urgência do reconhecimento dos saberes agregados às práticas coletivas com crianças. A presença da performance nas aulas possibilitou que a práxis artística/conceitual fosse completa, cujas bases epistemológicas de arquivo e repertório, vastamente discutidos aqui, ampliassem o campo educativo da arte-educação, para assentar também como metodologia de ensino com pressupostos que foram reconhecidos e recebidos pelas crianças no curso da aula.

•121

Desse modo, é fundamental dizer que a articulação entre infância, performance e ancestralidade exige que a escola seja repensada como espaço de travessia — lugar de encruzilhada ética, estética e epistemológica —, em que diferentes infâncias possam existir em sua inteireza. Ao trabalhar com a abordagem da performance, os horizontes pedagógicos entram em perspectiva, promovendo práticas mais inclusivas, sensíveis e libertadoras, comprometidas com a formação de sujeitos plenos, críticos e historicamente situados.

O corpo da criança, frequentemente silenciado e disciplinado no espaço escolar, se apresenta e é valorizado na performance como corpo-tela, corpo-memória, corpo-tempo, corpo-jogo, para se estabelecer como *perforgráfico*. Ao realizar uma ação performática, a criança elabora não apenas uma estética, mas

também um modo de narrar o mundo, de se posicionar e de ser vista como produtora de sentidos.

Nesse processo, a *perforgrafia* no campo escolar convoca a ética da escuta e da atenção, o professor deixa de ser o centro de saberes e se torna curador de processos, acolhendo o imprevisível e o sensível como parte do cotidiano arte-educativo. Como preconiza Leda Maria Martins (2021), a performance é também um espaço-tempo de memória e de reinvenção coletiva, mesmo no gesto, aparentemente simples, de uma criança brincando de fazer sombra ou recriando um movimento, há a presentificação de ancestralidade, de cultura, de linguagem e de criação artística.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.bndigital.bn.br>. Acesso em: 24 jun. 2025.

•122

CIOTTI, Naira. *O mestiço professor-performer*. **Revista Rebento**, v. 1, n. 3, p. 1-14, 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/54>. Acesso em: 26 jun. 2025.

CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal: EDUFRRN, 2014.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FEYERABEND, Paul. **Adeus à razão**. São Paulo: UNESP, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GOFFMAN, Erving. "Foreword". In: GOFFMAN, Erving. **Frame analysis: an essay on the organization of experience**. Boston: Northeastern University Press, 1986.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO,

Irene (org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIMA DA SILVA, Geovanni. **Exercícios para se lembrar: a performance como método para a elaboração de subjetividade**. 2021. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: https://www.entrepesquisa.com.br/_files/ugd/b2b5b6_9d6404aebc844acda008218d260a384e.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set.–dez. 2018.

•123

PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

SCHECHNER, Richard. O que pode a performance na educação: uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 23-35, mar.–ago. 2010. Entrevista concedida a Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira.

SCHECHNER, Richard; LIGIÉRO, Zeca (org.). **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

Como Citar

As “perforgrafias” que as crianças criam: a performance como abordagem metodológica e epistemológica para o ensino de artes visuais. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 99–123, [s.d.].

DOI: [10.14393/OUV-v21n2a2025-78758](https://doi.org/10.14393/OUV-v21n2a2025-78758). Disponível

em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/78758>. Acesso em: 21 fev. 2026.



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.