



# A Criança é Performer

Marina Marcondes Machado

**RESUMO – A Criança é Performer.** Este artigo conversa com a noção de infância proposta por Maurice Merleau-Ponty em seus Cursos na Sorbonne sobre a Psicologia e a Pedagogia da criança. O texto tem raiz nos resultados da pesquisa de pós-doutoramento da autora, pesquisa de criação dramaturgica na metodologia de “trabalho em processo” cuja totalidade, entre etnografia, estudo das *cenias de rua* e criação de roteiros teatrais, permitiram-na propor a noção de *criança performer*. Trata-se de uma contribuição original com base na tradição fenomenológica, bem como na noção de culturas da infância. O artigo faz interlocução com o que estudiosos da cena contemporânea nomeiam *performance* e *performer* de modo a propor uma visão de criança performer, com foco especialmente voltado para a Pedagogia Teatral e a Educação Infantil.

Palavras-chave: **Primeira Infância. Relação Criança-corpo. Maurice Merleau-Ponty. Performance.**

**ABSTRACT – The Child is a Performer.** The article enters into dialogue with the concept of childhood that Maurice Merleau-Ponty introduced in his Sorbonne Lectures on child Psychology and Pedagogy. The article stems from the author’s post-doctoral research on the subject of dramaturgical creation in the methodology of *work in process*. The fusion of ethnography, the study of *street scenes* and the creation of theater scripts led the author to propose the concept of *the child as performer*, an original insight based on the phenomenological tradition and the concept of childhood cultures. The article addresses the notion that scholars of the contemporary scene name *performance* and *performer*, proposing a view of the *child as performer* useful in the fields of Theater Pedagogy and Childhood Education.

Keywords: **Early Childhood. Child-body’s Relation. Maurice Merleau-Ponty. Performance.**



Figura 1 - menino Jonas na rua com sua mãe © Valdir Sarubbi

## Introdução: primeira aproximação

Este artigo tem como origem a interface de três momentos de minha vida de pesquisadora: o mestrado em Artes, o doutorado em Psicologia da Educação e a volta à área de Artes, em uma recente pesquisa de pós-doutoramento em Pedagogia do Teatro (ECA/USP como bolsista FAPESP). Trata-se do amadurecimento de uma década de estudos da Fenomenologia da Infância, das possibilidades do ensino para crianças do teatro – na chave do que hoje é nomeado o teatro pós-dramático<sup>1</sup> – e de procedimentos que evidenciam como a visão de infância do professor pode facilitar os processos criativos das crianças.

Aprendi lendo Gregory Bateson (2000) que os intelectuais americanos costumam escrever *position papers*: penso que este trabalho é um texto de posicionamento, especialmente mediante o término de meu pós-doutoramento. Proponho aqui o construto de criança *performer*: uma visão de infância, ou um modo adulto de olhar para a vida infantil, elaborado por mim, cujas premissas e consequências para a criança e para a relação entre adultos e crianças serão discutidas ao longo do texto, em interlocução com a Fenomenologia da Infância revelada por Maurice Merleau-Ponty (1990a; 1990b) e com a Sociologia da Infância tal como Manuel Jacinto Sarmiento (1997; 2004; 2007; 2008) e seus colaboradores propõem.

A visão da criança como *performer* foi lapidada durante minha pesquisa de pós-doutoramento em Pedagogia do Teatro, no ano de 2009, em um caminho trilhado da observação etnográfica à teoria; tal como enuncia o método fenomenológico, os dados observacionais é que provocaram a reflexão e teorização *a posteriori*.

Em minha experiência de quase vinte anos no ensino do teatro para crianças (especialmente focada na faixa etária dos cinco e seis anos), percebi que seus modos de ser e de estar no mundo ganhavam espaço, vitalidade e inúmeras possibilidades expressivas quando lhes era oferecido um ambiente composto por contextos sensíveis, inteligentes, vivos: algo muito próximo daquilo que, em arte contemporânea, nomeiam-se instalações. Também a maneira de narrar as propositivas da aula, contar histórias, sejam elas inventadas ou com base na literatura, enriqueciam-se muito se o adulto abandonasse seu papel pedagógico estrito senso, por assim dizer, para assumir um papel de professor narrador: um professor *performer* (ou performador) de sua própria arte e de suas concepções, encarnadas em seu corpo e tornadas visíveis em suas atitudes, condutas, facilidades e dificuldades. Para utilizar uma linguagem próxima da Sociologia e da Psicologia de análise das representações de papéis, haverá sempre amplos espectros dos efeitos da representação (visões de infância do professor) no representado (as crianças alunas). Posto em linguagem cotidiana, a cada maneira de olhar a criança corresponde um jeito de ser e de estar do adulto, emoldurando a convivência entre eles.

Nesse sentido, o professor mostra-se, sempre, modelo para as crianças na direção de um ou outro tipo de visão de infância; minha argumentação inicial aqui é que, distanciando-se dos estereótipos do que é *bom* para a criança pré-escolar, ou do que são conteúdo e forma próprios do *infantil*, e aproximando-se de uma abordagem antropológica para compreender como as crianças vivem sua vida, seus conflitos, suas dúvidas, suas criações, os professores das crianças de zero a seis anos poderão fazer surgir um espaço potencial<sup>2</sup> de criação e troca entre ele e os alunos, entre o grupo de crianças, entre cada criança e o mundo compartilhado. Essa aproximação antropológica se dá em gesto e palavra, na medida em que os alunos são parte intrínseca de toda e qualquer *performance* vivida e/ou proposta por seu professor: momentos da convivência e da continuidade dos processos de conhecimento, nos quais o professor se faz performativo e comunica algo aos alunos, seja por meio de diferentes tipos de narrativas ou brincadeiras teatrais a serem experienciadas pelas crianças.

A visão de infância que vou desenhar parte da certeza de que a criança compartilha o mesmo mundo do adulto: vê, percebe, vive o mundo em sua própria perspectiva, sim, mas nunca ensimesmada ou reclusa em um “mundo da criança”: vivemos o mesmo mundo, convivemos no mesmo mundo; essa certeza advém da obra do filósofo Maurice Merleau-Ponty (1990a; 1990b) bem como de minha vivência junto a crianças. E, nesse mundo compartilhado, andam acontecendo coisas incríveis no âmbito das artes. Saber delas, apropriar-se dessas coisas incríveis é uma interessante contribuição que o adulto pode

fazer, por meio da iniciação a uma educação estética, possibilitando à criança transitar no campo da arte contemporânea.

Este artigo vai privilegiar o trabalho do educador com a linguagem teatral a partir de algumas características do que se nomeia teatro pós-dramático e da cena contemporânea; mas a noção de criança *performer* pode vir a ser valiosa para se pensar infância e educação nos mais diversos âmbitos.

### **Teatro Pós-dramático e Cena Contemporânea**

O teatro nomeado pós-dramático tem raiz em um tipo de teatro cuja dramaturgia apresenta uma frágil fronteira entre teatro, dança, poesia, literatura e a arte da contação de histórias. Trata-se de um modo de pensar o teatro, de escrever para o teatro e de atuar em teatro muito diferente do teatro tradicional, o teatro dramático. Hoje a cena contemporânea não faz distinção entre teatro e dança, entre encenações teatrais e contações de histórias e leituras dramáticas, entre teatro e *performance*. O que é essencialmente *pós-dramático* é a relação da encenação com o tempo e com o espaço: esse modo de fazer teatro não necessita de um texto dramaturgicamente pronto, fechado, com começo, meio e fim – radicalizando, prescinde até mesmo do texto – o que nos leva a um tipo de trabalho que apresenta uma *bagunça*, por assim dizer, entre começo, meio e fim; e nessa *bagunça* presenciamos rupturas, repetições, *nonsense*; não há lógica formal, diversas lógicas convivem, e isso implica em um tipo de recepção, por parte de quem assiste: o espectador encontra-se mais livre para interpretar, a seu modo, tudo que vive durante um ato performático. Portanto essa propositiva nos oferece uma transgressão dos gêneros, abrindo portas e janelas para outros modos de fazer teatro e de usufruir teatro – são as *linguagens híbridas*.

Em meu percurso, como professora de teatro para crianças, percebi que muito da estética nomeada *pós-dramática* fazia sentido diante da maneira de ser dos meus alunos pequenos: a criança que cria seu faz de conta e que organiza durante uma aula de teatro, não exige de si nem do companheiro uma lógica formal; seja em termos de tempo, seja em termos de espaço, a criança modifica, quase o tempo todo, seus roteiros de improviso, e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana – este, outro marco da cena contemporânea: a aproximação entre a arte teatral e a vida, entre criação cênica e Antropologia. A capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida cotidiana de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança pequena das maneiras de encenação contemporâneas.

## **Noção de Infância: leitura da obra de Maurice Merleau-Ponty e correlações com o pensamento de Manuel Sarmiento**

Desde o final de minha graduação em Psicologia, aprofundo o estudo e a compreensão dos Cursos na Sorbonne, aulas proferidas por Maurice Merleau-Ponty na cátedra de Psicologia e Pedagogia da criança, no final dos anos 1940, início dos anos 1950. Nos Cursos na Sorbonne (registrados por alunos e revisados pelo filósofo ainda vivo, publicados no Brasil pela primeira vez pela Editora Papirus, 1990a e 1990b) Merleau-Ponty conversa com os pressupostos da Psicologia e da Psicanálise tal como pensados até aquele momento, e esboça um possível futuro para a Psicologia infantil, de maior proximidade com os estudos culturalistas fortalecidos naquele momento histórico:

é preciso construir uma psicanálise e uma sociologia que não sejam concebidas em termos de causalidade; é a orientação de uma nova psicanálise antropológica, o culturalismo, que tende para uma síntese dos dados clássicos (Merleau-Ponty, 1990a, p. 133).

Somada àquela necessária perspectiva culturalista, Merleau-Ponty também sublinha três modos de ser e de estar que definem a “criança pequena” (modo como nomeia a criança de zero a seis anos): sua maneira de viver o mundo é não-representacional<sup>3</sup>; ela transita entre realidade e imaginação na sua vida cotidiana, tal como nós em sonho, sem problemas; e seu pensamento é polimorfo, pré-lógico, o que nos leva a afirmar que sua experiência de vida, no mundo compartilhado conosco, é muito distinta da nossa. Voltaremos a esses três caminhos da vida infantil mais adiante.

Para o filósofo, o grande erro das pesquisas com crianças, até aquele momento, seria partir do ponto de vista do adulto – o pesquisador – e não do ponto de vista da criança pesquisada. Para Merleau-Ponty, o ponto de vista da criança pequena será sempre não-representacional, onírico (nas palavras do adulto) e polimorfo – e, portanto, bem diverso do nosso. Isso nos leva ao encontro de uma criança que se mostra plástica, maleável, imaginativa; que convive conosco, mas transita por outra lógica, outros modos de pensar, sentir e agir. É importante ressaltar que Merleau-Ponty não pensa a partir de “faixas etárias” e sua discussão gira em torno da criança de zero a seis anos, a quem ele nomeia, ao longo da obra, “a criança pequena”.

Em meu percurso acadêmico descobri tardiamente o grupo de estudiosos da infância da Universidade do Minho; digo tardiamente, pois talvez minha tese de doutoramento pudesse ter tomado outro rumo, se bebesse da fonte de Manuel Sarmiento e seus colaboradores. Penso que o professor Manuel Sarmiento atualiza a noção de infância tal como proposta por Merleau-Ponty nos Cursos na Sorbonne (no entanto, sem nunca mencionar ser leitor dos textos do filósofo) ao positivar a experiência da criança tal como ela se apresenta; propõe a busca de seu próprio ponto de vista e da significatividade que ela

mesma dá às diferentes faces de sua vida cotidiana, abrindo mão, inclusive, da necessidade de “uma teoria do desenvolvimento infantil” *a priori*. Manuel Sarmiento faz parte de um grupo de pesquisadores europeus que repensou a Sociologia da Infância. Textos de Sarmiento (1997; 2004; 2007; 2008) nos remetem às diversas noções de infância tal como pensadas desde o surgimento do sentimento de infância (Áries, 1981), para depois contextualizar a noção de criança ator social e protagonista como uma das perspectivas contemporâneas: mas não a única.

Sarmiento (2007) nos ensina que as representações tradicionais – para ele, historicamente situadas em um momento “pré-sociológico” – da conceitualização da criança e da infância podem ser elencados em tipos ideais, que revelam as simbolizações históricas da criança; essas concepções moldam as ações cotidianas e práticas da comunidade de adultos ao redor das crianças. Sarmiento distingue: a criança má (noção baseada na idéia do pecado original); a criança inocente (vítima da sociedade que a perverte); a criança imanente (concepção que semeia as teorias desenvolvimentistas, na qual há possibilidade de aquisição da razão e da experiência); a criança naturalmente desenvolvida (visão poderosa na contemporaneidade, onde, antes de serem seres sociais, as crianças são seres naturais); a criança inconsciente – visão possível a partir de Freud – onde a criança é vista como um preditor do adulto (sic), cujos conflitos relacionais com as figuras paterna e materna lhe constituem. A sexta visão de infância demarcada por Sarmiento, a criança vista como ser humano completo e um ator social com a sua especificidade, só é passível de ser teorizada, segundo ele, a partir de uma revisão sociológica das representações tradicionais da criança: essa então é, para nosso autor, “a criança sociológica”. O cerne dessa noção de infância está em propor pensar as crianças como seres sociais que integram um grupo social distinto.

Todos os tipos ideais listados acima são construtos interpretativos que, cada um a seu modo, geram crenças na comunidade adulta e, concomitantemente, ditam suas condutas frente às crianças. A noção de criança má, por exemplo, geraria adultos paternalistas e uma comunidade adulta criadora de medidas de repressão infantil; a noção de criança inocente engendraria adultos crentes nas crianças como futuro do mundo, para as quais o momento da infância seria feito de pureza, bondade e beleza.

Em todas as concepções listadas como parte do momento “pré-sociológico” a criança é considerada como não-adulto: prevalecem, portanto, os traços de negatividade, “mais do que [pela] definição de conteúdos (biológicos ou simbólicos) específicos” (Sarmiento, 2007, p. 33). Trata-se de um olhar adultocêntrico; para transformá-lo, Sarmiento (2007, p. 33) afirma:

a busca de um conhecimento que se desgarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução de seus fundamentos, essa perscrutação da sombra que um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado a fazer.

É portanto na chave dessa desconstrução de fundamentos que aproximo Merleau-Ponty e Sarmiento, e, conversando com a formulação da criança ator social, proponho para a comunidade adulta, leitora deste artigo, pensar junto comigo a noção da criança como *performer*.

### **Noção de Performance na Arte Contemporânea e Hipótese de Anti-estruturas para Pensar a Vida Infantil**

Faltando cinco minutos para terminar a aula de dança e teatro para crianças de cinco anos, pergunto às crianças: “Quem aqui tem medo de lobo?” Várias crianças levantam a mão. Eu explico que vai aparecer um “lobo de faz de conta”, do qual não é preciso ter medo. “Posso chamar o lobo?” Todos dizem que sim. Eu peço que fechem seus olhos: vai acontecer do lobo entrar “de surpresa”. E, se todos ficarem “só olhando”, ele não vai atacar. (Ponho a máscara; dou a volta na mesa, já feito lobo: encurvo as costas e faço um tipo de mão, meio tensa, meio “deformada”. Me encaminho ao piano, abro, toco “um som”. E saio da sala. Tudo na penumbra.) Ao voltar, como “humana”, digo à outra professora e às crianças que “não encontrei a máscara do lobo” – como se não estivesse presente no momento anterior. É curioso: eles sabem-e-não-sabem que fui eu que fiz tudo aquilo (Anotação pessoal em Diário de Bordo, 2008).

Como ensinou Merleau-Ponty, as crianças possuem uma imensa capacidade de aderência às coisas; na descrição feita acima, percebe-se que o dom de imaginação da criança pequena a toma de tal maneira, que a situação fica impregnada pelo imaginário bem como pela performance da professora de teatro. A situação presencial, o anúncio de algo que está para acontecer (“Quem tem medo de lobo?”), as experiências anteriores somadas e associadas àquele espaço (tratava-se de uma escola só de fazer artes), deixam o campo fértil para que o exercício dos modos de ser e estar da criança pequena se tornem visíveis.

Em entrevista, Luiz Carlos Garrocho <sup>4</sup>, pesquisador das artes do corpo e da educação estética junto a crianças, afirmou:

o que deve ser resgatado quando se pensa em teatro é o ato performático, ou seja, o exercício de viver o corpo numa situação de liberdade para a criação. Nos jogos dramáticos infantis, por exemplo, a criança brinca, joga com o corpo, age por motivação intrínseca. A matéria do teatro é a imagem, a voz, o corpo, o espaço e o tempo. A criança precisa ter contato com tudo isso. [...] O teatro é uma dramaturgia de sons e imagens, de tempo e espaço, de ações poéticas enfim (Garrocho, 2008, p.2).

Nessa chave é possível afirmar que a vida infantil é repleta de momentos de teatralidade e dramaticidade; situações que envolvem-na de tal modo que seu

corpo adere às situações: a experiência é vivida com vigor e intensidade, tal como propõem os *performers* de diversas linguagens artísticas. Surge assim a seguinte indagação: seria a criança passível de imitar a arte performática, ou é o artista que busca o modo de ser e estar da criança e *brinca, joga com o corpo, age por motivação intrínseca*? Vejamos como o *Dicionário de Teatro*, organizado por Patrice Pavis (1999), define o *performer*:

1) termo inglês usado às vezes para marcar a diferença entre a palavra ator, considerada muito limitada ao intérprete do teatro falado. O *performer*, ao contrário, é também cantor, bailarino, mímico, em suma, tudo o que o artista, ocidental ou oriental, é capaz de realizar (*to perform*) num palco de espetáculo. O *performer* realiza sempre uma façanha (uma *performance*) vocal, gestual ou instrumental, por oposição à interpretação e à representação mimética do papel pelo ator; 2) num sentido mais específico, o *performer* é aquele que fala e age em seu próprio nome (como artista e pessoa) e como tal se dirige ao público, ao passo que o ator representa sua personagem e finge não saber que é apenas um ator de teatro. O *performer* realiza uma encenação de seu próprio eu, o ator faz papel de outro (1999, p. 284-285, grifos do autor).

Originalmente o *Dicionário de Teatro* foi publicado na França na década de 1980; muitas águas rolaram desde então, no fazer e na reflexão acerca das artes performativas, e podemos afirmar que hoje constitui-se um campo do conhecimento: o da “*performance* como linguagem” (Agra, 2007). O estudo de Paul Zumthor, traduzido e publicado no Brasil em 2007 (já passados doze anos do falecimento do autor), amplia a visão de Pavis e abre um vasto campo de interdisciplinaridade; Zumthor pensa as relações da noção de *performance* com a literatura. Para ele, a prática da leitura literária pode ser considerada à luz das “[...] percepções sensoriais, portanto, de um corpo vivo” (2007, p. 27).

Esboça assim sua definição de *performance*:

embora historicamente francesa <sup>5</sup>, ela nos vem do inglês e, nos anos 1930 e 1940, emprestada ao vocabulário da dramaturgia, se espalhou nos Estados Unidos, na expressão de pesquisadores como Abrams, Ben Amos, Dundee, Lomax e outros. Está fortemente marcada por sua prática. Para eles, cujo objeto de estudo é uma manifestação cultural lúdica <sup>6</sup> não importa de que ordem (conto, canção, rito, dança), a *performance* é sempre constitutiva da forma. [...] Nesse sentido, a *performance* é para esses etnólogos uma noção central da comunicação oral (Zumthor, 2007, p. 29-30).

Lentamente, por meio de meus estudos e da observação de situações cotidianas de interação entre adultos e crianças pequenas, percebi quão rica poderia ser a noção de *performance* e de *performer* para compreender a criança e o tempo da infância entre os zero e os seis anos: período marcado pela oralidade, pelo corpo vivido, pela experiência intensa de busca das novidades do mundo. Conforme realizava observações das crianças na vida cotidiana da cidade de São Paulo, parte de minha pesquisa de pós-doutoramento em Artes, percebia



que meu trabalho futuro, de organização dos dados etnográficos, teria como caminho possível ampliar a compreensão e as significações da corporalidade da criança, pelo aprofundamento da noção de corpo total, também emprestando de Erving Goffman (1976, p. 36) sua rica definição de *performance*: “[...] the dramatic situation of self in every day life [...]” – em livre tradução, a situação dramática do “eu” na vida cotidiana. Se para Goffman a *performance* estaria relacionada à noção de “fachada” (ou seja, tudo aquilo que apresento diante de um outro), Turner (1974) e Geertz (1989) ampliam o uso do termo, para além do desempenho de um papel, nomeando *performance* como “uma expressão da experiência”.

Zumthor comenta que Dell Hymes, um dos estudiosos do Centro de Semiótica de Urbino, separou a atividade humana em três tipos:

[...] *behavior*, comportamento, tudo que é produzido por uma ação qualquer; depois *conduta*, que é o comportamento relativo às normas socioculturais, sejam elas aceitas ou rejeitadas; enfim, *performance*, que é uma conduta na qual o sujeito assume aberta e funcionalmente a responsabilidade (Zumthor, 2007, p. 31-32).

O caminho etnográfico, de análise da vida das crianças na cidade de São Paulo, sua convivência no espaço público e relações com os outros, caminho percorrido durante o ano de 2009 em minha pesquisa de pós-doutorado, meu trabalho descritivo das maneiras de ser das crianças em situação de espera (material colhido como matéria-prima para a criação de um texto dramaturgico cuja temática são as relações adulto-criança) me direcionou<sup>7</sup> para a hipótese que desenvolvo neste texto: a criança é *performer* de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo por vir – e, se olhada nesta chave, poderá desenvolver-se rumo à assunção de sua responsabilidade e independência, no decorrer dos primeiros anos de sua presença no mundo. Também sua maneira própria de adequar-se ou não às condutas pré-estabelecidas, seus comportamentos adquiridos, seus referenciais iniciais, podem nos dar pistas acerca daquilo que se nomeou as culturas da infância. Sarmento (2004) denomina as ações de não-adequação de “culturas de resistência”; é importante pensar correlações entre essas “pistas” e “culturas de resistência” com a hipótese de uma “contra-cultura” – ou ainda da existência de “anti estruturas”, tal como propõe Victor Turner (1974), importante antropólogo estudioso da *performance*. Turner afirma que surgem antiestruturas quando acontece

[...] liberação das capacidades humanas de cognição, afeto, volição, criatividade, etc., dos constrangimentos normativos [...] desempenhando uma multiplicidade de papéis sociais [...] ou de afiliação com algumas categorias de persuasão social como classe, casta, divisão sexual ou por idade (1974, p. 34).

Penso também que meus estudos e minhas escolhas teóricas, que me levam a esboçar a noção de criança como *performer* – a saber, o espaço potencial de Winnicott, a corporalidade tal como revelada por Merleau-Ponty, as antiestruturas concebidas por Turner – também vão ao encontro de Sarmiento (2004), quando propõe a metodologia necessária para enxergarmos a criança como ator social portador de novidade. Sarmiento (2004, p. 15) afirma:

a inventariação dos princípios geradores e das regras da cultura da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra em boa medida por realizar. [...] Esse esforço científico deve, a meu ver, seguir os quatro eixos estruturadores da cultura da infância.

São os quatro eixos aos quais Sarmiento se refere: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. No eixo da interatividade, estão as atividades e rotinas, valores e preocupações que a criança produz por meio da interação com seus pares e com os adultos; no eixo da ludicidade, o brincar – seja com os outros, seja com os objetos; no eixo da “fantasia do real” (modo próprio de Sarmiento nomear o faz de conta) revela-se “a saga da criança desordenada”, sua maneira fantasista (sic) de pensar; e no eixo da reiteração, está a intenção de começar tudo de novo, a não-linearidade temporal experienciada pela criança. Sarmiento (1997) propõe que esses âmbitos sejam conhecidos, pelo adulto, por meio de um “conjunto de orientações metodológicas congruentes”:

o que, outrossim, se defende é uma “autonomia conceitual” (Qvortrup *apud* Sarmiento, 1991, p. 17) que permita examinar as atividades da infância em si próprias e o tempo próprio das crianças como fenômenos de direito (1997, p. 25).

Trata-se de uma libertação dos paradigmas anteriores das pesquisas *sobre* crianças, para iniciar-se um trabalho *com* as crianças; a tal autonomia conceitual “[...] supõe o descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças e de inteligibilidade da infância” (Sarmiento, 1997, p. 25). Sarmiento seleciona como metodologias apropriadas: “[...] os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefatos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas” (Sarmiento, 1997, p.26), dentre outras.

Sarmiento chama a Antropologia Cultural para perto do pesquisador da infância, especialmente por meio das concepções de Geertz, para quem o objeto de investigação é constituído “[...] de constante confronto do investigador consigo próprio e com a radical alteridade do outro” (Sarmiento, 1997, p. 26). É preciso pensar as crianças “a partir de si próprias” e “escutar a voz das crianças”, pois o que mais se presenciou nas pesquisas realizadas anteriormente foi a escuta da voz do adulto, “[...]que se revela num discurso previamente interpretado” sobre a criança e a infância. Pensar assim é pensar em conexão direta

com as propositivas merleau-pontianas, esboçadas nos Cursos na Sorbonne. Trata-se de enxergar na criança a autoria de sua própria socialização, vendo-a realizar um *work in process* / trabalho em processo acerca de um tempo feito não de linearidade factual, mas sim de experiências do agora, rumo a um “senso histórico” – noção que tomo emprestado de Oliver Sacks (1998) que afirma ser esse senso algo construído ao longo de toda a vida: uma “dimensão autobiográfica e histórica”, uma espécie de “senso de passado”, vivencial, que implica no discernimento entre “um dia atrás”, “um ano atrás”, etc.

### **Corporalidade da Criança Pequena: a criança é performer**

Há, entre o que Merleau-Ponty nomeia “corporalidade” e o “Eu”, tal como concebido na Psicologia em geral, uma correspondência aparente. A corporalidade é uma noção fenomenológica que não separa “eu” do “mundo”, e se insistirmos no paralelo ou na tradução do “Eu” como “corporalidade”, empobrecemos a concepção de corpo no pensamento merleau-pontiano, incorrendo em uma simplificação desnecessária. A corporalidade é uma noção fundamental da perspectiva fenomenológica: um âmbito que une e embaralha aspectos biológicos, culturais e inter-relacionais; somos nossa herança genética e nossa história factual, e, nessa chave, nunca poderemos saber ao certo o que advém disso e o que está culturalmente dado; crianças aprendem mergulhadas em uma dada cultura e em modos “quase dramáticos” de imitação; há, de início, uma maneira de ser polimorfa que inunda o corpo, o pensamento, a expressividade, as relações com o mundo e com o outro: tudo acontecendo de modo dinâmico, em situação.

Quero desenvolver aqui o pensamento de que, por sua forte aderência às coisas, vida imaginativa plena e pensamento polimorfo, não cabe “ler” a criança pequena como se seu corpo estivesse a serviço da cultura, nem tampouco que a cultura – na qual foi concebida, nasceu e convive – estivesse à serviço de seu corpo; a noção de corporalidade tal como compreendida pela perspectiva merleau-pontiana pode resolver esse aparente dilema, ao romper dicotomias, convidando-nos a enxergar em cada criança um corpo que sinaliza a cultura, mergulhado nela. Assim, a corporalidade da criança pequena apresenta-se dinamicamente em seus modos de ser e de se relacionar, sem separação corpo-outro e corpo-mundo. Mergulhada no mundo, a criança pequena usufrui dele e com ele, inicialmente levada, certamente comandada pelo gesto e pela palavra do outro – por sua condição de dependência, especialmente dos pais e adultos cuidadores.

Meus estudos acerca da Fenomenologia da Infância vêm se apoiando no tripé corpo-mundo-outro para trabalhar a etnografia das situações observadas, bem como para interpretá-las, em busca da apreensão do ponto de vista da criança mesma. Talvez a necessidade de conceber a criança como *performer se*

faz premente em meu caminho de pesquisa de modo a conseguir trabalhar criativamente com os dados colhidos na cotidianidade da cidade de São Paulo, e imaginar entradas e saídas para as crianças. Pois, como pensou Grotowski, existe um “eu” não apreendido, “além do jogo social e dos condicionamentos históricos” (Flaszen, 2007), e seria no trabalho artístico do teatro que superaríamos ou desmentiríamos o eu “apreendido”. Minha pesquisa quer inserir a criança na linguagem teatral de modo antropológico e amplo, em conexão com o que Turner (1996) nomeou “drama social” – e em busca de territórios nos quais são possíveis gestos de autenticidade.

### **Interconexões Entre as Noções de Performer, Criança e Corpo: ser no mundo e olhar para o mundo (mergulhado nele)**

Para dar continuidade e aprofundar o cerne deste artigo – a criança como *performer* – vamos para perto das dinâmicas da Fenomenologia da pequena infância. A criança de zero a seis anos encontra-se profundamente dependente do outro, especialmente de seus pais e adultos cuidadores, para estabelecer bons fluxos de continuidade da vida, e conhecer o mundo. Entretanto, mesmo estando à mercê do que o outro pensa, sabe, sente, projeta, “lê” nela, ainda assim acontecem, desde muito cedo, manifestações de “fenômenos de prematuração” (Merleau-Ponty, 1990b) na criança.

Nesse sentido a criança é um ser-no-mundo permeado de limitações, dadas pela imaturidade de seu corpo e pela moldura oferecida na convivência com a cultura ao seu redor, sobre o que é permitido ou não para uma criança por ali, mas é uma pessoa desde a mais tenra idade apta a dizer algo sobre tudo isso: diz algo em seu corpo, gestualidade, gritos, choro, expressões de alegria e consternação, espanto e submissão. Esses dizeres em ação, essas atuações no corpo, mostram-se repletas de teatralidade: pequenas, médias e grandes *performances*, ações de suas vidas cotidianas que encarnam formas culturais no *ser total* da criança; ações visíveis e também invisíveis aos olhos do adulto.

Proponho pensarmos analogamente àquilo que chamamos de *recepção* de espetáculos teatrais e *performances* e refletir sobre a atitude da criança pequena que encontra-se no colo, no berço, recostada no bebê conforto, no chão, rodeada ou não por almofadas quando começa a habilitar-se para sentar. Existe um grau muito alto de abertura e sensorialidade para com tudo aquilo que se passa diante dela, e poderíamos dizer: a criança pequena é excelente espectadora. Pois, pensando no que se quer de um público em *performances* ou *happennigs*, dos anos 1960 até hoje, ela é potencial e maravilhosamente passível de mergulhar no que se passa diante dela, e compreender, à sua maneira, a apresentação do mundo que lhe é dada a compartilhar.

Cabe então ao outro a apresentação à criança de doses de mundo<sup>8</sup>, digamos assim. Aqui também podemos propor que o adulto que conversa com uma

criança que ainda não fala, que abriga, que traduz para ela o mundo em palavras, que lhe propõe um ritmo de cotidianidade, que lhe oferece comida, bebida, vida enfim, é, ele também, *performer* apresentador do mundo. Um apresentador de mundo criativo em sua corporalidade, linguisticidade e interações com o outro, pode conduzir a vida da criança pequena para um interessante rumo de *performances*.

E será por meio daquelas doses de degustação do mundo, servidas pelo adulto cuidador e pela comunidade ao redor, que a criança pequena poderá tornar-se falante, expressar-se como *performer* na palavra – enquanto que, bem antes disso, desde os primeiros chutes dentro da barriga da mãe, a criança já se expressava de maneira corporal e interrelacional. Inúmeros estudos mostraram a intensa dinâmica da vida intra-uterina dos fetos; os meses de gestação já marcam a criança, sua vida e percepções, de tal modo que não haveria como nascer “página em branco”, embora muitos adultos permaneçam sintonizados nessa crença, visão de infância e de criança como tábula rasa.

Merleau-Ponty fala sobre expressão e expressividade na infância de um modo peculiar. Em sua obra póstuma, *O visível e o invisível*, o filósofo aponta, em uma de suas muitas fecundas notas:

é necessário que a fala entre na criança como silêncio – rompa até ela através do silêncio e como silêncio (i.e. como coisa simplesmente percebida — *Sinnvoll* [pleno de sentido]) e da palavra-percebida – Silêncio = ausência de fala devida. É este negativo fecundo, instituído pela carne, por sua deiscência – o negativo, o nada, é o desdobrado, as duas faces do corpo, o interior e o exterior articulados um no outro [...] (2003, p. 236-237).

Em seguida fica evidenciada a visão de infância merleau-pontiana e a inevitabilidade da força da relação eu-outro: “sei que um corpo [...] oferece-se para..., abre-se para... espectador iminente, é *campo de carga* [...]” (Merleau-Ponty, 2003, p. 237, grifo do autor) Na riqueza do “enigma do corpo”<sup>9</sup>, apresenta-se ao mundo a criança pequena, performer de “outro do outro”, pesquisadora de seus contornos, limites, espaços e indecisões. A “espacialidade” surge então como palavra-chave, ao designar um espaço povoado por corpos, que delimita o espaço corpo próprio, chave da expressividade, da relação criança-outro e da relação criança-mundo.

Quanto mais rico o “menu” de degustações do mundo, quanto mais diversidade de experiências propiciadas pelo adulto para a criança pequena, mais repertório ela colecionará, para usufruir e reinventar o mundo. Ser performativo é também reorganizar os dados de sua própria experiência; isso toma tempo, e requer um tipo de adulto concomitantemente “presente e ausente” (Winnicott, 1996).

## A Criança como Performer: segunda aproximação



Figura 2 - menino Jonas correndo na praia © Valdir Sarubbi

Nos *Cursos na Sorbonne*, Merleau-Ponty é insistente sobre os diferentes modos da criança e do adulto pensarem e apreenderem o (mesmo) mundo. Ele nos ensina que o pensamento da criança é não-representacional. Para melhor compreender essa afirmação, observemos, junto com o filósofo, o desenho da criança pequena: também sua capacidade de “expressar alguma coisa por seu desenho difere [...] da nossa; alguns traços lhe bastam para reconhecer o objeto” (1990b, p. 264).

Para aprofundar a reflexão sobre o desenho da criança pequena, Merleau-Ponty nos convida a pensar sobre a noção de “representação do mundo”:

pode-se falar de uma verdadeira representação de mundo na criança? Isso subentende uma organização conceitual da experiência infantil que pode ser formulada em proposições expressas. Supor na criança alguma coisa desse gênero é talvez desconhecer o essencial da mentalidade infantil, a saber, a ignorância do problema como tal (Merleau-Ponty, 1990a, p. 238).

Pois resultam daí novos desdobramentos: haveria, na experiência da criança pequena, uma “aderência às situações” que a impede de representar o mundo: ela não o representa, ela o vive. Em seu desenho, não há intenção realista ou figurativa: “[...] se o desenho da criança é a formação de uma projeção do

objeto, como poderemos explicar que o seu desenho seja tão infiel?” (Merleau-Ponty, 1990b, p. 268). E o filósofo mesmo responde: “[...] a criança não faria nada tão inexato se seu intuito fosse ser exata”.

Trata-se portanto de positivar a experiência do grafismo da criança pequena:

o intuito do desenho infantil é, pois, nos dar a unidade da coisa, enquanto que o do adulto é nos explicar uma só das perspectivas do objeto. O assentamento de uma figura sobre a outra, por exemplo, não tem outro papel que não manifestar a simultaneidade dos elementos assentados de todas as perspectivas que se pode tomar do objeto (Merleau-Ponty, 1990b, p. 264-265).

Pois se a criança pequena não é de nenhum modo *representacional*, também outras vias de acesso à sua maneira de ser, tais como sua corporalidade, brincadeiras e dizeres, devem ser revistas. No brincar de faz de conta, por exemplo, o realismo aparece imposto pela indústria cultural do brinquedo previamente estruturado, ou seja, podemos afirmar que o realismo é viés do ponto de vista adulto. Se no desenho “alguns traços bastam para reconhecer o objeto”, também no brincar há um contraponto com o brinquedo realista industrializado, cujos objetos prototípicos são bonecas, carrinhos, a maleta do médico, o kit da cabeleleira, contraponto que pertence a um outro polo: a lida com objetos não-estruturados, os quais podemos nomear brinquedos-sucata (Machado, 1994). Há que observar a experiência infantil viva e relacional com os objetos e seu uso imaginativo, sem que seja necessário enxergar, nomeadamente, “do que a criança brinca?” – ao mesmo tempo em que não precisaremos perguntar a João ou Josefina, “O que foi que você desenhou aqui neste rabisquinho?”.

Nesse momento retomamos nossa noção central: a criança é *performer* – e o adulto, participante disso e leitor de sua criação e subjetividade em jogo. Como e por que nossa compreensão das brincadeiras e dos desenhos deveria ser, *a priori*, representacional?

Em minha vida como professora de teatro, essa atitude de positivar os significados mesmos que são dados pelas crianças (e não pelos objetos pré-arranjados pelo adulto) do jogo, da propositiva, do usufruto de um espaço e de objetos, etc., fez muito sentido e revelou-se uma atitude que liberta as crianças de *ensaios* e de *apresentações* formais. Trabalhar a linguagem do teatro na chave não-representacional é fazer uma aproximação ao *work in process* / trabalho em processo; convida professor e aluno a essa metodologia: todos os dias, todas as aulas, cada experiência teatral tem seu valor e significação. E se queremos *mostrar* o que está sendo vivido por um grupo, pode-se chamar os alunos da sala ao lado e fazer para eles um trecho ou fragmento da aula daquele dia; pode-se convidar as outras crianças para uma aula conjunta; e pode-se, especialmente, trabalhar o ponto de vista da comunidade de pais para que enxerguem, no processo criativo, a beleza e a intensidade do momento vivido. Dito de outra maneira, olhar para a criança como *performer* também abre espaço para um trabalho com os adultos, semelhante àquele que se chama, hoje, de

*formação de público*. Novas relações entre adultos e crianças, entre quem propõe algo como *aula de teatro* e quem usufrui dela, entre um fazer livre e criativo e o que fazer com isso, do ponto de vista do professor que organiza o tempo e o espaço de aula, é aquilo que nos aproxima da concepção de teatro pós-dramático: e essa aproximação nos deixa à vontade para fazer revelar a criança *performer* – alguém no “[...] exercício de viver o corpo numa situação de liberdade para a criação”, como disse Garrocho (2008, p. 2).

Penso que não só no desenho, no teatro ou nas brincadeiras estão os caminhos performativos da criança pequena. Muito pelo contrário: se a visão de infância que enxerga a criança como *performer* fosse assim utilitária, porque focada especificamente nas linguagens infantis tal como pensadas por educadores, estaríamos incorrendo em um erro empobrecedor. Digamos que permitir à criança ser *performer* revela uma conduta, uma maneira de estar, “[...] uma primeira maneira de estruturar as coisas” – esse é o modo como Merleau-Ponty (1990b, p. 268) define o desenho não-representacional. Os estilos de chupar chupeta, dormir no colo ou no berço, a escolha do brinquedo preferido, a coceira na cabeça, cada gesto poderá ser lido como ato performativo. É algo que nos fará íntimos da Antropologia, de diversos estudos culturais, daquilo que se chama inventariar. O adulto observador, que inventaria cada modo de ser das crianças ao seu redor, é receptor das coisas que a criança expressa ou comunica.

E quando essa comunicação não acontece, ou se rompe, ou é contrária àquilo que o adulto quer – não dormir na hora de dormir, não arrumar brinquedos na hora de guardar, não comer a banana inteira, não isso, não aquilo outro – positivar todas essas negativas pode ser o caminho mais fértil para compreender a criança, como *performer* criadora de seus atos performativos.

Positivar não é *deixar* não dormir, ou não dizer nada sobre bagunça de brinquedos, nem se importar com meia banana comida, meia banana restante; positivar é apurar os sentidos para compreender o que aquele gesto expressa e comunica, de modo a conversar com ele, fazer interlocução. Pois somos nós que estamos contrariados com isso: estamos contrariados com um desejo autêntico atuado no corpo pelo *performer* diante de nós. O que fazer sobre isso? Como inventariar um tipo de gestualidade e repertório que, como adultos, não nos interessa, que nos contraria e nos atrapalha?

Continuando nosso pensamento na chave dos duos ato criador-recepção, *performer*-receptor, nem sempre o espectador/receptor da *performance* está de acordo com aquilo que se passa diante de seus olhos. Quando não se gosta de um filme, pode-se sair da sala de cinema, fechar os olhos, conversar com quem está ao seu lado ou enfrentar aquilo até o último momento, enfim; mas o ato performativo da criança pequena não é passível de ser desligado. Exceto na chave da crueldade ou da chantagem. A crise de birra, o gesto decidido de não entrar pelo portão da creche, o grito de contentamento ao chegar e o choro de desgosto diante da hora de ir embora da casa da vó, cada momento da rotina em movimento revela uma didascália<sup>10</sup>. Pois, quem é o protagonista? Qual o



papel do adulto? Como desligar as luzes com uma criança urrando que não quer dormir?

Proponho pensarmos no período da infância junto com Nadorowski:

a infância é fenômeno histórico e não meramente natural e as características da mesma no ocidente moderno podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência em troca de proteção (Nadorowski apud Quinteiro, 2009, p. 22).

Conscientes de que a relação de dependência gera um enorme poder adulto, que pede ou exige *obediência em troca de proteção*, agora, necessariamente, é preciso visitar o campo da ética das relações adulto-criança. Acolher, ouvir a criança, observar, compartilhar momentos, reafirmar cumplicidade em seu percurso de descoberta e crescimento, são os verbos do bom receptor das *performances* infantis. E para pensar de maneira ética, será bom lembrar como Winnicott (1996) define o desenvolvimento: da dependência total rumo à independência. Deixar com que a criança cresça e ganhe a rua, por assim dizer, é também necessário para sermos bons receptores do ato performativo. As *performances* ganharão amplitude de espaços e novos cúmplices com a saída para a rua. A criança ganha muito com novos vínculos, novas paradas, novas emoções e fluxos em seu caminho rumo à independência.

### **Possíveis Desdobramentos da Noção de Criança Performer no Campo da Educação**

[...] pensar a infância desde outra marca, ou, melhor, a partir do que ela tem não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-la (Kohan, 2007, p. 101).

Argumentei ao longo deste texto que o mais autêntico protagonismo das crianças pequenas pode ser visto como ato performático: dizeres intensos pelo corpo, no corpo, são atos exercidos em cada uma das linguagens da primeira infância, tal como a cultura adulta propõe: brincar, desenhar, dançar, criar narrativas próprias, cantar. Mesmo as crianças que não frequentam creches ou escolas de educação infantil vivem a cotidianidade perante a apresentação ao mundo que os adultos e tantos outros lhe fazem. No brincar a criança exerce sua plenitude; escreveu Winnicott (1994, p.79): “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto fruem de sua liberdade de criação”.

Pode parecer redundante lembrar o leitor de que a palavra *play* remete tanto ao campo da brincadeira quanto ao exercício do teatro. Percebo neste

momento que meu percurso autobiográfico dirige meu texto para o *playground*, e lá encontro uma canção da adolescência, composta e cantada por Cat Stevens<sup>11</sup> nos anos 1970:

*Well I think it's fine  
Building jumbo plains  
Taking a ride  
On a cosmic train  
Get what you want,  
As you can get anything  
I know we've come a long way  
We're changing day to day  
But tell me, where do the children play?*

Um trabalho a ser realizado junto ao adulto que convive com crianças pequenas precisará não apenas conceituar visões de infância e as relações adulto-criança, como deverá procurar os espaços habitados por crianças para que as experiências infantis ganhem amplitude e significações a partir dos quatro âmbitos ou lentes de observação etnográfica propostos por Sarmento: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Perceber onde as crianças brincam, sem necessariamente reivindicar o espaço institucionalizado do *playground* ou parquinho; olhar para o modo como as crianças brincam, sem a necessidade de lhes *fornecer* brinquedos para que o brincar aconteça, são dois lemas que conversam diretamente com o momento atual do teatro pós-dramático. Não é mais necessário fazer teatro dentro do prédio chamado teatro; as convenções do drama foram pouco a pouco deixadas de lado para fazer surgir um novo modo de encenação, no qual o conceito de “representação de mundo” caiu – queda na cultura adulta de algo que na primeira infância não se fazia presente nem necessário, tal como ensina Merleau-Ponty.

Não seria, portanto, o *performer* adulto um pesquisador de maneiras de ser e estar da infância, reencontrada? Os quatro campos propostos por Sarmento: o faz de conta, o gosto pela repetição (e a capacidade de repetir como se da primeira vez), as interações e as culturas do brincar não pertenceriam aos mapas dos territórios traçados pelo fazer performativo adulto também?

Para terminar este texto de posicionamento, processo de construção pensado e lapidado, lentamente, a partir de uma prática de campo, reflexão a partir da pesquisa etnográfica de crianças em tempos de espera na cidade de São Paulo, gostaria de buscar responder, junto ao leitor: quais modos adultos de ser que conversam e dão abertura para enxergarmos as crianças como *performers*? Meu ponto de vista é de que, para fazer fluir essa visão de infância, se fará necessário um tipo de movimento por parte do adulto; um movimento em direção à compreensão daquilo que podemos nomear as antiestructuras passíveis de surgir nos quatro campos – nas relações (entre crianças e entre crianças e adultos), no brincar de faz de conta, nas reiterações e na cultura do brincar,

lugar que inclui o adulto produtor de cultura, nomeadamente o campo da indústria cultural para a infância.

Victor Turner, como já comentado, é o autor que pensa a noção de antiestrutura que aqui tomo emprestado. A partir de sua concepção das fases de um rito de passagem, percebeu que haveria uma fase de “liminaridade” (margem ou *limen*, em latim) nos ritos; os estudos antropológicos de Turner (1974, p. 156) mostram que “[...] a liminaridade frequentemente é comparada à morte, ao estar no útero, à invisibilidade, à escuridão, regiões selvagens e a um eclipse do sol ou da lua”; comenta que existem “[...] um conjunto de qualidades transitórias ‘entre’ estados definidos da cultura e da sociedade”, e nesse lugar estão os fenômenos liminares. As pessoas ou os princípios que definem a liminaridade “[...] se situam nos interstícios da estrutura social”, “estão à margem dela” ou “ocupam os degraus mais baixos” (Turner, 1974, p. 156).

Para Turner, existe uma “região da cultura” que pode suportar novos elementos, novas regras combinatórias, e essa região seria livre e experimental (“*liminal times and places*”). Penso que a primeira infância é um tempo e um espaço desse tipo. Um momento não-utilitário de nossa vida, sem “motivação pelo lucro”, repleto de potencial para atividade desinteressada, condições que Turner indica para que surjam antiestruturas.

Talvez um dia estejamos preparados para ouvir de fato o que as crianças têm a dizer, no sentido político de organização da vida e de *communitas*<sup>12</sup>. Turner conceitua uma “solidariedade orgânica”, algo associado àquilo que ele nomeia “ofertas lúdicas” e que se mostra plural, fragmentado, de caráter experimental; esta maneira organizacional requer o “fluxo”: quando agimos com total envolvimento, surge este estado, momento onde “[...] há uma pequena distinção entre o eu e o meio; entre estímulo e resposta; ou entre passado, presente e futuro” (Turner, 1974, p. 51).

Vejo como algo muito propício e fértil conjugar a Antropologia da *performance* tal como pensada por Turner com o brincar e o faz de conta, do modo aqui explicitado, em conversa com Merleau-Ponty, Winnicott e Sarmento. Vejo no modo antropológico de ver a criança uma brecha, uma fenda, um pequeno espaço de rachadura que nos permitirá, um dia (ou seria uma noite?) olhar pelo muro e constatar que suspender os papéis e buscar um novo olhar para as crianças, modo de ver que não seja o conhecido habitual *role playing*, é um caminho interessante; e que nesse muro se inscreva o conhecimento de sua pertença e de suas próprias leituras da condição de ser criança, concebida e entregue ao convívio em um mundo que lá já estava, previamente preparado por adultos.

*Recebido em novembro de 2009 e aprovado em março de 2010.*

## Notas



- 1 Em 1999 foi publicado na Alemanha por Hans-Thies Lehmann o livro *Teatro pós-dramático*, hoje tornado referência para discutir “uma nova arte do ator”, uma prática que implica em retomar o “projeto não-mimético” de Artaud, restando ao teatro hoje “o poder reativo das experiências compartilhadas”, por meio de um modo de fazer teatro cujas palavras de ordem são *afirmação da própria materialidade; presença; performance; real sensorial; processo criativo* (Sílvia Fernandes na apresentação do livro, editado no Brasil pela Cosac Naify, 2007).
- 2 “Espaço potencial” é um conceito advindo da psicanálise de D. W. Winnicott (1896-1971), psicanalista inglês que estudou o brincar e as formas da criatividade humana. Para Winnicott (1994), o espaço potencial é um lugar *entre* o bebê e sua mãe, espaço relacional no qual acontece o brincar e a invenção: não sendo algo “interior” nem “exterior”; também chamado por Winnicott de *área do consolo*. Muitos pesquisadores associam o espaço potencial e o fazer artístico, e sobre as interfaces entre a teoria de Winnicott, a criatividade e o fazer teatral destaque especialmente a obra de Jean-Pierre Ryngaert, *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- 3 Sobre a maneira de ser “não-representacional”, percebo que os estudiosos da psicologia têm muita dificuldade para compreendê-la, talvez pela forte influência da noção das “representações sociais” bem como da antiga tradição dos testes projetivos e outros modos similares de analisar crianças. O âmbito no qual essa noção se fez mais compreendida e aceita é o da antropologia; alguns relatos de Eduardo Viveiros de Castro sobre povos indígenas, cuja cultura aproxima-se deste modo de ver o mundo, parecem boas referências para melhor compreendermos essa chave. Ver *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- 4 Luiz Carlos Garrocho mantém um interessantíssimo blog intitulado “A Cultura do Brincar”, no qual o leitor também encontrará a entrevista: <http://culturadobrincar.redezero.org/>, além da referência de revista (ver nas referências a seguir).
- 5 *Performance* deriva do termo do francês antigo *parfournir*: *completar* ou *realizar inteiramente* e refere-se ao momento de expressão; assim, *performance completa uma experiência*.
- 6 Tomar a *performance* como qualquer *manifestação cultural lúdica* é o que melhor resume o pensamento deste artigo.
- 7 O caminho etnográfico e o estudo dos cadernos de campo (ou diários de bordo), somados à experiência como aluna ouvinte da disciplina “Aproximações entre teatro e antropologia”, ministrada no programa de pós-graduação em Antropologia (USP) pelo Prof. Dr. John Dawsey, é que me proporcionaram estas vias de acesso ao modo de ser da criança como performativo; ao longo dos encontros delineou-se a interlocução de minha pesquisa com os autores de referência do professor, a quem agradeço muito.
- 8 Apresentar o mundo à criança em pequenas doses é uma imagem que trago da obra de Winnicott, que afirma que os pais e adultos responsáveis pela maternagem deveriam introduzir a realidade para a criança, em sua vida, “em pequenas doses”, paulatinamente. Esse dizer de Winnicott encontra-se revisitado ao longo de toda a sua obra.

- 9 Merleau-Ponty comenta em “O olho e o espírito”: “o enigma reside nisto: meu corpo é ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, também pode olhar a si e reconhecer no que está vendo então o “outro lado” de seu poder vidente. Ele se vê vidente, se toca tateante, é visível e sensível por si mesmo. É um si, mas não por transparência, como o pensamento, que só pensa o que quer que seja assimilando-o, constituindo-o, transformando-o em pensamento – mas um si por confusão, por narcisismo, por inerência daquele que vê naquilo que ele vê, daquele que toca naquilo que ele toca, de senciante no sentido – um si, portanto, que é tomado entre coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro [...]” (1980, p. 88).
- 10 Segundo Pavis, em seu *Dicionário de Teatro*, didascálias são “Instrução dada pelo autor a seus atores (teatro grego por exemplo), para interpretar o texto dramático. Por extensão, no emprego moderno: *indicações cênicas* ou *rubricas*” (1999, p. 96, grifo do autor). Trata-se de um texto secundário, metalinguístico.
- 11 Em livre tradução: *Penso que tudo bem/ construir aviões jumbo/ Pegar uma carona/ Em um trem cósmico/ Consiga o que você quer/ Pois você pode conseguir qualquer coisa/ Eu sei que percorremos um longo caminho/ Estamos mudando dia após dia/ mas me diga: onde as crianças brincam?* Cat Stevens é ex-cantor e compositor britânico; converteu-se ao Islão e abandonou a música em 1978, após sua segunda experiência próxima à morte. Naquele momento mudou seu nome para Yusuf Islam e desde então dedica-se a atividades beneficentes e educacionais em prol da religião. Fundou uma organização sem fins lucrativos reconhecida pela ONU e que presta ajuda aos órfãos de conflitos como os acontecidos em Bósnia, Kosovo e Iraque. Voltou a cantar para levantar fundos, em alguns poucos shows beneficentes; quando cantou novamente “Where do the children play?”, substituiu um dos versos iniciais: Well I think it’s fine/ Building jumbo plains/Taking a ride/ into cyber space [...]: *Penso que tudo bem/ construir aviões jumbo/ Pegar uma carona/ para dentro do ciber-espaço (...)*, reafirmando a atualidade da canção e da pergunta de seu refrão: *onde as crianças brincam?*
- 12 *Communitas* é um conceito de Turner, “[...] uma experiência que irrompe de modo espontâneo a partir de momentos de interrupção das formas de organização social” (Dawsey, 2005, p. 166).

## Referências

- AGRA, Lucio. Apresentação nas abas do livro. In: ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- ÀRIES, Philippe. **História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARBA, Eugenio; FLASZEN, Ludwik; GROTOWSKI, Jerzi. **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969**: textos e materiais de Jerzy Grotowski e Ludwik Flaszen com um escrito de Eugenio Barba. São Paulo: Perspectiva, SESC; Pontedera: Fondazione Pontedera Teatro, 2007.
- BATESON, Gregory. **Steps to an Ecology of Mind**. Chicago and London: University of Chicago Press, 1999.

- DAWSEY, John. "Victor Turner e a antropologia da experiência". **Cadernos de Campo**: revista do Departamento de Pós-graduação em Antropologia, n. 13, p. 161-176. 2005.
- GARROCHO, Luiz Carlos. "Exercício de liberdade". **Dimensão na Escola**. Belo Horizonte, v. 1, n. 5, p. 2. mar./abr. 2008.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GOFFMAN, Erwin. **Frame Analysis: an essay on the Organization of Experience**. Boston: Northeastern University Press, 1986.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância, estranheiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro Pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- MACHADO, M. M. **O Brinquedo-sucata e a Criança**. São Paulo: Loyola, 1994.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e o Invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne/Resumo de cursos: Filosofia e Linguagem**. Campinas: Papyrus, 1990a.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne/Resumo de cursos: Psicossociologia e Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1990b.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. "O Olho e o Espírito". In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril, 1980. Os Pensadores. (P. 85-111).
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.) **As Crianças/ Contextos e Identidades**. Minho: Universidade do Minho, 1997.
- QUINTEIRO, Jucirema. "Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção". In: GOULART, Ana Lúcia, DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org.) **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2009. P. 19-47.
- SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007.
- TURNER, Victor. **O Processo Ritual. Estrutura e Antiestrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- TURNER, Victor. **From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play**. New York: PAJ Publications, 1982.
- WINNICOTT, Donald Woods. **Playing and Reality**. New York: Routledge, 1994.
- WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo Começa em Casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.



Marina Marcondes Machado é psicóloga clínica, mestre em artes (ECA/USP), doutora em psicologia da educação (PUC-SP) com pós-doutorado em pedagogia do teatro (ECA/USP, bolsista FAPESP). É pesquisadora das relações entre infância e cena contemporânea e autora dos livros *O brinquedo-sucata e a criança* e *A poética do brincar*, ambos pela Loyola, e *Cacos de infância/teatro da solidão compartilhada*, pela Annablume/FAPESP.  
E-mail: mmjm@uol.com.br

