



REVISTA DE ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS
E-ISSN 2358.6958

Estados corporais em performances infantis: Educação Básica e contextos de precariedade social

Luciana Maria Rodrigues Gresta
Gilberto Icle

Para citar este artigo:

GRESTA, Luciana Maria Rodrigues; ICLE, Gilberto. Estados corporais em performances infantis: Educação Básica e contextos de precariedade social. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 55, ago. 2025.

 DOI: 10.5965/1414573102552025e0212

Este artigo passou pelo *Plagiarism Detection Software* | iThenticate



A Urdimento esta licenciada com: [Licença de Atribuição Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) – (CC BY 4.0)



Estados corporais em performances infantis: educação Básica e contextos de precariedade social¹

Luciana Maria Rodrigues Gresta²
Gilberto IcLe³

Resumo

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa de doutoramento em Artes Cênicas com crianças da Educação Básica em contexto de precariedade no Distrito Federal, Brasil⁴. Objetiva-se reconhecer e analisar performances narrativas infantis com vistas a uma pedagogia antirracista. Apresenta-se a noção de estados corporais a partir de uma prática artístico-performativa comprometida com a abordagem dos racimos estruturais a serem enfrentados pelas(os) estudantes. Propõe-se os estados corporais nomeados como corpo-aéreo; corpo-vínculo; corpo-presente; e, corpo-manifesto. Tais estados corporais se apresentam como possibilidades pedagógicas antirracistas.

Palavras-chave: Antirracismo. Performances narrativas. Educação Básica. Corpo. Infância.

Bodily States in Children's Performances: Basic Education and Contexts of Social Precarity

Abstract

This article presents part of a doctoral research in Performing Arts with children in Basic Education in contexts of precariousness in the Federal District, Brazil. The objective is to recognize and analyze children's narrative performances with a view toward an anti-racist pedagogy. The notion of bodily states is introduced through an artistic-performative practice committed to addressing the structural racisms faced by students. The proposed bodily states are named: aerial body; bonding body; present body; and manifest body. These bodily states are presented as anti-racist pedagogical possibilities.

Keywords: Anti-racism. Narrative performances. Basic Education. Body. Childhood.

Estados corporales en las performances infantiles: educación básica y contextos de precariedad social

Resumen

Este artículo presenta parte de una investigación doctoral en Artes Escénicas con niños y niñas de la Educación Básica en contextos de precariedad en el Distrito Federal, Brasil. El objetivo es reconocer y analizar performances narrativas infantiles con miras a una pedagogía antirracista. Se presenta la noción de estados corporales a partir de una práctica artístico-performativa comprometida con el abordaje de los racimos estructurales que enfrentan los estudiantes. Se proponen los estados corporales denominados: cuerpo-aéreo; cuerpo-vínculo; cuerpo-presente; y cuerpo-manifiesto. Tales estados corporales se presentan como posibilidades pedagógicas antirracistas.

Palabras clave: Antirracismo. Performances narrativas. Educación Básica. Cuerpo. Infancia.

1 Revisão ortográfica, gramatical e contextual do artigo realizada por Edson Leonel de Oliveira. Pós-graduação em Revisão de Textos (ULBRA/Canoas). Graduado em Gestão Pública (UNIBF). Revisor da Revista Brasileira de Estudos da Presença e da Revista Educação & Realidade.

2 Doutorado em Artes pela Universidade de Brasília (UnB). Mestrado em ProfArtes pela UnB. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Unieuro. Especialização em Orientação Educacional e Gestão Escolar pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil (FACETEN). Graduação – Licenciatura em Educação Artística – Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (FADM).  gresta.luciana@gmail.com  <http://lattes.cnpq.br/1599502119294548>  <https://orcid.org/0000-0003-3105-5955>

3 Pós-doutorado na Université de Paris 8 Vincennes Saint-Denis, Crespp, França. Pós-doutorado na Université Sorbonne Nouvelle – Patris 3, Paris, França. Pós-doutorado na Université Paris Nanterre, Paris-Nanterre, França. Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduação – Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas pela UFRGS. Prof. Titular da UFRGS.  gilbertoicle@gmail.com  <http://lattes.cnpq.br/2227456713763579>  <https://orcid.org/0000-0001-7961-4782>

4 Esta pesquisa e os resultados aqui apresentados contaram com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações do Brasil; e da Fundação de Amparo à pesquisa do Rio Grande do Sul (Fapergs). Tal estudo faz parte da Rede Internacional de Estudos da Presença, coordenada pelo Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul <http://www.ufrgs.br/getepe> e do projeto de pesquisa “Pobreza e Performance” <http://www.ufrgs.br/pobrezaepformance>. Acesso em: 01 maio 2025.



Introdução

Como trabalhar práticas antirracistas, no escopo das relações étnico-raciais? Como escutar, ouvir, olhar e perceber as práticas racistas que pessoas negras sofrem no cotidiano escolar? Como intervir em tais situações? Como implicar pessoas não negras nas lutas educacionais em prol do antirracismo?

Inseridas no âmbito da pesquisa de doutoramento em Arte Cênicas, na Universidade de Brasília, realizada com cinquenta e cinco (55) crianças e pré-adolescentes, na faixa etária de 10 a 12 anos, em uma escola pública periférica no Distrito Federal, a 25 km do Plano Piloto de Brasília, tais questões permeiam o trabalho e as preocupações de muitas professoras e professores da Educação Básica no Brasil e corroboram o que pressupõe a Lei 10.639/2003. A legislação em questão estabelece a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino, a fim de promover uma educação antirracista e valorizar a contribuição da população negra na formação do país.

O trabalho de campo se desenvolveu entre os meses de abril a julho de 2022, em duas turmas distintas de sexta série (quinto ano), na mesma escola. Propomos oficinas de teatro e performance, totalizando 80 horas de trabalho com a participação das professoras das duas turmas. O trabalho foi integralmente registrado em áudio e vídeo e a transcrição desses registros nos permitiu uma análise a partir da perspectiva da Performance⁵, como metodologia que potencializa as experiências corporais infantis em seus processos criativos/inventivos-artistas de produção das suas performances narrativas, na compreensão da “operatividade da performance tanto no âmbito metodológico quanto no teórico-analítico” (Hartmann, 2017, p. 52), ou seja, em seu fazer e em sua interpretação, já que todas as formas de comunicação produzidas pelas crianças foram consideradas como performances narrativas. Analisadas e referenciadas teoricamente, tais manifestações fizeram emergir inferências que

⁵ É preciso lembrar que, neste artigo, performance é conceito mais amplo do que aquele de práticas performáticas, como se vê, por exemplo, no estudo de Lombardi (2018).



nos possibilitaram novas e outras percepções comunicativas⁶, nesses corpos imersos nas partilhas artísticas de si para o(os) outro(s) e para si mesmos.

É fato que o uso da Performance na educação⁷ tem sido descrito, em suas infinitas possibilidades, “como um paradigma, como uma metáfora exploratória, como método de pesquisa e como ativismo de justiça social” (Icle, 2010, p. 18), considerando que os corpos em performance, tanto os infantes quanto os docentes, constroem significados a partir do que vivenciam, articulando-se política e criticamente de acordo com o compartilhamento de suas experiências.

As performances das crianças nos conduzem a repensar não só em posturas metodológicas, mas também epistemológicas em nossos movimentos com as crianças. Não é só sobre o que se faz no campo de pesquisa, mas como se opera na pesquisa como um todo – os encontros que se tem nesse processo e para além dele, o modo como deixamos que a infância nos atravesse (Medeiros; Scherer, 2023, p. 21).

A escola na qual o trabalho de campo se desenvolveu está localizada numa zona considerada de precariedade social – a cidade do Paranoá, na região periférica do Plano Piloto de Brasília. Fundada em 1957, na época da implantação dos canteiros de obras para a construção da Barragem do Lago Paranoá, está cercada por condomínios de alto padrão, embora ainda possua cerca de 73,66% de suas áreas aguardando regularização, onde residem, sobretudo, pessoas de média-baixa renda. Esta população do Paranoá, que contrasta com a vizinhança de alto poder aquisitivo, apresenta-se em situação de pobreza e/ou vulnerabilidade extrema, tal qual o critério da “pobreza [...] como privação de capacidades básicas” (Sen, 2010, p. 120). É afetada por problemas comuns às periferias, associados ao baixo nível de renda, tais como os altos índices de violência, principalmente, os feminicídios; a precariedade dos transportes públicos e da assistência à saúde; a ausência de saneamento básico em algumas regiões e a alta incidência de doenças como a leptospirose, a gastroenterite, a esquistossomose, além do agravamento de epidemias como a dengue.

Embora com o recorte nas infâncias negras, tal pesquisa se deu com crianças

6 Sobre a relação entre Performance e contextos diversos, em especial a questão da comunicação, veja Pereira (2012).

7 O campo chamado Performance e Educação tem sido explorado, no Brasil, por autores e autoras como Icle (2010), Hartmann (2017), Pereira (2012), entre outros.



negras e brancas e teve como objetivo maior compreender, por intermédio das práticas artístico-performativas, os caminhos de explicitação das relações racializadas na Educação Básica: como essas crianças performam suas percepções, emoções e sentimentos diante das violências raciais e sociais que as afetam psíquica, física e cognitivamente? Tratou-se de investigar, mais especificamente, como se dão os protagonismos das infâncias na escola; identificar como as crianças percebem os dispositivos de racialização do negro e de não racialização do branco; verificar como a prática artístico-performativa promove os movimentos de resistência e insubordinação das infâncias negras periféricas; identificar como atuam os movimentos de submissão nos corpos infantis; descrever como as experiências artísticas interferem nos espaços da escola; além de evidenciar a relação entre as narrativas memoriais, as emoções e a cognição nos processos de aprendizagem das infâncias.

Falar de racismo nos processos de escolarização é considerar a realidade da maioria das crianças da educação pública. A naturalização de um padrão conceitual e estético branco afeta as infâncias negras periféricas, que absorvem uma (auto)referência negativa de si mesmas, o que tende a causar adoecimento psíquico e físico, baixa autoestima, dificuldades de interação e pertencimento, desregulação emocional, entre outras consequências. Nesse sentido, conceitos relacionados aos racismos, como branquitude, negritude, resistência, colorismo, enfim, entre outros, surgidos no decorrer da experimentação com as crianças, sustentaram, assim como os Estudos das Performance, o desenvolvimento da prática, da análise e da interpretação inferencial dela e de seus produtos como formas de comunicação incorporada; autoficção; performances narrativas de si, em partilha e reflexão das interações sociais, políticas, culturais e educativas, que fomentam a formação das identidades coletivas e das representações simbólicas dos conceitos raciais, difíceis ou mesmo impossíveis de serem verbalizados⁸.

Chegamos, portanto, a quatro categorias de estados corporais: corpo-aéreo; corpo-vínculo; corpo-presente e corpo-manifesto. A categorização aqui apresentada, como veremos adiante, não tem a intenção de limitar os corpos dos

⁸ No campo do ensino de Artes é comum que o olhar de pesquisadores e pesquisadoras se dê em direção ao corpo, veja, por exemplo, o trabalho de Debus e Balça (2022).



e das estudantes, mas, antes, tentar ampliar o olhar docente em sala de aula para outros contextos e percepções que não estejam tão visíveis ou tão evidentes num primeiro olhar. Outrossim, tais categorias são uma tentativa de ampliar a forma por intermédio da qual os corpos infantis se deixam ver e escutar para se comunicarem na escola. Leva-se em conta, por conseguinte, que esses corpos confessam em performance o que muitas vezes não dão conta de vocalizar. Assim, procuramos expressar, com as categorias dos estados corporais, as complexas e difíceis experiências com os racismos que as crianças participantes da pesquisa deixaram entrever nas suas performances narrativas.

Sustentamos, desse modo, que tais estados corpóreos têm dupla função. Primeiro, uma função diagnóstica, pois nos ajudam a evidenciar como as experiências e racismos são vividas pelas crianças. E, segundo, engendram formas de criação de um leque de possibilidades e olhares. Com tais estados, as professoras e professores poderiam reinventar as maneiras de viver coletivamente na sala de aula.

Nosso trabalho de pesquisa tomou de inspiração elementos da filosofia de Merleau-Ponty (2017), cuja reflexão nos permitiu olhar o espaço escolar pelas lentes das performances narrativas das crianças como corporalidade visível ao outro. Na Fenomenologia da Infância de Merleau-Ponty, os conhecimentos técnicos e especializados da psicologia infantil ajudam a determinar os tempos e os modos do desenvolvimento humano das crianças para filosofar “[...] sobre o corpo, com o corpo, no corpo; trabalhar com a importante noção da tradição da Fenomenologia de Husserl, a consciência intencional; pensar os enigmas da percepção” (Machado, 2010b, p. 15) da criança e as suas relações com o próprio corpo, com o corpo do outro, com o espaço, com o tempo, com a linguagem e com a cultura. Tais elementos, como nos ensina Marina Marcondes Machado (2010a), ao apresentar sua noção de criança-performer, sustentam uma ideia de corpo e uma possibilidade de olhar para as experiências corporais das crianças para além do óbvio ou do ordinário da vida escolar.

Nesse caminho, Machado nos ajuda a compreender que, em Merleau-Ponty, o corpo se dá a Ser no espaço e se constitui como “[...] experiência humana corporificada” (Serpa, 2021, p. 73). Ao evocar-se o visível do corpo – a nossa



visibilidade e a visibilidade universal e eminente para o outro –, traz-se também o invisível, não no sentido da contradição, mas pela compreensão de que “[...] é a visibilidade mesma quem comporta uma não-visibilidade – na medida mesmo em que vejo, não sei aquilo que vejo, o que não quer dizer que lá não haja nada” (Merleau-Ponty, 1971, p. 224).

Por meio dessa noção de corpo, analisamos um conjunto de materiais heterogêneos produzidos no trabalho de campo – desenhos, escritos, vídeos, anotações, entre outros –, no intuito de “classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos” (Carlomagno; Rocha, 2016, p. 175).

A interpretação e a análise dos dados por inferência, com base nas categorias estabelecidas, produziram conhecimentos acerca do que comunicavam as crianças, quais as formas de expressão, como os corpos infantis se movimentavam e agiam naqueles contextos.

Assim, tomamos o termo estados corporais de modo operativo, para aludir às transformações por intermédio das quais o corpo infante, na nossa pesquisa, se nos apresentou nas suas dinâmicas expressivas, culturais e sociais. Dessa forma, procuramos dar ênfase ao corpo que se expressa, performa, dramatiza, espetaculariza, tal como “agente que provoca o olhar e transtorna a rotina com sua plasticidade poética” (Ferreira, 2019, p. 11), dando-se a ver, diferentemente ou não do seu habitual, diante do seu próprio olhar e do olhar do outro.

Embora distintas entre si, as categorias criadas tiveram como conteúdo similar a disponibilidade que tomou o corpo das crianças diante de uma ação específica e seu significado prático na pesquisa foi perceber como cada corpo se implicou em cada contexto apresentado. Tais estados corporais, por conseguinte, aduzem a diferentes dimensões da experiência infantil, no que tange às singularidades de cada criança, mas incluindo, ainda, os contágios das experiências lúdicas que as atividades performativas proposta e vivenciadas permitem.

Passamos, por fim, a descrever como percebemos, nos corpos infantis, alguns desses estados corporais.

Um corpo-aéreo

Nos primeiros momentos do trabalho de campo, percebemos o corpo-aéreo, sujeito às incertezas daquelas atividades distintas das ofertadas habitualmente na escola. As crianças estavam ali, submetidas ao que lhes era oferecido, sem o poder de escolha. Num primeiro momento, ocupavam o espaço, sem, contudo, integralizar suas presenças nele. Tratava-se de um corpo alheio, física e emocionalmente, a tudo o que tinha potencial de apresentar algum perigo de exposição de si mesmo. Nesse sentido, havia resistência ou risco a enfrentar o que lhes era proposto, contudo sem muita convicção.

As crianças, sentadas em seus lugares, utilizaram a massa de modelar como recurso para a construção de personagem ou história. Cada um recebeu a sua massinha e, dentre as dúvidas iniciais, estava uma certa incredulidade em relação à liberdade do que e como fazer. A Figura 1 abaixo registra esse momento.

Figura 1 – Oficina de construção de personagem com massa de modelar⁹.
Foto: Luciana Gresta.



Na cena da imagem, as crianças estavam em dúvida sobre como proceder na oficina, pois havia propostas muito diferentes em relação às ordinárias na escola. O diálogo abaixo ilustra esse momento inicial:

⁹ O rosto das crianças participantes foi proposadamente desfocado para manter o anonimato, em conformidade com os Termos de Assentimento e de Consentimento dados pelas crianças e seus responsáveis respectivamente. Com o mesmo propósito, os nomes utilizados são inventados.



Estudante: Mas é minha mesmo? Eu vou poder levar pra casa?
Professora: Sim. Façam com ela o que vocês quiserem; é de vocês.
Estudante: Mas é livre? Pode usar todas as massinhas? Do jeito que quiser?

Dispostas em uma grande roda, na qual podiam se entreolhar, aparentemente tímidas, embora curiosas, as crianças, incrédulas por terem ganhado as massinhas e desafiadas a produzirem com elas uma história ou personagem, conversavam entre si sobre o que fariam e demonstravam um misto de alegria e desconfiança pela sensação de liberdade daquela atividade, além do estranhamento com a massinha, algo típico da primeira infância. Os áudios, ao final daquela atividade específica, trouxeram também falas avaliativas passivas, desinteressadas, embora conectadas às interações com os colegas. Descrevemos a fala de Cindy, ao responder sobre sua experiência com a massa de modelar:

Professora: O que você fez?
Menina: Eu.
Professora: Por que você fez você?
Menina: Porque a senhora pediu.
Professora: Mas qual é a sua história?
Menina: Nenhuma.
Professora: Quem é você?
Menina: Aqui. Com a roupa da escola e coque.
Professora: Como foi para você trabalhar com massinha?
Menina: Me senti no primeiro ano. Mas eu faria de novo.
Professora: E a cor da pele com as massinhas?
Menina: É só misturar marrom, branco e vermelho. Eu me fiz dessa cor pra mudar de visual. É isso.

Nas cenas descritas, uma dimensão nos chamou a atenção: um uso específico do corpo, com o qual as crianças pareciam pouco familiarizadas. Chamamos essa experiência corporal de corpo-aéreo. Se o “próprio exercício de teorizar também é uma experiência corpórea, uma vez que conceituamos com o sistema sensório motor e não apenas com o cérebro” (Greiner, 2005, p. 17), podemos pensar que na própria experiência corpórea da presença podem incidir conceitos que (auto)teorizam esse corpo pelas ideias relativas a suas funções, ações e modos de organização e interação no mundo.

Nossa investigação evitou considerar o corpo como um produto pronto, mas, ao contrário, como um organismo em processo, em movimento e em comunicação constante, em diálogo com a noção de corporeidade “como uma



rede de anticorpos para romper com a noção de corpo monolítico [...] para estudar diferentes estados de um corpo vivo, em ação no mundo” (Greiner, 2005, p. 22) e, em conformidade com a relação inseparável e de interdependência entre corpo biológico e corpo cultural; corpo anatômico e corpo vivo, como “aspecto fundamental para mapear o corpo como um sistema complexo e não mais como um instrumento ou produto” (Greiner, 2005, p. 36).

Assim, descrevemos, a partir do que observamos nos estudantes deste trabalho de campo, o corpo-aéreo numa antítese da presença não presente. Nosso primeiro olhar se dá conta de que há pouco ou nenhum interesse naqueles corpos-aéreos, indispostos, porém ansiosos com as novas propositivas da prática artístico-performativa. A contradição entre a resistência e o interesse dá vida a um corpo que, em presença, ora se desinteressa, ora mexe na massinha, ora conversa com o outro sobre o exercício proposto naquele momento, ora se cala em seus próprios pensamentos. Sua postura revela despreziosa leveza e afronta, como se para criar um mistério em torno de si mesmo a respeito da execução (ou não) do que lhe foi solicitado.

Dessa maneira, por diversas vezes pensamos que talvez a proposta estivesse equivocada e que a massinha poderia não ser o caminho, dados os movimentos dos corpos-aéreos, percebidos, coletivamente, naquela atividade. Os áudios gravados revelam esse *laissez-faire* desprezioso que nos comunica que há possibilidades, mas há também a necessidade de outros passos, tempos e espaços a serem conquistados junto àquelas crianças.

Aquele corpo-aéreo trazia incrustado em si a negação das experiências raciais e sociais que atravessam a todas as crianças negras participantes. Nesse sentido, ele se fez aéreo para a atividade proposta, mas manifesto para expressar a sua não vontade de tratar de algo tão complexo para quem não é da raça branca. Não podemos afirmar, entretanto, que todo corpo-aéreo negro tende a negar o racismo, mas percebemos, no decorrer do processo da pesquisa, que a maioria dos corpos que foram categorizados como aéreos no primeiro instante expressaram o desejo da divergência de uma ideia proposta, fossem eles brancos ou pretos.



Seja como for, compreendemos que essa categoria do corpo remete ao instante dele próprio, tal qual é percebido pelo olhar do seu espectador. Aparenta carregar certa ambiguidade, uma vez que diz mais das imprecisões do olhar do outro do que das certezas do performer que narra a si mesmo e, por essa razão, pode ser equivocadamente entendido como desinteressado ou inapto pelo outro que se mostrar incapaz de olhar/ver/escutar o que ele diz nas entrelinhas. Tal olhar/ver/escutar só existe nos corpos que se abrem a serem e a estabelecerem vínculos, tal como apresentamos a seguir.

Um corpo-vínculo

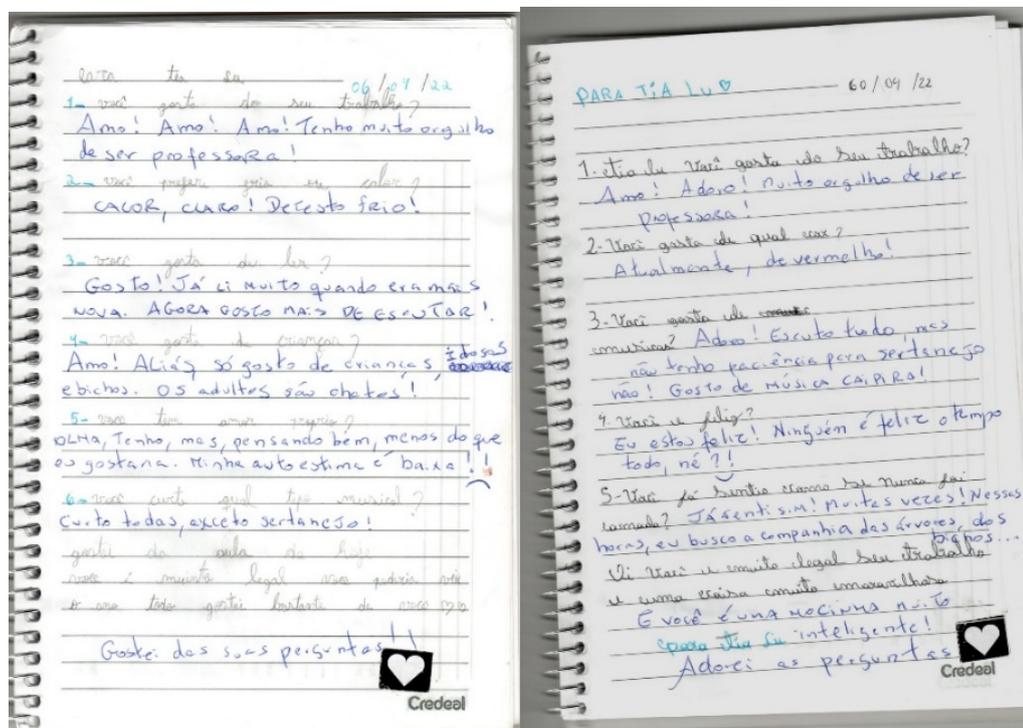
Para alterar o corpo-aéreo, inicialmente optamos pela ludicidade e pelas rodas de conversa como ações para estabelecer as relações de confiança e afeto que tornam esse corpo disposto e aberto a afetar e ser afetado. Dinâmicas, brincadeiras, jogos teatrais e desafios, aliados a uma proposta da linguagem mais próxima do universo das infâncias, com a abordagem de assuntos e temas, para eles relevantes, e, sobretudo, a demonstração do interesse máximo em estar-junto na escuta compreensiva e sensível, sem julgamentos, potencializou o que nomeamos como corpo-vínculo.

Trata-se de uma dimensão corporal na qual percebemos as crianças muito mais inteiras, presentes, alegres. A expressividade corporal se fazia em gestos e movimentos entusiasmados e espontâneos. Pareciam ter uma presença mais ou menos implicada, ou seja, mais em nível relacional e menos no nível das narrativas que quisemos fazer emergir. O corpo-vínculo se apresentou ao nosso olhar na esfera do presencial, do toque, da proximidade, do interesse em conhecer o outro que lhe parecia interessante e passível da troca de afetos.

Duas meninas participantes da pesquisa usaram um caderno para registrar uma tentativa de conhecer a professora-pesquisadora. A Figura 2 (abaixo) mostra o registro do caderno no qual as alunas escreveram as perguntas e a professora-respondeu. As questões abordadas foram: você gosta do seu trabalho? Gosta de qual cor? Você gosta de música? Você é feliz? Você já sentiu como se nunca foi

amada? Você prefere frio ou calor? Você gosta de ler? Você gosta de crianças?
Você tem amor-próprio?

Figura 2 – Questionários das alunas Ana Clara e Júlia para a professora-pesquisadora.
Foto: Luciana Gresta.



A sondagem realizada pelas duas meninas negras sinaliza o interesse em conhecer a professora-pesquisadora, mas, principalmente, em avaliar a autenticidade do comprometimento dela para com as crianças, que, no trabalho de campo, eram estimuladas a expor suas histórias de vida, seus sentimentos e emoções, em práticas artístico-performativas com as quais elas não estavam acostumadas. Duas perguntas denotaram, também, uma identificação pessoal do momento vivenciado pelas meninas, conforme elas relataram posteriormente, em relação ao afeto familiar e ao amor-próprio, quase como um pedido de atenção para a possibilidade de abertura de um diálogo sobre tais questões.

A transcrição do diálogo, abaixo, possibilita visualizar esse momento:

- Menina 1: Tia Lú, a gente fez uma entrevista, umas perguntas no diário de bordo pra vc.
- Menina 2: A gente fez junto, mas cada uma fez o seu.
- Professora: Bacana! Adoro entrevistas.
- Menina 1: Sério? Tia, tem que responder viu?



Professora: Claro, vou fazer isso.

Menina 2: Tia Lú, ninguém mais vai ver não, né? Só você pode ver.

Professora: Podem ficar tranquilas. Só eu e vocês temos acesso aos diários de vocês.

Menina 2: É sério que você vai responder?

Professora: Sim, vou responder sim, com certeza.

Menina 1: Só quero ver, tia Lú.

Menina 2: Mas tem que responder mesmo, viu?

Nesse momento, os corpos das meninas estavam como que agitados e ao mesmo tempo exultantes, expressivamente com gestos largos, surpresos pela aceitação positiva das respostas às perguntas no caderno. Dessa forma, percebemos o corpo-vínculo como processual e visível em momentos de grande entusiasmo e afeto.

O termo corpo-vínculo aparece, também, em pesquisa desenvolvida por Oliveira e Araújo (2018, p. 11), na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sobre o movimento expressivo do “corpo sensível do sujeito no processo de criação artística e na sua relação com o ambiente escolar”, por intermédio de diálogos poéticos entre o corpo e a máquina, a arte e a tecnologia. O trajeto desse corpo, cuja investigação se deu com turmas do 3º ano do Ensino Médio, é narrado com ênfase na sensibilidade do corpo do estudante para os processos de invenção e criação, bem como na responsabilidade do professor com a formação sensível do aluno, deixando subentendido que o vínculo do corpo é com a tecnologia.

Compreendemos, com efeito, a partir do trabalho de campo com as crianças, que as práticas racistas e opressoras que têm palco no ambiente escolar, por exemplo, configuram no corpo da criança negra uma subjetividade negativa e, conseqüentemente, afetam suas interações sociais. Os racismos que impregnam os corpos infantis, sejam como práticas desresponsabilizadas ou como seus efeitos maléficos, organizam-se socialmente, impactam os sentidos individuais e influenciam as subjetividades em nível social, perpetuando a violência racial de forma velada e/ou naturalizada no cotidiano da escola.

Corpos-vínculos emergem das experiências relacionais como “práticas sociais carregadas de emocionalidade que [...] repercutem indiretamente sobre as singularidades dos alunos” (Campolina, 2014, p. 183). Se vinculados às práticas racistas, fortalecem-nas. Se vinculados para o seu combate, fortalecem-se como



corpos-coletivos em autodefesa diante do crime. São esses corpos emocionalmente vinculados que estão mais propensos a se doarem em presença, transformando-se em corpos-presentes, como veremos a seguir, dispostos a descortinar os mecanismos dos racismos que já engendraram seus corpos e marcam as suas memórias ou que persistem como práticas em suas vidas.

Um corpo-presente

A partir deste ponto, as análises das categorias dos corpos adquiriram maior grau de complexidade, em razão da multiplicidade de interpretações possíveis e das divergências e contradições que, certamente, depreenderam dos diferentes olhares. De todo modo, perdura a tentativa de evidenciar os estados corporais das crianças como elementos fundamentais para compreender a escola como espaço social possível de ser modificado, independentemente da categorização desses corpos.

O corpo-presente emergiu quando as crianças começaram a contar suas histórias em um movimento que ora as aproximava das narrativas, ora as afastava delas; elas, via de regra, identificavam-se com elas. Estavam presentes, embora ainda apresentassem restrições que se faziam transitórias, temporárias. Suas performances narrativas comunicavam algo, sem, contudo, estarem associadas diretamente aos contextos em que eram produzidas, tal como no exemplo da performance de Isabel, expresso no diálogo abaixo:

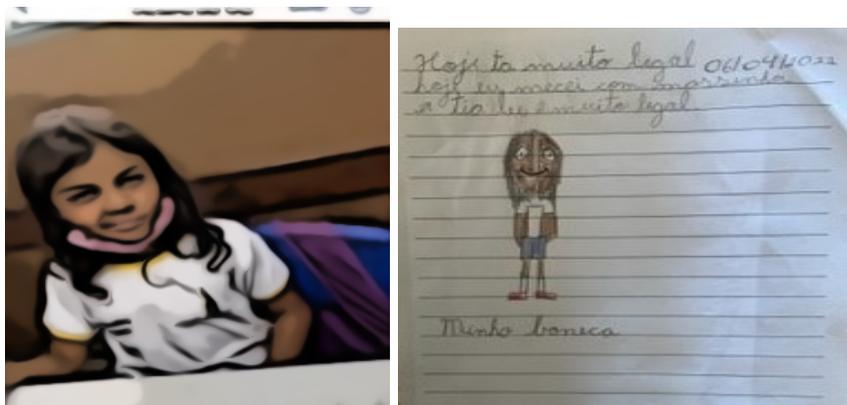
Professora: Então, você precisa de ajuda?
Aluna: Não. Não quero fazer nada.
Professora: Sérioo? Mas, por quê?
Aluna: Não estou com vontade.
Professora: Ok.
Aluna: Posso ficar aqui só olhando?
Professora: Claro.

O registro no caderno de campo, feito pela mesma aluna, representa também esse estado de alerta e de confiança em relação ao trabalho realizado em sala de aula. Na Figura 3 vemos a anotação dela:

Hoje foi muito legal. (06/04/2021)
Hoje eu mexi com massinha

A tia Lú é muito legal
Minha boneca

Figura 3 – Performance narrativa: Eu e minha boneca.
Foto: Luciana Gresta.



O diálogo acima e a anotação do caderno fazem parte de uma cena durante o trabalho de campo na qual foram distribuídas massas de modelar para as crianças. Entretanto, ao contrário das demais, Isabel continuava no mesmo lugar, sem sequer tê-las tocado. Explicamos a proposta individualmente e, de mesa em mesa, respondemos sobre dúvidas, perguntas e questões referentes à atividade. As crianças conversavam entre si para partilhar o que pretendiam fazer com a massinha, exceto Isabel. Ela manifestou o desejo de não participar da atividade, com o qual concordamos. Ao final da aula, surpreendeu-nos o registro dela sobre a mesa (Figura 3), manifestando entusiasmo com a atividade

Seu corpo, mesmo tendo sinalizado não querer estar ou participar do que havia sido proposto no primeiro momento, mostrou-se presente ao realizar a atividade, à sua maneira. A análise do contexto como um todo mostra, inicialmente, um corpo que escolhe o que quer ou não quer fazer e, assim, posiciona-se no papel de protagonista.

Enfim, ao compreender a ação de representar como o “[...] processo de escolha do papel adequado feito conscientemente pelo ator social a partir de sua leitura contextual, para o seu benefício e para o que ele acredita ser o aceitável pelos seus interlocutores” (Ferreira, 2017, p. 3), consideramos que a performance narrativa de Isabel, apesar da invisibilidade garantida por suas representações no



cotidiano escolar, evidencia seu corpo-presente e legitima a sua presença contextualizada aos olhos do seus espectadores. Tal como as metáforas de Goffman (2008), vislumbrar o espaço escolar como um palco, e as performances das narrativas pessoais como um texto teatral, é, intencionalmente, trazer à baila o protagonismo desses estudantes, como atores sociais que, representando a si mesmos, transmitem outras e novas impressões capazes de modificar a estrutura dos encontros sociais, seja na escola ou na vida cotidiana.

O corpo-presente preto foi aquele que deixou fluir suas experiências memoriais sobre as agruras do racismo. O corpo-presente branco, não racializado e não racista, por sua vez, ao tratar da temática em sala de aula, pareceu-nos comunicar seu incômodo pelo movimento de aproximação ao outro corpo-preto; pela decisão de tornar-se negro, mesmo sem sê-lo, mostrando-se como presença antirracista.

“A história do corpo em movimento é também a história do movimento imaginado que se corporifica em ação” (Greiner, 2005, p. 64) e, complementamos, pela decisão de presentificar-se, sem, contudo, perceber-se como agentes de um corpo vivo antirracista. Inferimos que tal percepção ultrapassa o processo cognitivo-afetivo de imaginar-se consciente em relação aos processos de resistências ante os racismos e incitam o engajamento típico de um corpo que se manifesta. O movimento do corpo-presente ainda passa por algum tipo ou espécie de contenção, ao contrário do corpo-manifesto que descreveremos a seguir.

Um corpo-manifesto

Chamamos corpo-manifesto a quarta e última categoria, aqui apresentada como possibilidade de olhar para os corpos infantis participantes da pesquisa. Trata-se de um tipo de expressividade corporal que alude à resistência, dada a sua implicação pessoal com a ação criativa e inventiva diante das opressões, que os tensionamentos explicitados pelas performances narrativas sobre os racismos “impedem, fortalecem ou catalisam mudanças em normas, sanções e hierarquias culturais e sociais” (Freire Filho, 2007, p. 13). É o corpo-manifesto que, ao performar sua própria história, mostra-se implicado consigo mesmo e, assim, é tomado por



uma consciência reflexiva que o impulsiona a reagir, a resistir ou a resignar-se. O termo tensionamento é utilizado nesta pesquisa como sinônimo de estranhamento de um corpo implicado, enquanto, nas Ciências Sociais, como afirma Brusotti (2011, p. 36), apresenta-se com “aspecto metafórico incontornável que tornam a semântica do termo ‘tensão’ extremamente intrincada”. O autor discorre sobre o termo tensão, que “designa um antigo conceito filosófico” (Brusotti, 2011, p. 36), emprestado das obras de Nietzsche, que filosofava sobre a complexidade e o perigo do “excessivamente tenso” e do “afrouxamento da tensão”, ou seja, a estática e a dinâmica da tensão nas relações entre os indivíduos socialmente diferentes.

A ‘tensão nervosa’ é compreendida na fisiologia do século dezanove como uma grandeza física mensurável. Ela serve como imagem para a ‘tensão psíquica’, expressão que deve ser entendida por sua vez como [designando] algo de heterogêneo: ‘stress’, é óbvio, mas também uma expectativa ou atenção ‘tensas’ (como ocorre, por exemplo, na estética). [...] de modo a fazer justiça ao aspecto metafórico do conceito [...] Ao longo do nosso percurso deverá ser elucidado não apenas o significado do termo ‘tensão’ na filosofia de Nietzsche, mas também sua íntima ligação com o conceito de ‘grandeza’. A tensão desempenha um papel central na caracterização dos grandes homens e de sua grandeza (Brusotti, 2011, p. 37).

Desse modo, associamos as manifestações corporais das crianças à ideia de corpo-manifesto, cuja operação articula os tensionamentos cotidianos que o desafiam na escola, sobrevivendo a eles. Trata-se daquelas crianças que, mesmo sem serem estimuladas a compreender a realidade em que vivem, resistem às opressões cotidianas na escola ou fora dela, com uma (auto)percepção positiva de si mesmas, isto é, a maioria dos meninos e das meninas negras(os) da pesquisa se nos apresentaram com essa lógica, ajustáveis a essa categoria do corpo.

Nesta investigação, cuja prática artístico-performativa proposta estimulava a reflexão sobre as experiências racistas e opressoras vivenciadas, por intermédio das performances narrativas, constatamos que o corpo-manifesto assumia o desejo, a vontade e a alegria, mesmo com as dificuldades, seja na interação com seus pares, na oralidade ou no registro escrito, de expor-se.

Figura 4 – Menino negro na oficina “Políticas do Cabelo”.
Foto: Luciana Gresta.



A Figura 4 (acima) procura lembrar essas resistências. O menino, usando a peruca de cabelos crespos, diverte-se com o manequim. O corpo-manifesto se mostra, portanto, em cena e no enfrentamento de suas barreiras internas com toda a sua potencialidade. Nas performances narrativas, o corpo-manifesto está em comunicação consigo e com o seu espectador, apropriando-se com autonomia do espaço que ocupa para marcá-lo como território comunicativo. Nas Figuras 5 e 6, abaixo, estudantes negros e brancos estão, ativamente, vivenciando a experiência de pensar, individual e coletivamente, sobre as questões estéticas que padronizam a negritude e as pessoas não racializadas, tendo como referência o cabelo. Diante do espelho, dialogaram com as suas imagens e com as das/dos colegas, sem se importarem com os julgamentos e as apreciações umas/uns das/dos outros. Até aquelas/es que não quiseram, inicialmente, participar da dinâmica, que envolvia perucas, espelho e músicas, ao final se viram envolvidos com a descontração que imperava na sala de aula.



Ao considerar que o conhecimento sobre esse corpo-manifesto se dá por um processo de comunicação dialógica, de caráter interpretativo, “[...] o sentido subjetivo que caracteriza os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem” (González Rey, 2005, p. 13) emerge por diferentes formas de expressão simbólica, nesse espaço sensível de acolhimento das subjetividades¹⁰ interligadas, produzido pelas performances narrativas.

A pessoa que participa da pesquisa não se expressará por causa da pressão de uma exigência instrumental externa a ela, mas por causa de uma necessidade pessoal que se desenvolverá, crescentemente, no próprio espaço de pesquisa, por meio dos diferentes sistemas de relação constituídos nesse processo. A pessoa consegue o nível necessário de implicações para expressar-se em toda a sua riqueza e complexidade se inserida em espaços capazes de implica-las através da produção de sentidos subjetivos (González Rey, 2005, p. 15).

As Figuras 5 e 6, nesse caminho, mostram a sala de aula no momento da prática artístico-performativa, ocupada pelos estudantes que subvertem o silêncio, a quietude e a ordenação dos seus corpos. Ao articularem seus imaginários criativos e inventivos na produção do sentido das relações que estabelecem, nas histórias que contam e narrativas que retornam em suas memórias, sinalizam algo que precisa, ainda, ser (re)processado ou “comunicado”, tal como enfatiza o professor González Rey (2005), em sua obra *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade*, acerca do estudo científico da subjetividade e sua complexidade epistemológica.

10 Por subjetividade entendemos, tal como González Rey (2005, p. 19): “um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação”.

Figura 5 – Estudantes na oficina: Políticas do Cabelo.
Foto: Luciana Gresta.



Enfatizamos, também, a firme intenção de não banalizar o conceito de resistência nesta investigação, ao relacionar sua noção com todos os corpos-manifestos, mas, isto sim, ampliar a percepção acerca de tal ideia, como afirma João Freire Filho (2007, p. 19), em sua obra *Reinvenções da Resistência Juvenil*, sobre o fato de que a “[...] noção de resistência passou a ser frequentemente relacionada [...] com ações mais prosaicas e sutis, gestos menos tipicamente heroicos da vida cotidiana, não vinculados a derrubadas de regimes políticos ou mesmo a discursos emancipatórios”.

Com efeito, as pequenas resistências são ações autônomas que tomam o indivíduo que, de alguma forma, subverte algo que para ele não está previamente determinado. Na escola, o corpo que diz não ao professor e que sinaliza sua insatisfação, por exemplo, é corpo-manifesto que resiste ao que lhe foi imposto.

Às terças-feiras à tarde, os estudantes transformavam a sala de aula em ocupação, em espaço invadido por corpos, na maioria das vezes engajados em suas performances narrativas, observadas nas interações, nas rodas de conversa,

nos desenhos e registros nos diários de bordo, nas experimentações corpóreas dançantes, nas movimentações para os aquecimentos, alongamentos e relaxamentos, enfim, em todas as experiências atravessadas pela energia mobilizadora própria das crianças. Eram os corpos-manifestos que externalizavam a alegria e o prazer de estar na escola.

Figura 6 – Estudantes em trabalho em grupo.
Foto: Luciana Gresta.



Geralmente, essas experimentações, realizadas coletivamente, requerem dos estudantes a habilidade de se comunicar para chegar ao consenso. Os trabalhos em grupo (Figura 6), por exemplo, foram desafiadores e causaram certo estranhamento para eles. O ambiente escolar no qual vivem disciplina o comportamento dos e das alunas(os) com base na obediência às regras e no trabalho individual, no intuito de tornar o ambiente mais silencioso e produtivo. As performances narrativas, contudo, são essencialmente coletivas em seus sentidos, embora individualizadas, ao criarem oportunidades de autoconhecimento, facilitando a aproximação dos pares para o trabalho conjunto, a percepção dos contextos e a tomada das decisões democráticas.

Corpos-manifestos, visivelmente satisfeitos com a atividade (Figura 6),



mesmo mediada, ocupavam crítica e criativamente o espaço, atuando para além da temática elencada. Evidentemente, muitos outros assuntos surgiam e eram expostos nas rodas de conversa, na informalidade dos diálogos entre pares.

Nesse sentido, percebemos que as práticas performativas têm seu caráter efêmero nos corpos infantis quanto à instabilidade em suas interações, considerando a diversidade nas particularidades das opiniões e interesses e nas individualidades de ser/estar/atuar nesse universo relacional. Essa variável exigiu constância da performatividade dos pesquisadores, mobilizada para enxergar a qualidade e a riqueza dos encontros e as especificidades de cada um dos estudantes. Muitas vezes nos sentíamos intrigados e confusos ao final das atividades, acreditando no fracasso das propostas e suas intenções, mas bastava a tomada de consciência da potência daquela prática em provocar novas realidades, contrariar o status quo, transformar o cenário social por intermédio da representatividade. O próprio espaço escolar dava sinais, haja vista as reclamações dos outros docentes e o desejo de participação das crianças de outras turmas, no que aparentava ser o caos na sala na qual aconteciam as aulas de Teatro. Nos corpos das crianças assim como em nossos corpos de pesquisadores, as competências e habilidades iam se desenvolvendo, no decorrer do processo.

Aludimos, aqui, ao livro *O Teatro do Corpo Manifesto*, obra de Lúcia Romano (2015), acerca do modo como o corpo opera no Teatro Físico e como se dá o processo de comunicação desse corpo no fazer teatral. Como afirma a autora, o “[...] Teatro Físico quer enfatizar a materialidade do evento [...] traduzido como conectado ou relativo ao corpo, correspondendo aquilo que pode ser sentido ou visto e que não existe apenas numa dimensão espiritual ou mental” (Romano, 2015, p. 16).

Para todos os efeitos, perceber e inferir sobre os estados corporais infantis em suas performances narrativas e em suas reestruturações possíveis, nesse dinâmico processo de comunicação das emoções e sentimentos diante das experiências interativas cotidianas na escola, pode aprofundar as “identidades diferenciais” (Greiner, 2005, p. 107). Em outras palavras, tal percepção significa reformular o próprio ser a partir da poética dos corpos que ousam narrar-se e desnudar-se, desestabilizando o já (auto)dito de si e para si, a fim de promover a



transgressão em si mesmos.

Estados corporais como pedagogia antirracista na sala de aula, para uma conclusão propositiva

É pela produção de significado dos corpos infantis em situação relacional que a composição das palavras corpo-aéreo, corpo-presente, corpo-vínculo e corpo-manifesto segue, subjetivamente, orientada a reconhecer, tanto nos corpos quanto nas suas inúmeras formas de comunicação, as possibilidades de luta e resistência.

Como afirma Freire Filho (2007, p. 16), a “[...] resistência está normalmente ligada à fermentação de utopias – especulações, fantasias e exercícios de imaginação histórica que vislumbram uma radical alteridade sistêmica”, tal como propõe a prática artístico-performativa que têm nas performances narrativas o compromisso com o “desenvolvimento individual e o bem-estar coletivo”, no intuito de promover autoconhecimento, autoestima e o “bem viver” (Acosta, 2016, p. 21) dos e das estudantes no ambiente escolar.

As ações para a difusão da ideia do Bem Viver no sistema educativo têm potência para despertar tensionamentos e resistências coletivas, ao mesmo tempo que as práticas individualizadas e pontuais, principalmente no âmbito das artes como linguagem sensível, criativa e inventiva, tendem a serem muito eficazes na produção de experiências que mobilizam os corpos a resistir ou a empreenderem qualquer ação, movimento ou exercício que vá de encontro ao que a escola espera desses corpos.

Dessa forma, corpo-aéreo, corpo-presente, corpo-vínculo e corpo-manifesto foram os estados dos corpos das crianças da pesquisa perceptíveis nas relações interpessoais estabelecidas em sala de aula em aproximação com a identificação da “escolaridade do corpo, com base na pedagogia performativa crítica” (Pineau, 2013, p. 38). Elyse Pineau defende a potência dos corpos performáticos como estratégias para o “planejamento do currículo e instrução em sala de aula [...] a encorajar a participação ativa e crítica dos estudantes dentro e fora da sala de aula” (Pineau, 2013, p. 38). Nesse sentido, tais corpos contribuem no projeto



emancipatório da educação por intermédio dos seus empoderamentos e protagonismos. O docente, ao desenvolver a habilidade de compreender e interagir com esse corpo em sala de aula, ganha-o como um importante aliado.

Ao trazer as categorias de análise concebidas nesta pesquisa, sob a temática do corpo em espaço de (inter)ação, indicamos que foram alguns desses estados corporais das crianças no trabalho de campo que, naqueles momentos, transformaram a sala de aula em um espaço interativo das emoções e da imaginação narrativa, desnudo da rigidez pedagógica e vestido com a alegria infantil do fazer coletivo. Ao invés da tradicional disposição das cadeiras enfileiradas, o movimento caótico dos corpos em performances narrativas na sala desarrumada gerou muita curiosidade e inúmeros questionamentos das pessoas que visualizavam a ocupação daquele lugar, daquela maneira e com outro e novo sentido.

De fato, acreditamos que os estados corporais podem ser ferramentas para que os docentes olhem os corpos infantis sob outra ótica, uma vez que foram pensados a partir de uma prática artística-performativa articulada na comunicação dos corpos, sem a utilização de um discurso vocalizado. Nesse sentido, tal prática requer de seus espectadores, além desse renovado olhar/ver/escutar compreensivo e sensível, o exercício incorporado e constante da alteridade e da empatia com o outro.

No que concerne aos racismos cotidianos que se verificam nos ambientes escolarizados e as práticas antirracistas que urgem emergir nesses espaços, estruturantes das interações sociais, compreendemos que a criança se identifica e se reconhece a partir da imagem que ela cria de si mesma, trata-se de um “[...] conhecimento imaginário, mas que se fundamenta na experiência. É aí que se produz o domínio do corpo como uma totalidade, em substituição aquilo que anteriormente era vivenciado aos pedaços” (Nogueira, 2021, p. 19). Ao categorizarmos os corpos-infantes e criarmos as imagens representativas desses corpos, aportamo-nos em um processo de identificação deles na perspectiva do olhar do outro, mas, sobretudo, na premissa de que eles próprios possam se compreender como corpos possíveis, estimados, desejados no entendimento de seu caráter fluido e dinâmico de transformação. É notório que o racismo afeta o

negro nos planos sociológicos e psíquicos e que a sua representação social, “ideologicamente estruturada [...] produto das estruturas socioeconômicas” (Nogueira, 2021, p, 34), age reforçando a subalternização desse corpo. É ele que, nas práticas artístico-performativas oportunizadas, constata os “processos inconscientes que o habitam” (Nogueira, 2021, p. 71) e revela as subjetividades que o constituem, traduzidas em corpo-aéreo, corpo-presente, corpo-vínculo e corpo-manifesto.

Assim, os estados corporais percebidos nesta pesquisa são das infâncias, embora mantenham uma profunda relação com os estados corporais docentes, considerados, a partir, também, das suas performances (narrativas), uma vez que adquirem “o poder de afetar aquilo que é conhecido e, ao mesmo tempo, modificar o conhecimento, não sendo apenas um meio de comunicação” (Icle; Dal Bello, 2014, p. 531). Autores da Pedagogia Performativa defendem, de fato, que “a voz é mais do que uma extensão do corpo, ela é corpo” (Icle; Dal Bello, 2014, p. 532), em diálogo com a nossa pesquisa, que indica que corpo é voz incorporada; é sistema comunicativo de expressão do sentir, de dentro para fora e do dizer, de fora para dentro. Nas artes performativas, esse lugar de potência que é o corpo, assim como a voz, vincula-se “à identidade do indivíduo” (Icle; Dal Bello, 2014, p. 534), materializando a comunicação das subjetividades individuais para o autoconhecimento e fomentando a construção das subjetividades coletivas, propensas a atuar para a (auto)defesa dos seus grupos. As lutas antirracistas, nas práticas performativas, podem adquirir configurações diversas, dadas as inúmeras possibilidades de serem comunicadas e entendidas em suas nuances de resistência, resiliência e/ou submissão.

Sendo assim, cabe, portanto, ao docente pensar o ato pedagógico “como um ato pleno de significado, no qual seja induzida uma transformação” (Icle; Dal Bello, 2014, p. 537), levantando questionamentos que quebrem estigmas: seria o comportamento violento do menino negro resultante da sua realidade social ou da falta de escuta compreensiva na escola? Como as experiências raciais da menina preta têm afetado seu desenvolvimento cognitivo? As crianças e adolescentes matriculados são estimulados a interagir sem distinção de raça, classe ou gênero? A escola acolhe efetivamente as demandas da comunidade



escolar periférica que atende ou foca apenas nos índices e marcadores educacionais? Como conceber uma cultura de paz nas escolas sem sanar as mazelas causadas pelos racismos institucionalizados e estruturais?

Referências

ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Trad. Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

BRUSOTTI, Marco. *Tensão: um conceito para o grande e o pequeno*. *Dissertatio*, Pelotas, v.33, 2011.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira. *Aprendizagem, subjetividade e interações sociais na escola. O sujeito que aprende: diálogos entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2014.

CARLOMAGNO, Márcio C.; ROCHA, Leonardo Caetano da. Como Criar e Classificar Categorias para Fazer Análise de Conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, v. 7, n. 1, 2016.

DEBUS, José Carlos dos Santos; BALÇA, Ângela. O teatro do oprimido: mediação e construção da autonomia. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, p. e82174, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.82174> Acesso em: 29 out. 2024.

FERREIRA, Douglas Aparecido. *O jornal que “subiu as escadas”: um estudo sobre as estratégias de comunicação e as representações de papéis que marcam o jornal interno Piãoeiro/Roda Livre de Lagoa da Prata-MG*. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FERREIRA, Pedro Isaías Lucas. O conceito de espetacular e a encenação contemporânea. *Rascunhos*, Uberlândia, v.6, n.2, p. 23-35, agosto, 2019.

FREIRE FILHO, João. *Reinvenções da resistência juvenil: os estudos culturais e as micropolíticas do cotidiano*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GREINER, Christine. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005.

GRESTA, Luciana Maria Rodrigues. *Narrativas Infantis em Cena: uma experiência teatral no Ensino Fundamental*. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes Cênicas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

HARTMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 37, n. 101, 2017.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a Performance à Educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 11-22, maio/ago. 2010.

ICLE, Gilberto. DAL BELLO, Márcia Pessoa. A Performance da Oralidade Docente. *Educação*. Santa Maria. UFSM, v. 39, n. 3, p. 529-540, setembro/dez. 2014.

LOMBARDI, Lúcia Maria Salgado dos Santos. Performances da Pedagogia: uma narrativa estético-pedagógica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 87-103, jan. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.56082> Acesso em: 20 out. 2024.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010a.

MACHADO, Marina Marcondes. *Merleau-Ponty & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

MEDEIROS, Amanda Silva de; SCHERER, Suely. Performances Infantes: um convite ao desver com crianças. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2023. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0003-2525-0877>. Acesso em: 01 julho 2025.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. Trad. José Artur Gianotti, Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O primado da percepção e suas consequências filosóficas*. Trad. Silvio Rosa Filho, Thiago Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. *A cor do inconsciente: significações do corpo negro*. São Paulo: Perspectiva, 2021.

OLIVEIRA, Paulo Henrique dos Santos; ARAÚJO, Christiane Guimarães de Araújo. Corpo-vínculo: Processos de Criação em Arte, Educação e Tecnologia. In: JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, 3.; ENCONTRO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO E LETRAS, 3.; JORNADA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL, 12., 2018. Anais [...]. 2018.

PEREIRA, Marcelo de A. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 289-312, mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100013>. Acesso em: 29 out. 2024.

PINEAU, Elyse Lamn. Pedagogia Crítico-Performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade. *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.



ROMANO, Lúcia. *O teatro do corpo manifesto*: teatro físico. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SERPA, Angelo. *Por uma geografia dos espaços vividos*: geografia e fenomenologia. São Paulo: Contexto, 2021.

Recebido em: 14/03/2025

Aprovado em: 26/07/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC
Centro de Artes, Design e Moda – CEART
Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas
Urdimento.ceart@udesc.br