

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carmem Silva Machado

INSPIRAÇÃO, CONTEÚDO E LEVEZA:
PINA BAUSCH ADENTRA O COTIDIANO ESCOLAR

Sorocaba/SP

2014

Carmem Silva Machado

**INSPIRAÇÃO, CONTEÚDO E LEVEZA:
PINA BAUSCH ADENTRA O COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota

Sorocaba/SP

2014

Ficha Catalográfica

Machado, Carmem Silva

M13i Inspiração, conteúdo e leveza: Pina Bausch adentra o cotidiano escolar / Carmem Silva
Machado. -- Sorocaba, SP, 2014.
273 p. ; il.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2014.

1. Arte na educação. 2. Teatro na educação. 3. Dança. 4. Prática de ensino. I. Reigota, Marcos Antonio dos Santos, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Carmem Silva Machado

**INSPIRAÇÃO, CONTEÚDO E LEVEZA:
PINA BAUSCH ADENTRA O COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba

Aprovado em: __/__/2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Marcos Antonio dos Santos Reigota – Orientador
Universidade de Sorocaba

Prof.(a) Dr.(a) Alda Regina Tognini Romaguera – Examinador(a)
Universidade de Sorocaba

Prof.(a) Dr.(a) Cecilia Noriko Ito Saito – Examinador(a)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dedico essa dissertação ao meu pai e em especial a minha mãe, que não sabia ler e escrever mas que sonhava em ter uma filha professora.

Agradecimentos

“Se existe uma coisa que você gostaria de experimentar”, experimenta, eu não diria “não”, como poderia? Esse é um trecho da música “Ask” do The Smiths... uma de minhas bandas prediletas, e ao som dessa música escrevo meus singelos agradecimentos para as pessoas tão especiais que movimentaram as páginas dessa pesquisa.

Nunca estive com uma pessoa que permitisse que tudo fosse experimentado. Não soube muito bem o que fazer com essa liberdade. Estava tão acostumada a ter pessoas que bloqueavam o meu caminho, que me senti perdida.

Aos poucos fui ganhando confiança nessa movimentação, e resolvi correr riscos. Marcos Reigota, orientador dessa pesquisa, sabia exatamente como estimular a minha imaginação. Agradeço imensamente a ele por despertar a professora/artista que existia em mim. Por me fazer acreditar a todo o momento que eu podia e era capaz. Obrigada por compreender meus momentos de fraqueza ao mostrar o quanto era importante o trabalho que estava fazendo, não deixando que eu desistisse. Respeitou o meu tempo como ninguém havia respeitado até então, e conseguiu trazer o melhor de mim.

Agradeço imensamente a minha família, que buscou entendimento para suportar minha ausência nesses anos de pesquisa. Aos meus dois companheiros Peter e Sol, que esperavam pacientemente ao lado do computador um carinho nas longas madrugadas de estudo. Agradeço ao meu pai e minha mãe por me incentivar e mostrar a importância de continuar os estudos.

“A timidez é legal, mas a timidez pode te impedir de fazer todas as coisas que você gostaria de fazer na vida”.

Agradeço aos alunos e alunas que aceitaram o desafio de se envolver com a arte, e compartilharam as suas histórias para criarmos a nossa história. Agradecimentos especiais ao João Victor, por vencer os preconceitos, sendo o único menino a permanecer até os dias de hoje com a performance *Sentiver*. Agradeço também às meninas Camila, Letícia, Paola Ferraz, Thaynara, Misléyd, Paola Fernandes, Beatriz, Edivania, Aline, Thays Educarda, Ana Luisa, Sara e Paola Gabriel. E a todos os pais e mães dos estudantes que confiaram em meu trabalho.

Agradeço também aos companheiros do mestrado que contribuíram com seus depoimentos e questionamentos para fomentar a minha pesquisa: Ariane Diniz, Marta Catunda, Carmensilvia Maria Sinto, José Carlos Moura, Maria Aparecida dos Santos

Crisostomo, Maurício Massari, Huarley Mateus do Vale Monteiro e Adriana Caldeira. Aos amigos que me incentivaram a ingressar no mestrado e depois brigavam pela minha ausência nos churrascos e nas viagens, Eli, David e Rogério Pires.

“A reserva é legal, mas reserva pode te impedir de dizer todas as coisas que você gostaria de dizer na vida”.

E aos amigos artistas que contribuíram direta e indiretamente para o meu trabalho: Regina Claro, Fabio Arthuso, Débora Brenga, Leandro Jesus, Patricia Neves, Nanaia de Simas, Jane Kastorsky, Ricardo Devito, Claus Nardes, Verônica Veloso, Samir Signeu Porto Oliveira, Márcio Ribeiro Murat, Guto Carvalho, Silvestre Guedes, Eduardo Benitez e Adriana Teixeira de Lima. Em especial a Ariane Chiebao por compartilhar o seu olhar fotográfico, exprimindo a nossa história com poesia.

À diretora Valéria Goretti Quintiliano Santos e a Mercedes Grosso Jordão por permitirem, confiarem, ajudarem e incentivarem todos os projetos que desenvolvi ao longo dessa pesquisa. À vice-diretora Débora Alves Martins Moreira, a coordenadora Cristiane Brasília e ao supervisor Ronério Ribeiro. Às professoras Fabiana Cristina Pereira, Soraya Oliveira Ramos, Aldiny Mariano, Denise Carvalho e a *chef* Neuza e também às funcionárias Lazara, Nalva, Lúcia, Adriana, Renata e Rose, sei que cada uma delas contribuiu generosamente com meu trabalho, com palavras amigas e outras que me incentivavam a continuar. Agradeço ao órgão de Educação do Governo do Estado de São Paulo, que através da Bolsa mestrado me possibilitou parcialmente realizar esta pesquisa.

Agradeço imensamente ao olhar atencioso da pesquisadora Ana Godoy nas correções, sugestões e revisão final do meu trabalho. E, por fim, agradeço às professoras doutoras que participaram da banca de qualificação Cecília Noriko Ito Saito e Alda Regina Tognini Romaguera pelas sugestões e críticas construtivas a essa pesquisa.

Senti a pulsação da veia em meu pescoço, senti o pulso e o bater do coração e de repente reconheci que tinha um corpo. Pela primeira vez da matéria surgiu a alma. Era a primeira vez que eu era uma. Uma e grata. Eu me possuía. O espírito possuía o corpo, o corpo latejava ao espírito. Como se estivesse fora de mim, olhei-me e vi-me. Eu era uma mulher feliz. Tão rica que nem precisava mais viver. Vivia de graça.

Clarice Lispector

RESUMO

Inspiração, conteúdo e leveza: Pina Bausch adentra o cotidiano escolar é uma pesquisa que relata o processo criativo de um percurso pedagógico, que coleciona nas/das histórias do cotidiano o trabalho da professora/artista em dança-teatro nas aulas de arte com alunos e alunas do ensino fundamental da escola Prof. Benedicto Leme Vieira Neto, situada na cidade de Salto de Pirapora (SP). A pesquisa teve como objetivo geral discutir o trabalho com dança-teatro enquanto linguagem artística e estética, buscando na educação ambiental, apoio teórico e metodológico, situando o cotidiano escolar numa dimensão política na corrente pós-moderna de educação. Como objetivo específico pretendeu-se conhecer qual o pensamento em teatro e dança, adentrava a escola e como os praticantes desse cotidiano escolar eram influenciados na construção do pensamento artístico produzido nesses espaços. A partir desse cenário inicia-se o processo investigativo e de experimentação das diferentes formas de fazer/pensar arte no cotidiano escolar. O estudo do corpo e do espaço nas atividades em dança-teatro desenvolvidas no decorrer dessa pesquisa demonstra como redes de conhecimento são tecidas entre alunos e alunas e a professora artista, possibilitando maior interação entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos adquiridos e compartilhados entre eles e elas durante a pesquisa. A educação ambiental permitiu o relacionamento entre os praticantes do cotidiano escolar nas diferentes conexões e linguagens, e nos diferentes espaços/tempos, possibilitando novas formas de aprender. As práticas discursivas que estão materializadas nesse estudo, resultaram na *performance Sentiver* onde após oito anos de trabalho, os alunos e alunas começam a se apropriar da linguagem artística e estética em dança-teatro no cotidiano escolar.

Palavras-chave: teatro, dança, educação ambiental, cotidiano escolar

ABSTRACT

Inspiration, content and lightness: Pina Bausch enters the school routine is an article that reports the creative process of an educational course, which collects in/of the stories of the everyday work of the teacher/artist in dance-theater in art classes with male and female students of the middle school of the Prof. Benedicto Leme Vieira Neto school, located in Salto de Pirapora city (SP). The research general objective was to discuss the dance-theater work as an artistic and esthetic language, seeking in environmental education, theoretical and methodological support, placing the school routine a political dimension in the postmodern current of education. As a specific objective it was intended to know which thought in theater and dance, were addressed the school and how the practitioners of this school daily were influenced in the building of the artistic thought produced in these areas. From this scenario begins the investigative and trial process of different ways of doing/thinking in art in the school routine. The study of the body and of the space in the activities in dance-theater developed during this research demonstrates how knowledge networks are woven between male and female students and the teacher artist, enabling greater interaction between curriculum content and knowledge gained and shared between them during the research. The environmental education has allowed the relationship between the practitioners of the school routine in different connections and languages, and in different spaces/times, enabling new ways of learning. The discursive practices that are materialized in this study, resulted in performance *Sentiver* and after eight years of work, male and female students begin to appropriate the artistic and esthetics language in dance-theater in the school routine.

Keywords: theater, dance, environmental education, school routine

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – “O que eu faço: eu olho...”	27
Figura 2 – “É a vida, o que sucede à nossa volta...”	59
Figura 3 – “No encontro, os corpos...”	93
Figura 4 – “Cidades são como pessoas...”	121
Figura 5 - Barreira I	142
Figura 6 - Barreira II	142
Figura 7 - Corpo-espaço I	143
Figura 8 - Corpo-espaço II	143
Figura 9 - “[...] se exercendo, o corpo vibrátil indicará as direções a tomar...”	161
Figura 10 - “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação trasnvê”	173
Figura 11- “Eu não investigo como as pessoas se movem...”	193
Figura 12 - “Trata-se da vida...”	213
Figura 13 - “[...] o que procuro aqui é o desejo”	225
Figura 14 - “Uma câmera o conduz”	237

SUMÁRIO

PRÓLOGO	19
PRIMEIRO ATO - INSPIRAÇÃO	25
CENA 1 - BIO:GRAFIA DA PROFESSORA ARTISTA	29
Era uma vez...	31
O teatro e a educação - Eu escolhi ser professora	52
CENA 2 - DIÁLOGOS COM MILTON HATOUM	61
Cenas do cotidiano	70
Cena I – Uma viagem ao interior: primeiros passos... ..	70
Cena II – Adeus aos quintais e à memória urbana: sentir os espaços	72
Cena III – A casa onde nasci... É a imagem da minha infância	77
Cena IV – Viajantes apaixonados em transe... Quando tudo acaba, o que fica?	81
Cena V – Carta a uma amiga francesa: A cidade das luzes amarelas	85
SEGUNDO ATO - COTIDIANO	91
CENA 3 - PARA LER E OUVIR O COTIDIANO ESCOLAR	95
O cotidiano escolar como processo criativo	99
A escola e seu lugar	101
Cenas do cotidiano escolar	102
Cena I- As histórias, as relações e a sala de aula	102
Cena II - As rodas de conversas	104
Cena III - A escola e seus espaços	108
Cena IV - Acordos informais	113
O pesquisador e o cotidiano – ação e reação	117
CENA 4 - ESSA TAL EDUCAÇÃO AMBIENTAL	123
Essa tal perspectiva Ecologista de Educação	130
Paisagens invisíveis no cotidiano escolar	140
A política do Sensível - a experiência pública	144
Músicas ao Vento	148
Músicas ao Vento: abrir espaços para coisas que não conhecemos	151
Corpo em cena: apresentações teatrais	155

TERCEIRO ATO - CONTEÚDO	159
CENA 5 - (DES)ORIENTANDO-SE COM AKIRA KUROSAWA: VIDA COTIDIANA, EDUCAÇÃO E ARTE	163
CENA 6 - O MESTRE IGNORANTE: IGNORANTE, EU?	175
A sala de aula como um espaço de emancipação	182
QUARTO ATO - LEVEZA	191
CENA 7 - PINA BAUSCH ADENTRA O COTIDIANO ESCOLAR	195
CENA 8 - SE A PINA BAUSCH VIESSE NOS VISITAR NUMA ESCOLA NA PERIFERIA DE SALTO DE PIRAPORA	215
QUINTO ATO - MULTIPLICIDADE	223
CENA 9 - FORMAR PROFESSORES/ATORES/PERFORMERS	227
A aula em cena	230
Corpo e movimento: a cena na aula	234
CENA 10 - PROFESSOR TEM NOTA?	239
Primeiro movimento: o cartógrafo	239
Segundo movimento: o corpo (en) cena	241
Terceiro movimento: memórias espaciais	243
Quarto movimento: transbordar o cotidiano	246
Quinto movimento: as microações no cotidiano	248
Sexto movimento: a política dos corpos	250
Sétimo movimento: o corpo nos seminários	253
Oitavo movimento: o reconhecimento	254
EPÍLOGO	261
REFERÊNCIAS	267

PRÓLOGO

Durante minha trajetória como professora/artista, em escolas de Ensino Básico e Ensino Médio da rede estadual e municipal, e como professora universitária trabalhando com formação de professores de arte, deparei-me com muitas questões relativas ao estudo das linguagens artísticas no cotidiano escolar.

É possível desenvolver o teatro como atividade artística e estética relevante no cotidiano escolar? Qual a relação dos alunos com a linguagem teatral? E a dança-teatro, é conhecida pelos alunos? Os alunos e alunas já assistiram a um espetáculo de dança contemporânea? Os alunos e alunas conhecem o teatro além do que é habitualmente apresentado no cotidiano escolar? Eles sabem o que é um espaço não convencional no teatro? A escola propicia espaços para que a linguagem em dança e teatro aconteça?

Nesta pesquisa, propus-me estudar a arte no cotidiano escolar utilizando a dança-teatro como linguagem artística e estética. A pesquisa, iniciada em 2005, foi desenvolvida na escola Professor Benedicto Leme Vieira Neto, na cidade de Salto de Pirapora, durante os últimos oito anos.

Durante esse período, observei como as marcas da educação estão inscritas nos corpos dos alunos, e o quanto o corpo vai perdendo a capacidade de expressão na medida em que os anos escolares vão avançando. Em minha atuação como professora de arte, muitos questionamentos permearam esse período de pesquisa. Como buscar práticas que não aprisionem os movimentos corporais e que possibilitem aos alunos se expressarem? Como criar um corpo cênico dentro da sala de aula com tantas mesas e cadeiras?

A importância da ação corporal foi reconhecida por Jean Piaget, que dizia que o conhecimento e as habilidades cognitivas ocorrem em função das ações físicas sobre os objetos. Segundo Saito (2010), o corpo não está separado do ambiente em que vive – desde o nascimento ele se organiza como uma mídia dos processos em curso. Desse modo, o ambiente exerce influência sobre as crianças. Olhar o corpo significa olhar também o ambiente que constituiu a sua materialidade (KATZ, 2004).

Mas a escola propicia espaços além das salas de aula para que o corpo construa conhecimentos através das ações físicas sobre os objetos?

Se o lugar cênico é determinado pelas posições que as personagens ocupam em relação aos outros e pelos movimentos que eles efetuam, em que espaço poderia haver essa movimentação na escola?

Tais questionamentos foram sendo revelados à medida que a minha prática pedagógica interferia e (re)organizava as ações nesse ambiente. E, ao longo da pesquisa, foi possível vivenciar as possíveis soluções para que a linguagem teatral fizesse parte do cotidiano escolar. Algumas dessas soluções foram encontradas pelos próprios alunos/alunas que participaram da pesquisa como colaboradores de uma prática educativa, na qual o corpo foi adquirindo conhecimento e ganhando a espacialidade. Cada aluno/aluna contribuiu com as suas histórias pessoais. Foram essas histórias que impulsionaram nosso trabalho. O respeito pelas limitações do outro, ao trabalhar com as ações corporais, fez com que ganhássemos cumplicidade. Essa cumplicidade não se deu somente no momento da realização das cenas e jogos propostos, mas na relação diária.

Mas qual a importância de estudar o ambiente nas aulas de arte? Como a educação ambiental pode contribuir nos estudos sobre a linguagem teatral?

Tanto os estudantes como a professora foram percebendo que a educação ambiental estava além dos estudos dos recursos naturais. Reigota (2009, p. 36) define meio ambiente como um lugar determinado e/ou percebido onde os aspectos naturais e sociais estão em relação dinâmica e em constante interação.

A relação de respeito para com o outro era fundamental nesse processo, pois era nessas relações que o processo de criação cultural poderia contribuir na transformação da natureza e da sociedade. Desse modo, ao trazer as ações pedagógicas visando a educação estética, propiciou-se aos alunos/alunas a oportunidade de perceberem que é através da relação com o outro que podemos trabalhar de forma integrada, participativa e criativa com o ambiente.

Trazer o teatro como linguagem artística implica dar outro sentido ao fazer teatral na escola, uma vez que ele deixa de ser um recurso pedagógico.

Como metodologia, utilizei os jogos teatrais de Viola Spolin (2003), traduzidos por Koudela, a fim de possibilitar exercícios para a construção de cenas teatrais. Alguns desses jogos estão inseridos nos cadernos dos alunos e professores e fazem parte do Currículo do Estado de São Paulo. Segundo a autora, os jogos podem ser utilizados tanto por atores quanto por não atores, a fim de ajudá-los na movimentação e a penetrar no ambiente.

As narrativas, por sua vez, foram escolhidas como forma de registrar a pesquisa. As crônicas de Hatoum nos estimularam, disparando questionamentos sobre os aspectos culturais, ambientais e do cotidiano. Para trabalhar a educação estética trouxe Jacques Rancière, que contribuiu com as ideias de emancipação do espectador e partilha do sensível, nos permitindo refletir sobre quem pode tomar parte do comum em função daquilo que faz.

Segundo Freire (1983), a práxis é ação e reflexão dos homens sobre o mundo e o seu objetivo é transformá-lo. No entanto, falar em arte no cotidiano escolar é falar de uma arte que não dialoga com outros espaços, além do próprio ambiente escolar. Então como podemos transformar algo, se esse algo nos é negado? Qual seria o motivo de a arte não ser tratada como arte dentro do espaço escolar?

Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira e Regina Leite Garcia foram as colaboradoras desse processo de pesquisa. Elas compartilharam suas histórias e reflexões com a professora/artista. Silvio Gallo (2000) contribuiu com algumas questões desafiadoras: qual seria a função da escola na atualidade, a instrução, a transmissão de conhecimentos ou a formação integral do ser humano? Como podemos dizer que formamos uma pessoa, se o diálogo no cotidiano escolar difere da realidade?

Pesquisar o cotidiano escolar, focando o diálogo do corpo com o ambiente no processo de ensino e aprendizagem, contribuiu para ressaltar as funções éticas e estéticas que estão circunscritas em nosso corpo. Daí a importância de Pina Bausch, que trouxe as relações sociais, políticas e um novo olhar para a espacialidade, em que o corpo é utilizado como provocação/reflexão por meio da dança-teatro. Ela nos mostra que a dança não deve partir de si mesma, mas precisa buscar outras articulações possíveis. Nesse diálogo, foi possível evidenciar a linguagem artística junto ao processo educativo, uma vez que a dança-teatro é apenas sugerida como atividade na proposta curricular. A sensibilidade e a inspiração foram trazidas pelas histórias de vida dos alunos e alunas – inspirados na obra de Bausch que buscava a movimentação nas histórias de vida de seus bailarinos.

Também eu pude experimentar e conhecer a história de cada intérprete criador (aluno e aluna) através de suas histórias, compartilhadas durante o processo criativo. Todo esse processo de criação e construção de conhecimentos foi registrado nesse estudo, oferecendo a outros professores e professoras momentos de reflexão sobre o ensino da arte no cotidiano escolar.

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento. Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista. No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. Num retrospecto de muitos anos de ensaios publicados e ideias proferidas em vários lugares, em tantas ocasiões diferentes, uma coisa me impressiona por sua consistência. Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: “Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento”.

Peter Brook

PRIMEIRO ATO - INSPIRAÇÃO



Figura 1 - “O que eu faço: eu olho. Talvez seja isso. Eu sempre observei somente as pessoas” (PEREIRA, 2010, p. 52). Foto: Ariane Chiebao

CENA 1

BIO:GRAFIA DA PROFESSORA ARTISTA

Como primeiro ato desta pesquisa, apresento a minha bio:grafia, por considerar fundamental a construção da identidade do sujeito histórico no processo de formação em educação ambiental. A bio:grafia permite trazer minha trajetória por meio das narrativas, e abre espaço para que eu possa falar, refletir e compreender os caminhos que percorri e como fui me constituindo como pessoa/professora/artista. Quando descrevo o cotidiano em que estou inserida, enfatizando o convívio familiar, social, profissional, artístico ou até mesmo momentos de lazer, estou me apresentando como profissional e como sujeito dessa história.

A noção de bio:grafia é apresentada no livro *Educação Ambiental: Utopia e Práxis* (2008), de Marcos Reigota e Bárbara Heliodora, como um posicionamento político que tem início ao narrar a sua própria história (grafia), trazendo-a para o espaço público.

Para Reigota e Prado (2008, p. 13), é por meio desses textos que os narradores/narradoras não só constroem as subjetividades e especificidades no próprio ato de narrar a sua história, mas também, a partir dessas histórias, elaboram e interpretam o local e o tempo em que vivem. Nesses espaços e tempos as diferentes relações existenciais, profissionais e políticas (bio) experimentam mudanças que possibilitam a construção do ser/do sujeito através de práticas sociais e pedagógicas, e nos direcionam para uma sociedade justa, sustentável e democrática.

Busco, nesse exercício bio:gráfico, compartilhar minhas experiências pessoais, educacionais e artísticas, nos diferentes cotidianos pelos quais tenho passado, juntamente com minhas inquietações artísticas, pedagógicas, existenciais e políticas. E é por meio dessas narrativas que foco o cotidiano escolar e evidencio as práticas pedagógicas, bem como o conhecimento artístico que possibilite a formação do ser sensível. Uma práxis que acontece em sala de aula, num movimento solitário, mas que permite dar voz aos anônimos (alunos/alunas) de forma que possamos refletir sobre esses pequenos movimentos diários, bem como analisá-los.

Quando dou relevância a essas práticas que acontecem no cotidiano escolar, trazendo-as para o Grupo de Pesquisa Perspectiva Ecologista de Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE/Uniso), estou reunindo

elementos para aprofundar a pesquisa e a reflexão sobre as minhas próprias práticas pedagógicas. E essa ação/reflexão acontece porque as teorias que venho estudando alimentam-se justamente dessas práticas.

Reigota e Prado (2008, p. 122) concebem as narrativas como forma de aprendizagem, mostrando outros percursos, rompendo com a ideia de que aprendemos através de determinados conteúdos, possibilitando-nos evidenciar as relações humanas vivenciadas nesses momentos, que contribuem para dar significado e qualidade à formação.

Assim, a bio:grafia se relaciona também com os espaços e tempos vividos nos diferentes lugares como forma de conhecimento e aprendizagem, além das interferências sociais e econômicas na vida dos sujeitos.

As narrativas estão relacionadas não com momentos isolados ou atos particulares, mas com a sequência dos atos e eventos. Elas estão dispendo e interconectando as percepções fenomenológicas, ou a memória dessas percepções no espaço. No processo de narração, momentos discretos e atos são contextualizados, eles estão mergulhados numa história (REIGOTA, 1999, p. 79).

As trajetórias e as narrativas estão implicadas no processo de formação em educação ambiental. Nossos encontros no grupo Perspectiva Ecologista de Educação proporcionaram momentos de discussão e de entendimento da nossa práxis, possibilitando nossa identificação como sujeitos coautores desse processo de aprendizagem. Assim, alguns dos textos que produzi no grupo estarão presentes nesta dissertação, a fim de possibilitar a reflexão sobre minhas próprias ações pedagógicas. No decorrer do texto, será possível perceber de que modo percorri os diferentes espaços que contribuíram para a minha formação como educadora ambiental, em um país com características sociais, culturais e ambientais tão distintas (REIGOTA; PRADO, 2008, p. 13).

Para me constituir e identificar como educadora ambiental, foi preciso passar por um processo em que foram se desvelando minhas fraquezas, sendo necessário o recuo para depois interagir e intervir nas múltiplas subjetividades que permeavam o cotidiano escolar. Ao escrever minha história juntamente com as de outras professoras, pude fazer a releitura dos acontecimentos. As histórias narradas pelas professoras e professores aconteciam em espaços diferentes e isolados, e não se limitavam apenas a descrever as experiências profissionais, faziam-se presentes também as intervenções sociais realizadas e o modo como cada um interage no contexto sociocultural e ambiental em que vive.

Contar uma história leva tempo e toma tempo. Leva tempo para ser contada e toma o tempo de quem escuta e lê; assim, o tempo e o espaço (o contexto) de sua produção e recepção são momentos pedagógicos fundamentais.

Segundo Reigota e Prado (2008, p. 123), as narrativas enfatizam as trajetórias dos sujeitos, trazem informações pessoais e sobre o local onde cada um atua, suas representações e conhecimentos e também as representações e conhecimentos que circulam no seu cotidiano, suas relações sociais e afetivas.

O que me move nessa pesquisa é enfatizar o potencial pedagógico das trajetórias e narrativas e dar visibilidade às práxis cotidianas, além de enfatizar que estas práxis devem ser consideradas tanto na elaboração e execução de políticas públicas quanto em processos de formação profissional (REIGOTA; PRADO, 2008, p. 123).

Era uma vez...

Nasci toda enrolada no cordão umbilical, já passava dos nove meses. Dona Cristina, a parteira da cidade, achava que eu não iria “vingar”. Somos seis mulheres e dois homens. Minha mãe ficou encarregada da educação das mulheres e meu pai, dos homens. Meus irmãos não gostavam muito de estudar, meu pai achava que estudo era uma bobagem. Enquanto que, para minha mãe, estudo era um privilégio.

Minha irmã mais velha estudou até a quarta série – percebo suas lamentações até o dia de hoje por não ter continuado. O sonho de minha mãe era ter uma de suas filhas professora, e investia nisso. Todas as manhãs, ou tardes, ela nos deixava durante duas horas sentadas na mesa da cozinha para fazer o dever de casa. Tínhamos que fazê-lo sozinhas, mas às vezes os irmãos e irmãs mais velhas nos ajudavam – minha mãe não conseguia nos ajudar, pois não sabia ler nem escrever. Quando eu dizia que não havia dever de casa, ela pegava alguns livros com imagens e mostrava a importância de ler as figuras. Ela fazia leitura de imagens como ninguém, e inventava histórias das imagens que nos apresentava. Suas histórias pareciam tão verdadeiras que eu não conseguia distinguir entre a ficção e a realidade; quando ela narrava as histórias, eu descobria um pouquinho da sua infância, suas relações e escolhas. Foi assim que ela conseguiu me “enganar” até meus onze anos de idade. Dizia que eu vim carregada no bico da cegonha. A imagem da cegonha estava estampada na cartilha da primeira série, aquilo era a

sua prova quando eu duvidava. Ao contar essa história para as minhas amigas do colégio, percebi pelo olhar delas que aquilo era mentira. E elas me disseram: “*Você está brincando ou está falando sério que você acredita nisso?*”.

Das seis filhas, quatro chegaram até a universidade. Os homens interromperam os estudos antes mesmo do Ensino Médio. As histórias de mamãe e as brincadeiras no quintal de casa permearam minha infância, e influenciaram minhas escolhas.

Hoje, vejo que o quintal de casa era o meu palco. Ali, as cenas do cotidiano, as brincadeiras, as bonecas, os brinquedos inventados, os desejos se misturavam em meio às árvores, plantas, terra, galinhas que ali existiam. Brincava com minhas duas irmãs mais novas, éramos as três mosqueteiras inseparáveis. Gostava muito de dançar, porém minha mãe nunca suportou a ideia de ter uma filha bailarina. Realizava meus experimentos em dança no quintal de casa, longe dos olhos de mamãe.

Fiz balé escondida, durante um ano. Até que ela descobriu e me proibiu de fazer atividades do colégio fora de casa – essa era a desculpa que eu arrumava para ir ao Studio. Dei por encerrada a carreira de bailarina.

Durante o período em que estava cursando o Magistério, uma de minhas irmãs mais velhas cursava o supletivo, o que hoje chamamos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O professor de literatura deu a ela, como dever de casa, a tarefa de assistir a uma peça de teatro. Essa atividade fazia parte dos créditos que ela precisava cumprir. O professor entregou dois convites para cada estudante, que assim podiam levar um acompanhante.

Foi dessa maneira que conheci o teatro, aos dezoito anos de idade. A peça, com texto de William Shakespeare, contava a história de Macbeth. Meus olhos percorriam todo o teatro, observei os atores e cada detalhe da encenação; ao final do espetáculo, estava completamente extasiada com o que havia visto e sentido. Não tive dúvidas, era isso que eu queria para minha vida. Estava terminando o Magistério quando esse encontro com o teatro aconteceu. E foi a partir desse momento que o teatro entrou em minha vida, nela permanecendo até os dias atuais.

Um mês após ter assistido ao espetáculo, comecei a fazer um curso de iniciação teatral no espaço Oficina das Artes, em Sorocaba, com os professores Nanaia de Simas e Fernando Lomardo. Ambos recém-chegados do Rio de Janeiro, com duas crianças pequenas, dividiam o espaço da casa com o espaço da Oficina.

Foi nesse espaço que entrei em contato com as obras de Constantin Stanislavski, Augusto Boal e Bertold Brecht. O curso era ministrado por vários professores: Marcelo

Marra, que cuidava da preparação vocal dos atores, Carlos Roberto Mantovani que, além da intensidade, voracidade e paixão pelo teatro, trazia o trabalho corporal com os textos *As Bacantes* e *Medeia* de Eurípedes, além da pesquisa com o texto *Gota D'Água* de Chico Buarque e Paulo Pontes. Ismênia Rogick trabalhava a expressão corporal dos atores e atrizes, trazendo a dança como elemento propiciador dessa movimentação. Nanaia de Simas, além de ser a proprietária do espaço, dava aulas de direção de cena e de atores. Cabia ao Fernando Lomardo a direção geral do espetáculo.

Sempre tive dificuldades em decorar texto. Quando os professores/as no colégio resolviam avaliar através de questionários com perguntas e respostas, já sabia que ficaria em recuperação. O primeiro espetáculo que apresentei foi *Humulos, o mudo*, não preciso nem mencionar que fiz a personagem muda.

Assim que conclui o Magistério, fui aprovada em um concurso público como professora da Educação Infantil. Com crianças de cinco e seis anos, comecei a propor brincadeiras de “faz de conta”, em uma dessas brincadeiras eles fingiam ser esculturas das mais diferentes personagens. Eu caminhava carregando as trinta esculturas pela escola, cada dia utilizávamos um cenário. Recordo-me quando os levei ao parquinho e disse que ali seria o nosso museu: coloquei as crianças nas balanças, no gira-gira, no escorregador, na gangorra, todos estáticos, parecia que o tempo havia congelado.

Percebi que podia trabalhar o teatro com crianças da Educação Infantil, elas aceitavam e entravam no “mundo do faz de conta”. Mas, naquela época, eu trabalhava intuitivamente. Era preciso estudar, pois não tinha repertório de proposições e nem mesmo a didática para trabalhar com o teatro no cotidiano escolar. Ouvi muitas vezes das outras professoras com quem eu trabalhava que eu parecia uma menina brincando no fundo do quintal com outras crianças.

Senti falta de estudar e ampliar meus conhecimentos, comecei então a fazer cursinho para ingressar numa universidade estadual. Vencendo cada etapa, cheguei ao processo final. Fui até o campus da Universidade Estadual Paulista (Unesp) na cidade de Bauru para fazer a prova de aptidão; minha mãe foi comigo. Fiquei na lista de espera do curso de Artes Plásticas. Não tinha dinheiro para pagar novamente o cursinho e não consegui a bolsa de estudos oferecida pela escola.

Então prestei vestibular para cursar Educação Artística na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Tatuí (Asseta). O curso de Educação Artística era o mais próximo do que queria fazer, unia as duas linguagens, artes visuais e teatro, e era mais barato que o cursinho.

Após três anos, senti coragem para subir no palco com um texto. Eu fazia a personagem da avó da Moreninha, personagem do romance de Joaquim Manoel de Macedo. Ficamos vários meses em cartaz no Teatro Municipal Teotônio Vilela (TMTV), na cidade de Sorocaba. Uma de minhas professoras do colégio foi assistir ao espetáculo e ficou impressionada com a superação da minha dificuldade. Ela sabia que eu não conseguia decorar nada, quando me viu no palco falando por duas horas seguidas, não hesitou e perguntou: “*Como você fez para decorar o texto?*”.

Esse espetáculo assinalou a primeira vez em que a família toda assistiu a uma peça teatral. Ali, minha mãe começou a mudar o olhar para as atividades artísticas.

Minha professora trabalhava utilizando questionários de perguntas e respostas, as cartelas enfileiradas e um silêncio absoluto, nenhum estudante podia sair do lugar sem a sua permissão. Os questionários eram a única forma avaliativa. No texto teatral não era pergunta e resposta, precisava entender o que estava acontecendo em cena. A personagem precisava agir com naturalidade, para que isso ocorra o corpo e a fala precisam estar em sintonia. No teatro que venho realizando, a movimentação corporal vem antes do trabalho textual, mas isso não é uma regra, é um fator que contribui na construção orgânica das personagens e no entendimento do que estava acontecendo em toda a cena.

Foi durante esse período que descobri novas formas de aprender um texto teatral sem a necessidade de decorar, mas trazendo o entendimento da ação através do corpo. Alain Berthoz (2005) nos conta que, ao estudar a memória espacial a partir da fisiologia do movimento, deve-se levar em conta uma propriedade fundamental do cérebro, a de memorizar as percepções do movimento para utilizá-las na ação. É como se fosse uma biblioteca de acontecimentos sensoriais (percepções visuais, odores, ruídos) ou motores (gestos, posturas e movimentos) e que servem para “modelizar” o futuro antes de selecionar uma ação. Por isso as marcações cênicas ajudavam a organizar e a lembrar do texto. Isso fez com que eu tivesse um “tempo de cena” diferente de outros atores/atrizes, o que me distinguia deles. Essa singularidade do “tempo cênico” funcionava muito bem.

Na universidade, eu esperava ansiosa pela disciplina de teatro; seria apenas um semestre, com quatro horas semanais. Mas, na primeira aula, percebi que o professor não

tinha muita habilidade com a linguagem das artes cênicas. Pedia para que os alunos/as mais experientes compartilhassem com o grupo. Isso me deixou decepcionada.

Conheci o Conservatório Dramático e Musical de Tatuí por meio de um colega de sala. Ele percebeu a minha insatisfação com as aulas de teatro, e me orientou para que eu participasse da seleção dos alunos/as para o curso de iniciação teatral.

O teste resumia-se na leitura dramática da peça *A cantora careca*, de Ionesco. Não conhecia o texto, e muito menos o Teatro do Absurdo – expressão cunhada pelo crítico inglês Martin Esslin que, no fim da década de 1950, utilizou-se desse termo para abarcar peças que surgiram no pós-Segunda Guerra Mundial. Os textos do teatro do absurdo tratam da atmosfera de solidão e da incomunicabilidade do homem, unindo a comicidade ao trágico sentimento de desolação e perda de referência experimentados pelo homem moderno.

Tive trinta minutos para ler o texto e compreender que havia alguns elementos conhecidos que traziam situações banais num gestual cômico. Mas as construções verbais eram sem sentido. Diante do amontoado de acontecimentos incomuns que estavam presentes no texto, fiz a minha leitura. Era tão desconhecido o texto que, no momento em que estava fazendo o teste, em meio à leitura, o caos e o riso vieram à tona.

Os diretores Antonio Mendes e Carlos Ribeiro disseram ser proposital a escolha do texto. Mendes era um diretor conhecido e muito sério, tendo se destacado no cenário artístico como grande diretor e professor; polêmico, extremamente exigente, fazia da arte a sua profissão e seu passatempo. Não permitia brincadeiras no espaço cênico, era exigente com atores/atrizes, mas, no momento do teste, também riu do desconforto que o texto havia causado. Disse que iniciáramos o processo na semana seguinte, o curso teve duração de um ano, com aulas de corpo, voz e texto.

Logo no primeiro mês, percebi que o dinheiro que ganhava como professora não daria para pagar todas as despesas que eu tinha com a universidade, mais o transporte. Naquele ano, quem estava na Presidência da República era Fernando Collor de Mello. Meus pais não podiam me ajudar, porque o Plano Collor, reforma econômica para estabilizar a inflação que estava em 81%, implantado no ano de 1989, “congelou” parte do dinheiro da população brasileira aplicado em cadernetas de poupança, e com isso reduziu a grande movimentação no comércio e nas indústrias. Meu pai foi uma dessas muitas pessoas que havia vendido tudo para colocar o dinheiro na caderneta de poupança. A intenção era viver dos rendimentos dela.

Passamos por momentos difíceis. Papai ficou transtornado com a notícia. Nunca havia bebido, mas, no dia em que soube que não poderia recuperar o dinheiro, entrou em desespero, tomou uma garrafa inteira de uísque. Minha mãe, ao mesmo tempo em que chorava, cuidava dele. Não sabíamos como iríamos sobreviver.

Fiz a inscrição para concorrer à bolsa de estudos na Prefeitura Municipal, mas não fui contemplada. Então prestei um concurso para trabalhar em uma agência bancária. E passei. Exonerei-me do cargo de professora de Educação Infantil e fui trabalhar no banco. Essa decisão precisava ser tomada se quisesse continuar os meus estudos. Sabia que era preciso esse sacrifício, deixar a minha profissão de lado em proveito da especialização na área. Foi extremamente dolorosa, no início, a troca da relação humana que eu experimentava no cotidiano escolar pela relação fria que acontecia no ambiente bancário.

Nesse novo lugar, não havia espaço para o sentir, a racionalidade tomava conta das pessoas e do sistema proposto pela instituição bancária. Às vezes recebia a visita dos meus ex-alunos/as. Quando saí da escola, eu não me despedi deles, mas fiquei sabendo que alguns choraram ao saber que eu não voltaria mais.

As relações que fui estabelecendo na graduação em Educação Artística foram alimentadas pelas trocas de experiências e materiais com os colegas que vinham das mais diferentes cidades, como Jumirim, Piracicaba, São Paulo, Piedade, Ibiúna, Salto de Pirapora, Boituva, entre outras. Para frequentar diariamente a universidade eu pagava três ônibus na ida e três na volta: Salto de Pirapora - Ibiúna - Piedade.

Mas o curso em Educação Artística não era o que eu esperava. Havia muito da educação tecnicista e do uso das linguagens geométricas. Não conhecia a Educação Artística sob outro ponto de vista, mas achava que esse conteúdo era um tanto quanto ultrapassado. Nesse período, o teatro, a dança e a música eram complementares no ensino de arte, não havia um foco especial em cada uma dessas linguagens, seja na escola ou no curso de formação que eu estava frequentando. No ano de 1994, rumores corriam pela universidade: o governo estava querendo eliminar da grade curricular a disciplina de Educação Artística. Vários universitários abandonaram o curso. Concluímos o curso sem saber se encontraríamos trabalho em seguida.

Fiquei no banco por treze anos, muito mais tempo do que imaginara. Mas o teatro não deixou de fazer parte da minha vida. Eu conciliava banco e teatro. Fui conhecendo pessoas, fazendo cursos, *workshops*, lendo e pesquisando tanto a teoria quanto a prática. Resolvi fazer a prova para obter o DRT (Registro Profissional do Ator) – necessário para que o ator/atriz

pudesse se valer de leis de incentivo e conseguir apresentar-se em espaços culturais. A primeira prova era a escrita, e abordava a história mundial do teatro. Eu não tinha formação em teatro, então precisei estudar muito o livro de Margot Berthold, *História Mundial do Teatro* (2001), entre outros presentes na bibliografia indicada para a prova. Passei na primeira fase.

Terminei a universidade e o curso de iniciação teatral no Conservatório, em Tatuí. Estava em busca de novas experiências. Foi quando me deparei com um *workshop* de Alfredo Maia, que trabalhava com a ideia do teatro experimental. Após a realização desse *workshop*, eu e alguns amigos que haviam participado resolvemos nos unir e compactuar das ideias que estavam começando a surgir. Montamos um grupo de pesquisa e experimentação teatral chamado Fábrica de Anjos, com direção de Alfredo Maia.

Em nossos experimentos, trazíamos a ideia da colonização e de que estávamos sendo engolidos e confinados num gigantesco corpo (que nos consumia). Precisávamos reagir. Essa imagem era simbólica e trazia o opressor e o oprimido nas relações sociopolíticas. Toda a nossa *performance* era então uma reação a ela. Alfredo Maia sempre nos lembrava de que era preciso e necessário pensar o teatro à frente do seu tempo.

Nas *performances* que realizei com esse grupo de pesquisa havia três grupos de atores: os nativos, os colonizadores e os consumidos. Não havia protagonista em nossas cenas, todos tinham a mesma importância, por isso não existia uma personagem única em cada grupo: cada ator/atriz fazia a mesma personagem, mas utilizando as características singulares encontradas durante as pesquisas individuais, ao longo do processo de criação.

O Grupo 1 era o dos “Nativos”, as personagens eram lentas, mas seus gestos/movimentos podiam ser largos e podiam adaptar-se a qualquer velocidade. Seus movimentos produziam sons, mas apenas interiores. Tinham corpos pequenos e magros, viviam em contato com o chão. Liberdade sem controle.

Os “Colonizadores” compunham o Grupo 2. Eram personagens ágeis, mas o alcance de seus movimentos era curto. Tinham corpos grandes e viviam acima da superfície do chão. Anarquia sob controle.

O Grupo 3 era composto pelos “Consumidos”, personagens que se formavam a partir das impressões antropofágicas do instante do salto no espaço-tempo. Suas mentes, seus corpos, suas fantasias e imaginação estavam somente à serviço do momento presente. Os atores e atrizes transitavam com total liberdade de criação por esses três grupos de

personagens. O que estava presente como temática nas cenas era: contraste social, religião como fuga e violência urbana. Todo esse contexto vinha dos nossos estudos dos textos de Antonin Artaud.

Uma das características de Artaud que nos aproximava era a luta para instaurar uma nova linguagem no teatro, reformulando o que já existia e construindo uma nova proposta. Antonin Artaud lutou com o formato e o conteúdo do teatro de seu tempo, preconizando uma visão renovada do fazer teatral.

Chegou o dia da segunda fase do exame para obtenção do registro profissional de ator (DRT). Eu faria a prova no espaço do Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversão do Estado de São Paulo (SATED/SP). Levei para a prova prática uma cena de *Hamlet*, de William Shakespeare, um clássico do teatro. Fiz a personagem de Hamlet, mas de um modo completamente diferente daquele a que já estavam habituados. A minha personagem trazia no corpo as sensações do teatro e a peste de Artaud, o não movimento do Butô, e as referências do teatro pobre de Jerzy Grotowski, tudo isso estava inserido numa ação do cotidiano: “catar o feijão”. Essa ideia de “catar feijão” foi utilizada por Fernanda Montenegro em uma cena do filme *Eles não usam Black Tie*. O filme, de cunho sócio-político, foi um marco no cinema político neorrealista nacional, tratava da luta dos trabalhadores sindicais através da história do pai sindicalista e do filho que, ao saber que sua namorada estava grávida, decide furar a greve e voltar ao trabalho. O pai, um militante, lutava pela melhoria dos direitos trabalhistas. Num dado momento, as personagens de Gianfrancesco Guarnieri e Fernanda Montenegro estão na cozinha da casa, num silêncio profundo após saber da decisão do filho; ela, calada, sentada à mesa, catava feijão para o almoço. Em silêncio, eles ouvem os passos dos trabalhadores que caminham pelas ruas com o corpo da personagem de Milton Gonçalves em um caixão.

Da cena de três minutos que apresentei na prova, metade dela foi construída no silêncio e interrompida pelos questionamentos da fala da personagem:

Ser ou não ser- eis a questão.
 Será mais nobre sofrer na alma
 Pedradas e flechadas do destino feroz
 Ou pegar em armas contra o mar de angústias
 E, combatendo-o, dar-lhe fim?
 Morrer;dormir;
 [...] Talvez sonhar ...
 Em nosso espírito sofrer pedras e flechas
 Com que a fortuna, enfurecida, nos alveja,
 Ou insurgir-nos contra um mar de provocações
 E em luta pôr-lhes fim? Morrer... dormir... não mais (SHAKESPEARE, 1997, p. 63)

Os jurados aplaudiram a cena em pé. Esse gesto, no teatro, mostra o quanto os espectadores gostaram do que viram. Mas, na semana seguinte, fui reprovada na cena de comédia pelos mesmos jurados da semana anterior. Tirei nota um. Todos os inscritos que residiam na cidade de São Paulo passaram para a terceira fase, mas as pessoas que viviam no interior foram todas reprovadas. Não entendíamos o motivo. A cada fase pagávamos meio salário mínimo para fazer a prova. Eu decidi não realizar novamente a terceira fase, fiquei sem o DRT. Por qual motivo todos os artistas do interior foram reprovados na última fase? Qual seria o motivo da aprovação geral das pessoas que residiam em São Paulo? Coincidência?

Meus colegas que prestaram novamente o exame conseguiram suas DRTs.

Diante do resultado, saí com a sensação de ser um desastre na comédia, mas o diretor João Petry, sabendo do resultado, quis me colocar no palco fazendo uma personagem cômica. Ele trouxe a personagem da Dra. Rosa Cruz, uma antipsiquiatra que cuidava dos problemas psicológicos de um grupo de pessoas a fim de que superassem os traumas e se libertassem de suas neuroses. *A mente capta*, texto de Mauro Rasi, contava a história de oito pacientes que tentavam solucionar os seus problemas e angústias em plena ditadura militar.

Aceitei o desafio, e pude ver o teatro de uma forma mais leve, bem-humorada, sensível e sem tanta formalidade, mas com qualidade. Nesse grupo, senti falta do trabalho corporal, foi então que o diretor nos apresentou Ayelen Blanco, recém-chegada da Argentina. Ela trazia, para a preparação corporal dos atores, a educação somática, que trabalhava a comunicação entre corpo, mente e movimento, além de proporcionar momentos de contato-improvisação.

Passados quatro anos daquele dia em que fui prestar o exame, resolvi novamente levar ao SATED minha pasta (portfólio) com os trabalhos que havia realizado, e foi por meio dessa pasta que recebi o meu registro de atriz profissional (DRT), sem precisar fazer novamente a avaliação, mas tive que pagar novamente a taxa da terceira fase.

As referências de Artaud que vivi/experimentei em minha trajetória como atriz e nos trabalhos de direção alteraram o meu modo de pensar/ver/fazer o teatro. Algumas das características do pensamento artaudiano, presentes em meu cotidiano, são descritas no livro *O Teatro e seu Duplo* (1999). Cito algumas delas, extraídas dos registros deixados por

Antonin Artaud, juntamente com meus próprios registros, que estão presentes no processo e na criação das cenas que realizo:

- A relação dos seres humanos com a cultura;
- A relação do teatro com a vida;
- O teatro que leva o homem a se ver exatamente como ele é, sem máscaras, exteriorizando os sentimentos por piores que sejam;
- Olhar a cena como um lugar concreto e físico que deve ser construído através de uma linguagem independente da palavra, e que satisfaça os sentidos onde os pensamentos expressados escapam da linguagem articulada;
- Trazer a ideia física e não verbal, buscar uma linguagem pura que atinja os mesmos objetivos interiores das palavras através de formas, sons, gestos, e que coloque o seu sentido no mesmo nível que a linguagem articulada;
- Propor um teatro que transforme o público presente com nervos e corações despertados;
- Trazer o teatro para espaços diferentes das salas tradicionais. No lugar do cenário estão presentes signos plásticos que remetem a outros lugares que são comuns aos espectadores.

Muitos anos se passaram, e eu já havia esquecido aquela história de dançar, mas o trabalho corporal na preparação do ator era o que mais chamava a minha atenção. Faziam parte do nosso repertório Jerzy Grotowski, Peter Brook e Ariane Mnouchkine.

As pesquisas estavam pautadas na relação que esses diretores tinham com o corpo e com o espaço, e de como entrávamos em contato com essa linguagem teatral nos diferentes espaços/tempos. O objetivo do grupo não era ser cópia do que já haviam feito. Mas como poderíamos nos apropriar dessa teoria e trazê-la para o nosso trabalho?

Na Fábrica de Anjos, nosso grupo de pesquisa, o compromisso era com a arte, para, através dela, provocar no espectador a reflexão. Em nossos espetáculos, o espectador não era passivo, o tempo todo ele era colocado em situações nas quais precisava fazer escolhas.

Atingíamos o público pela ousadia. Mas, para que isso acontecesse, o ator/atriz precisava conhecer o seu ofício, ele/ela assumia o papel de um pesquisador, um pesquisador de si mesmo; era preciso se conhecer e reconhecer-se como ser humano, só então começaria um trabalho, para que depois pudesse encontrar-se com o outro.

Grotowski (1976, p. 80) nos ensina que, para atingir essa individualidade, não é necessário o aprendizado de coisas novas, mas a eliminação de hábitos antigos. Ele dizia aos atores/atrizes que poderiam retirar tudo aquilo que os prendesse, mas não poderia ensinar como criar.

Se o ator reproduz um ato que lhe ensinei, trata-se de um tipo de “veste”. O resultado é uma ação banal do ponto de vista metodológico, e, no seu íntimo, eu o considero estéril, pois nada foi revelado para mim. Mas se, numa colaboração íntima, atingimos o ponto em que o ator se revela em uma expressão, então considero que, do ponto de vista metodológico, isto foi efetivo. Então, terei sido pessoalmente enriquecido, pois naquela expressão um tipo de experiência humana me foi revelada, algo tão especial que deveria ser definido como um destino, uma condição humana (GROTOWSKI, 1976, p. 81-82).

Quando disse que não poderíamos ser uma cópia do que havíamos visto nos vídeos e livros do diretor, era desse pensamento de Grotowski, de suas proposições dirigidas a seus atores que eu estava falando. O ator/atriz, para Grotowski, deve descobrir as resistências e obstáculos que o prendem numa dada forma criativa, e para isso deve utilizar-se de exercícios físicos. Esses exercícios eram chamados de “O treinamento do Ator”, e são descritos em seu livro *Em busca de um teatro pobre* (1976, p. 84-159). Em nosso grupo de pesquisa, passávamos duas horas de cada encontro trabalhando o corpo, mas não apenas para ganhar resistência muscular e sim para que o ator/atriz estudasse cada movimentação. Esses estudos corporais eram os momentos que cada um tinha para se conhecer, e reconhecer o seu corpo como instrumento de trabalho.

No final de cada encontro, Alfredo Maia pedia para que cada ator ou atriz apresentasse uma cena. Durante a apresentação da cena, o corpo precisava ser libertado de toda a resistência, e levado a um estado de *não pensar* nos elementos técnicos que haviam sido trabalhados. Era preciso eliminar todos os obstáculos que se apresentassem durante a exibição das cenas, a fim de construir um corpo orgânico.

Nós nos aproximamos novamente de Antonin Artaud quando começamos a eliminar as barreiras existentes entre atores e plateia. Além dessa aproximação, os exercícios cada vez mais vigorosos levavam nossos corpos a um estado de exaustão.

Numa espécie de ritual, utilizávamos o corpo como texto, e esses corpos falavam sobre a libertação e a crueldade. O ator era um desorganizador que criava para si um Corpo sem Órgãos ao recusar a organização dita “natural”, que vem da cultura, da ideologia, da

política e da economia. Era preciso que o ator se questionasse quanto às possibilidades e capacidades do próprio corpo, quanto ao seu pertencimento, mobilidade e exclusão.

Em *O Artesão do Corpo Sem Órgãos* (1999), Daniel Lins traz Antonin Artaud e a construção do corpo sem órgãos, que passa pelo reengendramento de si como autoengendramento numa ação sem ação, numa produtividade improdutiva: “O corpo pleno sem órgãos é o improdutivo, o estéril, o inegendrado, o inconsumível [...]. O corpo pleno sem órgãos é antiprodução, mas é ainda uma característica da síntese conectiva, ou produtiva, acoplar a produção à antiprodução, a um elemento de antiprodução.” (LINS, 1999, p. 53).

Esse corpo pleno sem órgãos não se endereça a um espaço-tempo definido, ele oscila entre a cena e a não-cena, entre a arte e a não-arte. O nosso desafio, agora, era o de unir o trabalho de Kazuo Ohno e de Artaud através da relação vida e morte.

Para Artaud, o ventre materno era visto como prisão, túmulo, mãe morta (LINS, 1999, p. 53), enquanto para Kazuo Ohno (LUISI; BOGÉA, 2002) o ventre, a barriga da mãe era o lugar de sua dança; para ele, a vida e a morte são inseparáveis. No grupo de pesquisa Fábrica de Anjos trabalhávamos com essa dualidade, a vida e a morte. Ohno e Artaud.

O ator e a atriz precisavam atingir a sua essência ao praticar essas ações num ato de sinceridade. O diretor insistia, após cada apresentação, na importância de o ator se entregar, se revelar, e não se deter diante de qualquer obstáculo. Por isso era inadmissível dizer que se estava cansado durante as atividades. O cansaço, dizia ele, era o estado primordial para começar qualquer ação.

Nosso grupo quebrava todas as regras possíveis – as pessoas diziam que éramos transgressores de pensamentos e de regras burocráticas. Éramos fiéis à arte. Nunca tivemos o apoio de uma lei de incentivo. Tudo era muito obscuro para quem não conhecia o nosso trabalho, as palavras fragmentadas não cabiam na extensão dos papéis solicitados em uma lei de incentivo. Hoje, escrevendo sobre isso, percebo que não desejávamos nos adaptar às regras propostas pelos espaços culturais.

Nós fazíamos o nosso horário, o tempo da criação não cabia no tempo do relógio das instituições. Os materiais que utilizávamos em cena não podiam ficar atrelados ao que pode ou não pode ser utilizado dentro de um teatro. Esses adereços eram necessários para a composição cênica do espetáculo. Por exemplo, se a *performance* pedisse para utilizarmos um determinado líquido, nos o faríamos independentemente de o espaço permitir ou não.

Me doo para o espetáculo, e por isso o trago como acontecimento. Era com esse pensamento que as nossas pesquisas caminhavam. O polonês Jerzy Grotowski participava da

nossa pesquisa, trazendo o trabalho e a preparação corporal do ator, ao dizer que tudo deve vir do corpo e através dele. As características que nos aproximavam das pesquisas de Grotowski eram:

- O conhecimento se dá no ato de fazer;
- Nesse teatro, não era necessário nada que não fosse primordial à cena, como cenário, iluminação, trilha sonora, figurino e maquiagem;
- O ator só podia entregar-se à cena depois de livrar-se de qualquer tipo de bloqueio, que podia estar no campo físico ou psicológico;
- Pensar o teatro como algo sagrado;
- Não interprete, aja. Não importa a técnica de um ator, e sim sua capacidade de transformar e representar um ato verdadeiro.
- Inserir o espectador no ato criativo, e colocá-lo como participante ativo da montagem (o palco desaparece e o espaço vazio se reorganiza para cada espetáculo). Tirar a plateia da posição de passividade, do anonimato;
- A busca da organicidade (a mente aparece como a responsável pelo bloqueio da organicidade);
- Trazer o teatro como um grande encontro entre ator e espectador.

Mas as pessoas da cidade de Sorocaba não compreendiam a forma pela qual realizávamos a nossa pesquisa no teatro. Não havia questionamentos nos espaços públicos sobre o que estávamos fazendo. Sem essa discussão, fomos perdendo os nossos espaços, mas não a qualidade dos espetáculos. E essa “rebeldia”, como eles diziam, não era proposital, estávamos na construção de um pensamento artístico contemporâneo, que as pessoas não queriam entender.

Nosso grupo estava abrindo caminhos para que novas possibilidades fossem surgindo na cena teatral de Sorocaba, por isso ocupamos diversos lugares abertos nesta cidade. Perdemos a sala de ensaio, por não obedecermos aos horários estabelecidos pela instituição. Sem espaço, ensaiávamos na praça pública, em frente à Oficina Cultural Grande Otelo. Nesse espaço experimentamos todas as estações do ano, e sob o sol e a chuva marcávamos a nossa presença. Apenas o banheiro da Oficina Cultural foi cedido para os integrantes do grupo.

Nossos espetáculos falavam da colonização, da forma embrutecedora à qual nossos corpos foram obrigados a se moldar numa estrutura esmagadora de opressão. E como essa

opressão moldou nossos pensamentos segundo uma padronização homogeneizadora, tanto na vida como na arte.

Minha mãe e meus familiares não compreendiam o que eu estava fazendo, eram noites e dias de trabalho. No dia da apresentação, achei melhor não chamar minha mãe para assistir ao espetáculo – minha personagem usava pouca roupa, e ela, como uma pessoa religiosa, não compreenderia o discurso de Artaud “Para acabar com o julgamento de deus”, e muito menos o meu corpo exposto.

Depois de oito meses do nosso espetáculo *Colonizados*, minha mãe chegou em casa com a carne embrulhada no jornal. Naquela época, os açougues utilizavam, além do plástico, o jornal para cobrir a carne. Ela tinha o hábito de ver as imagens do jornal, e foi assim que ela viu a foto do espetáculo, para o qual não havia sido convidada. Ao chegar em casa, minha foto estava estampada na parede da cozinha. Esse acontecimento gerou uma discussão sobre vida e arte e sobre o grupo de pesquisa que eu estava participando.

Foi com esse mesmo grupo que meses depois iniciamos as pesquisas sobre Butô. O Butô é uma dança que teve origem no Japão, no pós-guerra, em Tóquio, na década de 1950, criada por Tatsumi Hijikata e compreendida como vanguarda pós-expressionista, movimento que também retratava os horrores provocados pela bomba nuclear (BOGÉA, 2002). Nesse período de pesquisa tive a oportunidade de assistir ao espetáculo que Kazuo Ohno realizou no Brasil em 1997. Kazuo Ohno buscava o olhar estático, olhos que não veem mas que sabem olhar através do corpo. A neutralização do corpo: nem masculino e nem feminino, é apenas um corpo. Esse pensamento permitia o encontro dos corpos. Suas danças eram inspiradas na origem da vida, nas relações entre mãe e filho, mãe e ancestrais, vida e morte. Essa conexão o fazia/permitia dançar. Para Ohno, desde o nascimento há um conflito entre vida e morte, e se ele dança a vida e a morte, não poderia dançar apenas como forma, era necessário dançar com a alma.

Os anos foram passando e eu ainda trabalhava no banco, os clientes foram por muitos anos os principais colaboradores: compravam os ingressos mesmo que fosse somente para ajudar o nosso grupo. Tive vários problemas para conciliar banco e teatro. O gerente da agência não admitia a venda dos convites do espetáculo durante o horário de trabalho, foram muitas as discussões sobre isso, até ele participar como espectador dos espetáculos que eu fazia. Foi assim que ele também passou a vender os convites.

Certa vez, o diretor/ator Ewerton de Castro esteve em Sorocaba para ministrar um curso de preparação de atores, ao final ele faria a montagem de um espetáculo. Não consegui

fazer o curso por causa do valor das mensalidades. Na época do encerramento do curso e início de processo de montagem, vi no jornal que procuravam uma atriz para a personagem Capitu. E lá fui eu fazer o teste. Passei. Fiquei pela primeira vez com o papel principal, mas tinha um desafio: eram mais de duzentas páginas de texto. Mas o Ewerton me ensinou a trabalhar com as histórias da personagem antes mesmo de começar a estudar o texto. Escrevi um diário da personagem. E foi nesse processo da escrita que percebi, após alguns meses de trabalho, que dominava o texto da personagem, e quando me esquecia bastava me dirigir até as marcações feitas que as palavras apareciam.

No dia da estreia entrei em cena e percebi que não me lembrava de nenhuma palavra do texto. O foco da luz acendeu e pude ver o teatro cheio. Capitu e Bentinho estavam ali sentados. O ator que fazia a personagem de Bentinho olhava desesperadamente para mim. Levantei-me calmamente..., respirei..., e voltei à marcação inicial. Consegui me lembrar e falar o texto.

Chamo isso de pausa dramática. Dramática tanto para mim quanto para quem está contracenando comigo. Eu vi o Ewerton na cabine de luz, com as mãos na cabeça, desesperado. Aprendi a conviver com essas pausas dramáticas, elas ainda continuam, mas já não são tão desesperadoras.

Apresentamos *Colonizados* no teatro do SESI em Sorocaba. Eu ficava pendurada próxima do urdimento (armação de madeira ou vigas metálicas construídas ao longo do teto para permitir o funcionamento de máquinas e dispositivos cênicos, esse espaço fica acima do palco); minha personagem entrava em cena após quarenta minutos do início do espetáculo. Essa foi a última montagem (embora não tenha sido a última apresentação) que realizei no grupo Fábrica de Anjos. O diretor/ator Alfredo Maia interferia no meio das cenas, nunca sabíamos o que iria acontecer. Mas todos estavam cientes da sua interferência. Nesse dia ele entrou em cena com uma galinha em uma das mãos e, na outra, uma faca. Rapidamente lembrei-me da história contada por Maia, sobre Tatsumi Hijikata. O ator/dançarino Hijikata causou espanto no ano de 1959, ao entrar em cena com uma galinha entre as pernas e simular fazer sexo com ela.

O nosso espetáculo tratava das questões do não-lugar, da colonização, e principalmente das regras impostas pela sociedade, ditando o que pode e o que não pode ser feito. Matar a galinha em casa é permitido, mas em cena é considerado crime. Já a peça de Hijikata, tocava em questões interditas como a pedofilia e a homossexualidade.

Assim que o anjo caído (minha personagem) descia do urdimento, passando pelos holofotes, pelas varas, tendo desvelados aos poucos os pés e o corpo que descia do teto, a galinha era sacrificada em cena, nesse mesmo instante. As pessoas gritaram, saíram da sala, quebraram nossas instalações em frente ao teatro. E nunca mais fomos chamados para ocupar os espaços públicos. A morte da galinha no palco tomou outra dimensão. Agora, além de sermos transgressores, éramos perigosos, dizia a mídia.

Mesmo assim ganhamos a menção honrosa do Festival, e fomos apresentar no Teatro do SESI, em São Paulo, situado na Avenida Paulista, mas agora estávamos sem galinhas. Tive que levar um atestado médico no banco, o gerente sabia que eu iria apresentar, mas precisava dessa formalidade. O médico que me deu o atestado não queria me deixar sair do consultório, falei que sentia dor na altura da cintura e ele achou que poderia ser o apêndice. Então ele me dopou com um calmante, e não me deu o atestado. O pessoal do grupo me tirou do hospital, e um amigo assinou o termo de responsabilidade. Nesse dia, pela primeira vez, tivemos contato com as camareiras e com uma mesa farta de alimentos e com um tratamento digno de todo artista (s). Isso nunca havia acontecido – sermos tratados com tanto carinho. Mas eu não consegui “saborear” esse momento, dormi a tarde toda no camarim por causa do comprimido que havia tomado.

O grupo, após oito anos de pesquisa, foi se dissolvendo. As pessoas precisavam trabalhar, e ali mais púnhamos dinheiro do que ganhávamos. Novas pessoas foram chegando enquanto outras iam saindo. Depois do ocorrido, o diretor precisou mudar de nome. Não conseguíamos nem apoio e nem espaço. Primeiro surgiu o Silvestre, depois o Silvestre Guedes, o Silvestre Mouro e Alfredo Maia deixou de existir. Essa mudança de nome foi necessária para que pudesse sobreviver. Era com os nomes trocados que entrávamos na mídia e nos espaços considerados sagrados na cidade de Sorocaba. Ele dizia que nós do grupo éramos responsáveis por fazer e disseminar o que havíamos aprendido e construído enquanto estávamos juntos.

Saí do grupo quando eu e o diretor entramos num embate. Eu queria cursar uma pós-graduação em artes cênicas, ele discordava dizendo que a academia poderia me *engessar*. O teatro não é a arte da academia, ela nos sufoca e apodrece, dizia ele. Mas eu queria estudar os autores. As referências eram trazidas por ele, mas não tínhamos contato com todos os livros que ele estudava, ele escolhia o que devíamos ler. Não tínhamos acesso a internet, e o acervo

da Biblioteca Municipal era reduzido. No grupo tínhamos muitas discussões sobre diferentes autores, e eu sentia falta de conhecer mais. E foi assim que nos despedimos.

Ao longo dessa narrativa, você pode perceber como as relações que fui construindo interferiram e contribuíram na construção de um pensamento artístico, e como isso me levou a buscar novos espaços para ampliar minha pesquisa pessoal. Reigota e Prado (2008, p. 124) dizem que,

Se as narrativas dos anônimos são exercícios de ficção, discursos, descrição imaginária ou realista de si e da sociedade, qualquer que seja a definição, ela não diminui os méritos e possibilidades pedagógicas e políticas e de produção de conhecimentos e sentidos sobre a sociedade em que os sujeitos vivem e atuam como profissionais e cidadãos.

Caminhando, movida pela curiosidade e pela pesquisa voltada para junção do teatro e da dança, me deparei, nesse percurso, com o trabalho de Pina Bausch, que trabalhava com dança-teatro. Foi assistindo a um vídeo da artista na Pinacoteca de São Paulo que me interessei em pesquisar mais sobre ela.

Mas eu não havia desistido da educação, queria muito voltar a dar aulas. Foi atendendo uma cliente na agência bancária que soube de um concurso público para professores de arte. Fiz a inscrição, e no ano de 2005 fui chamada para escolher a escola na qual realizaria o meu trabalho como professora de arte. Nesse momento, eu teria que decidir se continuava no banco ou (re)iniciava a minha carreira como professora. Era a possibilidade de voltar a lecionar e de pôr em prática tudo aquilo que vinha construindo e pesquisando ao longo dos treze anos em que estudei teatro.

Minha intenção era fazer um mestrado sobre o teatro na educação, mas não queria falar sobre o teatro no cotidiano escolar sem estar vivendo esse processo. Quando comentei com meus amigos e minha família que cogitava deixar o banco para trabalhar como professora da rede pública, me levaram imediatamente a um médico. Acharam que eu não estava bem. No banco, eu tinha uma carreira promissora, segundo diziam os gerentes com quem trabalhava. Ninguém conseguia entender que eu estava infeliz.

As pessoas da agência e minha família não aceitavam minha escolha. A diferença salarial era enorme, meu salário como professora corresponderia ao valor que recebia em *ticket* alimentação no banco, por isso fui levada a vários médicos para saber se não estava com algum distúrbio mental, até férias me deram.

Nessas férias de quase dois anos, fui fazer alguns cursos em São Paulo e me deparei com o grupo do Teatro da Vertigem. Fiz um *workshop* no qual contribuíamos para o processo de criação e pesquisa da peça BR3. Eu nunca havia assistido a seus espetáculos, embora os acompanhasse pelos jornais, livros e entrevistas. Um dos desafios do grupo era destruir a representação para fazer ver o que não pode ser representado. O teatro nasceu na praça pública e passou pelos mais diferentes espaços/configurações até chegar no século XIX e ser aprisionado em uma “caixa preta”. Antonio Araújo chegou à conclusão de que o palco italiano não seria o mais adequado para seu espetáculo e ficava indignado quando utilizavam outros espaços como desculpa por não ter condições financeiras, ou para quem não tinha nada a dizer, mas sabia que se o fizesse num local inusitado teria mais chance de conseguir uma notinha no jornal. Quando o Vertigem se instala em um espaço público, instaura-se uma discussão/reflexão sobre a centralidade do fenômeno teatral e sobre a *polis* no interior da cidade.

Para isso, utilizava espaços não-convencionais (uma igreja, um hospital, um presídio e o rio Tietê) que ao mesmo tempo serviam para redobrar o impacto real da encenação, que não seria uma cópia da realidade e sim uma ressignificação provocativa do espaço público. A escolha do lugar cumpre um papel protagonista nesse processo de construção. Outra característica da estética do Vertigem era utilizar intensamente sentidos – visão, audição e olfato –, o que provocava a interação física e emocional do espectador com a cena, não com o objetivo de chocar, mas sim com o compromisso do diálogo verdadeiro.

Junto com o trabalho de construção do espetáculo de forma colaborativa, os atores/atrizes se entregaram a um treinamento corporal intensivo. Entre as técnicas estudadas estavam nomes como os de Luis Otávio Burnier, herdeiro das ideias e práticas de Grotowski, e Antunes filho, que trouxe o método Suzuki. O grupo também buscou os treinamentos de Butô e foi influenciado pelo teatro da crueldade de Antonin Artaud. O espetáculo *O livro de Jó* (1995) cumpria quase todas as exigências do teatro da crueldade, onde Artaud desejava para o teatro um ambiente rigorosamente verdadeiro que exigia expressão no espaço através do corpo do ator, buscando a verdade através do físico. Mateus Nachtergaele interpretava Jó, que lembrava Cieszlak no primeiro Grotowski, do Teatro Laboratório de Wrocław, ele assumia diante do espectador um típico físico que contaminava e apavorava.

Com poucas referências, fiz o *workshop* com o grupo, onde tive a oportunidade de experimentar por três meses um trabalho intenso de corpo e criação. A criação coletiva e as improvisações já faziam parte do meu cotidiano, exceto a escrita automática. Em cada cena

apresentada, ficavam surpresos com a propriedade que meu corpo tinha em responder às provocações feitas pelos atores/mediadores, e em como era natural a minha busca por espaços não-convencionais para a criação das cenas. Ficaram igualmente surpresos quando eu disse que nunca havia assistido a nenhum espetáculo do grupo. Esse trabalho era muito próximo do que fazia com o grupo em Sorocaba. No encerramento, ao apresentarmos as cenas, o diretor Antonio Araújo me convidou para fazer uma disciplina como aluna especial no curso de direção teatral na Universidade de São Paulo. Eu queria participar do grupo como atriz, nunca havia feito um trabalho em direção teatral; não me sentindo capaz, não fui.

Após essa experiência com o grupo, procurei a Fundação Japão, onde, na época, estavam sendo oferecidos vários *workshops* de teatro que abordavam o Nô, o Butô, além da exibição de filmes. Nesse espaço, conheci os trabalhos de Darci Kusano, Emilie Sugai, Ângela Nagai, Denise Courtouke e Christine Greiner. Em seguida, ainda em São Paulo, fui para o espaço Crisantempo fazer mais um *workshop* de Butô, agora com Tadashi Endo.

Em Sorocaba estava sozinha, não conseguia trabalhar em nenhum grupo. Todas as pessoas que participaram do grupo Fábrica de Anjos ou montaram as suas companhias, ou saíram da cidade. Fui uma das poucas atrizes do elenco a permanecer nesse cenário. João Petry era o único diretor que me chamava para participar das peças. Ele não era de Sorocaba, vinha de São Paulo para dirigir o grupo. Ainda “afastada” da agência bancária, fiz o espetáculo *Reunião de Família*, com o texto de Lya Luft. Participamos de um festival de teatro, mesmo contra a minha vontade. Não acredito e não gosto de avaliação na arte. O teatro é um encontro, e avaliar esse encontro faz com que perca todo o significado. Fomos criticados pela simplicidade do espetáculo, os jurados não entenderam a nossa proposta, mesmo assim trouxemos vários troféus.

Nessa época, senti necessidade de estudar direção teatral. Entrei em contato com Fernando Faria e fiz uma oficina de direção teatral utilizando o texto *Woyzeck*, de George Büchner. Nessa oficina havia um grupo de atores e atrizes que eram meus amigos e que participavam das experimentações que propunha como diretora, entre eles estavam Ricardo Devito, Ângela Maria Prestes, Robson Roso e Vanessa Soares. Era a primeira vez que fazia a direção de um espetáculo.

A oficina permitiu que nosso grupo experimentasse novos lugares para compor cenas. Em busca de espaços alternativos, apresentamos cenas em uma casa abandonada, no jardim da Praça Grande Otelo, em terrenos baldios, na caçamba do carro, nas paredes da Oficina Grande

Otelo e nos banheiros públicos. Trazíamos o expressionismo para dialogar com a dramaturgia de Büchner.

Permanecia “afastada” do banco – o médico psiquiatra tinha receio de me incentivar a trabalhar na escola, pois a maioria de seus pacientes eram professores e professoras e apenas alguns poucos eram bancários. Após quase dois anos, voltei à agência bancária, onde permaneci por mais um ano, até me desligar totalmente.

O grupo de teatro Mistura de Gente, do qual estava participando, ganhou a LINC (Lei de incentivo à cultura) no ano de 2008, e fui convidada pelo ator/produtor Ricardo Devito para dirigir o espetáculo *Diz a lenda....* Esse espetáculo aconteceu no Parque da Biquinha (Sorocaba), onde os atores e atrizes caminhavam e contavam histórias através das lendas indígenas da Amazônia. Para que essas histórias fossem contadas, houve um trabalho intenso na preparação corporal dos atores. Os ensaios que aconteciam durante os finais de semana duravam oito horas, sendo que quatro horas eram dedicadas ao treinamento corporal do ator/atriz. O espetáculo tinha duração de uma hora e quarenta, e os atores corriam pela mata sem sapatos, subiam em árvores, apareciam entre as folhagens, brincavam com barro no pequeno córrego existente no parque, dançavam e cantavam, era como se aquele espaço fosse a casa dessas personagens. Seria impossível a organicidade dos corpos sem essa preparação. Caminhando, o público conhecia o parque e assistia às cenas que aconteciam na bica de água, nas árvores e em meio à mata. Escolhemos esse lugar para dar vida ao parque, pouco visitado pela população de Sorocaba. As cenas foram elaboradas no espaço do parque, era impossível apresentar esse espetáculo em outro lugar. O cheiro da mata, o som dos pássaros, das folhas, a iluminação que o sol proporcionava, tudo isso fazia desse espetáculo um acontecimento diário. O grupo, composto por atores/atrizes recém-formados pela Universidade de Sorocaba, questionava o modo como eu conduzia a direção do espetáculo. Era simples demais, diziam. Eu utilizava o processo colaborativo assim como o Teatro da Vertigem. Não era algo desconhecido teoricamente para o grupo, mas corporalmente não haviam experimentado na universidade, o que causava estranhamento nos artistas. Trouxe a preparação corporal que experimentei do Teatro da Vertigem e outros do Grupo Fábrica de Anjos. Pedia para que cada integrante do grupo buscasse o entendimento do texto e de como colocaria em cena o discurso junto à ação. O espetáculo era dividido em quatro grandes cenas e para cada cena havia um elemento, terra, água, ar e fogo. Não havia uma distribuição das personagens, eram elas que escolhiam seus atores/atrizes e nasciam da aproximação entre universo pessoal e texto escrito. Era através da improvisação que os artistas estabeleciam um paralelo entre ficção e realidade.

As escolhas pela qual cada ator/atriz chegava à personagem também eram uma das características desse processo de construção dramaturgica. Eu assistia as improvisações, anotava e refletíamos sobre o que havia sido produzido. Nesse diálogo, combinávamos o que era interessante permanecer e o que precisávamos pesquisar mais. Colocava em cena o que eles haviam pesquisado, e retirava apenas o excesso; minha função era lapidar o que eles traziam.

Nesse projeto, me acompanhavam alguns professores que já eram mestres e doutores. Porém, eu era apenas uma especialista, e isso foi muito questionado pelos atores e atrizes – muito embora não o fosse pelos mestres e doutores que me acompanhavam. Foi um trabalho cansativo, desgastante, e repleto de desavenças – o tempo todo meu conhecimento era posto à prova. No meio do processo, desisti, e me afastei do grupo para poder me recuperar psicologicamente. Nesse período, o produtor Ricardo Devito tomou a frente, assumindo a direção do espetáculo. Conversávamos fora do parque sobre o andamento das cenas, e ele insistia em que eu deveria voltar – “*a concepção do espetáculo é sua*”, dizia ele. Mais tarde, retornei. Os integrantes do grupo não entendiam a minha proposta, mais do que não entender, não aceitavam. Foram inúmeras discussões. Queriam me tirar da direção. Lembro-me de Pina Bausch, que também passou por uma situação de não aceitação por parte dos bailarinos.

Pela primeira vez eu sentia medo dos meus bailarinos. Eles detestavam aquele espetáculo, não queriam compreender E nem aceitar... Lembro-me de que uma vez a Viviane Newport, no final de um ensaio de *Os sete pecados capitais*, sozinha, no palco gritava, gritava muito alto pra mim; “já chega, não aguento mais, odiamos tudo isso” [...] e eu tentava fazer-me entender, mas não conseguia. Depois daquele espetáculo, tive uma crise tremenda, tinha vontade de parar, de deixar de trabalhar. Decidi nunca mais pôr os pés no teatro. E, assim, comecei a trabalhar algumas horas no estúdio de Jan Minarik [bailarino com quem trabalhou até o ano 2001], com os poucos bailarinos que ainda aceitavam a minha maneira de montar um espetáculo. Foi ali, naquele estúdio, que começamos a experimentar um modo de trabalhar diferente, novo (CYPRIANO, 2005, p. 26).

As dificuldades que Bausch enfrentou não foram poucas, passei por algo semelhante no espetáculo *Diz a Lenda*. No final da temporada, quatro atores e atrizes faltaram, avisaram-me nas vésperas do espetáculo; precisei reorganizar as cenas, além de ter que atuar como atriz.

O produtor do espetáculo e eu organizamos uma estratégia para estreiar a peça: chamamos todos os diretores de Sorocaba para esse dia. Os atores e atrizes não gostavam do

espetáculo em razão de sua simplicidade, e essa era uma forma de mostrar que todos nós estávamos expostos nessa experiência.

No dia que antecedia a estreia, vieram com um impasse: queriam que as suas personagens utilizassem sapatos. Após quatro meses de trabalho, em que andavam descalços pelo parque, eles queriam colocar calçados no dia da estreia. Não cabia nem na estética, nem no financeiro e muito menos na construção das personagens. Suas personagens eram seres da mata, traziam a energia indígena ao contar as lendas da Amazônia. Não cabia um sapato ou sequer um chinelo.

Antes de entrar em cena, no dia de nossa estreia, reuni todo elenco numa grande roda, conversei com todos. Expliquei as responsabilidades que cabiam ao diretor e aquelas que cabiam ao ator/atriz. Toda a direção havia sido conduzida para que eles/elas pudessem mostrar o melhor de si, cabia a eles/elas decidirem se queriam ou não fazer isso. A escolha estava nas mãos de cada um.

Os diretores/diretoras de Sorocaba que estavam presentes naquele dia elogiaram muito a apresentação. Foi com a aprovação do diretor e professor Roberto Gil Camargo, o qual indicou o espetáculo para seu grupo de pesquisa, que o elenco começou a ver o espetáculo com outros olhos. E várias perguntas surgiram: qual o motivo para as pessoas ficarem tão emocionadas com o espetáculo? Elas gostaram disso? Será que o espetáculo é bom? Senti necessidade de estudar mais. Tinha todas as técnicas, sabia conduzir a direção do espetáculo, a criação, o trabalho corporal, mas não sabia resolver os conflitos do grupo. Como trabalhar em conjunto com o pensamento artístico, garantindo o respeito de um para com o outro? Como caminharmos na mesma direção? Isso é possível?

Estava na hora de retornar para o banco e tomar uma decisão. Nesse processo, minha mãe foi a única pessoa a me apoiar na decisão de deixar o banco para me dedicar ao ensino. Talvez pelo carinho que ela tinha para com a educação, as professoras e os livros, principalmente aqueles que continham figuras. Mesmo sem saber ler, sua leitura do mundo sempre me impressionava. Foi nas palavras e atitudes dela que me apoiei para fazer a escolha.

O teatro e a educação - Eu escolhi ser professora

O lugar por mim escolhido foi a EE Prof. Benedicto Leme Vieira Neto, situada no Jardim das Bandeiras, na cidade de Salto de Pirapora, interior do estado de São Paulo.

Chegando à escola, fui recebida com muitas perguntas ao adentrar na sala dos professores. O que você está fazendo aqui? Você deixou a agência bancária? Você tem certeza que é isso que você quer da sua vida? Desde então, ouvia todos os dias que eu não me adaptaria ao cotidiano escolar e voltaria para o banco.

Tinha alunos desde a primeira série do Ensino Fundamental até a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, que eram em sua maioria os pais e mães dos alunos para quem lecionava no período da manhã.

Essa aproximação fez com que ganhássemos cumplicidade no discurso com a arte. Nessa construção sobre o pensamento artístico, pais/mães dialogavam em suas casas com os filhos sobre o que estavam aprendendo.

Até então não havia trabalhado com arte em uma escola de Ensino Básico. Nessa escola, eu era a professora polivalente que precisava passar pelas quatro linguagens (artes visuais, música, dança e teatro), mas minha formação era em artes visuais. Conhecia a dança e o teatro através dos cursos que frequentei, mas não tinha uma formação acadêmica. E foi por essas duas linguagens que iniciei o encontro com eles. Logo percebi que minhas referências em artes cênicas não me ajudavam naquele ambiente, não havia interesse. As atividades corporais que propunha não eram aceitas pelos adolescentes e nem pelas pessoas que frequentavam a EJA. Somente as crianças entre sete e dez anos aceitavam sair das mesas e cadeiras, e não ficavam intimidadas com a movimentação pelo espaço da sala de aula. É importante lembrar mais uma vez que a memória espacial é uma espécie de biblioteca em que o cérebro memoriza o que o corpo percebeu da movimentação e do espaço, para que possa utilizá-la de forma espontânea quando houver necessidade de agir. Mas ela difere da memória semântica, que corresponde ao saber do tipo “enciclopédico”, que não decorre diretamente da experiência sensorio-motora do indivíduo.

Fui observando a velocidade no cotidiano escolar. Tudo era muito atropelado – entradas e saídas de alunos, falta de professores, problemas em sala de aula, brigas em frente à escola, projetos que precisavam ser realizados, inspetoras que não conseguiam cumprir suas atividades, alunos e alunas do grêmio reivindicando viagens, revisão de planejamentos, e uma infinidade de reuniões. Tudo era prioridade.

Fui percebendo que a organização seria extremamente necessária para não me perder nesse emaranhado de tantas obrigações a serem cumpridas.

Não havia tempo/lugar para o processo de criação nesse espaço, tudo precisava ser feito e mostrado o mais rapidamente possível. A cada bimestre havia uma comemoração, e era preciso estar pronto para mostrar “algo”.

Como professora e artista, vejo que o tempo de que eles dispunham para a criação era muito pouco para mostrar um resultado. Expor as crianças e os adolescentes numa apresentação, sem que estivessem prontos, ou envolvê-los em um processo criativo que não respeitava o tempo de cada um, me provocava uma repulsa muito grande.

Comecei os questionamentos sobre o processo/criação/produção/ com os diretores e coordenadores. Lancei algumas perguntas, como: O que é a arte para você? O que vocês entendem por processo de criação? É possível trabalhar o processo de criação na escola? O que você pensa/reflete sobre o ensino da arte no cotidiano escolar? Em que o professor de arte pode colaborar nesse espaço? E, por último, perguntei se eles e elas frequentavam espaços artísticos e culturais e se ofereciam essa oportunidade aos alunos.

Nas respostas dadas pelas professoras e professores, notei que não frequentavam os espaços culturais e alguns não conheciam o teatro, mas trabalhavam essa linguagem com os alunos.

Nas apresentações que aconteciam na escola, o teatro e a dança estavam presentes, porém não havia um cuidado estético e artístico. O importante era realizar a tarefa solicitada pelo coordenador/a. Quando traziam a linguagem das artes cênicas, o importante era conseguir o riso de alguém do público. Isso era considerado como “talento” e “sucesso” na escola. As questões abordadas eram a gravidez na adolescência, a indisciplina e o uso de drogas.

Já na linguagem da dança quem reproduzisse com perfeição o que se via na mídia era recebido com muitos aplausos.

Naquele momento, estava concluindo minha pós-graduação em artes cênicas. Levei esses questionamentos também para a Universidade São Judas Tadeu (USJT), onde me disseram que o teatro feito nas escolas nunca seria considerado como arte, mas como parte do processo pedagógico. Ele seria menor por não ocupar um espaço propriamente artístico, uma vez que os alunos não são atores/atrizes ou bailarinos/bailarinas. Terminei a especialização afirmando que o teatro só poderia ser trabalhado como recurso pedagógico no cotidiano escolar.

Mesmo discordando das respostas dos professores da universidade, e do trabalho de conclusão que eu havia realizado, continuei meu trabalho com os alunos. Como os estudantes

não aceitavam a dança e os jogos teatrais que eu trazia, ficávamos muito tempo trabalhando com as artes visuais, e como não tinha formação em música, deixava-a de lado.

De que maneira trabalhar com a dança e o teatro como linguagem artística e com o pensamento estético no cotidiano escolar? É possível fazer um teatro no cotidiano escolar onde os alunos e alunas sejam autores de sua própria criação? É possível inserir a música no cotidiano escolar sem ter uma formação específica para isso?

Para responder a esses questionamentos tive que me apropriar de outros referenciais teóricos, pois os autores com os quais trabalhava não dialogavam especificamente com o cotidiano escolar. E eu achava que não era possível inserir minha pesquisa com Artaud, Grotowski, Peter Brook no cotidiano escolar.

Foi nessa busca que fiz mais um curso de especialização, desta vez em Pedagogia do Teatro, na Universidade de Sorocaba. Esse curso foi um divisor de águas em minhas pesquisas em teatro e educação.

Conheci autores que discutiam exatamente as nossas ações como professores/artistas no cotidiano escolar. Não sabia que um jogo popular poderia transformar-se em cena. Essas ações eram discutidas e experimentadas em cada encontro. Os autores com os quais entrei em contato foram Viola Spolin (jogos teatrais), Isabel Marques (dança na escola), Ryngaert (jogo dramático, poemas e protocolos de Bertolt Brecht), Lenira Rengel (dicionário de Laban), Klauss Vianna (trabalho com vetores) e Anne Bogart (procedimentos de atuação e jogo).

Os alunos e alunas foram percebendo que a dinâmica das aulas se transformava a partir do curso que eu estava fazendo. Eles acompanhavam a minha formação, diziam: “*continua esse curso professora, você está aprendendo coisas legais*”. Essas aprendizagens interferiam diretamente nas aulas. Quase em tempo real, vivenciava as ações/experimentações na universidade e imediatamente as colocava em prática na sala de aula.

A partir desse período, a nossa sala passou a ser chamada de “Espaço do erro”. Nela, era permitido errar/experimentar sem a preocupação de acertar. A professora Ingrid Koudela, responsável pela tradução dos livros de Viola Spolin no Brasil, me ajudou nas escolhas dos jogos, e me incentivou a propor as mais diferentes experimentações com brincadeiras.

Assisti aos dois espetáculos que ela dirigiu com alunos e alunas da graduação da Universidade de Sorocaba, onde a montagem era focada nas brincadeiras e nos jogos teatrais. Nessa encenação, não havia papel específico, todos sabiam o papel de cada integrante do grupo.

Quando o ator sabe o papel do outro não só facilita o trabalho do teatro em sala de aula, mas também contribui para ele, pois, se um estudante faltar na aula, a construção das cenas não será prejudicada. Na escola, eu tinha problemas com a assiduidade, principalmente em dia de apresentação. Os alunos/alunas não conseguiam compreender a importância e tampouco se responsabilizar em estar presente no dia da apresentação.

Na direção feita por Ingrid Koudela não havia esse problema, quando um faltava o outro substituía, todos tinham propriedade das ações no espetáculo. Esse era um dos aspectos que chamava muito a minha atenção.

Terminei a especialização e, agora com mais propriedade sobre o que vinha fazendo, lancei-me outro desafio: inserir o estudo em dança-teatro com os trabalhos de Pina Bausch. Aos poucos a teoria foi sendo articulada à prática e os estudantes começaram a perceber de que contexto as cenas surgiam.

Nesse mesma época, me inscrevi como aluna especial no mestrado em Cultura, meio ambiente e cotidiano escolar, que trabalha a educação numa perspectiva ecologista.

Esse trajeto que construí entre o artístico e a educação, em espaços/tempos tão diversos, compartilho aqui com o leitor/a a fim de que possam perceber como fui construindo sentido e significado para os acontecimentos cotidianos e como os reproduzi em minha prática pedagógica. Reigota e Prado (2008) dizem que a exposição pública dos textos “adquire uma dimensão política ao difundir ideias e sentimentos, representações, conhecimentos e vivências dos anônimos e anônimas, cujas atividades profissionais cotidianas são essencialmente políticas” (REIGOTA: PRADO, 2008, p. 122).

Ao longo desta narrativa, procurei relacionar os espaços/tempos vividos como forma de conhecimento e aprendizagem. Essas afetações foram apresentadas nas narrativas, que fazem parte da minha vida, possibilitando a você, leitor/leitadora, e a mim como narradora, refletir sobre o percurso traçado. Nesse percurso, várias passagens da minha história foram utilizadas para que eu pudesse, como pontuam Reigota e Prado (2008, p. 129), “ênfatizar que as trajetórias dos sujeitos, trazem informações pessoais e do local onde cada um atua suas próprias representações e conhecimentos e as representações e conhecimentos que circulam no seu cotidiano, suas relações sociais e afetivas”.

De acordo com os autores,

Os sujeitos constituem-se em relação constante consigo, com o “outro” individual e coletivo, próximo e distante, conhecido e desconhecido e com o meio ambiente, imaginado e/ou delimitado como espaço físico, cultural e natural, internalizado como inerente às suas práticas pessoais e sociais. (REIGOTA: PRADO, 2008, p. 129).

No entanto, no início da minha pesquisa, não sabia que tais colocações diziam respeito à educação ambiental, ou que configuravam uma educação ambiental. Mas para Reigota (2009, p. 13), a educação ambiental é sempre uma educação política, “comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, e da intervenção direta dos cidadãos na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum” (REIGOTA, 2009, p. 13). E é a partir dessa perspectiva que o trabalho seguirá narrando as cenas do cotidiano.



Figura 2 - “É a vida, o que sucede à nossa volta, que inevitavelmente constitui uma influência” (Pina Bausch). (CYPRIANO, 2005, p. 24). Foto: Ariane Chiebao.

CENA 2

DIÁLOGOS COM MILTON HATOUM

Todo dia ela faz tudo sempre igual
 Me sacode às seis horas da manhã
 Me sorri um sorriso pontual
 E me beija com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar
 E essas coisas que diz toda mulher
 Diz que está me esperando pro jantar
 E me beija com a boca de café

Todo dia eu só penso em poder parar
 Meio dia eu só penso em dizer não
 Depois penso na vida pra levar
 E me calo com a boca de feijão

Seis da tarde como era de se esperar
 Ela pega e me espera no portão
 Diz que está muito louca pra beijar
 E me beija com a boca de paixão

Toda noite ela diz pra eu não me afastar
 Meia-noite ela jura eterno amor
 E me aperta pra eu quase sufocar
 E me morde com a boca de pavor

Todo dia ela faz tudo sempre igual
 Me sacode às seis horas da manhã
 Me sorri um sorriso pontual
 E me beija com a boca de hortelã.

Chico Buarque, "Cotidiano"

Ao iniciar a pesquisa em educação, me deparei com muitos textos que abordavam o cotidiano. Não especificamente o cotidiano escolar, mas o cotidiano em si, o meu, o seu, dos alunos e alunas, dos professores e professoras, e de tantas outras pessoas que vivem e resistem nesse lugar comum. Porém, neste lugar comum em que todos os dias sucedem acontecimentos habituais, também existe a capacidade de se renovar, de experimentar e de aprender. Como posso falar de algo tão habitual, usual ou comum? Quem teria interesse neste tipo de assunto? Qual a importância de pesquisar o cotidiano? Qual a relação do cotidiano com as artes? E quais as relações do cotidiano com as obras de Milton Hatoum?

Depois desses e de muitos outros questionamentos levantados em sala de aula, na disciplina de mestrado “Cultura, Meio Ambiente, e Cotidiano escolar”, volto para casa dirigindo e pensando em como o cotidiano poderia estar implicado em minhas ações. Nunca havia parado para refletir que os acontecimentos do/no cotidiano também seriam um espaço de aprendizagem e conhecimento, não do conhecimento formal, mas do conhecimento adquirido pela vivência, através das relações e dos acontecimentos e das escolhas que fazemos no dia a dia.

Entre árvores, pássaros, caminhões, carros, estrada, trânsito, vejo um por do sol, e, ao vê-lo, me surpreendo cantarolando a canção “Cotidiano” de Chico Buarque. Enquanto cantarolava, começo a perceber o quanto o cotidiano está presente e como, em meio à rotina, novos acontecimentos surgem e interferem nas ações e reações, sejam elas emocionais, profissionais, físicas ou mentais.

Entrei em contato com as obras de Milton Hatoum no Grupo de Pesquisa Perspectiva Ecologista de Educação. Hatoum nasceu em Manaus, onde passou a infância e uma parte de sua juventude. Ao ler suas crônicas e seus livros, percebi que seu cotidiano e sua história estão inseridos nas histórias de suas personagens. Em seu blog¹, podemos ver a longa trajetória que o autor percorreu e, através das premiações, o reconhecimento que conquistou.

O primeiro livro com o qual travei contato com a obra de Hatoum foi *Relato de um certo oriente*; neste livro, o autor traz a família e seus dramas como tema para a história. Como em toda história de família, o autor apresenta as dificuldades, os relacionamentos e comportamentos, porém, sua forma de narrar as histórias é muito singular. As personagens ora estão na primeira pessoa, ora se distanciam; ao ler, tive a impressão de que tudo o que estava escrito fazia parte da história de vida de Hatoum, ele também era uma personagem da história que estava sendo contada.

Suas narrativas trazem reflexões sobre a família, a sociedade, a memória e a identidade. Podemos notar sutilmente que, nos cenários criados, as personagens passam pela floresta, pela cidade e pelo cotidiano escolar. Só depois de ser questionada sobre como as personagens de Hatoum se relacionavam com a escola, foi que me dei conta de quantos acontecimentos envolviam esse ambiente. Até então, por se tratar de cotidiano, coloquei atenção especial em perceber que todos os acontecimentos do dia a dia enriqueciam a história que era contada. O cotidiano e as relações vividas pelas personagens davam à história sentidos e conferiam valor a sua origem.

¹ O blog encontra-se disponível em: <<http://www.miltonhatoum.com.br/biografia/a-historia-do-autor>>

O narrador assume um papel de destaque na história, e com ele podemos caminhar por ela despertando outros sentidos, além do mero entendimento do texto. Para que o leitor possa mergulhar na memória, o narrador utiliza os mais diferentes recursos: uma voz, um lugar, um odor ou um sabor.

A narrativa de Hatoum busca no passado a compreensão do presente, e os porquês de uma existência. Esse movimento abre espaço para que o narrador transforme os fragmentos da memória em palavras. Outra característica de sua obra é colocar a sociedade presente e suas transformações e o modo como elas afetam as personagens e o cotidiano delas.

Durante os nossos encontros, no grupo de estudos, eu precisava que alguém dirigisse o meu olhar, tinha dificuldade para perceber/utilizar novas informações que vinham dos textos de Hatoum, sobre os quais me debruçava. Demorei muito tempo para estabelecer uma relação entre a obra de Hatoum e o cotidiano escolar, e entre ele e as narrativas que permeiam toda a minha dissertação. Queria emancipar os estudantes, mas eu mesma me encontrava aprisionada. Tanta criatividade na dança, no teatro e nas aulas, mas na universidade, como aluna, meus pensamentos atrofiavam: só conseguia ver o que estava na minha frente. Rancière (2011, p. 41) diz que o primeiro princípio do Ensino Universal é que é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto.

A canção de Chico Buarque que eu cantarolava no início do texto mostra a rotina diária de um casal. Ao longo dos versos, é possível visualizar o dia a dia que sistematicamente vai sendo construído, mesmo nas ações mais banais. Esse desenrolar rompe com o silêncio do cotidiano. O cantor/compositor põe em evidência o simples, o banal, e, para dar voz a essas ações, escolheu a narrativa poética, por meio da qual assinala os pequenos incidentes do dia a dia, em que a dramaticidade desses acontecimentos reverbera através da poesia cantada.

No teatro, o cotidiano é uma dimensão repleta de singularidades, e é possível fazer dele um “laboratório”, ou seja, um espaço de pesquisa. Esses laboratórios são ferramentas utilizadas por vários artistas, nas mais diferentes linguagens.

Em casa, organizando os materiais e planejando as aulas da semana seguinte, abro o caderno de atividade (que é parte integrante da Proposta Curricular do Estado de São Paulo) e me deparo com o compositor e cantor brasileiro Tom Jobim, que no ano de 1972 estava construindo a sua casa em Poço Fundo, em um sítio situado entre Petrópolis e Teresópolis, na região serrana do Rio de Janeiro. Durante a construção, sentiu a necessidade de alterar o pé direito do piso térreo, deixando-o mais alto. Com isso, o arquiteto e o projetista tiveram que

refazer os cálculos e o projeto. A obra, que deveria ser finalizada no mês de fevereiro, atrasou. Jobim acompanhava quase que diariamente a construção, que, muitas vezes, era interrompida pelas chuvas de março. Foi neste cenário, ao som das águas, e povoado pelos problemas e pela angústia insistente, que Jobim, olhando a chuva cair e esperando que ela passasse, anotava em um papel de pão – papel pardo comum com o qual se embrulhavam os pães comprados nas padarias antes dos atuais saquinhos – palavras e sons, rabiscando, reescrevendo, procurando ritmo e harmonia. Assim nasceu a música “Águas de Março”.

É pau, é pedra, é o fim do caminho
 É um resto de toco, é um pouco sozinho
 É um caco de vidro, é a vida, é o sol
 É a noite, é a morte, é o laço, é o anzol

Na letra, é possível perceber os elementos do cotidiano que o artista vivenciava então: pau, pedra, água, o canto do pássaro matita-perê, o vento, a ribanceira, as árvores e o nó da madeira. Jobim assistia o cotidiano, e o devolvia em forma de música e poesia.

Assim como observava o *processo de criação* de uma obra, que seria o próximo tema dos alunos/alunas, também me observava enquanto passava por um processo de transformação. O que lia no grupo de pesquisa do mestrado afetava diretamente meu modo de pensar e agir no cotidiano e na criação artística. Observar o cotidiano, bem como colocá-lo como foco no processo de criação, fazia com que me aproximasse de diferentes cotidianos, tanto aquele dos autores que lia quanto o dos autores que estavam inseridos no currículo escolar.

Aos poucos, fui me apropriando dos saberes informais que se constituíam no cotidiano escolar, no momento da criação em sala de aula, onde os alunos e alunas se posicionavam valendo-se de seu conhecimento de vida/mundo, contribuindo no processo de criação. Freire aponta que é

como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias e suas concepções (FREIRE, 2013, p. 128).

Nessa nova relação, as ideias e concepções dos alunos e alunas começaram a se manifestar, buscavam outras formas de aprender. Essa experimentação era nova tanto para os estudantes quanto para mim. Nas cenas que apresentavam, começaram a inserir suas próprias histórias, de modo que o diálogo com a realidade vivida tornava-se o foco em suas criações

artísticas. “As práticas artísticas são ‘maneiras de fazer’ que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações como maneira de ser e formas de visibilidade” (RANCIÈRE, 2012, p. 17).

Neste tipo de investigação, é possível abrir espaços para que os alunos e alunas sintam-se capazes de criar a partir das percepções do cotidiano que vivenciam e que possam expressar e valorizar sua própria história, colocando-a de forma poética nas mais diferentes linguagens artísticas. A forma poética que os artistas encontram para contar uma história é o que faz com que uma obra difira da outra.

Passamos um semestre lendo e escrevendo a partir das crônicas de Milton Hatoum. Gostei tanto do autor que o adotei como leitura diária. Os alunos/alunas me viram lendo em um canto do pátio um livro desse autor e ficaram interessados. Então, a leitura tomou outros espaços, e levei para a sala de aula.

Novamente tive dúvidas se eles/elas entenderiam. Fico constrangida cada vez que me vejo duvidando dos alunos e alunas com quem trabalho. Sempre sou questionada pelos colegas, no grupo de pesquisa Perspectivas Ecologistas de Educação, por esse meu pensamento/comportamento. Mas, mesmo duvidando, coloco essas ações em prática no cotidiano escolar, inclusive para que possa refletir sobre o meu pensamento como professora.

Na sala de aula, adotei a mesma dinâmica do grupo de pesquisa. Primeiro leio a crônica e depois eles escrevem sobre o que a crônica dispara, e de que modo ela pode contribuir ou não com a escrita e com a reflexão sobre o cotidiano escolar. A escrita organiza e registra as nossas ações no encontro daquele dia.

Fiz a primeira leitura, um silêncio absoluto na sala. Começo com o título da crônica “Um inseto sentimental”, e continuo: “a primeira frase da crônica é quase sempre a mais difícil, mas quando as palavras aparecem no papel, a mão que segura à caneta fica mais leve e envereda para um lugar desconhecido...” (HATOUM, 2013, p. 11).

Uma semana mais tarde, recebo as primeiras crônicas escritas pelos alunos e alunas a partir do que haviam vivenciado na aula da semana anterior. Em voz alta, cada um compartilhava o que havia escrito para que a classe acompanhasse a sua história. Fiquei completamente surpresa com os textos. Por que surpresa? Pela primeira vez pude perceber que, em seus textos, eles falavam de si próprios, com posicionamento político, crítico e muita poesia. Para quem conviveu com esses estudantes que se negavam a falar da sua própria história, em virtude de inúmeros problemas sociais, posso dizer que esse momento foi muito

significativo. Vários alunos se recusaram a realizar esse trabalho e não fizeram as crônicas, mas o ano só estava começando, e cada um tem o seu tempo para aprender. Respeitar esse tempo é o que posso e devo fazer, neste momento. Quem sabe quando eles perceberem que estamos construindo o saber coletivamente, nos permitindo pensar a ciência de forma diferenciada, eles se sintam motivados e encorajados a se engajarem nessa prática pedagógica.

Cheguei à sala, na semana passada, e antes mesmo que começasse a aula um aluno perguntou: “*não vai ler a crônica professora?*”. Notei que ele e outros alunos e alunas esperavam ansiosos para ouvir a história que havia escolhido.

Na aula seguinte, trouxeram um violão para tocar ao fundo quando eu começasse a leitura da crônica. Assim que iniciei a leitura de “Um artista de Shanghai”, sentia o meu corpo todo vibrar, ao som suave do violão, os olhos atentos acompanhando cada detalhe, a leitura fluiu. Foi um dia diferente de todos os outros, havia uma calma no ar, e, ao final da leitura, ao som da última nota do violão, um suspiro profundo e coletivo aconteceu.

O medo e a dúvida quase não me deixaram inserir esse fazer em minha prática pedagógica. Primeiro precisei escrever muitas crônicas, falar muito da minha trajetória, ser questionada pelos colegas do grupo de estudo, e entender que não há uma fórmula pronta para introduzir outros elementos na aprendizagem.

Quando escrevi as minhas crônicas e as entreguei ao professor, confesso que me senti desnuda, e isso só passava quando recebia o retorno dos textos com as anotações feitas pelo orientador. Era como se nos tornássemos cúmplices da história vivida.

Apreendi ainda que o conhecimento se dá na troca, na humildade do aprender juntos. Mas esse processo só foi possível porque tive espaço para falar, expor as minhas dúvidas e dificuldades, e para refletir junto com os outros pesquisadores/pesquisadoras que participavam do grupo de estudo.

* * *

“articular” historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo.

Walter Benjamin

Hatoum explora em suas crônicas o real, o dia a dia, elevando-o à categoria de ficção.

Assim como o teatro, a literatura não está em busca de uma realidade, mas da possibilidade de articular o passado com o presente. Para construir uma narrativa típica da

ficção, o autor utiliza parte de um acontecimento e constrói um pequeno núcleo ficcional, ao invés de utilizar apenas os elementos físicos e concretos do mundo real. Ao final da crônica, o que importa não é o fato ou a lembrança que deu início a ela, mas como as personagens foram sendo alimentadas através do pensar e do agir na história que está sendo contada. Isso deixa o leitor em dúvida sobre se tudo aquilo é verdade ou ficção. Segundo Hatoum, a verdade da literatura está no texto, e se você acredita então é isso.

As crônicas escolhidas em nosso grupo de pesquisa foram: “Adeus aos quintais e à memória urbana”, “Uma viagem ao interior”, “Valores ocidentais”, “Uma imagem da minha infância”, “Viajantes apaixonados em transe”, “Um encontro em caiena”, “Meus gatos e os búlgaros”, “Perto das palmeiras selvagens”, “Carta a uma amiga francesa”, “Uma pintura inacabada” e “Uma viagem inconsciente”.

Essas crônicas tratam da realidade, da memória, da linguagem, da política, dos espaços escolares, permeadas de acontecimentos do cotidiano. Hatoum diz que sempre escutou muito as pessoas, observando-as e também os lugares por onde passou; as crônicas refletem um pouco essas observações e essa escuta. Os diálogos entre as personagens resultam das coisas que foi ouvindo e unindo aqui e ali, dando a eles uma forma literária e pessoal. Mas a história que está sendo contada não é exatamente o que aconteceu, no sentido verdadeiro. É com a veracidade do “real” que ela acontece na minha cabeça, relata Hatoum (MARINHO, 2013, s/p).

Quando estou atuando e criando a personagem, seja no teatro ou na dança, preciso acreditar na história como se ela fosse minha. A história precisa estar clara não somente na minha cabeça, mas também no meu corpo. Então, utilizo as emoções vividas no cotidiano e que impregnaram a subjetividade para dar vida à personagem. Segundo Peter Brook (1999, p. 8), “Qualquer ideia tem que se materializar em carne, sangue e realidade emocional: tem que ir além da imitação, para que a vida inventada seja também uma vida paralela, que não se possa distinguir da realidade em nível nenhum”.

Brook (1999) nos diz que quando vamos ao teatro, vamos de encontro com a vida, mas se não houver diferença entre a vida lá fora e a vida em cena, o teatro não terá sentido. Não haveria razão para fazê-lo. E o que torna a vida no teatro mais compreensível e intensa é o fato de estar mais concentrada.

Quando a peça é apresentada, há uma expectativa que se estabelece entre o espectador e o ator/atriz, e essa relação precisa acontecer entre o leitor e o texto. Tanto na escrita como

na representação, não é o fato de exibir a técnica que fará de alguém um grande escritor ou um grande artista, mas de como utiliza os meios para se comunicar com o outro.

O meio de comunicação que eu e os alunos e alunas estabelecemos neste ano para refletirmos sobre os acontecimentos cotidianos foram as crônicas.

Compartilho nesse texto uma das crônicas feita por uma aluna do terceiro ano do Ensino Médio. Nesta aula, utilizei a crônica “Domingo sem cachorro” (2013), de Hatoum, escolhida aleatoriamente, e que compõe o livro *Um solitário à espreita*.

A crônica narra a sua chegada numa padaria, em uma manhã de domingo. Amarrado a um poste, havia um cão de raça, com *pedigree*, forte, belo e de pelagem castanha, um príncipe de quatro patas, que gania como um louco. Seu dono estava na padaria, e o cão rodeava o poste de um lado a outro. As pessoas que por ali passavam ficavam agoniadas em ver o cachorro tão impaciente, e mãos não faltavam para acalmá-lo. Logo, o dono do cão, que saiu da padaria, foi em direção ao cachorro que, já percebendo a sua chegada, abanava o rabo. O dono do cachorro diz: “ele é mimado”, como se falasse a um filho. Mais a frente havia um homem desempregado, sentado e com a mão espalmada esperando por uma moeda; o cachorro havia lhe roubado a cena. O homem pede uma moeda ou restos de comida, envergonhado diz que tem seis filhos. O narrador pontua: “Daqui um século continuará ali, humilde e teatral: coadjuvante de um espetáculo grandioso”. Após alguns dias, ele passou novamente pelo local, e o homem continuava lá, só que agora com os braços caídos. Até quando? Não se sabe. Ele continuou sua caminhada matinal e pensou por onde andaria aquele belo cachorro.

Terminada a leitura fizemos um jogo teatral, onde eu apresentava alguns conceitos para a realização das cenas. Os jogos teatrais de Viola Spolin (2008, p. 72) que utilizamos compunham-se de uma sequência de caminhadas pelo espaço. O objetivo desse jogo era fazer com que os jogadores adquirissem familiaridade com o espaço da sala de aula, sem cadeiras e mesas. Nessa sala, havia vários alunos/alunas que nunca haviam participado de uma aula de arte com essa configuração espacial. Nesse formato, e com esses jogos, é possível experimentar o espaço a sua volta, sentir e observar o corpo fisicamente, desenvolver a consciência corporal. Aquele local deixava de ser uma sala de aula para tornar-se um lugar de experimentação.

Em seguida, fui incluindo alguns elementos na caminhada, o que fazia com que cada um do grupo precisasse prestar atenção no outro para que o jogo acontecesse. Um exemplo: quando um caminha, todos caminham, quando um para, todos param. Depois acrescentei uma

música que utilizava o corpo como instrumento de percussão. Assim, todos foram construindo uma partitura rítmica juntamente com a percussão corporal criada pelo grupo, brincando com a espacialidade da sala de aula.

Na semana seguinte, recebi o protocolo de uma aluna, “Uma aula para lembrar”. Eu e ela nunca tivemos a oportunidade de trabalharmos juntas em sala de aula, e ela relata essa primeira experiência e como foi o nosso encontro:

Ao entrar na sala de artes me senti livre novamente, tive a sensação tão boa que há anos de escola eu não sentia. Sempre fui movida por regras que tinha que obedecer. Logo de início, ouvi uma crônica que me fez refletir. Ela tem como tema “Domingo sem cachorro”, onde mostra uma liberdade que o animal teve, liberdade esta que todos gostamos de ter, e que a professora nos fez saborear um pouco desta liberdade. E isso me lembrou a frase que diz: existem aqueles que mostram e nos fazem sentir coisas incríveis, desejos de querer ser livre e quebrar as coisas que nos impedem de crescer, criar e imaginar. Logo depois, partimos para a aula prática, onde fizemos um jogo teatral da caminhada pelo espaço, e este jogo teve várias etapas, como observação, imitação e imaginação. Isto fez com que todos ficassem atentos e bem centrados naquilo que estavam fazendo. Um dia de aula que jamais pensei que teria, pois fiquei radiante com as coisas que participei, teve a criatividade de cada grupo, onde com a música e a dança que foi proferido, tínhamos que nos organizar e nos unir para seguir o comando dado, mas usando sempre a nossa criatividade, na forma de fazer, organizar, e isso faria a diferença em cada grupo. Dias assim foram feitos para jamais serem esquecidos, mas sim lembrados (Aluna do 3º Ano do Ensino Médio).

A aluna consegue fazer a relação da crônica com os acontecimentos do cotidiano escolar e do seu dia a dia. Fica claro, no texto, o seu modo de ver/pensar/relacionar o cotidiano escolar. Ela fala com entusiasmo da liberdade de criação e pensamento, e faz comparações com o passado.

Faço um recorte de outra aluna que intitulou o protocolo de “Um som diferente”:

Assim como um dia qualquer, entramos na sala para mais uma aula. Mas ao entrar notei que havia um espaço; o tão famoso “espaço- cênico”. Então pensei: “Ah! Finalmente a tão esperada aula prática”. [...] Andamos de diversas formas, silenciosamente ou com sons, sempre soltando a imaginação. Ao findar da “caminhada” pelo espaço, um círculo se formou e no silêncio dos alunos a professora cantou. Uma música diferente e desconhecida, porém contagiosa, que dentro de minutos cativou a todos, com seu ritmo e coreografia diferente (Aluna do 3º Ano do Ensino Médio).

Esta aluna posicionou-se em relação ao que havia acontecido em sala e à sua espera por uma aula prática. Ela não cita a crônica, mas ela se fez presente em sua escrita.

Nos textos a seguir, a vida cotidiana, em seus diferentes espaços e relações, marca o pensamento da professora/artista/pesquisadora, que procura a produção de sentido, valendo-se da narrativa como meio de expor as suas dúvidas e aspirações em relação à vida/arte/educação.

Durante as narrativas redigidas a partir das crônicas de Hatoum, as microsituações da vida cotidiana vão sendo construídas e (des)construídas num emaranhado de situações e reflexões vividas pela personagem da professora/artista/pesquisadora. Ela caminha em busca de outras possibilidades de pensar a política, a história, a educação, a aprendizagem, a luta de classes e as escolhas artísticas. Neste percurso, posiciona-se como sujeito da história narrada. É possível observar nas narrativas a busca pela formação do pensamento crítico e atuante da personagem professora diante das situações que pedem respostas imediatas.

Cenas do cotidiano

Cena I – Uma viagem ao interior: primeiros passos...

Se tivesse os olhos e o entendimento de uma criança, diria que recebi do professor um dever de casa. Ler uma crônica, escrever sobre ela e registrar através das palavras, a partir da leitura, o que me toca, o que me faz pensar, era um desafio. Mas não sou mais uma criança; descobri, aos quarenta anos, que sou uma mulher. “*Mas o que é ser uma ‘mulher’?*”, pergunta o professor.

Além dos cabelos brancos, e do corpo que dá os primeiros sinais de suas limitações, você começa a se reconhecer como pessoa através das escolhas que faz. Aos olhos de qualquer um isso pode parecer ridículo, mas não para mim. Diante dos desafios que venho enfrentando, é extremamente importante. Mamãe dizia que ao chegar aos quarenta anos a mulher consegue aprender na calma. Mas essa calma ainda não chegou.

Ao ler a crônica “Viagem ao Interior Paulista”, de Milton Hatoum, me identifico por morar também no interior, mais precisamente na cidade de Salto de Pirapora.

Nasci em casa, pelas mãos de uma parteira.

Durante a minha infância e adolescência, o quintal, o sítio, os animais, as plantas, as fases da lua, as brincadeiras, as contações de histórias pela minha mãe, os causos de meu pai, fizeram parte da minha formação.

Mesmo sabendo que em uma crônica eu posso inserir passagens do cotidiano, me pergunto: por que estou escrevendo isso? Surge em mim a incrível sensação de experimentar os primeiros passos, ou seja, as primeiras palavras de um texto que é também o primeiro dos dez que iremos trabalhar durante o semestre. Hatoum (2013, p. 142) instiga-me, dizendo:

A paisagem urbana não é menos tenebrosa que a natureza devastada. Perguntei a diretora o nome do bairro que roia a serra. “Alvorada”, ela respondeu. Alvorada é também o nome de um bairro pobre de Manaus, um bairro que eu havia esquecido e agora reaparecia na minha memória, com suas casas de madeira amontoadas à beira de um igarapé sujo.

Alvorada significa nascer do sol – começo, início, crepúsculo matutino. Assim que começa o dia, lá pelas sete horas da manhã, observo minha casa totalmente desorganizada. Não consigo ter o controle de uma casa, cuidar dos meus próprios afazeres domésticos. Sou dispersa, e necessito de pessoas que possam me ajudar e me direcionar a fazer isso. No texto de Hatoum o narrador conversa com a faxineira Eliandra, o autor mostra e compartilha as histórias do cotidiano. A personagem da professora constrói um diálogo paralelo com as histórias vividas em seu cotidiano e as histórias narradas por Hatoum. Na crônica, numa certa altura, “perguntei se ela estudava ou se tinha estudado. Não, mas quero muito. Ganho dinheirinho costurando roupa, cortinas, toalhas de mesa... costuro qualquer coisa. Mas é a faxina que me dá sustento” (HATOUM, 2013, p. 143).

Cá estou, Eliana lavava a louça na pia e conversava comigo, enquanto eu organizava o material que precisava ler e estudar naquele dia. Eliana me ajudava na faxina. Com o olhar sobre os livros, disse quase que para si mesma: “*o meu sonho é voltar a estudar*”. Perguntei-lhe em que série havia parado e ela não soube responder, disse que a escola onde havia estudado não existia mais, e não sabia onde tinha ido parar a documentação para que pudesse matricular-se na EJA, e esse era um dos requisitos básicos para fazer a matrícula. Ela trabalhava aos sábados em casa, e, durante a semana, cuidava da casa de uma diretora de escola, na cidade vizinha.

Fiquei tocada com a sua história. Ela disse ter trabalhado na roça, e agora estava assumindo uma posição melhor na cidade como empregada doméstica, com carteira assinada, e com afazeres que, segundo ela, eram mais leves do que trabalhar arrancando feijão sob o sol escaldante. Eu trabalhava como professora da EJA, em uma escola municipal da cidade. Conteí a história dela para a diretora, que fez a sua matrícula sem a documentação, mas Eliana teria que frequentar desde a primeira série, já que não sabiam em qual série ela havia parado.

Eliana sabia ler e escrever, mas mesmo assim não fizeram a prova de reclassificação, como fazem com todos os alunos. Não entendi muito bem o que aconteceu, mas a deixaram juntamente com os alunos que não sabiam escrever. Mesmo assim vi a felicidade estampada no seu rosto.

Mas para chegar a tempo no colégio, ela precisava sair 30 minutos antes da casa de sua patroa, que era diretora de um colégio em Sorocaba. Nessa casa, ela trabalhava de segunda a sexta-feira, e somente no sábado vinha para minha casa. No entanto, a diretora não a poupou das horas “perdidas” nas saídas antecipadas, disse que ela deveria repô-las no sábado de manhã. Era o seu desejo estudar, e agora precisava fazer escolhas. Ao optar por cursar a EJA, ela teria que deixar de trabalhar em casa, e foi com muita vergonha e tristeza que ela veio me dar essa notícia.

Confesso que inicialmente fiquei triste. Mas como disse a ela, sou uma provocadora de sonhos, faço isso todos os dias, e fico muito feliz quando alguém aceita as minhas provocações. É por esse fio delicado que me chega à lembrança uma das histórias de Hatoum, em que a personagem “chorou quando disse que ia morar longe de Manaus. Mas quis ficar com o meu gato de estimação e prometeu que ia cuidar dele ‘como se fosse meu’ ela disse” (HATOUM, 2013, p. 143).

No sábado pela manhã, despediu-se da Sol e do Peter, com muito carinho – eles são os animais/companheiros que tenho em casa. Encontramo-nos na segunda-feira, mas agora desempenhávamos outros papéis, os de aluna e professora. E, como professora, pude ver sua alegria ao chegar à escola, munida agora não mais da sua roupa de trabalho e sim de caderno, lápis e caneta, além do brilho no olhar. Hoje, o cotidiano escolar faz parte também de sua história, ela já não limpa os livros, agora os lê.

Cena II – Adeus aos quintais e à memória urbana: sentir os espaços

Esse texto foi redigido a partir do diálogo com a crônica “Adeus aos quintais e à memória urbana” (2013), de Milton Hatoum. A escola onde trabalho quase sempre está em reforma. Segundo a placa afixada na frente da escola, percebe-se que há muito dinheiro empregado nas obras realizadas. Porém, a qualidade desses serviços é lamentável. Os engenheiros e arquitetos escolhem a melhor solução para eles, sem pensar nas pessoas que a ocupam e sem nenhuma consciência ambiental. “Talvez os políticos e donos de empreiteiras

sintam ódio ao nosso passado: ódio inconsciente, mesmo assim verdadeiro; ou talvez não sintam nada, e toda essa barbárie seja apenas uma mistura de ganância, ignorância e desfaçatez” (HATOUM, 2013, p. 155).

Para não causar muita polêmica, a diretora da escola se encarrega de tomar todas as decisões, o que muitas vezes acaba afetando negativamente por interferir no espaço do outro sem consultá-lo. Tenho trabalhado com os alunos a educação ambiental, o respeito entre eles e para com a natureza e o quanto precisamos cuidar do nosso espaço, porque ele também faz parte do nosso processo de aprendizagem. Todas as nossas decisões são realizadas de forma coletiva, seja na organização da sala, no planejamento das aulas e no respeito às individualidades nas criações artísticas. Busco através dessas ações o sentido de pertencimento desse lugar, mostro/reflito a importância dos elementos que compõem essa espacialidade e de como afetam de forma positiva/negativa na construção do conhecimento. A relação dos alunos com as plantas e árvores da escola mudou muito depois que começaram a perceber que elas também faziam parte do que estávamos fazendo, era o nosso cenário. Além da beleza estética que a natureza propunha, a utilidade e a necessidade de que elas ali estivessem era indiscutível.

Neste ano estamos trabalhando o teatro como acontecimento/situação juntamente com as poesias de Manoel de Barros. Quem trouxe essa proposta foi Leandro de Jesus. Leandro é um estagiário que atua na área de artes e vem desenvolvendo seu projeto de pesquisa com os alunos da sala onde atuo como professora. Essa proposta foi realizada a partir dos *Jogos do Olhar* de Verônica Veloso, que consiste em utilizar o corpo nos diferentes espaços. Inicialmente, os alunos fotografam através de uma máscara de papel o local em que desejam realizar possíveis cenas. O lugar pode ser uma provocação, como espaços proibidos, abandonados ou pouco utilizados. No momento seguinte inserem o corpo nesse espaço e fotografam, não existe cena, apenas um conjunto de fotografias que ganhará futuramente movimento/ações.

O teatro como acontecimento se torna uma “situação social” na qual o espectador vem a perceber o quanto sua experiência depende não só dele próprio, mas também dos outros (LEHMANN, 2007, p. 173). Os alunos ora eram atores e ora espectadores dessa prática artística, e podiam perceber como espectadores que o teatro não era somente algo “a ser

assistido”, mas que se criava uma circunstância lúdica entre ator e espectador. Nessa proposição o espectador é participante ativo dessa história.

A relação corporal, afetiva e espacial entre atores e espectadores, analisando as possibilidades da participação e da interação; ambas acentuam a presença do fazer real em detrimento da representação. Ao exercer seu caráter real de acontecimento em relação ao público, o teatro descobre sua possibilidade de ser não apenas um acontecimento de exceção, mas uma situação provocadora para todos os envolvidos (LEHMANN, 2007, p. 171-172).

Na escola há duas árvores próximas do portão de entrada, parece um portal. Já fizemos inúmeras cenas ali. São árvores pequenas, mas resistentes para dialogar e sustentar o nosso corpo. Essas árvores fazem parte do nosso dia a dia, elas estavam plantadas ali há mais de vinte anos.

Cheguei à escola e a secretária veio toda empolgada falando: “*olha só quantos banquinhos pra você*”. Olhei e vi um tronco fatiado em três pedaços. Fiquei pasma, e perguntei de onde vinha aquele corpo. Assim que entrei no pátio, percebi que nossas árvores, nosso cenário, tinham sido cortadas. Olhei para as crianças que haviam acabado de entrar na escola: estavam apavoradas com o acontecido. Todas queriam falar ao mesmo tempo.

O desprezo à natureza e à memória das nossas cidades se acentuou a partir da década de 1960, quando a industrialização e o adensamento urbano adquiriram um ritmo acelerado e caótico. Essa urbanização selvagem destruiu edifícios históricos de quase todas as cidades brasileiras. Penso que isso alterou para sempre a nossa relação com a natureza e com a própria história da cidade (HATOUM, 2013, p. 155).

Não consegui dizer uma só palavra, fiquei chocada com tamanha brutalidade. As crianças pegavam os pedaços da árvore e tentavam juntá-los, como se fosse possível recompô-la. Estavam completamente revoltadas.

Em nenhum momento havia se discutido sobre algum problema que aquelas árvores pudessem causar. A diretora da escola quase nunca está no horário em que eu trabalho, talvez por isso não tenha se dado conta do quanto elas eram importantes, e do trabalho que eu estava fazendo com as crianças. Mas, neste dia, após o corte das árvores, ela estava presente.

Justificava sua ação com palavras em nada convincentes. Disse que nas árvores havia lagartas enormes, e que a funcionária da limpeza se recusava a varrer debaixo delas. Logo uma aluna interrompe e diz: “*Há produtos naturais para tirar as lagartas das árvores*”. Mas a diretora continuava as suas histórias, disse que um menino ficou cego, pois uma folha da árvore atingiu o seu olho, e também que a raiz estava prejudicando o cimento do chão e que o

engenheiro achou melhor arrancá-la. Outra aluna interviu na fala da diretora: “*Se o engenheiro disse que a raiz da árvore estava estragando a calçada feita de cimento, porque a calçada ainda continuava em perfeito estado de conservação?*”. E, por último, a diretora disse que a vice-diretora tinha medo da sombra e que árvore fazia durante o período noturno, pois sempre achava que havia alguém naquele espaço. Uma terceira aluna falou, então: “*Se a vice-diretora tinha medo, pediu para colocar uma iluminação melhor para não fazer sombra.*” As crianças não se convenceram com os argumentos da diretora para o que havia ocorrido. Por isso propunham outras soluções, posicionando-se. Eles/elas são adolescentes de onze e doze anos de idade.

As indignações diante do acontecido vieram também através de textos escritos. Em um deles uma aluna inicia a escrita questionando o projeto de sustentabilidade da escola, e levantando outros questionamentos. “*Se a diretora fala que a escola é de todos nós, qual seria o motivo de não sermos informadas sobre a retirada das árvores?*”. “*Será que realmente é pensado na relação natureza e escola no cotidiano escolar?*”.

Na década de 1970, um coronel do Exército, nomeado prefeito, mandou derrubar mangueiras centenárias que sombreavam ruas e calçadas. Como se não bastasse, esse prefeito, talvez possuído pelo espírito demolidor do barão Haussmann, destruiu praças da cidade para abrir avenidas (HATOUM, 2013, p. 154).

Na cidade de Salto de Pirapora não existe, nos governantes, a preocupação com o patrimônio material e imaterial. O único patrimônio que restou foi a igreja, no centro da cidade. Quanto aos outros lugares históricos, há apenas resquícios de fornos antigos, destruídos por atos de vandalismo ou danificados pela ação do tempo.

Esta era a terceira árvore retirada do colégio, segundo um professor que está na escola há mais de dez anos. No dia seguinte, comemorava-se o Dia da Árvore, e ao lado da árvore cortada havia uma horta sustentável em pleno processo de construção, pois no sábado daquela mesma semana a escola inaugurava o projeto “Sustentabilidade”.

Tive vergonha dos pais, dos alunos e da comunidade em geral por trabalhar com esse falso discurso que a escola propunha. Não quis participar da inauguração da horta, mesmo sendo a proponente do projeto. Não queria comemorar nada, pois para mim era mais sinal de tristeza do que alegria. O desprezo de todos os funcionários e professores ali no colégio pelo fato ocorrido me deixou pensativa.

Posso imaginar a cena: o barulho da serra elétrica, os alunos gritando e pedindo a ajuda de uma professora, que pedia, por sua vez, que ficassem quietos e copiassem o texto da lousa. Eles e elas ali, vendo pela janela, e outros ouvindo o barulho dos galhos caindo. Mais adiante, viram a caçamba do caminhão cheia de galhos das árvores, eram tantos galhos que ocuparam toda a extensão da caçamba, mas os alunos e alunas nada puderam fazer. Infelizmente eu não estava presente. “*Isso foi muito cruel*”, disse um aluno.

No final de semana fui para São Paulo assistir a um espetáculo de dança contemporânea. *Claraboia* era o nome do espetáculo. Morena Nascimento, dançarina que trabalhou com a artista alemã Pina Bausch, dançava sobre uma claraboia, e o público assistia a tudo, deitado sobre um imenso lençol com almofadas brancas, estendido no chão. Naquele dia, o palco estava no teto. Mais precisamente na claraboia do Centro da Cultura Judaica, ao lado da estação Sumaré do metrô, em São Paulo.

Era possível ver o céu, as nuvens e os fios (elástico grosso preto) que passavam por aquele vidro. Esses elásticos, que pareciam fios, eram parte da intervenção da artista plástica Edith Derdyk. As obras dessa artista estão presentes no currículo oficial do estado de São Paulo e nos fazem correr o olhar sobre a produção das crianças em formas de pensar o desenho (DERDYCK, 1989) e o desenho da figura humana (DERDYCK, 1990). O desenho, para Edith Derdyk, não é algo fixo: ele permite a comunicação, o movimento, a expressão de pensamento e sentimento. A criança é um ser em contínuo movimento e a primeira marca deixada por ela é a linha, seja no desenho sobre o papel ou nas marcas invisíveis de sua passagem de um lugar a outro.

Os fios e o corpo calmamente percorriam o espaço de vidro, e aos poucos eram desvelados num diálogo do corpo com os fios, o céu e as nuvens.

Eu, deitada no chão, naquela tarde de sábado, podia sentir o vento lá de cima. Não sei explicar muito bem, mas o meu corpo de certa forma dialogava com o corpo da dançarina Morena Nascimento. Quando os fios passavam em meio à imagem das nuvens, era a artista dialogando com o ambiente externo; e eu, deitada, dialogava com o ambiente interno. As imagens do tronco cortado e das crianças não saíam da minha cabeça.

Olhei para os lados. Algumas pessoas dormiam, outras estavam com os olhos arregalados e eu sentia o meu corpo pulsando, parecia que não cabia dentro de mim toda aquela sensação, então chorei.

O público podia se locomover e se dirigir ao andar de cima para ver como era feito o processo dos elásticos juntamente com o corpo da dançarina. Subi até esse andar, foi quando

vi que vários dançarinos também dançavam junto com a Morena, mas eles não apareciam na cena, eles dialogavam com os fios da obra de Edith. Lembrando que o que aparecia era somente o que estava sobre o vidro da claraboia. O vento forte naquela laje do Centro da Cultura Judaica deixava a caída da noite ainda mais fria. Desci novamente ao andar de baixo e a sensação foi melhor ainda, o corpo com a tensão e soltura nos fios e momentos de apenas contemplar. O céu e as nuvens me levaram para a visão que eu tinha do meu quarto na adolescência: ficava horas olhando para o céu e vendo os movimentos das nuvens ora rápido demais, ora lento.

Foi proposta uma conversa após o espetáculo, falei das sensações e muitas outras pessoas também falaram das suas percepções e emoções. Todos queriam contar as histórias para a artista, de certa forma compartilhar o que ali se viu e sentiu.

Saí desse lugar extasiada. Ao entrar no corredor do metrô, vi algumas penas utilizadas pela artista no espetáculo da noite. Acho que o vento as trouxe para que se pudesse ainda sentir e se relacionar com o que acabara de ser visto. Sorri, abaixei e trouxe-as pra mim.

Cena III – A casa onde nasci... É a imagem da minha infância

A cada semana, após ler uma das crônicas de Milton Hatoum, escrevo o que me desperta para além do entendimento da linguagem escrita. Aproveito a leitura e abro espaços para outras percepções, sentidos e imagens que se formam ao longo dela. A crônica dessa semana é “Uma imagem da infância”.

Esse é um exercício solicitado pelo meu orientador. Devo entregar uma crônica por semana, mas confesso que, às vezes, preciso de mais de uma semana para escrever. Não é por falta de tempo, aliás, o meu tempo parece ser muito diferente do tempo cronológico das pessoas. Que bom que ele entende, ou penso que entende, mas de uma forma sutil ele sempre nos lembra do nosso compromisso: “*não se esqueçam das crônicas!*”.

Essa seria a primeira crônica a ser escrita, mas não foi por ela que comecei. Após ler várias delas e escrever sobre outras três, eis que agora sinto vontade de falar sobre essa. Hoje senti imensa vontade de colocar fotos, que falam a mim muito mais que as palavras. Para escrever esse texto busquei um ambiente no qual vivi quase toda a minha vida, a casa da minha mãe e do meu pai.

Essa casa, que antes era cheia de vida e história, agora vive silenciosa. Quase como se esperasse alguém chegar. Desde que minha mãe faleceu poucas foram as vezes que vim para cá. Após o falecimento do pai, era um ato sagrado estar ao lado de minha mãe nos finais de semana. Nesses encontros, sempre saboreávamos juntas o almoço ou café da tarde do domingo. Quando eu estava em cartaz, trocávamos o domingo pelo sábado. Era na mesa, junto com o alimento, que tudo era abordado. Na mesma mesa onde eu fazia os deveres de casa na infância. As conversas, os problemas, as novidades, os desejos, enfim, compartilhávamos tudo. Tornamo-nos muito amigas, relação bem diferente da que tínhamos quando morávamos juntas. Precisamos morar em casas separadas para respeitarmos a individualidade uma da outra.

Duas mulheres de opiniões fortes. Não tinha notado o quanto éramos parecidas. Algumas coisas já não existem mais nesta casa, mas outras continuam no mesmo lugar. Assim que abri a porta da cozinha que dá para o quintal, as galinhas e o galo vieram me receber. Pensei... ainda existe vida nesse ambiente, mas não só a galinha, as árvores, as flores continuam a viver..., duas de minhas irmãs se encarregaram de manter viva essa estrutura da casa, até quando eu não sei...

A cozinha e o quintal. Os ovos na cestinha em cima da mesa, o relógio com o seu tic-tac, o galo cantando no quintal, o sol entrando pela janela, só falta a presença dela aqui. A casa, o corredor, tudo tão empoeirado... Olhando para tudo isso o pensamento vai longe...

As imagens da infância estão permeadas de passado e presente, tão empoeirado quanto esse espaço. O presente acontece ao reencontrar com o ambiente, e a lembrança se encarrega de dar movimentos às imagens que vão se formando através das recordações que impregnam meu corpomente. Greiner (2006, p. 122) diz que o corpo muda de estado cada vez que percebe o mundo.

E o corpo artista é aquele em que aquilo que ocorre ocasionalmente como destabilizador de todos os outros corpos (acionando o sistema límbico) vai perdurar. Não porque ganhara permanência neste estado, o que seria uma impossibilidade, uma vez que sacrificaria a sua própria sobrevivência. Mas o motivo mais importante é que desta experiência, necessariamente arrebatadora, nascem metáforas imediatas e complexas que serão, por sua vez, operadores de outras experiências sucessivas, prontas a destabilizar outros contextos (corpos e ambientes) mapeados instantaneamente de modo que o risco tornar-se-á inevitavelmente presente. Não à toa o sexo, a morte, o humor, a violência e todo o tipo de emoção estão presentes durante estas experiências artístico-existenciais.

O sabor do café, das conversas, dos questionamentos, da cumplicidade. Assim como Hatoum, nossa família também teve um cachorro que fez parte da nossa infância; ele tinha dois nomes: Rex para a minha mãe e Bugre para nós. O cachorro era do meu irmão, mas na

verdade ele era de todas nós, foi meu irmão quem deu nome a ele. Mas o nosso cachorro não era feio como o cachorro que Hatoum descrevia em sua crônica:

Fly era o nome do vira-lata: um bicho feio, a orelha direita estropiada em alguma batalha de rua, o focinho grande demais na cabecinha achatada, pernas finas e tortas, e no traseiro um rabo tão atrofiado que parecia um toco. Mas Fly me cativava com seu olhar terno; não poucas vezes quando ele ficava sozinho no quintal, à espera de seu dono que demorava a chegar, me olhava com uma expressão aflitiva de quem pede socorro. Isso é o que Fly tinha de mais humano, ou de menos bestial. (HATOUM, 2013, p. 265).

Acho que minha mãe não gostava de falar o nome “Bugre”. Segundo ela, nossos avôs eram bugres, e por isso não gostava do nome do nosso cachorro, e dizia: “onde já se viu ter o mesmo nome da nossa origem”. Sempre tive muitas dúvidas quanto à origem da nossa família; todas as conversas eram muito confusas, só sabia realmente que meu pai e minha mãe eram primos. Nós não parecíamos com os bugres, eu adoraria ter a aparência de uma índia. Na quarta série, descobri que o sobrenome Machado tinha origem portuguesa. Também não dá para ter certeza de onde veio esse sobrenome. Como naquela época as pessoas quase não frequentavam escolas, muitos sobrenomes foram alterados.

Eu mesma ganhei um Silva, sendo que na minha família ninguém tem esse sobrenome – meu pai errou na hora de me registrar, era para ser Carmensilvia Machado e ficou assim: Carmem Silva Machado. Foi mamãe quem escolheu meu nome, inspirada na cantora Carmem Silva. “Quem sabe um dia você se torna uma artista”, disse Dona Aurora.

Gostava muito de dançar. Quando eu recebia alguma notícia boa, meu corpo reagia com muitos movimentos, era uma dança só minha. Mamãe não gostava disso. Até hoje, antes de escrever um texto, ou quando tenho algum entendimento de algo que estou buscando/pesquisando, eu danço para não esquecer, é assim que consigo assimilar. Uma dança minha, sem passos estabelecidos.

Eu não conhecia a Isadora Duncan, que também dançava com elementos da natureza. Eu dançava escondida, com as árvores do quintal, com movimentos improvisados, inspirados no vento, nas plantas, entre outros elementos que a natureza oferecia. Ficava constrangida quando alguém aparecia.

Há pouco tempo fiquei sabendo que mamãe me assistia pela janela da cozinha. Mas ela jamais aceitou essa ideia. Dizia que nenhuma de suas filhas iria ficar dançando, isso não pagava as contas no final do mês.

Em dia de chuva, quando o vento anunciava a sua chegada, era um acontecimento para o meu corpo. Ao iniciar a ventania, eu subia num tronco que havia no quintal e começava a movimentar o corpo, como se fosse uma dança. Dançava com o vento, em meio aos trovões, folhas caindo, relâmpago, que para mim mais pareciam luzes a completar aquela cena. Não posso deixar de falar da sonoridade dos trovões que reverberava no meu corpo, sentia um arrepio na alma, se é que alma existe. Não tinha ideia de que aquilo que se passava no meu corpo poderia se chamar dança.

Só saía de cima do tronco quando os pingos de chuva ficavam mais fortes. E quando tinha roupa no varal era o ápice: eu dançava com as roupas penduradas. Era um espetáculo, o meu espetáculo. Até que um dia a minha mãe tirou o tronco do quintal... e eu então improvisava com a cadeira da cozinha.

Depois de tantas brigas, ela disse o motivo de não querer que eu ficasse em meio ao temporal, explicou que era perigoso, e contou a história do meu avô.

Ele estava trabalhando na roça quando começou a se formar uma tempestade, todos foram correndo procurar abrigo. Meu avô não teve muita sorte ao passar pela cerca de arame farpado com a sua enxada: um raio caiu naquele espaço onde ele estava, e seu corpo ficou preto como um carvão. Fiquei assustada. Como não conheci o meu avô, fiquei na dúvida se aquilo era verdade. Minha mãe era uma grande contadora de histórias, ela sempre teve o dom de me deixar impressionada com os seus contos.

* * *

Na adolescência eu recebia alguns trocados para entregar leite nas casas, e comecei a guardar dinheiro para comprar minha roupa de balé. Fiz as aulas sem que minha soubesse. Tinha que pegar dinheiro escondido para pagar as mensalidades do curso; deixava a roupa na casa de uma amiga e dizia que ia fazer trabalho na casa dela, e assim consegui frequentar um ano de aula sem que ela descobrisse.

Até que um dia resolvi desafiar: desfilei no aniversário da cidade. Ela não me viu no desfile, pois ficava assistindo no portão de casa, e, como sabia disso, me posicionei do outro lado do caminhão. Assim, quando o caminhão passou, ela conseguiu ver apenas um lado do desfile. Mas lamentavelmente um fotógrafo veio vender a foto tirada durante o desfile para minha mãe, e aí acabou a alegria: apanhei, e fiquei de castigo.

O tempo foi passando e eu fui crescendo, e agora já conseguia pagar meus cursos de teatro e dança. Perdi a conta de quantas vezes eu a ouvi dizer: “*Quando é que vai parar com essa brincadeira de fazer teatro e dança?. É tanto dinheiro jogado fora, tanta canseira, pra nada.*” Eu fazia teatro nos finais de semana, e as aulas aconteciam quase sempre no horário da missa, que ela nos obrigava a ir. Acho que era por isso que ela detestava tanto o teatro – fui deixando de ir à missa para frequentar o espaço teatral. Quando eu queria alguma coisa, ela dizia: “*Peça para o seu Deus do teatro.*” E aí eu dizia: “*Dionísio faça com que minha mãe entenda que isso faz parte da minha vida.*” Ela ficava furiosa.

Passaram-se muitos anos, e um dia ela comentou que estava conversando com as crianças na igreja, e nessa conversa ela pode perceber o quanto as crianças gostavam do teatro e da dança. Pensando em voz alta, ela perguntou: “*O que será que existe no teatro que as crianças gostam tanto?*”. Após vinte anos caminhando entre a dança o teatro eu a ouvi quase exclamar: “*Quem diria, filha, que essa brincadeira de fazer teatro iria virar sua profissão.*”

Cena IV – Viajantes apaixonados em transe... Quando tudo acaba, o que fica?

Bem-aventurados... É assim que Milton Hatoum inicia a crônica “Viajantes e apaixonados em transe”. Essa expressão, “bem aventurados”, me fez recordar as orações das novenas que aconteciam em casa, após rezar o terço. Bem-aventurados os que têm... bem-aventurados os que... bem-aventurados...

Quando li a história de Nita e Freire fui capaz de sentir a paixão que os envolvia, e pus-me a pensar no descrédito que dou para o amor e para a relação a dois. Há muito tempo não me apaixono.

No livro *Paulo Freire: uma história de vida*, Nita Freire traz a imagem de Paulo Freire além do professor reconhecido por universidades de todo o país, ela nos mostra o homem apaixonado pelas pessoas, pelo seu povo. Estive presente no lançamento do livro *Nós dois*. Naquela noite fria, Nita relata a sua relação calorosa com Paulo Freire, fala das conversas, do carinho, da amizade, do amor e do companheirismo. Durante o encontro, Nita compartilhou várias histórias, um fato curioso dizia respeito à história das mãos. Paulo, sempre que estava presente nos seminários e congressos junto a Nita, não deixava de segurar as suas mãos, e isso causava espanto dentro da academia, como se nesses lugares essas ações não fossem

permitidas. Ressoam aqui a palavras de Hatoum (2013, p. 274): “Bem-aventurados os apaixonados, que se esquecem por algum tempo das mazelas do mundo. Deitam-se numa rede de fios bem trançados, numa cama estreita, num tapete persa ou numa esteira de palha e se entregam às malícias do amor”.

Nita Freire (2013, p. 13), em seu livro, reúne textos com os bilhetes e cartas de Paulo Freire, e nos convida a conviver e a sentir o amor vivido pelos dois. Em meio às cartas, fotografia publicada no livro, ainda era capaz de ouvir a voz de Nita, quando cheguei à minha casa. Em cada página do livro, uma surpresa: conversas, desabafos e bilhetes. Tive a impressão de estar lendo um diário. Mas um diário de uma grande amiga, que me permitiu compartilhar de seus segredos e registros particulares, aqueles que mostraríamos somente para nossos amigos mais especiais. “Uma coisa é imperioso dizer: não fomos nem santos nem anjos vivendo a dois, fomos duas pessoas que queriam construir uma vida comum sem medo de ser felizes” (FREIRE, 2013, p. 17).

Durante a doença de mamãe, conheci uma pessoa; era o momento em que mais precisava estar com alguém. Precisava de alguém que fosse capaz de “suspender” o tempo e me fazer esquecer por alguns minutos ou horas o que estava passando. Sabia que minha mãe estava indo embora. Nas minhas idas e vindas do hospital, “nós dois” nos encontrávamos em casa. Mesmo vindo de noites mal dormidas, passávamos horas conversando ao som de Daft Punk, Joy Division, The Smiths, Itamar Assunção, os Mutantes, entre outros. Ele falava da sua infância, do quanto ficava sozinho no bar da avó que não tinha tempo para lhe dar atenção, de como aprendeu a andar de bicicleta, e da ausência da sua mãe, e de como eram as visitas na casa de seu pai.

Eu, que gosto tanto de falar, apenas queria ouvir as suas histórias. Várias vezes ele me dizia não saber o motivo de estar falando sobre essas coisas comigo. Nunca havia falado sobre isso com ninguém. Quando eu ouvia as suas histórias, entre um gole de vinho e outro, recordava-me de toda a minha trajetória, dos momentos com minha mãe, meu pai, meus irmãos e irmãs. Tinha a impressão de que esses encontros me fortaleciam para um recomeço.

Eu compactuava das palavras de Nita Freire (2013, p. 14) quando dizia que não existe e nunca existiu príncipe encantado para ninguém. Nós é que construímos, ou não, a nossa felicidade. Ele não era um príncipe encantado, aliás, estava longe de ser um.

Um mês depois minha mãe faleceu. Eu sou a única filha solteira, cada um refugiou-se em sua casa. Senti-me perdida. No dia seguinte do enterro de mamãe, fui para a aula do mestrado. Não contei a ninguém o que havia acontecido. Consciente ou inconscientemente eu

estava envolvida na relação. Mas “nós dois” havíamos combinado que não nos apaixonaríamos, que teríamos uma relação aberta, não nos apegaríamos. Se é que isso é possível de combinar. Eu, com quarenta anos, e ele, com vinte e três. Não sabia que a idade era uma barreira para ele. Mas os encontros esporádicos tornaram-se frequentes. Assim como no texto de Hatoum, “nós dois” fugíamos para outro lugar.

Deitam-se no piso de tábuas de uma casa modesta e se esquecem dos magistrados, dos burocratas, das chuvas destruidoras, dos políticos inativos, dos impostores e dos pássaros agouzeiros. Já não se lembram da segunda-feira árdua e rotineira, do chefe ranzinza ou do subalterno distraído, do trânsito e seus motoristas alucinados [...] (HATOUM, 2013, p. 274).

E aconteceu o primeiro, segundo e o terceiro duelo. No relacionamento com Freire (2013, p. 17), “[...] ela dizia que não temia as brigas, as discordâncias, as raivas ou as discussões, e quando elas aconteciam estavam dentro do mais rigoroso respeito”. “Nós dois”, não tivemos a sabedoria de Nita e Paulo para lidar com as discordâncias e com a diferença de idade.

Apaixonados: seres sonhadores antes do primeiro duelo, que só às vezes rima com inverno. Ali, sentado na praça, vi um velho conhecido que perdeu sua amada há seis anos (HATOUM, 2013, p. 274).

E foi exatamente no inverno que a relação esfriou, ele me fez sentir velha. Pela primeira vez vi no espelho o rosto de uma mulher, não era mais uma menina. O tempo havia passado, mas continuava agindo de forma infantil. Mas agora, tudo vinha à tona, a morte de mamãe, a ausência dela, a ausência dele, e o silêncio na minha casa. Não havia mais as longas conversas pela noite a fora.

As minhas melhores criações artísticas vêm depois dessas tormentas, é como se eu mergulhasse em mim mesma. Segundo o artista plástico Francisco Brennand, o silêncio precisa imperar para que a criatividade surja. Mergulhei no trabalho. Na escola, as experimentações não paravam, trouxe para este ano uma pergunta para que pudessem responder com suas ações performáticas ou criações artísticas: Quando tudo acaba, o que fica? Segundo Hatoum,

Muitos partem sem bússola e se lançam a uma aventura. Ou partem em busca de uma paisagem insólita, de um sabor estranho [...] viajantes com pouca bagagem, movidos pelo desejo de conhecer o que amanhã será esquecido ou de esquecer o que irremediavelmente será lembrado além da nossa fronteira (HATOUM, 2013, p. 274).

“Nasci sem bússola!”, exclamava Paulo Freire (2013, p.231), “sigo rigorosamente o eu caminho, Nita, nunca sei por onde seguir”. Essa declaração de Freire dizia da necessidade de estar próximo a Nita, ora pelas dificuldades de localização espacial ou mesmo pelo fato de querer estar junto dela.

Na busca dessa paisagem insólita e sem bússola, eu, juntamente com os alunos e alunas, me lancei a essa aventura de criar a partir das nossas histórias pessoais. Após o falecimento de mamãe, voltei à escola, nenhum aluno, nenhuma aluna emitiu uma palavra, simplesmente me abraçaram.

Passados alguns meses de trabalho, um grupo de alunos e alunas apresentou a instalação *Sinapse*, respondendo minha pergunta com outros questionamentos: Como é possível evocar as texturas finas do passado? Que mecanismos permitem-nos modificar lembranças antigas de maneira seletiva, sem causar danos às lembranças associadas? De que matérias resistentes e plásticas são feitas as memórias?

Outro grupo trouxe a instalação *Inevitável cinzas*, que tratava dos amores e dores de alguém que já se foi. Para compor esta instalação, havia um vídeo com histórias de amores que aconteceram no ambiente escolar. Os versos do poeta Drummond (1987, p. 410) no poema “A falta que ama” complementam a imagem dessa instalação.

Entre areia, sol e grama
o que se esquiva se dá
enquanto a falta que ama
procura alguém que não há.

Na manhã seguinte, releio este texto que vocês acabam de ler, e vejo que as minhas histórias pessoais estão presentes e reveladas na escrita. Fico com receio de entregar o texto ao professor. Na aula anterior, falamos sobre sentimentos e a relação de Paulo e Nita. Ainda era capaz de ouvir a voz do professor ao dizer: “*quando estamos falando sobre sentimentos é preciso correr o risco de ser piégas*”. Nesta noite, após ouvir as palavras de Nita, e ler algumas das palavras contidas no livro, me ponho a refletir. Falar de sentimentos no meio acadêmico é possível? Isso pode ter relação com o conhecimento?

Nós dois, livro escrito por Nita Freire (2013, p. 17), tem a intenção de resgatar a *valentia do amor* de Nita e Paulo. Ela compartilha sem restrição, sem inibição, sem medos e limites as cartas, bilhetes, fotografias, e descreve com poesia o aventurar-se com/no amor na terceira idade, ou, como queiram, (FREIRE, 2013, p. 18) “na melhor idade”.

Levei o livro para que Nita Freire fizesse uma dedicatória. Na fila de espera as pessoas falavam de seus amores, e pediam a dedicatória para seus maridos, amores e amigos. Quando chegou a minha vez, eu não tinha nada para falar, ela olhou nos meus olhos e escreveu: *Espero que encontre um amor verdadeiro como eu encontrei.*

Cena V – Carta a uma amiga francesa: A cidade das luzes amarelas

Nesta semana, a crônica “Carta a uma amiga francesa” de Milton Hatoum (2013, p. 174) foi a escolhida para estudo e reflexão. Logo nas primeiras linhas, leio e viajo em suas palavras: “talvez por ser jovem demais você cultivava tanta esperança” você voltou a Paris com uma ótima impressão do Brasil (Hatoum,2013,p.174). Não era tão jovem, mas era a primeira vez que eu iria entrar em contato com uma infinidade de coisas novas, como país, cultura, língua, arquitetura e meios de transporte. Tive que escolher entre a prova para ingressar no mestrado e a viagem para a Europa, talvez eu nunca mais conseguisse viajar por um preço tão acessível – duzentos dólares. Conhecer Paris era como se fosse possível dar um mergulho nas páginas dos livros de arte e vivenciar as histórias no espaço onde elas aconteceram. O tempo das histórias nos livros era outro, mas a arquitetura de Paris me fez lembrar as obras na universidade. Juntamente com meus amigos, após doze horas de voo, chegamos a Doha (Qatar). Faríamos uma escala de doze horas e seguiríamos até Barcelona, e de lá partiríamos para a França. Em meio à trepidação, Hatoum me acompanhava com as suas crônicas, e dizia: “Paris deve estar branca e gelada, com tons acinzentados de fachadas de edifícios e pontes antigos. Mas você sabe que depois da melancolia do inverno virá o esplendor da primavera.” (HATOUM, 2013, p. 174).

Meu corpo era incapaz de sentir o branco e o gelado a que Hatoum dizia, mas antes de chegar a Paris, passei por Doha, que parecia estar em chamas, calor insuportável de 40 graus. Era noite quando chegamos, podíamos ver as luzes da cidade refletindo no mar. Fomos caminhar na Corniche, um calçadão de sete quilômetros ao longo do mar. Ali, sentados em grandes tapetes, homens, mulheres e crianças buscavam pelo “frescor” da noite. Os homens vestiam-se com túnicas brancas, chinelo e turbante, as mulheres de preto, cobertas da cabeça aos pés com seus trajes, chamados de abayas, niqabs, hijabs e burcas. A arquitetura belíssima

do Museu de Arte Islâmica, assinada pelo arquiteto Ieoh Ming Pei, o mesmo que projetou a pirâmide do Louvre em Paris, podia ser vista de longe.

Chegando à noite em Paris, uma garoa fina caía na cidade sombria, a cidade não estava branca, como dizia Hatoum, mas muito gelada, vi a manifestação dos jovens contra as mudanças da aposentadoria. No metrô, os bancos rabiscados, as portas batendo com velocidade faziam um barulho ensurdecedor, o vento gelado do mês de novembro passava pelo meu corpo misturando com a sensação de medo o prazer, Mas a cidade tinha um clima de sonho, luzes amarelas e as folhas das árvores pelo chão... pensei... são as mesmas folhas que as lojas brasileiras desenham nas vitrines no outono. Só encontrei essas árvores na entrada da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em Porto Alegre, anos depois.

Vi um braço da represa Guarapiranga que deságua no rio Pinheiros. A minha esquerda, favela entre muralhas e prédios. Uma leve ondulação na água me fez sonhar com peixes prateados, mas eram garrafas de plástico que flutuavam nas margens do Pinheiros. Dezenas, talvez centenas de garrafas e outros detritos brilhavam na superfície do rio agonizante (HATOUM, 2013, p. 175).

Na manhã de sábado, risos e brincadeiras misturavam-se no diálogo dos quarenta e cinco professores e professoras de arte que partiam rumo a São Paulo para ver a exposição “Impressionismo: Paris e a Modernidade”, que acontecia no Centro Cultural Banco do Brasil. O mau cheiro do rio Tietê entrava em nossas narinas. De um lado e do outro, prédios enormes, e ao meio, separando as marginais, o rio, que poderia completar a beleza desse lugar.

Segundo os jornais, a instituição investiu R\$ 11 milhões para trazer as obras de alguns dos maiores pintores impressionistas do mundo, incluindo Monet, Manet, Renoir e Toulouse-Lautrec, entre outros. Esse espaço cultural fica próximo à Praça da Sé, no centro da cidade de São Paulo, em meio ao lixo e ao luxo. A entrada era gratuita, mas precisei pagar um preço alto de paciência para conseguir entrar: quatro horas e meia de espera.

Pensava que poderia ter visto essas obras no museu Dorsay, mas em vez disso preferimos andar por horas no cemitério do Père-Lachaise. Não sei muito bem porque escolhemos isso, não tínhamos tempo suficiente para visitar todos os lugares e quando avistei a entrada desse cemitério tive vontade de conhecê-lo. “Uma caminhada sem rumo por Paris nos conduz a algum tipo de descoberta (HATOUM, 2013, p. 174).

Foi uma escolha e tanto. Quantas histórias, poesias, personagens dos meus livros favoritos estavam ali, ou melhor, simbolicamente pareciam estar. Oscar Wilde ganhou o meu beijo. Molière uma saudação, Pierre Bourdieu era o mais recente de todos. Por horas

procuramos o túmulo da Edith Piaf, mas nos deparamos com uma sepultura comum sem grandes construções. Tomamos consciência de que estávamos em um cemitério e não numa galeria de arte, rimos da situação.

Notei que havia um grupo de crianças com uniformes. Pareciam ser de um colégio. Elas estavam visitando o cemitério, procurando pelos grandes nomes da música, da poesia e da literatura. Ouvi a professora falar sobre Jim Morrison e o grupo The Doors. Fiquei mais próxima para tentar ouvir como ela fazia a abordagem, mas não sabia a língua francesa, ouvi algumas palavras traduzidas pelo meu amigo. Fiquei observando o encontro da professora com os alunos, naquele lugar de vida e morte. As crianças riam e corriam em busca de outra história. Pensei... Visitar um cemitério? Que aprendizagem pode ser encontrada em um cemitério? Esperando na longa fila, não pude deixar de pensar nessa viagem.

Denise, a PCOP (Professora Coordenadora de Orientação Pedagógica), foi quem organizou essa excursão. Todos os professoras e professores sabiam que essa fila iria demorar, mas começaram a questioná-la sobre o tempo que perderíamos ali. Ela pedia paciência e sorria. Hatoum (2013, p. 174) também estava em uma fila, mas não para apreciar obras de arte e sim para renovar sua carteira de habilitação. “Ir ao Poupatempo entre o Natal e ano novo é um desafio à paciência. Mesmo assim, é um espaço democrático, quase toda a pirâmide social paulistana está ali”.

Passeando pelos corredores do Louvre tive a oportunidade de ver o que havia visto apenas em livros. Mas ao conhecer o Pompidou, me descobri como artista contemporânea. Em São Paulo, havíamos combinado de visitar a Bienal de Arte, contemplaríamos as obras clássicas e modernas no período da manhã e as contemporâneas à tarde. Cumprir um cronograma intenso de atividades é um dos atrativos para que as pessoas participem da excursão. Mas o tempo foi passando e percebi que não chegaríamos a Bienal.

Mas a fila continuava... E quanto mais imóvel eu ficava, mais os pensamentos dançavam, tudo era movimento, as obras de arte, a viagem, o rio Tietê, as leituras que vinha fazendo e as conexões com as crônicas de Hatoum. Abri a bolsa e achei um livro de Charles Baudelaire, *Paraísos Artificiais*, que falava sobre o haxixe, o ópio e o vinho. Não sei se era pura coincidência, mas o impressionismo tem relação com o simbolismo e, nessa obra, Baudelaire descreve as impressões e sensações advindas do uso do haxixe. Nesse capítulo, “O Teatro de Serafim”, Baudelaire faz uma comparação entre a diferença que separa os efeitos do haxixe do fenômeno do sonho.

Minhas amigas, quando viram o título, ficaram curiosas para saber o que havia de interessante naquele livro. Comecei a ler o livro em voz alta para que as duas pudessem ouvir. Mas percebi que as pessoas que estavam em volta também acompanhavam a história.

Era um desafio ficar parada por tantas horas. A perna doía e as costas também, chegou um momento em que ninguém tinha mais paciência com o outro, e em meio a um devaneio e outro do livro as horas foram passando com mais leveza.

“Cheguei ao Poupatempo de Santo Amaro por volta das 8 da manhã e, quando vi a multidão séria e sonolenta, quase desisti de renovar a minha carteira. Mas seria uma viagem desperdiçada, por isso decidi entrar na fila [...] foram nove horas de espera... Sim nove horas para renovar a maldita carteira de motorista. Só isso dá a ideia de como sua visão do Brasil é fantasiosa, de como sua esperança é questionável” (HATOUM, 2013, p. 174).

Não tinha como desistir, ambos esperavam, Hatoum no Poupatempo e eu para ver a exposição dos artistas impressionistas, as histórias imbricadas pela espera. No livro, um momento de intensa embriaguez: o olfato, a visão, a audição, o tato participavam de todo esse processo, e começavam as alucinações da personagem, mas, na fila, nada era alucinógeno, tudo era real.

Um moço gritava com toda a força “eu quero um cigarroooooo”, mas ninguém se prontifica a alimentar o seu vício. Várias vezes ele insistiu. O povo ali, entre as ferragens que separavam uma fila da outra, um caracol de ferros, e nós à espera de ver as obras. E o homem do lado de fora da ferragem continuava pedindo por cigarro.

Fui comprar algo para comer e beber. No balcão, um rapaz simples e falante me atendeu e questionou: “*como pode... ficar nessa fila gigantesca só pra ver quadros, eu já vi gente vir da Bahia pra ver essa exposição, eu acho uma bobagem ver quadros*”. Constrangido, pede desculpas achando que havia me ofendido. Eu ri, e perguntei a ele se não tinha vontade de ver esses quadros, ele disse que não, que o importante era ganhar um dinheiro com esse evento. “*Eu cobro dois reais para que as pessoas possam utilizar o banheiro, mas você pode ir de graça se quiser.*” Mesmo com a entrada gratuita, a arte ainda permanece distante das pessoas. Como sentir vontade em ver algo se isso não faz parte da minha história? Quem eram as pessoas que dispuseram de seu tempo para apreciar obras de arte?

Novamente leio mais um trecho de Baudelaire. Dou uma olhada ao redor e vejo o mesmo moço que pedia cigarro, mas agora ele observava as pessoas da fila. Abraçado com seu amigo, eles analisavam o perfil das pessoas que estavam ali, e diziam: “Esse é da classe

A, esse é da classe B e esse é da classe C”. Essa leitura feita por eles era realizada tendo como referencial a vestimenta das pessoas. Ficaram mais de uma hora fazendo essa observação. Num gesto quase inconsciente o meu corpo vira e observo as pessoas da fila, curiosamente parecia que eles tinham razão. Hatoum (2013) dizia a sua amiga francesa: “Você não andou por Santo Amaro, nem por bairros pobres e favelas, só conheceu uma São Paulo que é promessa de uma cidade civilizada”.

Curiosamente, o assunto principal no Poupatempo era o Poder Judiciário. As palavras ofensivas dirigidas a esse poder fariam corar qualquer magistrado francês. Palavras de brasileiros humildes de classe média. Nesse desabafo coletivo, nenhum dos poderes foi poupado, tamanha é a frustração das pessoas. As vozes indignadas na sala de espera não cessaram a plataforma da estação de Santo Amaro. Falavam tão alto que não seria absurdo ouvi-los em Paris. (HATOUM, 2013, p. 175).

Na fila, a discussão não era o judiciário, mas a mistura das classes sociais. Agora uma família se senta no banco ao lado, e cada uma das integrantes da família traz um instrumento nas mãos, e ali, em meio ao silêncio e ao cansaço, a música se apresenta. Pessoas com vestimentas simples, mas com grande talento, nos alegram e tentam vender o CD.

Quem eram aquelas pessoas que estavam ali na fila?

Ao entrar na exposição, o cansaço já havia tomado conta. Mas a preciosidade de tantas obras que descreviam e simbolizavam a vida fazia valer a pena. Era tamanha a perfeição dos artistas, a luminosidade dos quadros contrastava com a penumbra nas salas. O meu corpo finalmente movimentando-se, depois de horas num espaço limitado.

O calor das cores impressionistas aquecia o espaço gelado da galeria. Ali, a vida descrita através de símbolos, e do lado de fora a vida inscrita nas marcas corporais das pessoas que por ali transitavam.

Quanta história registrada. Quantas histórias existiam também do lado de fora, mas que eram ignoradas. Seria interessante se cada pessoa fizesse a cartografia (o mapa) da sua espera. O que levamos e trazemos dessa exposição, além das sensações, do som, dos odores e das surpresas experimentadas nas filas? Foram quatro horas e meia de espera para uma hora de exposição. Quantas pessoas cuidando de objetos e quantas pessoas sendo esquecidas, assim como descartamos um objeto que já não tem mais valor.

SEGUNDO ATO - COTIDIANO



Figura 3 - No encontro, os corpos, em seu poder de afetar e serem afetados, se atraem ou se repelem (ROLNICK, 2011, p. 31). Foto: Ariane Chiebao.

CENA 3

PARA LER E OUVIR O COTIDIANO ESCOLAR

Como trazer para a cena o cotidiano escolar sem o uso de estereótipos de ações/imagens/personagens para falar/refletir e posicionar-se diante do espaço-tempo por ele apresentado? Segundo Alves e Garcia (2000, p. 7), muito tem-se falado sobre a escola de fora da escola, de longe da escola e, às vezes, a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece dentro da escola, em seu dia a dia. Quatorze anos se passaram após a escrita do livro *O sentido da escola*, e esse discurso continua vivo.

O Magistério me instigou a estudar a educação, e foi como aluna e estagiária que percebi que havia um distanciamento muito grande das pesquisas que abordavam o cotidiano, trazendo situações de aprendizagem que não condiziam com a realidade da escola e dos alunos e alunas que ali estavam. Em nossos estudos não existiam apontamentos sobre os problemas sociais e como esses problemas poderiam interferir na aprendizagem. Também não apontavam o número excessivo de estudantes em sala, bem como o número excessivo de aulas vagas por falta de professores.

Desejava ser uma professora-pesquisadora que levasse para o universo da pesquisa as situações reais vivenciadas no cotidiano, as suas dificuldades, a falta de materiais, a precariedade. E, principalmente, queria focar as ações diferenciadas e com resultados positivos que acontecem em sala de aula, superando as dificuldades em benefício do aprender e ensinar.

Mas os mestres e doutores que eu procurava nas instituições acadêmicas não compartilhavam de meu ponto de vista. Até que um dia um professor me disse: “*Se você quiser estudar a educação, você precisa afastar-se dela, os problemas da escola pública são muitos, e você pode se perder ao mergulhar na problemática que ali se encontra, por isso é importante o afastamento na hora da pesquisa.*”.

Ser uma pesquisadora de um mundo distanciado não era o que eu queria. Precisava trabalhar na escola pública, queria vivenciar essa experiência. Foram anos participando das atribuições e não conseguia sequer uma sala de aula.

Encontrei com Nilda Alves e Regina Leite Garcia no Mestrado em Educação, mais precisamente na disciplina Cultura, Meio Ambiente e Cotidiano Escolar. Ao conhecê-las,

comecei a identificar-me com os seus pensamentos políticos e pedagógicos com os quais abordavam o cotidiano escolar. As duas chegaram e logo foram alterando e contribuindo para a história que eu vinha desenvolvendo nesse ambiente, passando a fazer parte das ações e do diálogo que nele venho construindo.

Nilda Alves contribuiu para a minha pesquisa propondo um diálogo diário através dos seus textos, de modo a expandir o meu olhar para as múltiplas redes educativas das quais eu participo e nas quais vou ensinando e aprendendo. No diálogo que fui estabelecendo com Nilda Alves sobre o ensinar/aprender, fomos ganhando afinidades de pensamentos/ações ao falar em cotidiano escolar. De acordo com Alves e Garcia (2000, p. 7), “a escola da qual tanto se fala é uma simplificação a partir de um paradigma reducionista que ignora tudo o que se passa e se cria nesse espaço-tempo de aprender e ensinar, de relação de subjetividades, de encontros e desencontros, de socialização”.

Só consegui lecionar quando passei em um concurso público, no ano de 2005. Eu dividia os meus horários entre o banco e a escola. O salário que ganhava na escola não era o suficiente para as minhas despesas pessoais e educacionais, por isso tinha outro emprego.

O meu dia iniciava na escola, passava pelo banco e novamente voltava para a escola. Transitava por dois cotidianos completamente diferentes. Percebi que estava trazendo/levando experiências vividas nas mais diversas relações com os mais diferentes grupos de pessoas em diferentes espaços-tempos, isso me deixava com uma visão ampla sobre as diferentes formas de aprender. O conhecimento não estava somente na instituição escolar, mas em todos os espaços que frequentava. Eu tinha consciência disso, mas não conseguia estabelecer conexões.

Nilda Alves nos convida a pensar o cotidiano como produção de sentidos, redes educativas e artefatos nos cotidianos. Pensar o cotidiano como produção de sentidos nos possibilita decifrá-lo, e incluir novas formas de pesquisa, de produção de conhecimento, diferentes daquelas já validadas pela ciência.

Boaventura de Souza Santos (2007 apud ARAÚJO et al., 2013, s/p) destaca que a “ciência moderna estabeleceu caminhos próprios e totalizantes para a produção e validação de conhecimentos. Vale o que é qualificável, visível e classificável”. Mas ele também nos alerta que “o rigor científico afere-se pelo rigor das mediações. Conhecer significa dividir e classificar, para depois determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (SANTOS, 2007 apud ARAÚJO et al., 2013, s/p). Acrescenta ainda que o conhecimento produzido pela ciência moderna se faz em oposição ao saber vulgar, o do senso comum.

Nilda Alves pontuará que os estudos do cotidiano nos permitem refletir sobre os modos mais plurais de produção de conhecimento, que acontecem em múltiplas fontes, e que são eles que nos impulsionam e constituem nosso modo de ver e agir. Porém, esses conhecimentos são impossíveis de serem quantificados, classificados e imediatamente verificados sob a organização dos estudos científicos.

Nesse sentido, Oliveira (2003, p. 48) aponta que é possível organizar e definir, em função das estruturas permanentes, uma vida cotidiana com operações, atos, e usos práticos de objetos, regras e linguagens historicamente constituídos e reconstituídos de acordo com ou em razão de situações, de conjunturas plurais e móveis. Diante disso, estudar o cotidiano é mergulhar em múltiplas possibilidades, e “supor o plural como originário” (CERTEAU, 1994, p. 223). Questionar os caminhos já trilhados nos dá possibilidade de reagir e abrir “possibilidades de novas rotas” (ARAÚJO et al., 2013, s/p).

E nesses espaços-tempos de aprender-ensinar, em que se implicam as relações de subjetividades e a socialização presentes na escola, fui encontrando com diferentes sujeitos que participavam dessa

[...] multiplicidade de redes de convivência nas quais vão sendo formadas as suas múltiplas subjetividades que os fazem a cada dia diferentes. Desta maneira, esse paradigma, ignorando tudo isto, não percebe que nestas diferentes redes educamos e aprendemos (ALVES; GARCIA, 2000, p. 08).

As diferentes histórias, que ora se aproximavam e ora se distanciavam do meu cotidiano, foram formando uma multiplicidade de redes. Mas não sabia o que fazer com essas conexões. O que eu vivia fora da escola também era sinônimo de troca/aprendizagem. Mas o que fazer com tudo isso? Como interferem em minhas aulas? Acrescentam aprendizagens aos alunos e alunas?

As histórias que aconteciam no cotidiano permitiam que eu construísse um novo olhar sobre o professor/professora, sobre a escola e as relações que ali se estabeleciam, mas acreditava que era somente uma observação desse lugar, e que elas não contribuía para a aprendizagem. Nilda Alves (2008, p. 18) define esse movimento como estudo do cotidiano, e o nomeia “o sentimento do mundo”. Alves (2008, p. 42) prossegue dizendo que esses movimentos que nos permitem conhecer e sentir o cotidiano, muito mais do que a visão que nos é apresentada, são uma forma de mudança, de “virar de ponta cabeça” os nossos conceitos e pensamentos sobre o conhecimento, e propõe a subversão das teorias que já conhecemos e

que tomamos como verdades. Nessa prática, o que se pretende é dar espaço para as múltiplas fontes teóricas sem impor ou tencionar, mas permitindo que sejam modificadas na medida em que o cotidiano vai se reinventando a cada ação.

Nilda Alves (2008, p. 27) nos provoca a “beber de todas as fontes” e a ampliar nossas percepções e convicções sobre o que pode ser definido como fonte de conhecimento. Se o cotidiano é tecido na diferença, no heterogêneo, na diversidade das pessoas em relação; logo, tudo o que acontece – e é percebido, sentido e narrado nesse espaço –, certamente, é parte do ato de conhecer. Esses espaços onde acontecem as trocas e as relações entre os sujeitos serão ricos em informações e em estudos dessas relações e da complexidade desse encontro, que só pode ser entendido por aqueles que estão inseridos nesse cotidiano.

Alves (2008) acrescenta que para apresentar esse lugar onde as relações são estabelecidas, é preciso um novo modo de registrar esse cotidiano para que esse registro seja uma ponte entre os praticantes. Por isso escolhi as narrativas como forma de registro. Quando narro as histórias do cotidiano, também participo da história que está sendo narrada. Na medida em que vou relatando os acontecimentos, o leitor pode ouvir as diferentes vozes e a multiplicidade de informações que estão contidas nesse espaço permeado de ações e reações. Alves (2008, p.30) fala que devemos “narrar a vida e literaturizar a ciência”, e que através das narrativas o “ontem” pode ser revisitado, trazendo para hoje momentos e sentimentos que estiveram ou ainda estão presentes nas redes de sujeitos que são praticantes da realidade cotidiana.

“São as pessoas e os praticantes que mais nos interessam nas pesquisas no/dos/com os cotidianos”, afirma Alves (2008, p. 46). Só é possível ter compreensão daquilo que construímos por meio das nossas linguagens, das nossas histórias, e não da dos outros. E ao narrar as histórias dos praticantes, os sentimentos saltam a cada acontecimento, e isso só é possível quando o narrador também é partícipe dessa história contada.

Nesses textos que venho narrando sobre o cotidiano escolar, percebi que é necessário aprender a lê-lo. Ao ler os acontecimentos nesse ambiente e ao refletir sobre eles, podem-se despertar possibilidades de pensar em caminhos diferentes para mudar as trajetórias que já estamos cansados de seguir. Talvez essas possibilidades de ler e ouvir o cotidiano escolar nos ofereçam pistas para questões globalmente difundidas na sociedade. Segundo Santos (2008, p. 11). “quanto mais globais os problemas, mais locais e mais multiplamente locais deverão ser as suas soluções”.

O cotidiano escolar como processo criativo

Aos poucos fui percebendo uma semelhança entre o cotidiano escolar e o processo de criação em arte. Ao começar a pensar numa possibilidade de criação artística, o artista não tem nada definido, não sabe quais serão os entraves que dificultarão o processo criativo, não trabalha com certezas absolutas, vive o caos criador. Na realidade, o artista insere o “caos” e o coloca como elemento desafiador na proposta.

Resolvi ver o cotidiano escolar com os olhos de uma artista, foi assim que a personagem da professora enfocou o trabalho – ela trabalharia com as dificuldades encontradas no cotidiano como elemento desafiador do processo criativo, ou seja, não como um fim e sim como meio. Com esse pensamento/ação me sentia mais confortável e menos vulnerável diante das dificuldades que surgiam no cotidiano escolar. Uma das primeiras lições de qualquer artista é trabalhar com essas dificuldades, com a crítica, com a transformação, com possibilidades de diferentes espacialidades, com recursos reduzidos, ou até mesmo sem recursos, ou com pensamentos divergentes dos seus, com criatividade e com os mais diversos desafios.

O ato criador, para o artista, é uma ação conduzida por um projeto e pela procura das possíveis formas de concretizá-lo. O ato criador no cotidiano também precisa passar pelas diferentes formas, espaços-tempos para que a ação aconteça e o projeto se concretize. Sabia que os desafios seriam tantos quanto os que emergem na arte, mas precisava caminhar com um olhar transformador para as dificuldades que se apresentavam no cotidiano escolar, em busca também de outros modos possíveis de ensinar/aprender.

Cecília Almeida Salles, em seu livro *Gesto Inacabado*, diz que a obra de arte surge como uma reorganização criativa da realidade, e que “A poeticidade não está nos objetos observados, mas no processo de transfiguração desse objeto. O que está sendo enfatizado é o papel transformador desempenhado pela percepção, nessa ação do olhar sobre a realidade externa” (SALLES, 2009, p. 99).

Logo após esse apontamento feito por Salles (2009), percebi que a personagem da professora precisava apropriar-se da realidade externa, e com pequenos gestos transformadores construir novas formas de apropriação. A partir dessa apropriação, estabeleceria jogos com a realidade. Mas como faria isso?

Fui percebendo que os livros, os esboços, os filmes assistidos, as cenas lembradas, as histórias vividas não estavam inseridos somente na arte, ou no meu repertório pessoal, mas que poderiam ser utilizados no processo de criação/ação do/no cotidiano escolar.

No vídeo disponibilizado na internet pela TV Escola, do programa “Salto para o Futuro”, intitulado *Cotidiano, imagens e narrativas em debate*, Inês Barbosa de Oliveira posiciona-se dizendo que cotidiano escolar é tudo aquilo que acontece na vida escolar. Cotidiano não é somente a repetição, e por isso precisamos romper com a ideia presente na música de Chico Buarque, onde *todo dia ela faz tudo sempre igual*. A rotina faz parte do cotidiano, mas a riqueza em sua forma de acontecer é o que a personagem da professora deve mostrar em suas ações cotidianas.

Trabalhava em busca de novas formas de aprendizagem a partir da emancipação intelectual dos alunos e alunas. Assim como “olhava” o cotidiano escolar como um processo criativo, apoiando-me na perspectiva ecologista de educação, na qual as diferentes formas de aprender e conhecer podem e devem ser inseridas como elementos no processo pedagógico, os estudantes precisavam estabelecer outras conexões com o ato de aprender/conhecer.

Rancière contribuiu para essa experimentação ao abrir possibilidades através da ideia de emancipação intelectual individual baseada na igualdade social. Tomando como ponto de partida o aluno e a aluna, precisava reconhecer seu poder individual, sem, contudo, esquecer que as relações entre professora e estudantes têm como marco inicial a igualdade. Assim como a professora desconhecia como se daria o processo criativo, os estudantes poderiam contribuir com o seu olhar e sua experiência nesse processo. A temática para esse processo criativo seria escolhida em conjunto, pela professora e pelos alunos/alunas, a partir do currículo do Estado de São Paulo. Partiríamos dela, mas durante esse percurso estaríamos livres para fazer outras conexões.

Esse tipo de trabalho e ação não está inserido nos modelos oficiais, e por isso rompe com as estruturas formais. Nessas ações que acontecem a partir das relações estabelecidas, eu, como professora, precisava estar aberta para os acontecimentos, uma vez que não era possível planejar o diálogo que teria com as crianças a partir de uma problemática ou curiosidade apresentada. A maneira com que realizava essas intervenções era própria, e não havia registros em livros, ou uma forma de agir em determinadas situações preestabelecida. Segundo Rancière (2002, p. 27), “para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos nós mesmos, emancipados”, uma vez que a emancipação parte do autorreconhecimento e do reconhecimento do outro. A emancipação também pode ser

compreendida na complexidade do pensar como algo transformador de si (professora) e do outro (aluno/aluna); ambos possuem vontade, potência e inteligência individuais necessárias ao ato de aprender.

Pensar a educação como processo criativo para o desenvolvimento do pensamento pedagógico é um exercício imprescindível para olhar a educação para além do óbvio. Trazer a educação pelo olhar do processo criativo abre caminhos para inserir outros movimentos exploratórios do mundo, em busca de conhecimento. Assim como o processo criativo em arte permite a liberdade de expressão e interpretação, a educação pode criar e recriar imagens, estabelecer conceitos e inventar verdades e realidades, destacando o papel do professor como articulador no processo de construção do conhecimento.

A escola e seu lugar

O bairro Jardim das Bandeiras foi o cenário escolhido para trabalhar na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Fui aprovada no concurso público no ano de 2005, para atuar como professora de arte. O bairro pertence à cidade de Salto de Pirapora que possui aproximadamente quarenta mil habitantes. Nasci e moro até hoje nesta cidade.

Conheci a Escola Benedito Leme Vieira Neto quando ainda trabalhava na agência bancária. Certo dia, após a escola ter sido furtada, fui até lá vender um seguro empresarial. Gostei muito do lugar, e a direção da escola ofereceu-me o espaço para que eu pudesse ensaiar com o grupo de teatro que tinha na época. Utilizamos esse espaço por alguns meses e o grupo dispersou. Durante toda minha vida, percebi o quanto as pessoas que moravam nesse bairro sofriam com o preconceito devido às condições sociais desfavoráveis. Todo delito que acontecia na cidade, diziam que os culpados eram as pessoas deste bairro, e logo acrescentavam: “*tinha que ser do Bandeira*”.

Foi com este cenário/escola que comecei o trabalho como professora de arte, após ter sido aprovada no concurso público, com alunos da primeira série do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. Em meio as nossas conversas, fui descobrindo o quanto as pessoas que residiam nesse bairro eram oprimidas pela sociedade, e o quanto as crianças estavam fragilizadas por viverem em situações tão precárias. Nesse ambiente, expostas ao tráfico, ao roubo, à violência, à falta do que comer e de roupas apropriadas para o frio, de condições

dignas de moradia, seus olhos ainda brilhavam quando eu trazia para o espaço escolar a leveza do encontro com a arte.

Os alunos e alunas do Ensino Médio, quando passavam no vestibular para a universidade pública, não conseguiam permanecer, não se adaptavam ao meio. Essa dificuldade de aceitação, baixa autoestima, não os deixava acreditar em suas potencialidades, sentiam-se menores, e isso afetava suas escolhas.

Mas, segundo Freire (1997), os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera. Mas como a arte poderia ajudar a trazer para esse lugar uma educação libertadora e emancipatória capaz de criar condições de reflexão, bem como possibilidades de redescobrir-se como sujeito? Como abrir espaço para que alunos e alunas consigam escrever a sua vida como autores e testemunhas de sua história?

Cenas do cotidiano escolar

Cena I- As histórias, as relações e a sala de aula

Eu ouvia as histórias das crianças com muita atenção, mas eram violentas demais. E outras narrativas se construía diariamente, perdi a conta das vezes em que vi uma criança que não parava de chorar ou não queria fazer a atividade porque estava com fome, e, ao olhar para o relógio, constatava que faltava ainda mais de uma hora para que o lanche fosse servido.

Eu não podia quebrar as regras estabelecidas pela cozinha da escola. Entrava em discussões intermináveis com a responsável pela cozinha a fim de conseguir algo com que alguns alunos e alunas pudessem se alimentar antes do horário. Cheguei a pedir ajuda de pessoas próximas a fim de conseguir cesta básica para algumas famílias.

Certa vez, vi e ouvi o choro desesperador de uma menina em sala de aula, cuja mãe foi presa injustamente porque o pai traficava em casa e os policiais acharam droga escondida no quarto do casal. A mulher, sem saber de nada, foi levada, acusada e considerada culpada pela droga que o marido escondera. Ele, que estava na esquina, assistiu a tudo sem assumir que a droga lhe pertencia.

Eu não gostava de fazer as comemorações do dia dos pais e das mães, nunca sabia se eles e elas conseguiriam entregar as lembranças. Nem sempre os pais e mães eram liberados do presídio nesses dias. Era comum as crianças aparecerem na escola, na segunda-feira,

chorando e segurando as lembrancinhas realizadas por elas. Não eram todas que passavam por isso, mas em todas as salas tínhamos ao menos um membro da família vivendo nessa condição.

Eu estava saindo de uma depressão, e ouvir as histórias de cada um me deixava muito triste, e não conseguia parar de pensar, isso estava prejudicando o meu trabalho e começou a invadir a minha vida pessoal. Era preciso ajudá-los, mas eu não teria condições de salvar um bairro inteiro, disse o diretor. Aqui, todos os dias alguém estará precisando de algo. Então, disse-me ele, faça o seu trabalho como professora, como artista, mostre a elas e a eles que são capazes, que podem criar, produzir, e aprender. Essa será a melhor contribuição que você poderá dar à comunidade.

E foi depois da conversa com o diretor que adotei uma nova postura para conseguir sobreviver nesse espaço. A partir desse dia, não iria mais focar nas suas histórias, porém não iria ignorá-las. Também não focaria nas dificuldades socioeconômicas, nos problemas familiares, mas propiciaria momentos de igualdade. Como professora, tinha obrigação ética de diminuir essas diferenças, e fazer o melhor dentro daquilo que é direito de todos: receber uma educação de qualidade.

Como poderia propiciar o encontro com a arte no cotidiano escolar valorizando a igualdade enquanto criávamos?

Os três primeiros meses de aproximação com os alunos e alunas do Ensino Médio foram os mais desafiadores e provocadores que tive a oportunidade de experimentar em qualquer ambiente de trabalho. Testavam-me a todo o momento, utilizavam palavras de baixo calão a fim de me deixar impressionada. A agressividade em suas falas era assustadora. Não cansavam de dizer que haviam “tirado” a outra professora de arte, mostrando que ali quem mandava eram eles e elas, achavam que os professores e as professoras lá estavam pensavam somente no salário.

Depois fiquei sabendo por uma aluna o motivo que levou a professora anterior a solicitar o afastamento.

Em uma das noites estávamos tendo aula de arte e faltou energia elétrica, disse a aluna. A professora fechou a porta da sala, a fim de que os alunos não saíssem e fizessem algazarra pela escola. Os alunos ficaram revoltados querendo sair. Então, pegaram o latão de lixo dentro da sala e colocaram fogo, começaram a jogar mesas e cadeiras para todos os lados. A professora ficou em estado de “pânico”, foi parar no hospital, e nunca mais voltou para a sala de aula. Os alunos sentiram-se vitoriosos com a saída da professora.

Eu os ouvia dizer diariamente que eu não duraria três meses. Notei que os alunos e as alunas tinham uma imagem dos professores e professoras como adversários. Em nenhum momento eles me viam como uma pessoa que pudesse compartilhar algo. Foram inúmeras as discussões, e eu também não sabia como agir. Às vezes me sentia acuada, em outras atacava verbalmente, valendo-me de discursos moralistas, entrávamos em grandes conflitos, depois me sentia péssima, sabia que não era esse o caminho, mas também não sabia o caminho.

O nosso diretor foi transferido, e agora tínhamos uma diretora. No primeiro momento em que precisei pedir ajuda a nova diretora, ela foi muito clara em seu posicionamento. Disse que eu teria que resolver todos os meus problemas em sala de aula. Não era para encaminhar os alunos para que a direção da escola resolvesse os problemas surgidos na sala de aula. Continuou o discurso dizendo que uma boa professora resolve os seus conflitos e não fica pedindo ajuda à direção e nem aos familiares.

Voltei para casa pensando muito sobre a nossa conversa. Mas a partir desse dia não levei nenhum aluno ou aluna para a direção da escola, sempre tentei resolver os conflitos dentro da sala de aula. Foram poucas as vezes que chamei o pai ou a mãe para conversar. Não sei dizer ao certo como fui estabelecendo essa comunicação, mas todas as divergências entre alunos e alunas em sala de aula eram discutidas até chegarmos a um acordo. Não havia pai, mãe e direção no meio das nossas conversas. Assim, fomos ganhando uma cumplicidade entre professora, alunos e alunas. Não faço aqui nenhum julgamento sobre se é certo ou errado, apenas informo como foi acontecendo a nossa relação.

Cena II - As rodas de conversas

Todos os dias, ao final ou no começo da aula, fazíamos um círculo na sala e nos colocávamos como parte integrante do processo de aprendizagem. Nesse espaço de total liberdade para falarmos sobre questões que nos aproximavam e nos afastavam da temática que estávamos estudando, tudo era discutido entre a professora e os alunos e alunas. Nosso compromisso era o de desenvolver o pensamento artístico e político, demarcando o ambiente escolar como ponto inicial das nossas ações.

Foi em um desses encontros que os estudantes do Ensino Médio me perguntaram se podiam fazer algumas perguntas sobre a minha vida profissional e pessoal. Fiquei um pouco apreensiva, mas disse que, se fosse possível, eu responderia a todas as questões.

Assim iniciaram as perguntas: professora, por que você resolveu dar aulas em vez de trabalhar só como gerente de banco? O seu salário no banco não era melhor? Você escolheu a nossa escola, ou era a única opção que você tinha? Você seria capaz de largar o banco e viver somente com o salário de professora? Por que você escolheu ser professora?

Eu não tinha todas as respostas naquele momento, mas fui respondendo com a mesma sensibilidade que as perguntas haviam sido feitas. Contei um pouco da minha história, da minha infância, dos meus pais e da dificuldade que a minha mãe tinha em não saber ler e escrever, por isso investia tanto para que uma de suas filhas fosse professora. Falei também da dificuldade financeira que a minha família passou, contei que a minha mãe, nos momentos de crise, cozinhava o nosso almoço sobre uma latinha com álcool, por não termos dinheiro para comprar um botijão de gás. Falei que tive que deixar as minhas aulas na prefeitura para poder ter dinheiro e pagar a graduação em arte. E, por fim, falei da “depressão” que tive por não estar fazendo o que eu mais gostava na minha vida, dar aulas e viver da arte.

Disse que passar num concurso público para trabalhar como professora de arte foi a minha possibilidade de me reencontrar. E que pude escolher estar exatamente na escola onde estou. E agora começava uma nova história em minha vida. Já estávamos quase no final da aula quando eu disse: *“eu não sou diferente de vocês, eu quero construir uma história nessa escola, mas só vou conseguir se vocês acreditarem que isso é possível, e, para que isso ocorra, é preciso abrir espaço e permitir que aconteça, só assim nós podemos criar a nossa história”*. Os alunos e alunas ficaram emocionados, não vou dizer que houve uma mudança drástica a partir desse momento. A relação com os alunos e alunas, após essa conversa, começou a melhorar. Mas as mudanças foram acontecendo sutilmente, ao longo dos anos.

Nessas rodas de conversas compartilhávamos experiências e vivências tanto culturais como educacionais, buscávamos a criatividade e outros modos de compartilhar a aprendizagem. O nosso objetivo era trazer um novo olhar para o processo criativo pedagógico, então propus o encontro trazendo a ideia de Círculo de Cultura como movimento permanentemente dialógico. No Círculo de Cultura, todos os envolvidos participam do processo de ensino e aprendizagem podendo intervir, agir, pensar, pesquisar, praticar, refletir e avaliar o seu fazer.

Os Círculos de Cultura foram criados por Paulo Freire a partir da experiência no Recife, onde teve grande aplicabilidade e ênfase nas práticas de alfabetização, em espaços populares, tais como associações, clube de futebol, igrejas, sociedades de amigos de bairros. Primeiramente era feita a visitação aos bairros e associações onde eram anunciados os objetivos dos trabalhos pedagógicos que se pretendia realizar, e as notícias espalhavam-se rapidamente na comunidade local. O currículo era construído com base na cultura dos participantes.

Os círculos de cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se reproduzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimentos feitas pelo educador ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura de mundo (FREIRE, 1994, p. 155).

A cada aula eu pedia para que os alunos e alunas formassem um círculo. A figura geométrica do círculo possibilita que todos e todas possam ver uns aos outros. Isso trazia um novo olhar para a espacialidade da sala. Eu procurava apenas mediar a nossa conversa inicial, ouvindo sobre os acontecimentos que foram significativos no encontro anterior, e com isso aproveitava para avaliar a minha atuação como mediadora do processo. Segundo Freire (1994, p. 15), “No círculo de cultura, não se ensina, aprende-se em ‘reciprocidade de consciências’”.

Neste espaço, havia lugar para ensinar e aprender a partir da escuta e da crítica que faziam da estrutura e da temática trabalhada. Num outro momento, eu propiciava condições que favorecessem a dinâmica do grupo e propunha sugestões sobre o que iríamos trabalhar a fim de dar continuidade à construção do pensamento artístico que elaborávamos conjuntamente.

Mas a importância de estarmos em círculo não era somente a forma estética, mas a abertura de poder construir um pensamento político e pedagógico numa perspectiva ecologista de educação. E essa construção se dava a partir do olhar de um para o outro, onde buscávamos o princípio de igualdade abrindo espaço para que todos pudessem participar dialogicamente.

Os Círculos de Cultura eram espaços em que a dialogicidade fazia parte do ensinar e aprender, favorecendo, incentivando, estimulando a expressão de diferentes formas de linguagem e de representação da realidade, uma vez que entendemos que a realidade pode ser explicada desde diferentes perspectivas que traduzem as práticas vivenciais e contextuais. O teatro, a dança, a música e as artes visuais são possibilidades de exercitar a multiplicidade de linguagens e formas de representação humana.

Eu também provocava alterações em sala de aula, tanto em sua espacialidade quanto no pensar/fazer arte no cotidiano escolar. Mas era preciso oportunizar o redescobrir-se através

dessa nova espacialidade, desse novo discurso reflexivo do próprio processo, que Freire (1997) chamava de “método de conscientização”.

Falar sobre a aprendizagem não era nada fácil, tinham muita dificuldade de relacionar o que aprendiam em sala de aula com a sua história de vida e com o que acontecia fora do ambiente escolar. Foram inúmeras as vezes em que se negaram a escrever sobre as vivências fora da sala de aula.

Em uma das conversas, perguntei se eles sentiam falta da estrutura comum da sala de aula. Uma das meninas disse:

eu sinto falta de copiar da lousa, de procurar as respostas nos livros, eu gosto da aula onde a gente copia, dá tempo de conversar, de ouvir música. Eu só fazia desenho, nas aulas de arte, agora tem que ficar escrevendo, pensando, movendo o meu corpo de um lado para o outro, eu não gosto.

Alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas dizer a sua palavra, criadora de cultura (FREIRE, 1997). Quebrar esse paradigma estava sendo muito difícil. Mostrar que a repetição é massificadora, e que aprender a dizer a sua palavra era uma forma de despersonalizar na repetição, era algo inconcebível para eles. Os alunos e alunas não se reconheciam e não se reconhecem como sujeito de sua própria história. Mas se a palavra não é só pensamento, é práxis, como trazer essa práxis para o cotidiano escolar? Qual será essa linguagem?

Segundo Freire (1997), aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia. Se a palavra é toda a pedagogia, que pedagogia seria necessária para atingir o aluno e a aluna e sair desse estado em que se consideram “menos”. A sociedade os colocou nesse lugar “do ser menos”, as condições sociais desfavoráveis, a ausência dos pais em casa, a oferta de empregos “fáceis”, e a fuga por meio de substâncias que prometem tirar, ainda que momentaneamente, desse lugar, tudo isso era muito mais forte do que minhas argumentações.

O cotidiano escolar era opressor, o que contrariava as nossas ações em sala de aula. Aos berros e gritos, os alunos e alunas eram colocados para dentro das salas de aulas. Os estudantes desafiavam as inspetoras, ambos não tinham respeito um pelo outro. Freire (2007) diz que, na escola, essa é a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos: libertar-se a si e aos opressores. Estes e estas que oprimem, exploram e violentam em razão do seu micropoder, também são oprimidos pelo sistema, e ambos sofrem os efeitos da opressão.

Como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração de uma pedagogia libertadora? Se a opressão é a única ferramenta que a inspetora encontrou para se relacionar com os alunos e alunas, como seria a relação entre eles e elas sem essa ferramenta?

Se esse comportamento é uma repetição do que já foi visto, assistido e compreendido, como mudar esse modo de olhar, pensar e agir?

Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2007), diz que raros são os camponeses que, ao serem “promovidos” a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o próprio patrão. A inspetora também já foi aluna, e repete o que ela aprendeu como a “forma correta” de trabalhar.

Gallo (2008) nos faz lembrar que esta postura não é somente adquirida na escola, mas na família e em diversas instituições sociais, e que é a partir do contato com uma série de realidades que somos levados a assumir determinadas posturas, e, com o tempo, tais posturas vão filtrando e formando o caráter e a personalidade do ser humano.

Mas se o respeito aprende-se vivendo o respeito pelo outro, e não ouvindo discurso sobre respeito, me pergunto: como trabalhar essa situação nesse cotidiano escolar, junto com inspetores e inspetoras? Em que momento eu, como professora, poderia intervir? Será que a direção e a coordenação da escola não percebiam ou não ouviam esses gritos estridentes da inspetora para com os alunos e alunas? Ou isso era considerado uma práxis do cotidiano? Como ressignificar a “práxis libertadora” para este cotidiano?

Cena III - A escola e seus espaços

Cenas do cotidiano escolar eram levadas e discutidas nos diferentes espaços-tempos. Até mesmo na agência bancária onde eu trabalhava outras conexões começaram a ser construídas sobre escola e sociedade. No café das tardes de domingo, na casa da minha mãe, o assunto era minhas descobertas no/do cotidiano escolar. Em meio às minhas histórias, mamãe também contava as dela, e comentava a falta de oportunidade em poder estar em uma escola. Somos três professoras e um professor na família, e atuamos nos mais diferentes cotidianos, com histórias comuns. Mamãe teve uma educação muito rígida, educação que ela transmitia para os filhos e filhas da forma que aprendera. Não tivemos a oportunidade de ensiná-la a ler e a escrever, ela jamais permitiria a um filho/filha ter um domínio da situação maior do que o

dela. Mas mamãe ajudava a todos que queriam estudar e dava oportunidade para quem quisesse aprender a ler e a escrever. Incentivou a minha tia Zalina a cursar o antigo Mobral. (era assim que se chamava na época a Alfabetização de Jovens e Adultos). Descobri a pouco tempo que seu nome era Izaltina quando fui visitá-la no hospital, nem mesmo os irmãos recordavam direito o nome da irmã.

* * *

A escola em que leciono fica próxima à cachoeira que deu origem ao nome da cidade. No inverno, a temperatura cai. Precisamos ir muito bem agasalhados para darmos conta de nos aquecermos. Cheguei à escola por volta das sete da manhã sob uma neblina muito forte; eu estava bem agasalhada. Todos os professores e professoras estavam na quadra, iríamos cantar o Hino Nacional. Vi que uma aluna estava sem casaco. Fui até ela e pedi que fosse buscá-lo na sala de aula, achei que ela havia tirado o agasalho. Foi então que ouvi uma voz baixa e tímida dizendo: “*Professora eu tenho só uma blusa, ontem eu acabei sujando-a e minha avó lavou, mas não secou*”. A família estava passando por dificuldades financeiras, o pai e a mãe estavam presos, e era a avó quem cuidava dos netos. Alves e Garcia (2000, p. 13) entram em cena, aproximando-se da professora dizendo que “[...] o cotidiano escolar tem uma história falada e escrita por seus diferentes sujeitos: professoras, alunos e alunas, funcionários e funcionárias, pais e mães. São estes tantos sujeitos os que criam e recriam o cotidiano escolar a cada novo dia”.

Neste cotidiano, fui conhecendo mais as histórias de cada aluno/aluna, as histórias do bairro e de como essa relação escola/comunidade estava sendo construída. Havia uma troca constante de professores/professoras na escola, e também um conjunto de novos profissionais que, assim como eu, iniciávamos a nossa carreira como professores e professoras da escola pública do Estado de São Paulo. Esse ir e vir dos docentes não permitia que se estabelecesse vínculo com os estudantes.

Para realizar as atividades nas aulas de arte, precisávamos de materiais, mas não havia nenhum tipo de material e não podíamos pedir, já que a maioria dos pais e mães não podia comprar. Eu percebia, nas crianças, o olhar para os cadernos de desenho de capa dura com desenhos da tevê, pinceis etc. Essa situação era muito complicada, como eu guardava todos os cadernos no armário, ao iniciar a aula, eu os entregava a cada aluno/aluna. As crianças

brigavam constantemente, pois queriam os cadernos mais bonitos, não entendiam que aqueles materiais foram comprados pelos pais/mães de cada um.

Eu queria que os alunos e alunas tivessem a oportunidade de experimentar a arte para além do lápis e papel. Fiz uma reunião com todos os pais e mães da escola, e pedi que aqueles que pudessem comprar pincéis, canetas esferográficas, cartolinas, guache, enfim, que pudessem contribuir de alguma forma com materiais para as crianças, que o fizessem em forma de doação, mas foi em vão. Fui buscar ajuda em outros espaços. Aproveitei uma das reuniões no banco e pedi a colaboração de todos os meus amigos. Assim fiz com meus familiares. Aos poucos, os clientes do banco ficaram sabendo e, sensibilizados, trouxeram grande quantidade de materiais.

Não sabia se o que estava fazendo era certo ou errado, só queria que todas as crianças tivessem a mesma oportunidade de aprender e criar. Mesmo que isso só acontecesse nas aulas de arte, já seria o primeiro passo. Alves e Garcia (2000, p. 15) apontam que:

Ao mesmo tempo e no mesmo espaço em que as políticas públicas são implantadas, inúmeras alternativas vão sendo “fabricadas” por quem vive e sofre o cotidiano escolar, criando e fazendo aparecer lindas cores, formas e sons, sempre novos, nestes espaços/tempos que outros e outras afirmam ser sempre iguais.

Agora eu tinha os materiais, era o momento de colocar as ações em prática. Precisava mudar toda a configuração das mesas e cadeiras da sala de aula para que pudéssemos trabalhar como se fosse num ateliê. Com o passar do tempo, as professoras do Ensino Fundamental I começaram a reclamar da sujeira e da “bagunça” que ficava dentro da sala de aula. Eu não tinha tempo hábil para limpar e recolocar as cadeiras e carteiras no lugar, tinha apenas uma hora e quarenta minutos para organizar o nosso ambiente e trabalhar o conteúdo do dia. Não achava que aquilo era uma bagunça.

O regulamento da escola estabelecia que se o professor de arte ou de educação física necessitasse da presença do professor da sala, poderia requerer. Mas isso era absolutamente uma ofensa para essas professoras (falo no feminino por haver somente mulheres). E quando elas perceberam que eu poderia cogitar a presença delas em sala de aula, criou-se um conflito. Eu não desejava entrar em conflito com ninguém, mas queria mostrar que se tratava de uma nova forma de pensar e fazer arte. Alves e Garcia (2000) me apoiavam e desafiavam: E agora professora qual alternativa você proporá diante desse impasse? Eu não tinha ainda a resposta. Mais do que resolver onde iria fazer as aulas, era preciso saber como agir para não me indispor com as professoras. “Trata-se, isto sim, de propostas cotidianas, modos de fazer

cotidianos, artes que se deslocam para além da racionalidade dominante e que jogam com as emoções e as instituições e a imaginação criadora, e sem dúvida, com outra racionalidade” (ALVES; GARCIA, 2000, p. 17).

Sem ter ideia do que fazer, passei algumas semanas trabalhando sem arrastar as mesas e cadeiras, mas as crianças me questionavam. Não era possível utilizar as tintas e pincéis dos quais eles/elas tanto gostavam. Fui procurar pela escola espaços onde pudesse trabalhar, pedi a ajuda dos alunos/alunas que conheciam mais a espacialidade da escola do que eu. Foi assim que achamos duas mesas grandes e vi a possibilidade de trabalhar num canto do pátio.

Percebi os micropoderes, concluí que a sala de aula era das professoras do Ensino Fundamental I, eu poderia utilizar, mas não alterar a sua espacialidade. Alves (1998, p. 129) aborda o cotidiano da escola como lugar e espaço, e argumenta que

A escola é *lugar* porque é cheia de objetos e seres discriminados, marcados e hierarquizados (a cadeira do professor; a mesa do professor; o fogão da cozinha; a bola do aluno; o bom e o mau professor; o aluno carente e aquele nem tanto; a diretora enérgica e o servente bonzinho).

Era com este cenário que iríamos trabalhar. Levantei várias questões sobre *O Cotidiano da Escola: Lugar e Espaço*. Alves (1998, p. 129-130) diz que esse cenário/lugar mostra a relação que este *mundo*, o da escola, tem com aquele que exerce a sua institucionalização fundadora (periodicamente renovada), o campo político. Porque este é um espaço caracterizado pelos lugares, por disputas pelos lugares, eles são marcados por aqueles que exercem o poder, mesmo que esse poder seja simbólico.

Pedi autorização da direção da escola para que as aulas (de Arte) pudessem ser realizadas no pátio. No primeiro dia, as crianças ficaram eufóricas. Em algumas aulas dividíamos o pátio com o horário do “recreio” de outras salas. Era uma confusão geral, quem estava ali, na aula, queria sair para brincar, e quem estava em horário de brincar queria sentar para pintar. Alves (1998, p. 129) aponta que a escola além de ser *lugar* é também *espaço* em movimento, é lugar praticado como expressão das táticas, plenas de operações e ações de sujeitos históricos. Eu tentava criar “uma sala” no pátio como se fosse uma sala de aula sem paredes. Mas os desafios não paravam aqui. No final do dia, a servente chegou com vários produtos de limpeza, uma vassoura, rodo e pano de chão, e disse que eu precisava deixar tudo limpo, já que eu fui a responsável pelas manchas de tinta nas mesas e no chão.

Os alunos/alunas já estavam saindo da escola quando me viram limpando o espaço que havíamos utilizado, elas/eles voltaram correndo e me ajudaram a organizar e a guardar todo o material dentro do meu carro. Eu não tinha armário, por isso levava e trazia os materiais diariamente.

É preciso entender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais constroem espaços/tempos cotidianos (ALVES; GARCIA, 2001, p. 23).

E, nesse espaço, fui tentando, com o passar dos dias, criar e fazer um lugar de encontro, mesmo enfrentando tantas dificuldades. Eram os textos de Alves e Garcia que me davam suporte nos momentos difíceis; seus textos eram permeados de questionamentos que ultrapassavam os acontecimentos do cotidiano escolar, mas sem fugir dele. Foi através da ideia de redes – sobre as quais as autoras tanto falavam – que fui criando conexões com os alunos e alunas.

Ao educar, a escola produz o autodisciplinamento e a racionalidade nos indivíduos, e com isso ela normatiza e nomeia seus lugares e papéis na sociedade. Eu poderia fazer a aula diferenciada, porém teria que arcar com as novas funções que me foram atribuídas: limpar o espaço que foi utilizado.

Percebi que, com o tempo, as crianças foram ficando mais acostumadas a trabalhar no pátio, elas/eles perceberam que todos teriam o seu momento para poder experimentar e experienciar as atividades. Mas que era necessário esperar por ele, ou seja, aguardar o horário da aula de cada um. Quanto mais o tempo passava, maior era o respeito pelo outro: respeitavam o momento de cada um, independente se era horário de intervalo ou não, sem que fosse preciso pedir, eles/elas me ajudavam na organização de todo o material e com a limpeza do espaço.

Segundo Alves e Garcia (2001), a professora conseguiu reinventar os espaços/tempos no processo de ensino e aprendizagem daquelas crianças. Existiu nesse espaço/tempo um acordo “informal”, no qual ensinar/aprender foi sendo renovado na concretude dos acontecimentos do cotidiano escolar, não foi imposto, não havia uma lei ou um decreto para que essa relação de respeito de um para com o outro se estabelecesse. Foi na informalidade do cotidiano, e na medida em que os encontros aconteciam, que as relações entre professora e alunos e alunas ganharam cumplicidade.

Cena IV - Acordos informais

Ao longo dos anos, percebi que não havia mais separação entre escola, teatro, criação artística. Dentro e fora do espaço escolar, todas essas ações estavam conectadas umas as outras e, na medida em que adentrei as diferentes linguagens, o processo foi ganhando novos significados, e outras ligações se estabeleceram. Fui reorganizando a realidade vivida neste cotidiano, e, a partir desse novo repertório que estava construindo, outras possibilidades surgiram.

Calvino (1990, p. 90 e 91), ao discutir a arte sob o ponto de vista criador, diz que a palavra associa o traço visível à coisa invisível, “à coisa ausente, a coisa desejada ou temida, como uma frágil passarela improvisada sobre o abismo”. E que o tratamento de uma ideia, em suas várias fases, importa “[...] não em sua forma definitiva, mas numa infinita série de aproximações para atingi-la”.

Não sei precisar o dia em que as crianças deixaram de invadir o espaço das mesas que ficavam no pátio, e conseguiam esperar para participar, conseguiam se respeitar.

Com o tempo, a relação que eu tinha com os alunos e as alunas permitiu estabelecer uma comunicação, e as crianças já não ficavam tão agitadas ao avistar a sala de aula organizada no pátio da escola.

Comparei essa empolgação das crianças no pátio da escola com a mesma ansiedade das crianças da creche que, ao passar pelo “parquinho”, ficam “ansiosas” para brincar. É somente com o tempo e os novos acordos que vão sendo progressivamente estabelecidos que as crianças percebem que existem outras formas de brincar, além do parque.

Também aos poucos fui ganhando a confiança das professoras das salas, tinha-se a impressão de que começavam a entender ou acreditar na proposta.

Salles (2009, p. 92) descreve o percurso criativo como um encontro dos gestos criadores que formam “uma rede de operações estreitamente ligadas. [...]. Todo movimento está atado ao outro e cada um ganha significado quando nexos são estabelecidos”. Assim como o ato criador do/da artista, a professora também estava interessada em compreender a criação nesse ambiente e por isso levantava hipóteses, relacionando-as e testando-as permanentemente.

Chegou o momento em que eu precisava apresentar o trabalho com as linguagens cênicas: o teatro e a dança. Nesse ponto, quem chega para contribuir com o processo é a

pesquisadora Regina Leite Garcia, e ela não vem sozinha, carrega consigo um baú da memória: histórias de professora. Ela foi professora primária por muitos anos, não parou nem mesmo com a aposentadoria, e agora assume a sua condição de pesquisadora.

Garcia (2008), ao abrir o baú, nos mostrou muitas histórias vividas por ela, e outras contadas pelas inúmeras professoras que foi conhecendo ao longo do caminho. Histórias de professores, professoras, alunos, alunas, histórias sobre a educação. Durante esse processo de pesquisa, passei horas conversando com as pesquisadoras Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira e Regina Leite Garcia. O livro *O sentido da Escola*, organizado por Alves e Garcia (2008, p. 37), me “ajudou a entender o papel que algumas de nós temos desempenhado em nossa luta em defesa da escola pública, tão desrespeitada em nosso país e tão importante na luta maior pela democratização da sociedade”. Regina Leite Garcia complementa dizendo que pretendia denunciar “o processo de destruição da escola pública e de desmoralização da professora e anunciar em alto e bom som que a escola pública não está morta e que as professoras não desistiram de lutar pela sobrevivência dela”.

Ao ouvir as histórias reunidas por Alves e Garcia (2008), recordei-me de Sotigui Kouyaté, um Griô ator que trabalhou com Peter Brook. O termo Griô é abasileirado, vem de Griot, da língua francesa. O Griô é considerado um personagem importante na estrutura social dos países da África Ocidental. É um caminhante, contador/contadora de histórias, poeta, artista, que passa a tradição dos antepassados de geração em geração, e é considerado o guardião da tradição oral de seu povo.

Assim, minhas primeiras aulas com as linguagens cênicas apoiaram-se nas palavras de Peter Brook (1999, p. 4):

Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo que diz respeito ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só pode existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem.

Após muito barulho na arrumação das mesas e cadeiras, comecei a aula dizendo da importância do espaço vazio. Os alunos, sentados em cima das mesas, escutavam com atenção o que propunha. No ano de 2004, assisti à peça de Tierno Bokar, dirigida por Peter Brook. E a partir desse espetáculo o meu olhar para o espaço cênico mudou em relação ao palco à italiana. “Vocês sabem o que é um palco italiano?”, perguntei aos estudantes. Percebi que não sabiam do que se tratava, então, mostrei alguns exemplos com imagens, e expliquei onde ficavam os artistas e o público.

Apresentei ainda aos alunos a coxia, as cortinas laterais, que chamamos de pernas, a cortina do fundo, que é chamada de rotunda, as cortinas pequenas, que são as bambolinas, e as varas que seguram toda a iluminação feita com holofotes.

Salientei que em nosso espaço não havia nada disso. Mas que isso poderia acontecer na espacialidade que Brook propunha.

Brook retirou alguns elementos que considerou não serem necessários para a cena teatral, e, a partir disso, criou outra atmosfera. Por exemplo, retirou todas as cortinas laterais, então os atores/atrizes eram vistos na coxia. Ele chamou isso de coxia aberta – na peça que assisti havia almofadas no chão e, quando os atores saíam de cena, sentavam nelas. Além das almofadas, eles encenavam sobre um grande tapete vermelho. Ao pisarem no tapete vermelho, os atores/atrizes estavam em cena, era como um código. Disse aos alunos: *“nós, aqui em sala, vamos pensar que os espaços sem cadeiras são o nosso grande tapete vermelho, e, quando não estivermos em cena, sentaremos em cima das mesas que estão encostadas na parede, como se fossem as almofadas de Brook”*.

Eu conheci o ator Griô Sotigui Kouyaté, numa palestra que ele fez no teatro Fábrica, em São Paulo. Ele não gostava do termo palestra, então trocou por encontro. Havia muitos atores/atrizes, diretores/diretoras e dramaturgos presentes, éramos ao todo trinta pessoas.

Quem mediava a conversa era a professora Juliana Jardim. Não havia ninguém sem uma caneta, um lápis, caderno ou gravador para registrar de todos os modos possíveis o encontro. Mas como o ator griô foi contando histórias – histórias do seu povo, por onde havia andado, de suas aprendizagens, e dizia que, em sua aldeia, as crianças, os adolescentes e os adultos adoravam ouvir histórias –, depois de algum tempo ouvindo-o, eu não queria anotar mais nada. Ao final de mais de duas horas ouvindo histórias, ele disse: acho que vocês devem estar pensando em que momento eu vou relatar ou dar uma receita de como é trabalhar com Peter Brook, ou, de como eu construo as minhas personagens. Olhei as pessoas ali presentes e percebi um entusiasmo geral. Então ele disse: *“não há uma receita”*; e acrescentou: *“para ser um grande ator é preciso ser, antes, um grande ser humano, e busco isso diariamente”*.

Já na primeira semana de trabalho com as artes cênicas e a dança no cotidiano escolar, fui chamada pela direção da escola por causa do barulho. A diretora chamava o barulho de “bagunça”. Esse barulho/bagunça só acontecia no início e no final das aulas, mas ela não entendia o meu argumento. *“Dessa forma, as outras professoras não conseguem dar aula”*,

argumentava à diretora, “*esse tipo de trabalho atrapalha a organização da escola e atrapalha a aprendizagem dos alunos, o barulho vira um caos*”.

Outra professora que passava pela sala da diretora, entrou e complementou: “*os alunos e as alunas adoraram a ‘bagunça’*”. Eu não sabia se essa fala ajudava ou atrapalhava naquele momento. Avisei a diretora da escola que, mesmo com a insatisfação das professoras, eu precisava trabalhar com a linguagem do teatro, uma vez que esta linguagem está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da disciplina de Arte e, mais do que isso, eu não poderia tirar esse direito das crianças. Continuei com o meu trabalho, mesmo desafiando os argumentos da diretora, aos poucos, as reclamações começaram a diminuir. Alves e Garcia (2008, p. 40) nos surpreendem com a multiplicidade de saberes que emergem no processo. Dizem as autoras que é precisamente o processo que abre

[...] espaço para saberes já conhecidos por alguns e criava possibilidades para emergência de saberes novos para todos, evidenciava a riqueza da diferença, em que as fronteiras da divisão disciplinar eram rompidas e a disciplina autoritária era substituída pela alegria espontânea do descobrir e do conhecer.

Segundo Alves e Garcia (2008), o que aconteceu durante os dias que se seguiram obrigou a servente, as professoras e a diretora da escola a repensarem o que, afinal, é bagunça e caos numa sala de aula.

Sem terem lido Prigogine, aprenderam na prática que do caos pode surgir uma nova forma de organização mais criativa e livre – um novo espaço de liberdade – em que cada aluno e aluna podiam se aventurar por diferentes áreas do conhecimento a partir de seu próprio interesse e assim fazendo chegar a novas sínteses (ALVES; GARCIA, 2008, p. 39).

Conheci Silvio Gallo em um seminário na Universidade de Sorocaba, identifiquei-me com muitas de suas ideias, não havia lido nada ainda a seu respeito. No final do Seminário, ele iria sortear um livro. Esperei não somente pelo sorteio, mas compactuei com o que fora discutido, principalmente quando ele falou sobre a reinvenção da escola, não apenas em seu modo de funcionar, mas também do espaço. Infelizmente, mudar a arquitetura não está ao nosso alcance, mas mudar a espacialidade dentro da sala de aula, isso podemos fazer, argumentava Gallo.

Nesse seminário, ele disse que o grande desafio da educação é a transmissão do legado cultural da humanidade. Assim como um griô, nós transmitimos de geração em geração o que produzimos, para que o conhecimento e a prática não se percam, e que possam, a partir desse encontro, continuar a história que vem sendo escrita. Segundo Gallo (2007, p. 21), “[...] todos

os acontecimentos cotidianos em tal espaço são pedagógicos. [...] na escola não se aprende apenas na formalidade da sala de aula, mas também na informalidade das múltiplas relações e acontecimentos que se dão no dia-a-dia da vida na instituição”. Ao final do seminário, fui sorteada e ganhei o livro *Cotidiano Escolar: Emergência e Invenção*, organizado por Camargo e Mariguela, onde havia sido publicado o texto de Silvio Gallo.

Em sala de aula, nossos experimentos com os jogos teatrais foram ganhando a confiança, o respeito e a amizade dos alunos e das alunas e também da direção da escola, reverberando em suas relações fora do espaço escolar.

Além dos jogos, comecei a inserir alguns elementos da cultura popular, referenciando a cultura afro-brasileira. Emprestei de um amigo uma alfaia (tambor grande), um ganzá e uma caixa. Não sabia tocar muito bem nenhum dos instrumentos, mas tinha muitos alunos e alunas que participavam da banda da escola. Um aluno com deficiência visual me ajudou tocando caixa. Iniciei tocando alfaia, e pedi a ele que me acompanhasse, foi perfeito. Começamos a tocar e a dançar. Fiquei conhecida na escola como a professora do tambor. Desta vez não fui chamada pela direção da escola, tínhamos outra diretora que apreciava as aulas diferenciadas. A nova diretora disse: “já vi que gosta de barulho, esses trabalhos que você realiza juntamente com os alunos dão vida à escola”.

Gallo (2007) fala sobre os acontecimentos não programados que estão inseridos no cotidiano escolar, levantando questionamentos sobre como reagimos a eles.

A emergência do cotidiano na escola, o acontecimento-cotidiano, é tudo aquilo que escapa do nosso planejamento, seja como professores, como gestores do processo educacional, como funcionários da instituição escolar, seja como pais. E a questão decisiva é: de que modo reagimos aos acontecimentos cotidianos? A resposta é de fundamental importância, pois esses acontecimentos são potencialmente situações formativas (GALLO, 2007, p. 24).

O pesquisador e o cotidiano – ação e reação

Em minhas pesquisas, tenho vivenciado uma práxis com a qual nos identificamos como coautores e como sujeitos na construção de redes de conhecimento (OLIVEIRA, 2003; OLIVEIRA; ALVES, 2001), de redes de subjetividade (GALLO, 2003) e de dialogicidade freireana (FREIRE, 1997). Essas relações são estabelecidas nas interlocuções entre as

narrativas e práticas sociais e pedagógicas cotidianas numa perspectiva ecologista de educação (REIGOTA, 2008).

As reuniões pedagógicas da escola em que lecionava eram após os nossos encontros de terças-feiras na disciplina “Cultura, meio ambiente e cotidiano escolar”, na Universidade de Sorocaba. Na sala de aula, durante o estudos de mestrado, todos podiam falar. Cada pessoa tinha o seu tempo para manifestar-se após a apresentação – em cada aula, um aluno ou aluna apresentava seu trabalho utilizando-se das narrativas orais. Nessas narrativas enfatizavam o cotidiano através do processo dialógico e dinâmico do contar histórias. Todos os estudantes-pesquisadores contribuía com reflexões e percepções sobre o trabalho apresentado, mas também tinham a liberdade de falar ou não.

Após as aulas do mestrado, eu vinha dirigindo e pensando em tudo o que havíamos problematizado sobre o cotidiano, as pessoas, as relações e também sobre a educação.

Logo estaria na escola, mas agora para uma reunião pedagógica. Essas reuniões pedagógicas são marcadas no mesmo horário para todos os professores e professoras da rede. Mesmo que o diretor ou a diretora quisessem mudar o horário para melhor adaptar à realidade da escola, era, e continua sendo, terminantemente proibido. Começávamos as reuniões com a apresentação dos *slides* de autoajuda. Recebíamos uma pauta de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), sempre tinha uma professora que dizia “*não contesta, você vai arrumar problemas*”, nesse lugar não havia espaço para discordar.

Com o passar do tempo percebi que os pais e as mães estavam se colocando agressivamente contra os professores, foram inúmeras discussões entre pais e mães de alunos com as professoras. Mas a coordenadora e a diretora (todas mulheres) tinham cargo de confiança, então, não discordavam quando “uma ordem” vinha de um superior, a fim de manter seus cargos.

Em uma das reuniões, pedi a palavra para que pudesse falar sobre o comportamento das mães, falei sobre alguns aspectos que estavam me preocupando. A diretora e a coordenadora da escola, mesmo tendo se assustado com o meu pedido de usar a palavra durante o HTPC, me deixaram falar – lembrando que nesse espaço a manifestação contrária é nula.

Levantei todos os tópicos que achei pertinentes, anotei os que eu acreditava que precisávamos discutir. Os pais entravam e saíam da escola a todo o momento, entrando até mesmo durante as aulas para levar seus filhos mais cedo. A cada reclamação dos pais, a direção ficava acuada achando sempre que as professoras eram culpadas. Percebi que havia

muita “fofoca” no bairro, e que no final das aulas as mães ficavam no portão querendo saber tudo o que tinha acontecido em sala de aula, para ver se o comportamento da professora tinha sido adequado. Era algo que estava se tornando assustador, pois, quando uma professora chamava a atenção de algum estudante, a mãe ameaçava.

Os alunos e as alunas também estavam adotando esse comportamento, inventavam histórias sobre as professoras e contavam para a mãe, quando não queriam ir à escola. Foram muitas histórias. (As invenções eram: a professora jogou a carteira em cima de mim, ela puxou o meu cabelo, ela jogou meu material fora, me deixou sem lanche etc.). Tínhamos que trabalhar de portas abertas, e sempre havia um funcionário conosco cuja função era nos vigiar. (Às vezes até a diretora e a coordenadora ficavam em dúvida, e pensavam se realmente nós não estávamos agredindo os alunos e alunas). Eu também estava sendo ameaçada pelos pais e mães, argumentei isso com a coordenadora e a diretora. Mas nada foi feito.

Numa reunião, a diretora e a coordenadora me colocaram na frente de todas as professoras e pediram para que elas falassem se estavam sendo ameaçadas ou se estavam com medo de algumas acusações, como eu havia apontado. Elas ficaram com medo, disseram que eu estava exagerando, e ainda que eu estava fantasiando tudo aquilo, que eu era nova na escola, por isso estava me sentindo acuada.

Senti-me oprimida e envergonhada pela exposição a que fui submetida. No dia seguinte, uma das mães pediu para que eu tomasse cuidado ao sair e entrar na escola, pois havia um grupo de mães que queria me bater. Eu não estava entendendo aquela agressividade, também não entendia qual era o motivo para isso, não havia feito nada. Saí da escola amparada por policiais.

Passaram-se dois dias após essa reunião, o clima estava péssimo. Uma das professoras foi agarrada pelas costas por uma mãe de sua aluna. Levou tantos chutes pelo corpo, principalmente na cara, que ficou desfalecida no chão. No dia seguinte, havia muito sangue espalhado pela escola. Eu não sabia do ocorrido, só tomei conhecimento quando a imprensa estava chegando à escola para falar com a direção. A professora teve várias fraturas na face, e ficou afastada da escola. Ninguém sabia o motivo que havia levado a mãe a fazer isso.

A mãe da aluna dizia nas entrevistas pelo rádio e tevê que faria tudo novamente. Disse que a professora chamou a sua filha de suja, e por isso foi lá “acertar as contas”. Na escola, havia um silêncio absoluto, ninguém falava sobre o acontecido.

A menina permaneceu nessa escola, as crianças tinham medo de ficar perto dela. A mãe, que já tinha passagens pela polícia, não foi presa imediatamente, somente alguns meses depois, mas permaneceu ameaçando a família da professora, que precisou ficar fora da cidade por medo do que poderia acontecer.

A imprensa, em vários momentos, ficou do lado da mãe. Num programa exibido pela tevê Globo, a apresentadora Ana Maria Braga alertava para que pais e mães tomassem cuidado ao escolher uma escola, e para que ficassem “de olho” nas professoras e acompanhassem seus filhos para certificarem-se de que não estavam sofrendo nenhum tipo de violência.

A professora, que acompanhava tudo isso pela tevê, entrou em depressão profunda, tinha medo de conversar com as pessoas, de sair de casa, e ainda estava com muitas dificuldades para falar devido às várias cirurgias que precisou fazer. Ela ficou como a culpada da história.

No cotidiano escolar, um silêncio. Todos queriam que a menina fosse transferida, mas o Secretário da Educação disse que ela permaneceria ali, isso evitaria que as pessoas falassem que estávamos excluindo a aluna. No final do ano, a diretora da escola entregou o cargo, dizendo que sentia muito pelo que tinha acontecido, e que não pôde tomar as decisões que ela acreditava serem as cabíveis para a situação, e por isso estava deixando o cargo e voltando à sala de aula.

CENA 4

ESSA TAL EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Viola Spolin (2003, p. 3) coloca o ambiente como elemento propiciador para a iniciação da experiência teatral. Ela nos aponta que, se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e, se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso. Spolin continua e argumenta que, ao trazer o ambiente como lugar da experiência, aumenta-se a capacidade individual para experienciar. Mas o que é experienciar? “Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo.” (SPOLIN, 2003, p. 3). E esse é o convite que ela nos faz: penetrar no ambiente e envolver-se totalmente. Mas o que seria esse ambiente? Seria somente a espacialidade?

Segundo Reigota (2009, p. 24), as definições podem ser as mais variadas possíveis, dependendo das nossas fontes de consulta. Algumas definições podem estar relacionadas com a diversidade cultural e étnica. Um exemplo seria as relações e definições de meio ambiente para as pessoas que vivem na floresta Amazônica e para as que vivem em Hiroshima, no Japão. Também há definições dadas por cientistas, artistas e militantes. Os leitores e leitoras desse texto talvez tenham uma definição própria, ora instigada pelos interesses ou pelas convicções, ou ainda pelos conhecimentos científicos, políticos, filosóficos, religiosos, profissionais, entre tantos outros. Em relação ao meio ambiente, pontua Reigota (2009, p. 34):

As primeiras definições aconteceram por volta de 1970 e 1980, pelo geógrafo francês Pierre Jorge que define meio ambiente como um sistema de relações onde a existência e a conservação de uma espécie são subordinados aos equilíbrios entre processos destrutores e regeneradores em seu meio – o meio ambiente é o conjunto de dados fixos e de equilíbrios de forças concorrentes que condicionaram a vida de um grupo biológico.

“Já o psicólogo Silliamy diz que o meio ambiente é o que cerca o indivíduo ou um grupo, englobando o meio cósmico, geográfico, físico e o meio social, com as suas instituições, cultura e valores” (REIGOTA, 2009, p. 34). Dois aspectos compõem o meio ambiente para o ecólogo belga Duvigneaud: o abiótico (físico e químico) e o biótico. De acordo com Marcos Reigota, o meio ambiente se define como

um lugar comum determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade (REIGOTA, 2009, p. 36).

É com essa definição, na qual o meio ambiente não é visto somente como meio natural, que a minha pesquisa irá caminhar. Segundo Reigota (2009), o processo pedagógico da educação ambiental como educação política

ênfatisa a necessidade de se dialogar sobre e com as mais diversas definições existentes, para que o próprio grupo (alunos e alunas e professores e professoras) possam construir juntos uma definição que seja a mais adequada para se abordar a problemática que se quer conhecer e, se possível, resolver (REIGOTA, 2009, p. 37).

Trouxe esse outro olhar para educação ambiental na escola onde leciono, com o intuito de favorecer e estimular a possibilidade de estabelecermos uma aliança entre ambiente, professora, aluno e aluna, coordenação e direção. Mas como abordar a educação ambiental no cotidiano escolar?

Como já dissemos, Reigota (2009, p. 13) define e afirma a educação ambiental como educação política, “comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitem a convivência digna, voltada para o bem comum”. Ao trazer a educação ambiental como educação política no/do cotidiano escolar comprometo-me com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e, intervindo diretamente com os alunos/alunas, buscamos soluções e alternativas que permitam a nossa convivência, bem como a constituição de relações de convivência dignas nesse meio ambiente.

Quando iniciei meus estudos sobre a educação ambiental, pude ampliar o meu olhar para além do senso comum; para mim, a educação ambiental estava somente relacionada com os aspectos biológicos – garantir a preservação das espécies animais e vegetais e dos recursos naturais.

Assim, relacionar a arte com a educação ambiental era sinônimo de atividades com reciclagem, ou de peças teatrais, cartazes, artesanatos conclamando a salvar a natureza. Esse entendimento era compartilhado com os alunos e as alunas, uma vez que os professores e as professoras, coordenação e direção, tinham esse mesmo olhar para a educação ambiental. Eu também não estava fora desse grupo, não gostava dessa relação, mas também não tinha argumentos e nem referências que pudessem alterar esse modo de pensar.

* * *

Ao adentrar a sala de aula do curso de mestrado, e mesmo com a sensação de estar completamente fora do que pretendia estudar, começaram as apresentações. Nesse momento, observei a presença de profissionais de diversas áreas, entre elas matemática, educação física, geografia, psicologia, publicidade, engenharia e música. Devo confessar que experimentei um enorme estranhamento. É possível reunir várias disciplinas com assuntos tão diversos para estudar a educação ambiental?

Iniciei a disciplina “Cultura meio ambiente e cotidiano escolar” sem conseguir compreender como as pessoas do grupo e o professor relacionavam o meio ambiente com as diferentes disciplinas, além de outras relações que eu também não entendia. Foram nos artigos e livros, juntamente com as discussões em sala de aula, que os diferentes conhecimentos foram dialogando com o meio ambiente. Também utilizamos obras cinematográficas, como *Sonhos* de Akira Kurosawa, os documentários *Lixo Extraordinário*, de Lucy Walker, e *Balseiros do Rio Uruguai*. A literatura e a arte eram utilizadas como formas provocativas de reflexão que nos levavam a outros contextos da vida em seus múltiplos movimentos e potências, para além do acadêmico. Cada palavra, movimento, som, imagem, pensamento e texto tinha uma dimensão política. Como é que alguém faz história? As histórias estão impregnadas de movimentos, e quando você escolhe e participa de um desses movimentos, você assume a dimensão política da sua existência. A sua escrita, as suas ações, o seu pensamento artístico têm uma dimensão política, já o espaço público que você escolhe para compartilhar esse pensamento também é político. Qual é a perspectiva política que estou vivendo e desenvolvendo em meu trabalho? De que modo posso contribuir e produzir sentido para as ações que venho realizando? Como posso me redescobrir nas práticas pedagógicas? Assim como Miguilim, personagem da novela “Campo Geral” de Guimarães Rosa, que enxergava tudo embaçado e não conseguia ver e entender nada com clareza, eu também enxergava tudo embaçado em nossos encontros.

Cultura e cotidiano escolar estavam presentes em meus estudos, mas em que a educação ambiental e o meio ambiente poderiam contribuir? Essas eram as primeiras questões que me instigaram a pesquisar mais o assunto.

Acentuava-se a importância da bio:grafia em todos os encontros, porque ao falar da sua trajetória o pesquisador se destaca pelo diferencial de seu modo de ver, atuar e se

posicionar, o que dá sentido e significado a sua práxis. Outra característica dos encontros era ouvir o outro, a leitura que fazíamos da vida e das experiências apresentadas nos levava a construção de redes de afetividades. A bibliografia era apresentada pelo professor Reigota, porém, ele nos deixava livre para escolher, dizia que a escolha dos textos também significava posicionamento, e que essas escolhas são feitas a partir da identificação e não como uma imposição. Quando é que alguém se torna um pesquisador? Após seis meses de estudo, entreguei a minha primeira escrita sobre educação ambiental, e relacionei esse momento de aprendizagem aos olhos embaçados da personagem Miguilim de Guimarães Rosa que, ao receber os óculos, pôde finalmente enxergar detalhes do tatu, viu que ele tinha pelinhos brancos entremeados no casco e que as unhas nos dedinhos estavam encardidas. Pela primeira vez vi a educação ambiental, para além das plantas e dos trabalhos com reciclagem.

Reigota (2009, p. 13), além de nos ajudar a entender a educação ambiental em sala de aula, compartilhava seus estudos nos livros e artigos que escrevia. Ao trazer a educação ambiental como educação política e ao pensar as nossas relações com os seres humanos, com as espécies animais e vegetais, nos mais diferentes ambientes, assumindo a responsabilidade de alterá-las (em casos negativos) e ampliá-las (em casos positivos), nos possibilitava viver dignamente. Esse pensamento político e pedagógico, presente na educação ambiental, nos levou à perspectiva ecologista de educação.

O professor Marcos trouxe o livro *Resumo de Ana* de Modesto Carone. Baseado em fatos reais, o livro é dividido em duas histórias interligadas sobre pessoas que viveram na cidade de Sorocaba. Quando eu leio um livro o que ele me traz? O que me toca? Que imagens são formadas durante e após a leitura? Quais conexões consigo fazer com o cotidiano escolar? Em que contexto social essa história está inserida? Por que gosto de determinadas falas? Seria identificação ou uma relação de cumplicidade com as personagens? Como associar essa história com a educação ambiental?

A educação ambiental fornece elementos para a educação interdisciplinar, abrindo espaços para o diálogo e a reflexão sobre diferentes saberes e práticas, onde as pessoas (alunas/alunos) podem ser escutadas e incluídas como parte integrante do fazer pedagógico no cotidiano escolar. Segundo Reigota (2009, p. 14), esse processo estimula a participação comunitária e/ou coletiva para a busca de soluções e alternativas para os problemas cotidianos, ou até mesmo para a mudança de comportamentos individuais e coletivos viciados e nocivos ao bem comum.

Estudando, lendo e pesquisando notei que a educação ambiental já fazia parte da minha pesquisa, mas não conseguia nomeá-la como educação ambiental, por desconhecer o conceito. Tanto no teatro quanto na escola, o processo reflexivo e o pensamento político pedagógico estavam presentes nas ações diárias.

A educação ambiental como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas quando analisa temas que permitem focar as relações entre a humanidade, o meio natural e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades (REIGOTA, 2009, p. 45).

As discussões e as experiências reflexivas adentraram o cotidiano escolar, percebemos que ambientalmente podíamos aprender em qualquer lugar. Em sala de aula, todos podiam participar com suas opiniões sobre o processo que estávamos desenvolvendo, que se dava de forma interativa, sem hierarquias. Estávamos envolvidos no processo de criação de uma nova relação com o próprio processo pedagógico.

Como fazer da escola um laboratório de possibilidades, um espaço de intervenção social e política? Como (re)descobrir e alterar a minha prática pedagógica?

Trazer esses questionamentos para o cotidiano escolar provocou uma movimentação nos estudantes. Eles começaram a questionar os professores e professoras, a direção da escola e as minhas ações. Isso os encorajou a fazer uma intervenção sem a minha presença. Quando dei início aos estudos sobre as intervenções artísticas com os estudantes do Ensino Médio, trazendo várias imagens e vídeos de grupos que trabalhavam com intervenção, percebi que essa linguagem chamou a atenção dos alunos. Depois de muitas conversas, chegaram a conclusão de que queriam falar sobre a merenda escolar do período noturno. Grande parte dos estudantes trabalha longe de suas casas e para chegar a tempo no colégio deixam de alimentar-se. Na escola é servido almoço no período da manhã e da tarde. À noite, a merenda é leite e biscoito. Reivindicavam a “igualdade das merendas”. Na intervenção, resolveram trazer marmitas para a escola, enroladas no pano de prato, assim como os boias-frias levam para o trabalho. Para participar dessa intervenção alguns alunos e alunas tomaram a iniciativa e convidaram todos os estudantes da escola do período noturno. Marcaram o dia e horário, e planejaram cada ação dessa intervenção, disseram que queriam fazer uma surpresa para mim, mais do que surpresa, percebi a necessidade de agir por si próprio. Sabiam que a intervenção, para ser validada como acontecimento artístico, precisava ser registrada em fotografia ou através de filmagem. Eram mais de cem alunos caminhando com a marmita nas mãos,

silenciosamente. Ao soar o sinal do intervalo, eles foram ao refeitório, um atrás do outro. Sentaram-se a mesa, abriram a marmita em conjunto, cruzaram os olhares antes de comer, o intervalo, que era tão barulhento, nesta noite era só silêncio. Os estudantes/espectadores assistiram a cena, e começaram a gritar, “*queremos comida na escola*”, e a fala foi tomando corpo. Os estudantes responsáveis pelo registro fotografavam e filmavam os performers, outros registravam a reação do público. Os próprios espectadores registravam a *performance* com suas câmeras. Os estudantes/performers começam a comer, no entanto, as inspetoras, apreensivas com o que estava acontecendo, permaneceram ao lado da mesa. Mas a fala em conjunto dos espectadores, “*queremos comida na escola*” ecoava por todos os espaços chegando à sala da diretora, que saiu para ver o que estava acontecendo. Nesse momento, um dos alunos lembrou-se da instrução que eu havia dado referente à intervenção: “*na intervenção é preciso acontecer algo*”, então, ele joga um pedaço do osso do frango no chão, e ali instala um conflito com a inspetora. A direção chega e presencia a discussão do aluno com a inspetora, e percebe que toda a escola está envolvida, e que além do envolvimento, registravam com seus celulares o que se passava. Sem saber muito que fazer, encerra o horário do intervalo. Quando ela toma essa atitude, todos os estudantes ficam revoltados. Ela percebe que há um grupo que coordenou essa ação e os obriga a ir para a sua sala, seriam advertidos. Os estudantes explicam para a diretora o que é uma intervenção, pegam os cadernos e mostram o assunto estudado. Mas ela não compreende, desconhece o conteúdo que faz parte do currículo de arte. Chama a intervenção de ação política partidária, dizia que eu havia utilizado dos alunos/alunas para fazer política partidária na escola. Como já disse, eu não estava presente nessa ação, havíamos combinado de fazê-la na próxima semana, mas resolveram antecipá-la e experimentar sozinhos. Ela chama todos os estudantes da escola que estavam filmando e fotografando e os leva até a sala da direção, ali foram obrigados a apagar todas as fotos, ou levariam a suspensão. Outros estudantes tiveram seus celulares confiscados por algumas horas e ao receber de volta o aparelho, não havia nenhuma imagem da ação artística realizada. Ela não gostou da intervenção. No dia seguinte, fui chamada pela diretora até a sua sala, lá chegando ela falou sobre o ocorrido: “*As suas ações professoras, são sempre provocadoras, mas ontem você foi longe demais, estamos num ano político, e o que os estudantes fizeram era uma ação partidária*”. Ela não me ouvia, tentei argumentar e nada. Mas a ação foi tão boa que, mesmo sem foto, nos tornamos referência na diretoria de ensino quando falavam em intervenção. Após alguns meses, ela nos deixou realizar novamente a ação, mas dessa vez muitos alunos e alunas ficaram com medo de participar. Eram apenas dez

participantes, colocamos a mesa no pátio, no horário do intervalo, e os alunos e alunas chegaram em fila com a marmita nas mãos e uma fita crepe na boca; nesse dia eles não comeram, não houve tumulto, e os celulares não foram confiscados, mas mostravam a todos que nesse lugar, além da falta da alimentação, haviam nos tirado o direito da fala.

A escola está preparada para ter estudantes pensantes e atuantes no cotidiano escolar? O que faço com alunos e alunas que se posicionam verbal e textualmente, com discursos coerentes, exigindo da direção tomada de atitude? Nessa ação, os estudantes foram punidos, anulados e invisibilizados. Essas situações de força que vivenciamos cotidianamente nesse ambiente vão fortalecendo a ideia de micropoder que se manifesta nessas relações. Cabe ao professor/professora encontrar táticas para sobreviver nesse lugar.

Hoje são os próprios alunos que participam e escolhem as experiências que vamos realizar durante o ano letivo, não há um projeto desenvolvido fora do horário escolar e, durante as aulas, o processo de criação é estudado e experienciado sem dualidade de certo ou errado, bonito ou feio, e sem a preocupação com um produto final. As situações de força desses micropoderes ainda se manifestam nas relações que vivencio no cotidiano escolar, mas são as práticas pedagógicas que vou tecendo que constroem outras formas de conhecimento. Em arte chamamos isso de construção do pensamento artístico, na escola chamo de currículo.

* * *

Valdo Barcelos (2008, p. 17), em seu livro *Educação ambiental: sobre os princípios, metodologias e atitudes*, nos desafia a trazer o conhecimento como parte integrante da nossa história, de acordo o autor, nós não fazemos história, somos a história.

Colocar esses desafios de pensar/agir dentro do cotidiano escolar com a educação ambiental dava-nos a possibilidade/responsabilidade de escolher quais eram os tipos de conhecimento e qual iríamos priorizar.

Romper e trazer novas escolhas a partir do interesse dos alunos e das alunas pode causar, nesse ambiente em que “escolhas já foram feitas”, alterações no modo de agir e também de pensar sobre o conhecimento, além de abrir espaços para discussões sobre a educação ambiental.

Enfatizo que a educação ambiental não prioriza a transmissão específica de nenhuma disciplina ou área de conhecimento. Segundo Freire (1997), podemos aprender em todos os

lugares. A educação ambiental provocou ruídos, novos comportamentos, e novas formas de pensar e fazer a arte.

Essa tal perspectiva Ecologista de Educação

Os relatos que vou apresentar são resultado dos encontros realizados durante o período em que estive presente no grupo de estudos “Perspectiva ecologista de educação”, junto com as mais diferentes pessoas, provenientes de diversas áreas. Nesses espaços/tempos, muitos dispositivos disparadores foram direcionados aos pesquisadores que trocavam as suas experiências, apresentando suas ideias e pensamentos, rompendo fronteiras geográficas, culturais e subjetivas. Nesses encontros, os assuntos eram discutidos, “vividos” e “deglutidos” com colegas e amigos, em pequenos ou em grandes grupos. Nos seminários que realizei/participei, ouvindo/atuando durante o período em que estava cursando o mestrado, muitas perguntas surgiram.

Essas perguntas não eram para ser respondidas no momento da apresentação, mas elas fomentavam a minha/nossa discussão sobre a temática que estávamos trabalhando: a perspectiva ecologista de educação. Nessa trajetória de vida e de estudos dos mestrandos e doutorandos, pude entrar em contato com os estudos e a pesquisa do professor Haroldo Aleixo de Lima Junior, com quem tive a oportunidade de trabalhar na escola pública em Salto de Pirapora. Ele desenvolveu a pesquisa “O ensino da matemática e o cotidiano escolar”, e aprendi que um giz pode ser considerado tecnologia. Marta Catunda, com a sua tese de doutorado *A B C dos cotidianos sonoros: entre cotidianos da educação ambiental*, me fez caminhar pela universidade para ouvir o canto das cigarras, e fiquei impressionada com a quantidade de exoesqueleto grudado nas árvores. Apesar de passar diariamente por esse lugar, nunca havia visto. Com Carmensilvia Maria Sinto, autora da pesquisa *Entre músicas cotidianas: manifestações musicais praticadas no cotidiano escolar*, troquei vários materiais que utilizei com os alunos e alunas na escola onde leciono. Foi com Carmensilvia e Marta que pude compreender o livro *O ouvido pensante*, de Murray Schafer, e o trabalho com paisagem sonora, compreendendo som e ruído, juntamente com os elementos da natureza, como terra, água, ar e fogo. Foi através da pesquisa da sonoridade da natureza que o trabalho corporal dos alunos e alunas se conectou com o espaço da Florestinha. Conheci o trabalho de pesquisa de Huarley Mateus do Vale Monteiro, *Narrativas dos moradores da terra indígena do alto São Marcos*, e também o da Ariane Diniz Silva, *A temática ambiental na formação acadêmica dos engenheiros em Sorocaba* e o de Maria Aparecida dos Santos Crisóstomo, que pesquisava sobre as mulheres negras na universidade.

O grupo de pesquisa Perspectiva Ecologista de Educação iniciou suas atividades no ano de 1998, na Universidade de Sorocaba (Uniso). Segundo Reigota (2010, p. 113), nesse período, ocorriam mudanças significativas na Teoria das Representações Sociais, e o grupo se articulou inicialmente para discutir essas mudanças e a sua aproximação com os Estudos Culturais. O professor Newton Aquiles Von Zuben (que trabalhava no Programa de Pós-graduação em Educação da Uniso) estimulou o grupo com as contribuições filosóficas e pedagógicas e com o aporte teórico relacionado com a bioética e com as tecnociências. A contribuição filosófica e pedagógica de Zuben instigou o grupo a se aprofundar nas pesquisas de Gilbert Hottois, Martin Buber e Jean Ladrière (que foi professor de Zuben e Reigota na Universidade Católica de Louvain, na Bélgica).

Após várias transformações no Programa de Pós-graduação em Educação da Uniso, a linha de pesquisa sobre cotidiano escolar se consolidou, sendo muito bem avaliada por Demerval Saviani. Nesse mesmo período, o grupo estabeleceu relações com o GT Cotidiano e Práticas Sociais da Associação Nacional de Pesquisa em Psicologia (Anpepp), fundado e liderado pela professora Mary Jane Paris Spink, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Reigota (2010, p. 114) nos conta que adotou a denominação Perspectiva Ecologista de Educação em 2000, após a publicação dos seus livros *Ecologista* e *A Floresta e a Escola: por uma educação ambiental pós-moderna* no ano de 1999. Entre os anos de 1998 e 2000, Reigota é contemplado com a bolsa da Fundação Japão e realiza a pesquisa *A memória na cultura, na educação e no cotidiano japonês*, referente às bombas lançadas pelos EUA sobre a população civil de Hiroshima e Nagasaki. Os livros, as pesquisas e os artigos realizados ao longo desse período foram fundamentais para que o grupo redefinisse suas prioridades teóricas e metodológicas, assim como estabelecesse relações entre a educação ambiental e o cotidiano. Com esse movimento, o grupo priorizou

A abordagem teórica pautada nas contribuições dos Estudos Culturais e as suas relações com o cotidiano escolar. Entre os autores iniciais que permaneceram como referências básicas estão Félix Guattari, Serge Moscovici, Gianni Vattimo e Cornelius Castoriadis. No que diz respeito ao cotidiano (e às práticas sociais) destacamos nosso diálogo com o grupo da Anpepp (Cotidiano e Práticas Sociais) e principalmente com Mary Jane Paris Spink (PUCSP) Peter Spink (FGV), Solange Jobin (PUC_RJ e UERJ), Neuza de Fátima Guareschi (UFRGS), Benedito Medrado (UFPE), Henrique Caetano Nardi (UFRGS) e Maria Auxiliadora Teixeira Ribeiro (UFAL). (REIGOTA, 2010, p. 114).

Como participante desse grupo, tenho encontrado com diferentes autores através dos seminários e das leituras sugeridas pelo professor Marcos Reigota. Além das leituras, utilizamos filmes e documentários como “disparadores” de movimentos. Foi em um dos seminários, apresentado pela colega e pesquisadora Maria Aparecida, que entrei em contato pela primeira vez com o trabalho de Mary Jane Spink. Nesse encontro, falamos sobre “produção de saber e produção de existência”. O trabalho de Maria Aparecida está voltado para a mulher negra na universidade, os desafios, as conquistas e sua permanência nesse espaço. Maria Aparecida dos Santos Crisóstomo é psicóloga, fala e se expressa muito bem, e com essa desenvoltura nos provocou questionamentos sobre as trajetórias dos sujeitos, e como elas estão intimamente relacionadas com a produção de conhecimento.

A dialogicidade, além de ser um dos pilares fundamentais da proposta pedagógica “perspectiva ecologista de educação”, precisa ser constantemente exercitada, e, com isso, cada um dos alunos e das alunas pesquisadoras se posiciona, apresentando seus trabalhos, contando com a colaboração dos pesquisadores através dos questionamentos levantados.

Nesses encontros, os aluno/alunas pesquisadores/pesquisadoras, na medida em que apresentavam o trabalho, contribuía para a reflexão sobre o processo de visibilidade e legitimidade da educação ambiental (STENGERS, 1993, p. 2002) nos diferentes espaços/tempos.

Nos seminários do Grupo de Estudos Perspectivas Ecologistas de Educação existe uma estrutura organizada. Primeiramente, os estudantes-pesquisadores apresentavam o trabalho, apresentação que poderia ser feita por meio de *slides* ou simplesmente falada, mas sem nenhuma interrupção, ou até mesmo por meio de atividades práticas. Após a apresentação, o estudante recebia perguntas de todos aqueles que estavam presentes, mas só poderia respondê-las no seminário seguinte, ou através da dissertação. As respostas para muitas dessas perguntas permeiam o texto dessa dissertação, no entanto, para algumas perguntas ainda não tenho respostas, se é que temos resposta para tudo.

Uma das atividades práticas foi apresentada pela pesquisadora Marta Catunda, que, numa certa terça-feira, trouxe lápis, giz colorido, papéis, e pediu para que desenhássemos os sons. Foi assim que conheci os trabalhos de Murray Schafer, que também estão inseridos nos PCNs da disciplina de Arte. Schafer, em seu livro *O ouvido pensante*, oferece ao leitor a possibilidade de uma visão/vivência dos fenômenos musicais, que compreendem diferentes sonoridades como, por exemplo, ruídos estridentes de uma metrópole, os sons da neve, das folhas, dos sinos, dos elementos primordiais (terra, água, ar e fogo), os sons antigos, já

perdidos, e também nos provocava a pensar no som do silêncio dos lugares distantes e esquecidos. Levei esse trabalho vivenciado para a sala de aula.

Marta Catunda desenvolve um trabalho que alia sua produção teórica a atividades artísticas musicais, juntamente com a cantora Tetê Spindola. Nesse estudo sensível que ela nos propôs sobre Paisagem Sonora, conhecemos de forma criativa o ambiente sonoro no qual estávamos inseridos (a Universidade de Sorocaba). Sentados no chão, pegamos canetas e lápis coloridos e começamos a materializar o som na forma de traços sobre os papéis que nos haviam sido dados. Assim que o silêncio se fez presente e a nossa atenção se voltou para o desenho, começamos a ficar incomodados com o barulho da TV que vinha da cantina, próxima ao auditório onde nós estávamos.

Marta aproveitou o momento e pontuou o fato de que, ao tomarmos consciência de ouvir o ambiente, imediatamente percebemos a presença de um som considerado desagradável naquele momento. Isso é importante para que tomemos consciência desse envolvimento sensível com o ambiente. De acordo com Marta, sem esse envolvimento a própria cidadania é posta em risco, uma vez que ser cidadão é mais que pagar impostos, ou exigir leis que protejam nosso ambiente de vida, ser cidadão é também observar, conhecer e, assim, poder descobrir e compreender a ecologia do lugar, criando e reinventando formas de expressá-la.

Assim que cheguei ao grupo não conseguia compreender nada do que Marta falava. As minhas perguntas, após a apresentação do seminário, eram todas formuladas numa tal concretude, quase exigindo uma resposta única para o que era perguntado.

Mesmo trabalhando com arte e sabendo a abertura que a linguagem artística nos provoca, eu queria uma resposta. Qual será o motivo que a levava passar semanas, meses gravando os pássaros na mata? O que ela vai fazer? Gravar um CD? Onde ela vai ter espaço para denunciar todos esses ruídos? O que ela quer mudar? Mas ela quer mudar algo? Continuava pensando de forma racional sobre o trabalho de Marta. Mas o som é invisível, pensei. Como eu posso querer trazer a concretude para falar/pensar a sonoridade? Isso é possível? Catunda (1998, p. 119) diz que

O som, como parte da física e como a informação, é invisível, se manifesta por efeitos. A Física atual demonstra que tudo no universo existe em dois estados simultâneos e distintos: como partículas e como ondas. A partícula é um objeto físico concreto, tem massa e ocupa um espaço definido. Já a onda é invisível, não tem massa e não pode ser localizada, pode ser apenas registrada. Assim, conclui-se que o universo é sólido e invisível ao mesmo tempo.

Marta pensava a sensibilidade humana como parte da ecologia de um lugar. O tempo foi passando, e eu não sabia e não entendia o motivo pelo qual sua pesquisa me deixava sensível. Muitas vezes não conseguia fazer as perguntas ao final dos seminários, ficava emocionada. Mas a sensibilidade não se dava pela fragilidade dos sentimentos, mas pela provocação da experiência estética que me colocava numa linha tênue entre a razão e emoção, e, para experienciar o que ela propunha, era preciso desconectar-se desses dois lugares, o trabalho de Marta estava nesse não-lugar. Por isso o entendimento pela razão e pela emoção não dava conta de falar da experiência vivida, era preciso acionar outros sentidos, e talvez a palavra não fosse suficiente para contemplar tudo o que havíamos entendido.

Senti em meu corpo a percepção sensível da brincadeira, ao participar do jogo estético propiciado pela Marta. Foi nesse processo de igualdade no sentir/pensar/fazer que comecei a perceber outros sentidos e a entender o trabalho que Marta vinha desenvolvendo. Somente após esse experimento do sentir/pensar/fazer é que comecei a desenvolver uma percepção proativa do ambiente em que estava e de outros ambientes em que convivía. Notei que a pesquisa da Marta ia muito além do mero entendimento racional.

Nesse grupo também dialogávamos com diferentes autores que abordavam o cotidiano escolar em seus muitos aspectos, além dos pedagógicos. Esses autores trazem suas leituras de mundo, as dificuldades em sobreviver nesse ambiente desafiador que é a escola/sociedade, entre eles estão:

Nilda Alves, Regina Leite Garcia, Silvio Gallo, Inês Barbosa de Oliveira, Newton Aquiles Von Zuben, Ana Maria Araújo Freire, Ivani Catarina Fazenda, Guacira Louro e Jean-Marie De Ketele. Dos autores específicos da educação ambiental cito os que nos últimos três anos temos tido um diálogo mais constante (apesar das diferenças epistemológicas de cada um). São eles e elas: Leandro Belinaso Guimarães, Maria Cecília Focesi Pelicioni, Ana Godoy, Ana Maria Prevê, Andréa Pelicioni, Jara Fontoura, Sandro Sayão, Valdo Barcelos, Maria do Carmo Galiazzi, Maria Inês Higuchi, Nilson Moulin, Neila Guimarães, Rosa Maria Feiteiro Cavalari, Andréia Marin, Vera Rodrigues, Arleude Bortolozzi, Clarice Sumi e Marília Tozzoni-Reis. No plano internacional nosso diálogo tem se dado com Silvia Zaccaria e Elisabetta Falchetti (Itália), Pedro Verga Marcote e Pablo Meira (Espanha), Edgar Gonzalez-Gaudiano (México), Lucie Sauvé e Isabel Orellana (Canadá), Alberto Arenas (EUA), Christine Partoune e Isabel Yopez (Bélgica), André Giordan (Suíça), Olga Bermudez (Colômbia) e Masato Morita (Japão). (REIGOTA, 2010, p. 114).

Ariane Diniz é engenheira e atua como professora universitária, ela iniciou o seminário abordando a *Temática ambiental na formação acadêmica dos engenheiros de Sorocaba*. Conta-nos que diariamente é questionada pelos alunos e pelas alunas sobre a sua escolha profissional: “*Você trabalha ou só da aula?*”, ou “*Por que você não trabalha como*

engenheira?”. Esses e outros questionamentos estão presentes em sua dissertação de mestrado. As histórias que compartilhamos no grupo de pesquisa estão registradas nas dissertações e artigos produzidos por seus integrantes.

A história pessoal de cada um é o ponto inicial do nosso trabalho, são contribuições que fortalecem e enriquecem a nossa pesquisa a partir de estímulos que são trazidos e oferecidos, tais como filmes, literatura, peças teatrais, música, dança e artes visuais. Esses encontros provocam e enfatizam as múltiplas vozes, sons e silêncios, sentimentos e experiências, e alternativas ecológicas. Nos encontros, Marcos Reigota nos provoca e nos desafia a pensar a educação a partir das experiências e a relacioná-las com os desafios e alternativas encontradas/buscadas na vida cotidiana.

A Bio:grafia não está no anexo das nossas dissertações, ela é a protagonista das nossas histórias. Nelas, os discursos são marcados pela nossa trajetória, e implicam nosso modo de ver, atuar e de se posicionar. Como a história de cada um é singular, elas se destacam pelo seu diferencial explicitando a dimensão política dos modos diversos de fazer/ser/estar no mundo.

Após tomar conhecimento do artigo de Reigota, “A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens”, me senti desnuda. Será que é possível assumir, diante de um público acadêmico, que sua trajetória educacional se deu numa escola pública, e que cursou o Ensino Médio no período noturno, e que, para fazer e concluir uma universidade, precisou trabalhar o dia todo, sem sequer ter tempo disponível para os estudos?

A luta e as dificuldades das pessoas que estavam descritas no artigo eram as mesmas que as minhas. No artigo, Reigota (2010, p. 2) apresenta uma das cenas que também presenciei na universidade. Nas primeiras aulas do mestrado, os alunos e as alunas são questionados pelos professores doutores e pelas doutoras professoras, que enumeraram os livros e os autores como se todos nós já tivéssemos tido contato com a bibliografia apresentada. Esses livros e autores consagrados carregam com eles o poder simbólico de certa obrigatoriedade inevitável,

Como livros e autores “sagrados” colocam aqueles que os desconheciam até então, em condição de subalternidade (para usar o conceito solicitado). Em outras palavras, colocam os sujeitos a que me refiro os que vêm das margens, em condições de quase humilhação. Essas pessoas a que me refiro conhecem e vivenciaram frases assim, pronunciadas por nobres professores doutores: “Quem não leu até então os referenciais de nossa condição de explorados pelos poderes políticos e econômicos capitalistas, não sabe de nada” [...] mas o problema maior e chega ao limite quando, cansados, se dão por vencidos e dizem ”o mestrado não é ambiente pra mim” (REIGOTA, 2010, p. 2).

Não entrarei em detalhes, mas uma discussão sobre o capital simbólico foi abordada em virtude de alguns questionamentos surgidos no seminário apresentado por Ariane Diniz. O conceito de capital simbólico foi utilizado por Pierre Bourdieu, que tinha por objetivo compreender fenômenos que permaneciam encobertos. O capital simbólico não é imediatamente identificado/perceptível, ele é uma espécie de fazer-ver, fazer-creer. Na medida em que se obtém “posse, carisma” vai-se adquirindo uma marca quase invisível de prestígio, cujo reconhecimento imediato da dominação impõe seu peso sobre aqueles que não os possuem ou possuem em quantidades inferiores.

Esse assunto surgiu quando questionávamos a validade das nossas escritas nos congressos e seminários que os utilizavam como critério de escolha dos textos, classificando como melhores os que provinham de universidades estaduais ou federais, deixando pouco ou nenhum espaço para as universidades particulares, como se os textos escritos e as reflexões e problemáticas levantadas por alunos e alunas das universidades particulares fossem de qualidade inferior em relação àquelas produzidas por estudantes de universidades públicas.

Huarley Mateus do Vale Monteiro é o próximo a apresentar o seminário, sua pesquisa intitula-se *As narrativas dos moradores da terra indígena do Alto de São Marcos – RR: Diálogos nas fronteiras do cotidiano escolar*. Em todos os seus seminários ele trazia, nos *slides*, um mapa. Estava fora do seu ambiente de pesquisa. Huarley mora em Roraima e teve que se afastar dos filhos e da esposa por um período para concluir o mestrado na cidade de Sorocaba. O mapa, juntamente com as narrativas indígenas, nos unia. Trouxe novas pronúncias. Uma das que mais me chamou a atenção foi para a da palavra Macunaíma. A acentuação não era na vogal “i”, mas na vogal “a”, que leríamos assim: Macunaima. No papel a sonorização não existe, mas você leitor pode experimentar.

Eles não viviam em oca, e sim na maloca, dizia Huarley, e os índios com os quais convive falam três línguas. Ele trazia gravada a voz do povo indígena não somente nos papéis e nos CDs, mas em sua história. Lia e relia os relatos dos índios e dos curumins, narrativas densas e fortes. Em uma dessas histórias apresentou uma curiosidade sobre o cotidiano escolar. Disse que, na hora do intervalo, os curumins saíam da sala de aula, passavam pelas cercas da escola, e comiam seus lanches em suas casas, que ficavam próximas do colégio. Não havia a necessidade de chamá-los assim que terminavam de comer: vinham correndo para a escola. Em sua dissertação, Huarley aponta os problemas sociais, culturais e narra o cotidiano escolar nesse ambiente, muitas vezes precário. Em um dos seus seminários nos

contou sobre uma escola que havia recebido dos órgãos públicos muitos computadores para formar uma sala de informática, mas esqueceram que nessa escola não havia energia elétrica, então, há mais de um ano os computadores estão em caixas empilhados em uma sala. Ele também se posiciona em relação aos conteúdos programáticos oferecidos aos povos indígenas, que se distanciam da realidade vivida e que os afasta cada vez mais de suas origens.

Nesses encontros que falam de vida/cotidiano, a busca pela produção de sentidos nas práticas cotidianas, através das histórias que parecem banais e corriqueiras, mas que, quando olho, consigo ver/refletir, ganhou sentido ao ouvir os relatos apresentados. Nesses encontros com histórias e pesquisas tão diferentes, nos encontrávamos com as mais diversas formas e práticas discursivas que evidenciavam as dimensões ecológicas.

Uma vez que participo como sujeito ativo dessa construção, que me provoca no sentido de rever minhas práticas pedagógicas, outros questionamentos começaram a surgir. Ao vivenciar as práticas pedagógicas numa perspectiva ecologista de educação o que ela possibilitará? Ela vai me possibilitar um desconforto em viver a vida como ela é? Como levar esse discurso para o cotidiano escolar onde eu trabalho? Como é que alguém faz a sua história?

Fui buscar saber mais sobre a perspectiva ecologista de educação e me deparei com um artigo escrito por Nilda Alves, professora da Universidade Estadual Rio de Janeiro (UERJ). No artigo “A narrativa como método na história do cotidiano escolar”, Nilda traz a narrativa como centro da discussão, bem como as múltiplas relações entre memória, narrativa e identidade e os confrontos entre fonte oral e escrita.

Segundo Thomson (1997, p. 52-54), essas preocupações caminham no sentido de compreender “os significados subjetivos das experiências vividas e a natureza da memória individual e da memória coletiva”. Segundo o autor, ao usarmos a história oral “estamos tão interessados na natureza e nos processos de afloramentos de lembranças quanto no conteúdo das reminiscências que registramos”.

Essas e tantas outras histórias, que tive a oportunidade de escutar no grupo e com as quais me identifiquei, me acolheram. Senti que fazia parte desse grupo e que compartilhava esse pensamento político juntamente com a perspectiva ecologista.

Será que os conceitos têm histórias? Qual é a história dos conceitos que nós utilizamos? Essas questões exigem mais do que uma resposta, necessitam de um

posicionamento de si sobre as relações sociais e como elas vão se construindo em diferentes ambientes. Uma vez estando nesse ambiente, ou seja, nas escolas/espços culturais, ou mesmo em espaços outros, como podemos intervir e participar de modo que nossa existência se faça presente?

Ao me redescobrir e me posicionar como sujeito político, a minha atuação em sala de aula e como pesquisadora começou a se transformar.

Ao dar espaço à reflexão e re-elaboração de si, de sua trajetória, como cidadão, como cidadã, professor e professora, estudante, mestrando/a e futuro pesquisador/a da educação, os que vêm das margens se redescobrem, se identificam, como sujeitos políticos que enfrentam os mais diversos preconceitos e privilégios de classe solidificados na sociedade brasileira (REIGOTA, 2010, p. 4).

Segundo o autor, são esses sujeitos que atuam no cotidiano escolar, que interagem e passam a olhar os alunos e alunas de forma diferente. E que, ao observarem a si mesmos e aos outros, alteram suas práticas pedagógicas, desobedecendo aos pacotes institucionais e ideológicos, que correspondem a interesses partidários que nos chegam e nos são impostos com intuito de que o novo produto seja reproduzido. Esses pacotes trazem com eles a autoridade e o distanciamento da realidade apresentada. Assim, ignoram toda uma história pedagógica construída até então.

Em um dos encontros ocorridos no ano de 2011, tive o primeiro contato com as obras de Milton Hatoum, que também utiliza as narrativas para contar suas histórias, através das crônicas. Nas obras de Hatoum, há uma simbiose entre cidade e cultura. Ele nos traz também o elemento da memória coletiva, em que os traços estéticos presentificam-se em suas obras escritas.

Quando Hatoum relaciona a produção das narrativas com as informações essenciais sobre os estudos desenvolvidos na contemporaneidade, e toma a cidade como “texto cultural”, ele oferece ao leitor, aos artistas e aos produtores de cultura inúmeras possibilidades reflexivas, colocando a cidade como lugar cultural e arena social, e tornando a obra significativa.

Foi em um dos nossos encontros, após termos participado do grupo de estudos, que Huarley trouxe um livro para compartilhar comigo. Nesse livro, havia várias histórias infantis – ele sabia que eu trabalhava com crianças. As histórias eram de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm – eu não sabia que as histórias de Grimm eram diferentes das contadas por Perrault. Nossa troca de livros aconteceu durante o café, na universidade. Guardei o livro na bolsa. No dia seguinte, quando terminava minha última aula, notei que restavam dez minutos, e as

crianças já haviam terminado as atividades. As crianças dessa sala eram agitadas, mais brigavam que brincavam. Não dava para começar uma nova atividade, não haveria tempo suficiente para isso. Então, peguei o livro que o Huarley me emprestou e comecei a ler a história da Cinderela de Grimm.

Em meio à agitação, eu dei início a leitura, aos poucos as crianças foram silenciando – eu não entendia muito bem o que estava acontecendo e, para falar a verdade, eu não havia percebido que estavam tão interessadas. A história começava de uma forma diferente, pelo menos era diferente de todas as que eu já havia ouvido. E foi isso que chamou a atenção das crianças. A versão da história de Cinderela mais conhecida é a de Walt Disney, que se aproxima mais da versão de Perrault, onde há uma fada madrinha e uma abóbora que é transformada em carruagem.

A história relatada pelos irmãos Grimm começava com a mãe de Cinderela doente, fazendo um pedido para a filha. A mãe pedia à Cinderela que plantasse uma árvore sobre seu túmulo, e que fosse lá chacoalhar a árvore sempre que precisasse de algo. Após a morte da mãe, o pai casa-se com outra mulher que já tinha duas filhas. Nesta história, há três bailes, e Cinderela participa de todos eles. Ao chacoalhar a árvore, ela ganha os vestidos, os acessórios, e a carruagem. Os pássaros a ajudavam a terminar suas tarefas antes de ir a cada baile. No terceiro dia, pouco antes do terceiro baile, ela vai até a árvore e pede vestidos dourados e sapatilhas de ouro. Ao final do terceiro baile, Cinderela perde a sapatilha. O príncipe a encontra e proclama que se casaria com a pessoa cujo pé coubesse nela. A madrasta de Cinderela, sabendo da promessa do príncipe, diz a suas filhas que, se o sapatinho não coubesse nelas, deveriam usar uma faca e cortar um pedaço de seus pés.

Quando tomei consciência de que havia lido isso para as crianças, olhei para elas, e para minha surpresa estavam completamente imobilizadas e muito interessadas na história. Isso nunca havia acontecido antes, um silêncio profundo. Ao interromper a história, eu não sabia o que ainda estava por vir. Mas as crianças começaram a gritar: “*não para professora, conta mais... vai bater o sinal queremos saber o final dessa história*”. Com muito receio, continuei.

A irmã mais velha experimentou a sapatilha, que não serviu. Então, para que o pé coubesse, cortou fora o seu calcanhar. O príncipe já estava levando-a para o castelo quando os pássaros, amigos de Cinderela, cantaram ao príncipe que havia sangue nas sapatilhas de sua futura esposa. Então, a segunda irmã experimentou os sapatos, e precisou cortar os dedinhos

para servir, e novamente o príncipe, enganado, foi alertado pelos passarinhos e percebeu o sangue escorrendo nos sapatinhos.

Eu inventei outra história sobre a segunda irmã para que as crianças não ficassem tão chocadas; aliás, eu estava muito mais chocada que elas com a história, e só pensava “*ah Huarley, olha só o que você aprontou comigo*”. Enfim, fui salva pelo sinal..., as crianças foram embora e eu fui terminar essa história de horror, sem nada de encantamento. A madrasta não queria dizer que havia mais uma moça em sua casa, mas o príncipe pressionou-a até que ela confessou e foi chamar Cinderela. O sapatinho finalmente serviu, e ele pediu a moça em casamento. No dia do casório, quando as irmãs de Cinderela tomavam o caminho da igreja, os pássaros bicaram seus olhos e elas ficaram cegas.

Que bom que parei no primeiro sapato e no primeiro sangue da história. Huarley e outros amigos riram muito da situação enfrentada por mim. Mas essa situação ficou marcada em nossas histórias; ele, em meio a risos, dizia: “*eu dei o livro para você ler, não disse que era para as crianças*”. Era tarde demais para essa instrução. Saímos com várias perguntas desse encontro: de onde vem o aprendizado? Ele acontece somente na escola? Além do riso, o que essa narrativa provoca?

Paisagens invisíveis no cotidiano escolar

Encontrei com o trabalho de Leandro Belinaso Guimarães através do artigo “Fotografias de deslocamentos no ambiente: fugas em uma prática educativa”, escrito em parceria com Ana Maria Hoepers Preve, e apresentado em nosso grupo de pesquisa *Perspectiva ecologista de educação*.

O trabalho de Guimarães relaciona imagem, educação e ambiente, e buscava novos olhares para aquilo que já foi visto muitas vezes. Ao tomar conhecimento do trabalho de Guimarães, senti-me instigada a levar essa proposta aos alunos e alunas. Este trabalho possibilitou o uso da fotografia no cotidiano escolar, mas com olhares ainda não utilizados para esse ambiente.

Segundo Guimarães e Preve, a fotografia poderia despertar nos alunos a potência de outros modos de ver e pensar o ambiente escolar a partir das imagens captadas por eles/elas, além de potencializar o estabelecimento de relações socioambientais.

Pedi aos estudantes que trouxessem suas máquinas fotográficas e celulares a fim de realizarmos a experimentação. Ao sairmos da sala de aula, propus que utilizassem um novo olhar para aquele ambiente que todos conheciam, chamei esse olhar de “olhar estrangeiro”.

Assim como Guimarães e Preve (2012, p. 4), também queríamos ver, no mesmo lugar, paisagens mais poéticas, ou, ainda, abrir possibilidades de “paisagens invisíveis”: aquilo que, pelo excesso de informação, já não temos como enxergar.

Além das imagens captadas dos ambientes, pedi que pensassem em como o corpo poderia estar inserido e ser registrado a partir de suas sensações/vontades em relação ao ambiente escolar. O corpo precisava ser o foco das ações. Como pensar nesse outro corpo, no ambiente escolar? Seria um corpo cênico? Mas o que é um corpo cênico?

Saito (2010, p. 55) nos diz que o cérebro existe no corpo e o corpo no mundo, assim o organismo age no mundo. Mas o corpo tímido do aluno e da aluna não conseguia avançar e buscar ambientes alternativos. Ficavam limitados ao uso do pátio da escola: o medo da punição que poderia advir das inspetoras era maior que o desafio posto pela lente da máquina fotográfica.

Se para Saito (2010) o cérebro estava no corpo, então esse corpo dizia o que pode e o que não pode fazer naquele ambiente. Por isso, utilizar o corpo de forma não convencional nesse ambiente era considerado um ato de transgressão. Os estudantes trouxeram poucas imagens, algumas imagens tímidas de lugares e olhares convencionais, sem preocupação estética, e sem um posicionamento político.

Propus novamente outra experimentação. Nessa proposição eles teriam que trazer uma fotografia que revelasse o seu olhar dentro da escola.

Quando começaram a entregar as primeiras imagens, percebi que em todas elas havia grades, portas, tijolos, como se eles estivessem presos em algum lugar.

Em outras imagens, tinha-se a impressão de que o olhar buscava por paisagens fora da escola, recusando-se a se voltar para dentro da escola. Saito (2010, p. 53) nos conta que o poder disciplinar é uma forma de organização do espaço e do tempo como um mecanismo de fabricação, de manipulação e produção de um tipo de indivíduo necessário à sociedade industrial.

O controle do corpo assegura a sujeição, impondo a docilidade e a eficiência nos indivíduos. A vigilância configura-se como um instrumento que se fortalece principalmente pelo viés da percepção. Na medida em que o indivíduo percebe que

está sendo vigiado, passa a aprimorar por si próprio a visão daquele que o observa (SAITO, p. 54-54).

O controle corporal, regido pelas normas e regras do cotidiano, e imposto nesse ambiente, os deixava paralisados e com medo de experimentar.

Chegamos à sala de aula para compartilhar as imagens no Datashow. Nesse segundo momento, as imagens apresentaram outras características. Selecionei algumas para compartilhar nesse estudo. É possível perceber que no primeiro plano há sempre uma barreira, como se essa barreira fosse o limite para que conseguissem olhar o que lhes agradava. Ou é a grade de uma janela, ou uma parede, ou um muro.



Figura 5 – Barreira I.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 6 – Barreira II.
Fonte: Arquivo pessoal.

Ana Godoy, em seu livro *A menor das ecologias*, propõe uma viagem de exploração e relação que se estabelece com a terra e o território. Para Godoy (2008, p. 29), trata-se de inventar uma menor ecologia para uma terra a ser descoberta, em vez de procurar a verdadeira ecologia para uma terra verdadeira. Como inventar a menor ecologia para essa nova espacialidade no cotidiano escolar?

Ao conversar com os alunos e as alunas durante a leitura das imagens, percebi que as escolhas dos lugares aconteceram de forma inconsciente. Mas as imagens revelavam “imagens da inconsciência”, mostrando o seu olhar para o cotidiano escolar.

Quando fiz a leitura mostrando a eles como o olhar estava direcionado para fora do espaço escolar, ficaram surpresos. As escolhas dos lugares “invisíveis” que eles/elas buscaram falavam da escola como um lugar fechado.

A poesia das imagens e do cenário que eles escolheram não estava dentro do cotidiano escolar, estava fora desse lugar. Mas o próprio ambiente escolar os separava desse “outro” lugar.

Nesse jogo da experimentação, o que está dado para ser visto é o que escapa do inconsciente e aparece nas imagens pelas escolhas dos lugares/olhares feitas por cada aluno/aluna. As fotografias falam de si, dos sentimentos e também das escolhas. Segundo Godoy (2008), nos percursos das experimentações o que nos interessa são as conexões e os elementos que cada aluno e aluna foram juntando e dando sentido.

Agora era a vez de experimentar o ambiente com o corpo. Não era uma busca solitária, precisava de no mínimo duas pessoas. O corpo precisava estar inserido na obra, ele é a matéria da obra. Saito (2010, p. 52), tal como afirma o filósofo francês Michel Serres, diz que toda a origem do conhecimento está no corpo. Então, só posso conhecer o outro quando esse outro corpo adquire a forma, a aparência, o movimento e o *habitus*, antes que ele, com a sua fisionomia, entre em ação. De acordo com Godoy (2008, p. 135), é preciso “[...] mobilizar o corpo, o pensamento, sensibilizá-los de modo que cada um experimente a paisagem, faça conexões, traçando linhas e acompanhando-as, linhas por meio das quais a paisagem se desmancha e se inventa”.

O corpo colocado de forma incomum nessas fotografias nos revela uma narrativa de sua relação com o espaço. Eu os provoquei com uma pergunta: como o seu corpo reage ao entrar em contato com o ambiente escolar? Ocupar diferentes espaços com o corpo no ambiente escolar incitou, nos alunos e alunas, um novo olhar. O ambiente, mesmo conhecido, portava novidades quando o corpo se punha de forma não convencional.



Figura 7 – Corpo-espaco I. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 8 – Corpo-espaco II. Fonte: Arquivo pessoal.

Havia possibilidades de descobrir, de penetrar nesse ambiente sem ter alguém vigiando, nem professor nem inspetor. Estar em liberdade nesse espaco para criar, onde

movimentar-se é sinal de desobediência, fez com que ganhássemos cumplicidade na criação e na relação entre professora e estudantes.

A intenção desse experimento foi de propor uma ação pedagógica em educação ambiental que valorizasse os conhecimentos e a individualidade na construção de um olhar poético e crítico sobre o corpo, o ambiente, a escola.

A política do Sensível - a experiência pública

No ano de 2013, recebi um convite para trabalhar como secretária de esporte, cultura e turismo na cidade de Salto de Pirapora. Era a primeira vez que a cidade teria uma Secretaria de Cultura. Eu não era filiada a nenhum partido político, mas estava comprometida com o pensamento político em arte, o qual vinha construindo j

á há mais de vinte anos. Não tinha interesse no cargo, mas minha responsabilidade social foi questionada pelos meus colegas, familiares e principalmente pelos alunos/alunas, e também pela comunidade em geral. Hesitei em aceitar, mas responsabilidade falou mais alto.

Sair do ambiente escolar para uma Secretaria de Cultura possibilitava-me outros encontros com as práticas educativas, ciente de que as práticas educativas não estavam presentes somente no ambiente escolar, mas que podiam ocorrer em todos os espaços. Como educadora ambiental, visava à construção de um pensamento/ação de uma sociedade democrática e sustentável, enfatizando seu aspecto político e artístico, fomentando discussões/definições de políticas públicas, movimentos sociais e a construção da cidadania. Nesse texto, busco explicitar as experiências e o desenvolvimento das minhas ações culturais durante os quatro meses em que permaneci como secretária de cultura. A Secretaria de Cultura e a educação ambiental estão relacionadas com as minhas ações de busca e criação de espaços para a produção de conhecimento, essa busca, por sua vez, relacionava-se com esse lugar onde tudo estava para ser construído. Para Reigota (2007, p. 53), os “sujeitos [...] formam o ‘núcleo histórico’, que pode ser analisado na perspectiva das ‘minorias ativas’”. A fim de nos esclarecer sobre o que vem a ser e a importância de tais minorias, Reigota retoma Moscovici (1996; 2003), para quem “as minorias ativas” não são os únicos inovadores, porém, através da história, elas se mostraram muitas vezes, como os principais agentes de inovação na arte, ciência, política (MOSCOVICI, 2003, p. 349 apud REIGOTA, 2007, p. 53).

* * *

Os alunos e as alunas estavam felizes porque o pensamento artístico que vínhamos construindo poderia ser disseminado por toda cidade. Assim que iniciei o meu trabalho como secretária de cultura, me deparei com as questões burocráticas que envolviam a realização de qualquer projeto. Logo nas primeiras reuniões, fui informada de que não poderia realizar nenhuma atividade sem autorização do prefeito. Todas as minhas ações precisavam passar por suas mãos, era necessário escrever os projetos e esperar pela aprovação.

A Secretaria de Cultura não tinha uma sede. No prédio da prefeitura não havia espaço para mais uma secretaria, então, pediram para que eu escolhesse uma “salinha” no recinto de festas, ou um lugar na biblioteca, e, por último, ofereceram outra “salinha”, que eles chamavam de “casa da dengue”.

Passei as primeiras semanas na biblioteca, que mais parecia um almoxarifado tantas eram as coisas empilhadas. Havia livros novos no chão, por falta de estantes e de espaço. As gavetas entulhadas de papéis, computadores que não funcionavam, e um depósito de mesas e cadeiras na varanda do prédio. Fiz uma lista de móveis e materiais e a entreguei ao setor de compras. Comecei então a organizar o espaço. A biblioteca dividia o mesmo prédio com a Câmara Municipal. Na primeira reunião administrativa, percebi que a biblioteca não interessava ao prefeito e nem mesmo aos vereadores. Os vereadores haviam conseguido uma liminar para ocupar todo o prédio por dez anos, então, solicitavam a retirada da biblioteca. O pedido que eu fiz de materiais necessários e urgentes para a organização do espaço foi negado, e os livros novos e em braille permaneceram no chão. Nessa reunião eu ouvi: *“A biblioteca nos tempos atuais é uma bobagem, a nossa intenção é fechá-la, não quero que perca o seu tempo com isso. Eu quero que você faça um projeto para tirar as crianças das drogas e das ruas”*.

Tentei argumentar falando sobre os projetos que poderiam ser desenvolvidos no espaço da biblioteca, como contação de histórias, oficinas de leituras, oficinas dramáticas, mas nada o agradou. Existia verba do governo federal para ampliação de ações culturais no espaço da biblioteca, mas não fui autorizada a fazer qualquer alteração, tampouco a escrever qualquer projeto. Voltei para a biblioteca e tentei organizá-la da melhor forma possível. Notei que havia um estoque de livros didáticos – as escolas estaduais precisam “dar um fim” nos livros didáticos que sobram ao final do ano. Esses livros não podem permanecer nas escolas e

não serão mais utilizados por ela, então, são distribuídos a todos que participam da comunidade escolar e também para comunidade em geral, para que cada um faça o que quiser. Ao organizar a biblioteca, descobri que o depósito havia sido transferido das escolas para a biblioteca municipal.

Comecei a escrever o projeto contemplando as *Oficinas Culturais* em jogos teatrais, violão, canto coral, percussão, teoria musical, artes circenses, artes plásticas, balé, *jazz* e, dança contemporânea. Levei o projeto e aguardei pela aprovação. Enquanto isso, os artistas da cidade organizaram uma reunião e me chamaram para participar, ocasião em que fizeram muitos questionamentos. Era a primeira vez que nos reuníamos, e eu desconhecia a quantidade de artistas que trabalhavam como “anônimos” na cidade.

Fui sincera com todos que estavam presentes na reunião, alguns não gostaram do que ouviram e me colocaram como mais uma pessoa que iria usufruir do cargo e do salário. Eu disse que não tinha liberdade para utilizar a verba e fazer os projetos culturais, e que iria batalhar por isso. Mas que estava à disposição para ouvir propostas e ajudá-los. Ao final dessa reunião, percebi que os artistas não queriam dinheiro, apenas um lugar para poder apresentar e dar visibilidade aos seus trabalhos artísticos. Após esse primeiro encontro, muitas pessoas conhecidas e desconhecidas fizeram contato comigo, queriam apresentar seus trabalhos. Comecei, então, a organizar uma agenda.

A primeira ação cultural foi o Carnaval. Não queria que essa ação acontecesse de forma desorganizada, sem as autorizações necessárias. Mais fui forçada a fazer e a assumir todos os riscos. Após muitas tentativas, os advogados conseguiram a autorização judicial. Mas o carro de som ficaria do lado de fora do salão. Na primeira noite, poucas pessoas apareceram. Na segunda, eu conversei com alguns alunos e alunas do colégio e os convidei para que viessem até o recinto de festas. Eu conhecia as pessoas responsáveis pelo som, organizamos um espaço dentro do salão, fui criticada por todos dizendo que eu não estava cumprindo as “ordens” do prefeito. Não havia sentido você estar em um salão e o som ficar do lado de fora. O prefeito não apareceu no recinto de festas. Os adolescentes organizaram uma carreata e todos chegaram de uma só vez, tive a impressão de que a escola havia mudado de lugar. Os policiais ficaram atentos e colocaram um segurança ao meu lado, eu estava em meio ao povo da periferia, e isso poderia ser perigoso, alertou o policial. Esse povo da periferia eram os meus alunos e alunas.

“*Deixe esse povo lá fora amassando barro, eles não tem nada mesmo, ficam contente com qualquer coisa*”. Eu não queria que fosse qualquer coisa, fiquei incomodada com esse

posicionamento do prefeito. Nas matinês, consegui alguns adereços para que as crianças colocassem no corpo, e saímos para dar uma volta pelo bairro. Os policiais diziam que eu dava mais trabalho que todas as pessoas que estavam ali, mas, no final, disseram estar surpresos com a “folia”. A comunidade me ajudou a organizar o trânsito e a cuidar das crianças durante a caminhada pelo bairro.

Como eu não tinha autorização para utilizar o dinheiro da “pasta” da Secretaria de Cultura, pelo qual eu era responsável, realizava as ações utilizando apenas os recursos disponibilizados pela prefeitura – os ônibus e o lanche feito pela cozinha piloto.

Loquei um ônibus para buscar os artistas na cidade de Sorocaba, que organizaram comigo a “1º Palhaceata” da cidade de Salto de Pirapora. Os artistas locais e da cidade vizinha organizaram algumas cenas circenses e também me ajudaram com a organização.

Como as pessoas da cidade nunca haviam visto uma Palhaceata, acharam que essa ação estava relacionada a uma manifestação contra a gestão atual. O prefeito me chamou no gabinete para explicar o que estava acontecendo, disse a ele o que significava uma Palhaceata, mas não ficou convencido com a minha explicação.

A praça da fonte, cenário da minha infância, foi escolhida para darmos início a essa caminhada pelo centro da cidade. As crianças foram aparecendo, ganhando narizes vermelhos e alguns coloridos, a banda da cidade começou a tocar, e os artistas de Sorocaba chegaram para completar o conjunto. A comunidade e o pessoal do comércio se encantaram com o colorido, a música e a poesia da ação. A Palhaceata é um movimento artístico em comemoração ao dia do circo e aos artistas circenses. Político sim, partidário não. A intenção é celebrar, alegrar, divertir e trazer a população para compartilhar esse encontro com a linguagem e os artistas circenses.

Propus uma segunda ação cultural, agora com A Banda Lyra. Ela existe há mais de quarenta anos na cidade, possui sede própria e recebe subsídios para manter seu espaço e os músicos. Porém, esse subsídio não é suficiente para manter o espaço funcionando permanentemente, os músicos encontram-se uma vez por semana para ensaiar e quase nunca fazem apresentações. No espaço utilizado pela banda, poderia funcionar uma escola de música para a comunidade, desde que houvesse funcionários contratados para atuar como professores de música. Muitos dos integrantes da Banda Lyra atuavam como professores em outras instituições. Conversei sobre essa possibilidade com o prefeito, mas ele não me deu muita atenção.

Fiz uma reunião com os integrantes da Banda Lyra, e nos organizamos para realizar apresentações uma vez por mês, ocupando diferentes espaços da cidade. Essa utilização dos espaços públicos estaria dentro do projeto “Músicas ao Vento”.

Comecei a olhar os espaços da cidade onde pudessem acontecer encontros contemplativos, encontros voltados para as diferenças e as semelhanças sob um olhar analítico para as ações que estavam acontecendo, e encontros com olhares poéticos e lúdicos, os quais estavam transformando e refuncionalizando os espaços públicos, subvertendo atmosferas e transformando o espaço real em espaço da ação.

Atualmente, um dos principais obstáculos para a convivência em harmonia no espaço, seja ele público ou privado, é a divergência quanto ao que ele representa para cada pessoa. Para o filósofo Gaston Bachelard (2008), o espaço é visto como *fonte de devaneio poético do ser*, Einstein na Física, fala em entrelaçamentos entre o espaço e o tempo, formando uma entidade única denominada *continuum espaço-tempo*. Do ponto de vista arquitetônico, o espaço-tempo como recurso só começou a existir a partir dos anos 1930 (MARTINS, 2004, p. 23). A arquitetura vê o espaço como material de trabalho e como produção. Oscar Niemeyer diz que a grande maestria de sua arte está não na construção concreta que ocupa o espaço, mas sim na maneira de produzir os vazios (COELHO, p. 166). A “Palhaceata” foi a primeira intervenção no espaço público.

Músicas ao Vento

Na manhã de sábado, as pessoas foram surpreendidas pela sonoridade musical que ocupava o centro da cidade de Salto de Pirapora. E, como diz o título da ação cultural, a *Música ao Vento* trouxe as pessoas que, ao ouvirem as canções, foram aproximando-se para conferir de onde vinha aquela música. Os músicos estavam num canto da praça, não houve divulgação, era uma intervenção musical no espaço público. Deixei algumas cadeiras espalhadas pela praça. O olhar curioso fez com que as pessoas parassem por algum tempo, em meio à correria do cotidiano, para ouvir e ver a banda tocar. A leveza do gesto, da música, compunha a cena do cotidiano em meio ao vento e as flores que caíam na Praça: Francisco Pedroso de Brito.

Diversos foram os comentários daqueles que vivenciaram essa experiência: “*Quando ouvimos música, parece que o dia fica mais leve, dá vontade de sorrir, me faz pensar sobre a vida, sobre as nossas escolhas... disse uma senhora que passava pela praça.*” Outra pessoa continuou: “*Eu ouvi uma música tocando e comecei a procurar de onde vinha aquele som, até que encontrei*”. “*Eu estava em casa assistindo tevê, e ouvi a banda tocando, eu adoro ver a banda tocar... então saí de casa e vim até aqui pra ver e ouvir de pertinho*”.

Mas a natureza também chamou para observá-la. Eu estava sentada embaixo de uma árvore, de onde caía uma florzinha rosa de vez em quando, percebi o ritmo natural do meio ambiente. Sem pressa. Os orientais conseguem fazer isso brilhantemente observando as flores das cerejeiras caírem. Esse acontecimento me fez pensar sobre o tempo da espera.

Esses olhares contemplativos em meio às ações propostas se estruturam na ampliação da consciência do aqui e agora, da percepção do momento presente. Segundo Martins (2008, p. 25), cada indivíduo elabora na perspectiva corporal e mental, imagens ambientais daquilo que é mostrado. Essas imagens fazem parte do processo do observador e seu ambiente. O ambiente sugere e distingue as relações. O observador adapta, seleciona, organiza e empresta significado àquilo que vê. Para Martins (2004, p. 25), é a avaliação ambiental que irá gerar a conduta e a atitude diante do espaço.

É nesse momento da avaliação que nossa mente atribui valores e formas de julgamentos, estando presentes aos estados de ânimo, as predisposições, as emoções e as motivações que complementam a percepção e sua consequente organização para uma conduta, numa síntese organizada de pensamentos, cognições e motivações que nos dispõem para o comportamento.

Essas formas de olhar o espaço, segundo a teoria apresentada, se consolidam no indivíduo ao longo do tempo, mediante a sua interação com o meio, ou seja, o indivíduo vai construindo suas características individuais físicas, psicológicas e culturais nesse ambiente. Dentro dessas formas também estão presentes os condicionamentos decorrentes do meio. Esses condicionamentos acontecem quando não são propostas formas diferenciadas de pensar/vivenciar/refletir sobre a cultura. Por isso a necessidade de descondicionar a percepção e driblar as expectativas da mente, a fim de estimular novas formas de olhar, alterando fisicamente a percepção.

As praças começavam a ser o centro da atenção da comunidade. O grupo Marília Lopes & Banda veio da cidade de São Paulo, custeando as próprias despesas, para participar da ação cultural *Músicas ao Vento*, eu os conheci pelas redes sociais. No dia da apresentação,

a praça foi tomada pelas poesias de Claus Nardes e pela instalação feita por mim com referências das obras de Thorsten Brinkmann.

Essas ações não se resumiam ao material apresentado, mas provocavam a interpretação analítica, colocando à prova a capacidade de interpretar as formações culturais. Segundo Rancière (2012, p. 11), essas ações são os testemunhos da existência de certa relação do pensamento com o não-pensamento, de certa presença do pensamento na materialidade sensível do indivíduo, do involuntário no pensamento consciente e do sentido no insignificante.

A relação da comunidade com a construção desse pensamento artístico começava a acontecer quando havia certa identificação com o inconsciente do pensamento, onde o campo da literatura e das artes se define como efetivação privilegiada desse “inconsciente”.

Na mesma semana, os profissionais da imprensa oficial da prefeitura municipal de Salto de Pirapora publicaram a foto de todas as pessoas responsáveis pelas secretarias. A única foto que não foi publicada foi a da pessoa responsável pela Secretaria de Cultura. No mesmo jornal, havia um texto acompanhado de fotos das ações realizadas pela Secretaria de Cultura, mas no quadro onde elencavam todas as secretarias, a foto não aparecia. Seria uma provocação? Que estética designa o pensamento da arte na cidade de Salto de Pirapora? Que cara tem a cultura?

O trabalho da Secretaria de Cultura, apesar de todas as dificuldades, estava dando resultados, mas esses resultados não eram bem recebidos pelos integrantes do partido político. Achavam que as ações promovidas pela Secretaria de Cultura estavam sendo excessivamente evidenciadas, e isso seria perigoso para o partido, uma vez que eu não era filiada a ele. Notei que havia certo desejo em apagar a imagem estética que vinha sendo construída.

Rancière (2009, p. 11) apresenta os atos estéticos como configurações da experiência que nos ensinam novos modos do sentir e induzem novas formas de subjetividade política. Essas experiências abriam espaços para novas formas de reflexão e para a fusão da arte com a vida.

Esse projeto propunha para a comunidade novas formas estéticas de pensar e fazer arte no espaço público. De acordo com Rancière, (2012, p. 11), “estética não designa a ciência ou a disciplina que se ocupa da arte. Estética designa um modo de pensamento que se desenvolve sobre as coisas da arte e que procura dizer em que elas consistem enquanto coisa do pensamento”.

Um grupo de adolescentes me procurou trazendo propostas para apresentar suas bandas de *hardcore* em Salto de Pirapora, precisavam apenas de ônibus e alimentação para os músicos que viriam de fora da cidade. Eu não conhecia nada sobre esse estilo musical, mas havia na secretaria o Claus Nardes, que além de escrever poesias, era músico. Nós dois éramos os responsáveis pela organização das ações culturais, e ele foi me apresentando a essa linguagem, até então desconhecida por mim.

Fui até a prefeitura avisar sobre a apresentação dos músicos na praça. A discriminação quanto ao estilo musical era enorme, achavam que aquilo não daria certo, que teria briga, e, ao final, me disseram que aquele tipo de *show* não era interessante para a gestão, mas que agora que todos já estavam sabendo, não tinha como cancelar, e que eu seria responsável por qualquer coisa que acontecesse. Isso se tornou pesado demais pra mim, estava muito apreensiva com a organização e segurança. Ao final do evento, escrevi um texto sobre a experiência vivida.

Músicas ao Vento: abrir espaços para coisas que não conhecemos

Nesses últimos dias tive contato com o hardcore. A palavra hardcore significa literalmente miolo, ou centro, núcleo duro e era usada para designar militantes agressivos e também é atribuída a uma variação extrema de algo. Quando recebi a proposta de Deivid Francelino para realizar um evento de hardcore, tive receio em aceitar, pois não conhecia nada dessa linguagem, mas mesmo assim, ao final da nossa primeira conversa, saímos com data marcada.

Em que momentos abrimos espaços para coisas que não conhecemos? Onde guardamos os nossos preconceitos, as nossas ignorâncias?

A praça foi sendo preenchida, em meio às camisetas estampadas, alargadores, tatuagens, formas diferenciadas de dançar, pelos pensamentos políticos e ideológicos, pela amabilidade no tratamento de um para com o outro e pelo respeito ao meio ambiente. Essa comunhão fez com que o tempo, a natureza, o sol, o vento leve e a noite, contribuíssem para esse grande espetáculo. Jovens de skate, bicicletas e crianças que brincavam naquele espaço,

puderam ouvir suas músicas prediletas. No canto da praça uma exposição de fotografias em PB, tendo como suporte caixas de papelão encapadas pelas notícias dos jornais. Fotografei tanto com a máquina, quanto em minha memória. Neste final de tarde e início da noite Salto de Pirapora foi tomada pela sensibilidade.

Observei que nesta praça não tinha lixeiras, nem suporte para o lixo. Mas no final do evento, sem pedir, as pessoas pegaram uma caixa de papelão, e deixaram o espaço completamente limpo, assim que o som e as estruturas foram sendo desmontadas as latinhas e os papéis também foram sendo colocados em seus devidos lugares. No ar, a sensação de que algo muito particular foi construído nesse espaço.

Segundo Rancière (2012, p. 17), em seu livro *O Espectador Emancipado*, a emancipação “começa quando dispensamos a oposição entre olhar e agir [...] e nos damos conta de que olhar também é uma ação que confirma ou modifica [...], e que ‘interpretar o mundo’, já é uma forma de transformá-lo, de configurá-lo”. O espectador é ativo, assim como o aluno e o cientista. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Ele conecta com muitas outras coisas que viu em outros espaços. Ele faz o seu poema com o poema que é feito diante dele. A minha história, nesse movimento, só pode ser contada a partir da história contada pelas pessoas que estavam presentes. E vieram outras apresentações. Aprendi muito com o grupo, além de espectadores eles eram os atores da história que estava sendo contada.

Deixei a biblioteca, que estava um pouco mais organizada, e fui para a “casa da dengue”. Esse era um espaço em que eu podia ter mais contato com os funcionários do setor, e ficava mais próximo de outros departamentos. Nesse lugar, não tinha nada, nem mesa, nem cadeira, nem telefone, as paredes estavam desgastadas. Recebi algumas doações de tinta de alguns comerciantes da cidade para que eu pudesse pintar o espaço – a prefeitura não disponibilizou tintas e nem funcionários para essa finalidade. Dizia que o valor gasto para a compra de tintas havia se esgotado, sendo por isso necessária uma nova licitação, e que aquele lugar iria ser demolido. Não tinha ideia do que uma “cor” poderia significar dentro de um partido político. Eu mesma fiz a pintura da casa, pintei os cômodos de branco. Um funcionário do setor me ajudou a pintar as janelas de vermelho e outro funcionário fez um desenho na frente da casa, encomendei um toldo vermelho para substituir o antigo, que estava rasgado.

Os funcionários, até então resistentes ao trabalho que estávamos realizando, agora participavam dando opiniões e se posicionando em relação ao que fazíamos. Inauguramos a

sede da Secretaria de Cultura com o projeto *Cinecasa*, apresentando curtas feitos por artistas da região, e com a apresentação de uma banda da cidade.

Em todos esses eventos eu enviava ofício para que a imprensa da própria prefeitura viesse registrar e divulgar as ações culturais que aconteciam na cidade, mas os jornalistas nunca estiveram presentes. A história de pintar as janelas de vermelho criou um “caos” em relação ao trabalho que eu vinha desenvolvendo. Segundo o prefeito, ele perdeu toda a confiança no meu trabalho, se é que algum dia teve alguma. Disse que eu era da esquerda, e que eu o provoquei pintando as janelas de vermelho. Demorei muito tempo para convencê-lo de que não tivera essa intenção. No dia seguinte a essa conversa, chegou o toldo vermelho. Não sabia o que fazer, escondi-o no quintal da casa. Colocá-lo, nesse momento, seria decretar o fim da minha gestão.

Ele não havia aprovado as oficinas culturais, mesmo assim dei início; contratei três professores, um de teatro, um de música e outro de artes circenses, e o restante das oficinas os próprios funcionários da cultura ministravam.

As oficinas aconteciam no recinto de festas, o salão era enorme, não tínhamos faxineira, foram inúmeras as vezes em que tive que varrer e passar pano no chão, além de lavar os vasos sanitários para que as crianças não ficassem em um lugar sujo. Perdi a conta de quantas vezes fui pedir ao prefeito que disponibilizasse um funcionário para a limpeza do recinto de festas. Não fui atendida. Ele não queria que as oficinas acontecessem, a ideia não havia partido dele, e por isso dificultava o meu trabalho não fornecendo os materiais, não cedendo funcionários, e cortando todos os recursos financeiros.

Semanalmente, mais de trezentas pessoas passavam por aquele espaço, fazendo as oficinas de jogos teatrais, atividades circenses, balé, *jazz*, dança contemporânea, teoria musical, percussão e violão. Consegui comprar dez violões para as oficinas. O entra e sai de crianças, adolescentes e adultos naquele espaço, era o que me instigava a continuar.

Mesmo sabendo que eu precisava pagar os professores de teatro, de violão e de artes circenses, o gestor não liberava a verba. Os professores trabalharam por mais de três meses sem receber, só ficaram até o término das oficinas pela amizade que nós tínhamos. Foi somente no final das oficinas que o prefeito liberou a verba para o pagamento. Após três meses de oficina, duzentas e cinquenta e seis pessoas receberam os certificados, que, juntamente com os cartazes, haviam sido impressos em minha casa. A prefeitura não disponibilizou verba para comprar impressoras e cartuchos de tintas.

Ninguém da prefeitura esteve presente no dia do encerramento das oficinas, nem vereadores, nem prefeito: nenhum representante do poder público. Não tínhamos som e nem luz disponível para a realização do evento. Após o prefeito ter assinado os mais de duzentos certificados, achou melhor contratar uma pessoa para fazer a iluminação. A pessoa contratada nunca havia assistido a uma peça teatral, então trouxe a iluminação de boate de show, e as pessoas acabaram ficando no escuro.

Havia mais de setecentas pessoas presentes para assistir os amigos, filhos, parentes. Era a primeira vez na cidade de Salto de Pirapora que acontecia o primeiro encerramento das *Oficinas Culturais*. Falei da responsabilidade de todos em manter esse projeto em funcionamento com ou sem a minha presença. Continuei o discurso dizendo que, quando não conhecemos a linguagem artística, não sabemos como reivindicar, mas que, a partir de agora, todos sabiam que era possível. Prossegui dizendo que a cultura é direito de todos os cidadãos, e que cabe a nós exigir que ela seja disponibilizada a todas as classes sociais. Esse foi o texto que divulguei nas redes sociais sobre as *Oficinas Culturais*. Corpo em cena: Oficinas Culturais em meio à escuridão, os “novos artistas estudiosos” brilharam com a sua garra e determinação na 1º Mostra das Oficinas de Salto de Pirapora.

Implantar uma nova proposta, em qualquer situação, é um desafio. Quando essa proposta foge ao entendimento das pessoas, esse processo fica ainda mais árduo. Assim que assumi o cargo na Secretaria da Cultura, a minha primeira ação foi implantar as oficinas culturais na cidade. Desde o início foi muito difícil fazer com que as pessoas entendessem que era necessário um espaço, que precisávamos de materiais, e que a limpeza adequada do lugar era indispensável, pois trabalharíamos com muita gente. Nada disso foi compreendido. Se fosse apontar aqui todas as dificuldades enfrentadas, seria um texto de lamentos, mas não é isso que quero fazer. Porém, penso que importante apontar algumas delas para que se tornem públicas, de modo que possamos pensar sobre elas.

Ansiosos desde as sete horas da noite, os espectadores começaram a formar fila do lado de fora do recinto de festas. Eram os pais, parentes e amigos que vieram prestigiar seus filhos e conhecidos. Para uma primeira apresentação, os lugares foram disputadíssimos. Durante duas horas e meia de apresentações, o espectador aplaudiu e vibrou juntamente com os novos artistas.

Trabalhar com iluminação nas atividades artísticas requer estudo e conhecimento, tanto dos materiais como operacionais. Uma luz que utilizamos em “baladas” não é adequada para uma peça de teatro. Mas, mesmo com a iluminação precária, Claus Nardes registrou

esses momentos com sensibilidade, através do olhar fotográfico. É importante lembrar que todos esses registros fotográficos foram realizados com nossos recursos e equipamentos pessoais. Disse ao final do discurso: “*A partir de agora vocês são os responsáveis por não deixar isso acabar*”.

Corpo em cena: apresentações teatrais

Foram dois espetáculos teatrais apresentados nesse período: *A terceira margem do rio*, do grupo Escarafunchar, de Pilar do Sul, e a peça *O menino narigudo*, com o grupo Uta, de Salto de Pirapora.

As ações culturais que vinham acontecendo comprovavam a capacidade de realização que os anônimos tinham. Mesmo sem recursos, era possível, o desejo era maior do que a dificuldade. Mas a necessidade de ter um espaço e alguém que viabilizasse esses acontecimentos era primordial.

O grupo Escarafunchar, da cidade de Pilar do Sul, propôs um debate ao final do espetáculo, muitos alunos e alunas, professores e professoras ficaram e participaram, apontando e levantando questões pertinentes ao trabalho apresentado.

O grupo Uta de teatro, da cidade de Salto de Pirapora, fez cinco apresentações. Durante o intervalo de uma das apresentações, fomos surpreendidos com o pessoal da engenharia que resolveu desentupir o vaso sanitário antes do próximo espetáculo. O engenheiro dizia para mudarmos a apresentação para outro lugar, e que ele tinha somente essa data para resolver o problema. Tivemos que abrir as janelas e portas durante a apresentação, para sair o mau cheiro que ficou no ar.

Todas essas ações performáticas do corpo, da voz e dos sons que realizava, contribuía para construir e reconstruir percepções sobre a produção de conhecimento. Essas ações partem do princípio de que “a educação ambiental é educação política (PELICIONI, 2000 e 2002; REIGOTA, 1990), e cabia a esse movimento ampliar e deixar claro o seu compromisso político” (REIGOTA, 2007, p. 54).

O engenheiro talvez nunca houvesse assistido a um espetáculo teatral, por isso cogitou a mudança de lugar, achando que era simples. Os movimentos artísticos não eram familiares

nem para os funcionários e nem para a gestão atual. O desconhecido causava desconforto, pois não se sabia como agir.

Segundo Reigota (2007, p. 54), “a competência técnica está intimamente relacionada com o compromisso político, sendo este voltado para a consolidação de uma sociedade democrática, livre, autônoma, justa e sustentável”.

Continuando o pensamento do autor,

A educação ambiental, assim definida, é herdeira do pensamento pedagógico crítico e propositivo iniciado por Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e tantos outros professores e professoras que não abandonam, em nome de uma competência técnica específica, o compromisso político de intervir e participar constantemente da transformação social. A sua singularidade é colocar a perspectiva ecológica em evidência (REIGOTA, 2007, p. 54).

A pretensão da educação ambiental não é formar ambientalistas e ecologistas, e sim formar cidadãos e cidadãs críticos e participativos, exigindo que os cientistas e políticos respondam aos seus questionamentos.

Queria entender mais sobre a minha presença na Secretaria de Cultura, qual foi o motivo para aventar o meu nome, e por qual razão eu ocupava esse cargo, uma vez que todas as minhas ações eram desconsideradas pela gestão atual.

* * *

Na cidade, existe um quilombo chamado Cafundó. Eu não conhecia o quilombo pessoalmente, somente através de fotos. Fiz uma visita ao lugar e descobri que em maio aconteceria a festa da Santa Cruz. Como eles não esperam nada da prefeitura local, já haviam organizado toda a programação. Pediram-me apenas para que divulgasse nas redes sociais e levasse um cartaz até a UFSCar, e também para que viesse participar da festa, isso era o mínimo que poderia fazer como secretária de cultura.

Fiz o que me foi solicitado, mas, ao chegar ao gabinete, fui insultada com agressividade. Chamaram-me de “comunista, petista, de esquerda”, e que isso havia ficado claro para o gestor quando fiz parceria com o bairro Cafundó, divulgando a sua festa pelas redes sociais. Fui proibida de ir à festa.

Proibir-me de ir e vir nos momentos de lazer era inadmissível. Pedi demissão do cargo, desesperado o gestor pediu desculpas e tentou amenizar a situação. Assim o projeto das oficinas, que eu havia enviado e esperava pela aprovação já há mais de quatro meses, saiu da gaveta assinado naquele momento, após a discussão. Disse-me o prefeito que não havia

assinado antes em virtude da extensão do projeto. Um projeto, disse ele, não poderia ter muitas páginas, já que em meio às noventa e quatro páginas poderia ter algo escondido. Mas que também não poderia ser um projeto de três páginas, pois daria margem para aprovação imediata, e assim solicitou que os próximos projetos ficassem nesse meio termo. Como poderia esconder algo na escrita de um projeto?

Voltei para a Secretaria com o projeto aprovado, mas pouco esperançosa em relação às minhas ações. O gestor disponibilizou uma pessoa para a limpeza do salão, e assim comecei novamente a divulgação e contratação dos oficinairos.

Comecei a contratação e a organização dos espaços destinados às vinte oficinas que aconteceriam no segundo semestre (artes plásticas e educação ambiental, arte moderna, introdução ao grafite, fotografia, mangá, danças brasileiras, danças folclóricas, dança contemporânea, *jazz*, violão, balé, percussão, teoria musical, coral, jogos teatrais, contação de histórias, arte circense, cinema escotilha e cinema 2 - narrativas fantásticas). Assim que divulguei o cartaz, e organizei os espaços em que elas aconteceriam, fui chamada ao gabinete do prefeito. Chegando lá, fui informada de que ele não precisava mais dos meus serviços, e que eu não era uma pessoa confiável. A nossa parceria acabou ali. Eu questionei sobre as oficinas e o andamento delas, uma vez que elas já tinham diretos autorais. E ouvi: “*você acha que quando sair daqui o mundo vai parar?*”. Mais uma vez me foi dito que eu não era uma pessoa confiável, que havia sido escolhida pela oposição, e que, além disso, estava aparecendo mais que o prefeito, e que não havia sabido jogar com a política partidária. Aqueles foram os quatro meses mais intensos da minha vida. Sabia que a minha permanência nesse lugar seria efêmera, por isso tudo era urgente.

Algumas ações culturais permaneceram, pois a população começou a exigir, porém, não com a proposta de trazer a arte como atividade crítica com efeito político.

Gostaria de enfatizar que o tempo que passei na Secretaria de Cultura me fez rever minhas próprias escolhas e ações durante aquele período. Pude perceber que é muito simples “o fazer”, e que as complicações estão em “deixar fazer e querer fazer”: esse é o cerne da questão.

TERCEIRO ATO - CONTEÚDO



Figura 9 – “[...] se exercendo, o corpo vibrátil indicará as direções a tomar, os agenciamentos a fazer” (ROLNIK, 2011, p.44). Foto: Ariane Chiebao.

CENA 5

(DES) ORIENTANDO-SE COM AKIRA KUROSAWA: VIDA COTIDIANA, EDUCAÇÃO E ARTE

Não há necessidade de dançar vistosamente. Pode-se dançar com simplicidade, sem grandes pretensões, a força surgindo bem devagar.

Kazuo Ohno.

Um pássaro me acorda... Escuto o seu piuuuuu, como se fosse um chamado... Volto a escrever... Aqui nesta casa que ninguém mais habita, mas que já foi habitada por muita gente... Agora só ouço o cacarejo das galinhas e o canto do galo... Parece... Sonho... Não parece ser real... Há um estado de embriaguez...

A cada semestre, durante o mestrado, no Grupo de Pesquisa do qual participo, é proposto um trabalho utilizando autores escolhidos pelo professor, para que dialogue com o cotidiano de cada aluno. Nesses encontros, há sempre uma surpresa provocadora. Já trabalhei com vídeos de Vick Muniz, com as crônicas de Milton Hatoum, com a educação ambiental, e agora eu e meus colegas do grupo recebemos o filme *Sonhos*, de Akira Kurosawa. Não existe uma forma preestabelecida para que esses textos sejam redigidos, porém, a escrita é resultado da provocação que os produtos culturais produzem em cada um dos integrantes do grupo.

Para aliviar o estado de embriaguez, ou embriagar-me de vez, utilizo as composições do músico e multi-instrumentista Kitaro ao escrever este texto. Assim como eu, ele também é filho de agricultores. Inspirado pelas composições de Otis Redding, Kitaro aprendeu a tocar guitarra sozinho, apenas confiando em seus ouvidos e sentimentos. “A natureza me inspira, sou apenas um mensageiro, a música não vem da mente” diz ele em sua biografia². Kitaro afirma que em alguma de suas canções é como se o céu passasse pelo seu corpo colocando-a para fora através dos seus dedos, transformando-se em uma composição.

No primeiro semestre de 2013, participei de um *workshop* intitulado *Percurso do Butô: legados e perspectivas*, em São Paulo, realizado pela Fundação Japão, com Diego Piñon (México) e Kota Yamazaki (Japão). Neste mesmo percurso tive a oportunidade de assistir a

² Disponível em: <<http://som13.com.br/kitaro/biografia>>

alguns espetáculos com Emilie Sugai, Jose Maria Carvalho, Diego Piñon e Kota Yamazaki. Foram dois dias de apresentações e mais um dia de *workshop*. O Butô é uma dança japonesa também chamada de Ankoku Butô (dança das trevas). Nascido no ambiente da vanguarda japonesa, em fins da década de 1950, o butô combina dança e teatro em espetáculos centrados em temas como o nascimento, a sexualidade, o inconsciente, a morte, o grotesco. Segundo Luisi e Bogéa (2008, p. 53), o corpo, no Butô, é esvaziado de referências culturais e se entrega a todo tipo de metamorfose. Surgido no final dos anos 1950, quando o país ainda se refazia do trauma da bomba atômica lançada sobre Hiroshima, em 1945,

O butô é como a vida sendo gerada no ventre materno. A energia e os mecanismos da vida sendo gerada no ventre materno. A energia e os mecanismos da vida e do butô são os mesmos. O mundo do butô deve ser aquele do ventre materno (BAIOCCHI, 1995, p. 18).

Retomar as minhas sensações corporais com o butô me fez lembrar o meu retorno à dança. Em 1997, após horas de viagem, cheguei até Ribeirão Preto, muito ansiosa para ver o espetáculo de Kazuo Ohno. Em meio à penumbra, caminhando lentamente e com pequenos gestos, os pés firmes no chão e o olhar voltado para dentro, era o início do espetáculo. Voltei a dançar após esse encontro com a dança de Kazuo Ohno, um homem de noventa e um anos, dançando o mundo visível e invisível, com seus gestos tão pequenos e quase imperceptíveis que, surpreendentemente, eram rompidos por alguns gestos fortes, dividindo em pedaços a história que estava sendo contada. Quem vê Kazuo Ohno dançar é levado a identificar, em cada detalhe, cada gesto e em cada silêncio os sinais articulados de um universo próprio. Sua dança é o lugar das possibilidades da escuta desse universo (LUIZI; BOGÉA, 2002, p. 28).

Não consigo falar de Kurosawa sem antes trazer alguns elementos que permearam o meu encontro com a cultura oriental. Nesse encontro, pude perceber que uma das características da arte japonesa é o minimalismo. Na pintura, o artista utiliza o menor número possível de pinceladas, somente aquelas necessárias para dar visualidade a forma.

Segundo Yoshi Oida, ator japonês que trabalhou com Peter Brook, o artista oriental se esforça para expressar o máximo de verdade com o mínimo de recursos. Mas não é apenas do minimalismo que esses artistas se servem para transmitir a imagem visual que escolheram mostrar. Eles se propõem a evocar, além das imagens, uma realidade mais ampla. Isso é o que me toca.

Há certas coisas na vida que não se explicam ou a linguagem verbal não se presta a esclarecer suficientemente. O *Ma*, uma noção peculiar da cultura japonesa, faz parte desse universo, cujo entendimento se realiza, essencialmente, por meio da intuição,

do corpo e, portanto, da vivência. É uma ideia não conceitual, algo que todos sabem o que é, mas não conseguem explicar quando lhes perguntam. No entanto ela faz parte do cotidiano do povo japonês (GREINER; FERNANDES, 2008, p. 177).

Essa realidade mais ampla é caracterizada pelo conhecimento baseado em múltiplos sentidos. É assim que Akira Kurosawa adentra nessa história com o filme *Sonhos*, em que aborda questões da vida cotidiana e da história, o indivíduo e o coletivo, a relação ser humano e natureza, texto e imagem, ocidente e oriente, além de ser um dispositivo disparador para a elaboração de narrativas com elementos autobiográficos sobre aspectos culturais e ambientais.

Vejo no filme a narrativa não linear, em que ele utiliza a fragmentação para contar uma história. Com essa escolha, Kurosawa elimina tudo o que não é essencial, reduzindo a expressão ao mínimo necessário para a comunicação. Isso faz com que o meu olhar e a minha experiência de vida participem da história que está sendo contada, criando conexões com as imagens apresentadas e aqueles resíduos de imagens que nem mesmo nos damos conta, mas que permanecem no subconsciente. Na obra de Kurosawa, a sensibilidade, a criticidade e a relação com a natureza estão circunscritas na própria forma da obra.

Nunca estive no Japão, mas tudo que li e vi nos palcos circulando pelo Brasil é de uma voracidade e ao mesmo tempo de uma sensibilidade que me toca muito. E porque acontece isso? A quebra de modelos preconcebidos, sejam eles no teatro, na música, nas artes visuais ou na dança, faz com que outras conexões sejam estabelecidas com o espectador, rompendo com as convenções.

E em meio às imagens apresentadas logo no primeiro “sonho” me ocorrem lembranças da adolescência. Fui muito obediente, embora haja quem diga o contrário. O respeito e o medo que tinha de meus pais não me deixavam ir muito além, tinha medo do castigo, que podia ser real ou criado pela minha imaginação.

Mas assim como a personagem, eu/ele erámos desobedientes e curiosos o suficiente para irmos de encontro aos seus/meus sonhos e às diferentes vontades minhas/dele. Já na primeira cena, identifiquei-me imediatamente com o garoto no filme.

No primeiro dos sonhos de Kurosawa, intitulado “Raposas”, um menino está em frente a sua casa quando começa a chover. A mãe, retirando alguns objetos que estavam na chuva, alerta o menino, dizendo: “em dia em que o sol brilha e a chuva cai, as raposas se casam, mas não querem que ninguém as veja”. O menino desobedece à mãe e adentra a floresta, e

chegando lá vê a cerimônia de casamento das raposas. Ao retornar para a casa, a mãe não o deixa entrar.

A fala da mãe, que reproduz o que ouviu um dia, e alerta sobre o castigo que pode vir a acontecer se acaso ele a desobedecesse, não foi suficiente para segurar aquele menino. Então ele sai em busca desse desconhecido, e faz a sua escolha.

Quando passei para o colegial (hoje Ensino Médio), minha mãe não queria que eu estudasse no período noturno, e recusou-se a fazer a matrícula. Foi a mãe de uma amiga quem me matriculou para que eu pudesse estudar. Minha irmã mais velha, quando estudava no período noturno, traiu a confiança de minha mãe. Ela dizia que estava no colégio, mas ficava namorando na praça. No primeiro dia de aula, mamãe foi muito clara, e disse: “*se você sair dessa casa e for até o colégio, você não volta mais*”. Abracei fortemente os meus cadernos e saí. Não consegui nem assistir às aulas direito, ficava pensando em como seria o meu retorno.

A personagem do menino pensa, olha para trás várias vezes, e vai... E encontra a natureza com suas imensas árvores, deixando-o menor do que é. O corpo pequeno do garoto dá a impressão de fragilidade em meio à grandeza das árvores daquela floresta. Até mesmo as plantas rasteiras são altas. Cenário sombrio em meio à fumaça, nada é claro... e ele vê um conjunto de pessoas caminhando/dançando num passo sincronizado, num outro tempo rítmico da vida. O espetáculo apresentado contém uma mistura de medo e curiosidade. O menino fica ali, atrás da enorme árvore, assistindo a esse acontecimento, quando é afrontado pelo olhar das pessoas daquele grupo. Ele foge, e volta para casa.

Nesse ritual de passagem, há um grupo de pessoas que apenas caminha. Não há palavras, mas os movimentos sincronizados, com momentos de ação e pausa, penetram inconscientemente, gerando a movimentação corporal. Uma dança que provoca e afronta, dança que traz a influência do teatro Nô e do Kabuki.

Então o menino corre em direção à sua casa, mas a mãe não o deixa entrar, pois agora ele tinha visto algo proibido. Ela fecha as portas e pede a ele que peça perdão por ter visto algo que não poderia, mas ainda assim ela não o deixa entrar. O menino se vê sozinho, e volta a caminhar em direção ao lugar proibido... Mas agora esse lugar estava repleto de flores coloridas..., um imenso jardim com um arco-íris. Era o momento de o menino ir ao encontro das “raposas” para pedir perdão por ter visto aquele ritual proibido.

Diferente da mãe do menino do filme, minha mãe me deixou entrar em casa. Sem sorriso nos olhos, disse que a partir daquele momento eu teria que arcar com as minhas roupas, meu dinheiro, a limpeza do meu quarto, enfim cuidar da minha vida e dar rumo a ela. Percebi claramente que nesse momento havia acontecido uma ruptura: deixei de ser uma menina para me tornar uma adolescente/mulher com responsabilidade sobre minhas ações e escolhas. Isso deve ter sido muito duro para minha mãe, assim como foi pra mim... Mas extremamente necessário para que ambas crescessem. Luisi e Bogéa (2002, p. 28) complementam, utilizando as palavras de Ohno:

Vocês têm que dançar com a vida. Em suas vidas, há sempre algo começando e algo terminando, há sempre movimento. Não existe sofrimento permanente ou felicidade eterna- esse deve ser o mote a impulsionar a dança [de vocês]. Quem os vê dançar deve ter a sensação de experimentar essa pulsação, de assistir ao “filme de suas vidas”. A vida e a morte se alternam, completam-se.

Em 2012, estávamos construindo uma dramaturgia nas aulas de arte, a partir de alguns espaços que considerávamos pertinentes à criação artística, na escola pública Prof. Benedicto Leme Vieira Neto, na cidade de Salto de Pirapora, local onde trabalho como professora de arte. A entrada da escola foi sugerida e escolhida pelos alunos e alunas para a construção de uma das cenas. Nesse espaço, havia duas árvores que se configuravam como um portal, local ideal para algumas experimentações que pretendíamos fazer.

O filme de Kurosawa, ao mesmo tempo em que orienta a minha escrita, também me (des)orienta, rompendo as fronteiras geográficas, culturais e subjetivas ao me fazer pensar nas ações/relações que aconteciam na escola juntamente com as imagens apresentadas no filme.

No segundo “sonho”, o menino chora por não poder ver mais as flores dos pessegueiros. Na escola onde leciono, as crianças gritam e choram quando ouvem a motosserra pôr abaixo as duas árvores que faziam parte da nossa encenação teatral.

A árvore escolhida era a protagonista das práticas pedagógicas e artísticas que estávamos construindo. O impacto que as crianças sofreram com o corte das árvores foi tão forte quanto aquele experimentado pelo menino que não poderia nunca mais ver as flores dos pessegueiros. É possível perceber a relação/conexão que o filme e as ações do cotidiano provocam na vida de cada um, nesse “não-lugar” específico e em diferentes épocas. Como coloca Reigota (2009, p. 50), “os impactos ambientais que provocamos com o nosso estilo de

vida são diferentes e diferenciados e precisam ser enfatizados e não camuflados na afirmativa simplificadora de que ‘o homem destrói o meio ambiente’”.

A temática presente no filme de Kurosawa chama a nossa atenção para os problemas planetários que nos afetam. O cotidiano enfatiza e provoca a necessidade de um diálogo entre os diferentes conhecimentos, incluindo a arte, como um mote de intervenção na busca de alternativas socioambientais. Levar essas discussões para o cotidiano escolar pode contribuir para que os indivíduos construam valores sociais.

Assim que meus alunos e alunas viram/ouviram a movimentação para o corte das duas árvores da nossa escola, foram em busca do apoio de uma das professoras. Mas este apoio lhes foi negado. Meus alunos sequer tiveram a mesma chance do menino do filme, que viu pela última vez as flores dos pessegueiros.

No filme, a personagem do menino é levada por uma estranha força ao local onde ficava um pomar de pêssegos que pertencia a sua família. Nesse local, o menino encontra um morro cortado em patamares e, no alto dele, o imperador. As personagens dos bonecos representam os espíritos das árvores cortadas. Elas estão preparadas para dançar e celebrar o “florescimento dos pessegueiros”. Porém, todas as árvores foram cortadas e não há mais o que celebrar. O imperador, que está no topo do morro, acusa o menino de egoísta, e ele chora a morte das árvores. Como prova de que ficaram comovidas pelas lágrimas do menino, as personagens dançam calmamente numa sequência sincronizada. Nesse momento, uma chuva de pétalas de flores de pêssegos começa a cair. Assim, o menino tem a chance de ver pela última vez as flores dos pessegueiros.

Neste jogo de imagens/ações/movimentos escolhido por Kurosawa, desloca-se o olhar do espectador para um processo de figuração, colocando, em lugar das palavras, a representação visual do acontecimento.

Esse elemento-dispositivo, “o corte das árvores”, visa dar equivalência figurativa ao que ocorreu na escola e na cena do filme, põem em jogo várias relações entre semelhança e dessemelhança. As reações dos alunos e alunas no cotidiano escolar são desprovidas de “voz”, as pessoas não as ouvem. No filme, “a voz” invisível é ouvida e transformada em elementos visuais.

É um jogo complexo entre o visível e invisível, o visível e a palavra, o dito e o não dito. [...] E a voz não é a manifestação do invisível, em oposição à imagem. Ela também faz parte do processo de construção da imagem. É a voz de um corpo que transforma um acontecimento sensível em outro, esforçando-se para nos fazer “ver” o que ele viu, por nos fazer ver o que ele [...] disse (RANCIÈRE, 2012, p. 92).

Sobraram seis pequenos pedaços da árvore de nossa escola, que trouxemos para próximo de nós, e os deixamos no canto da sala de aula. Corpo Morto.

No local de onde as árvores foram retiradas aparentemente havia um vazio, e por meio da vivência do corpo com o espaço, fomos conservando não somente o vazio, mas também a memória sensitiva desse lugar, e dos acontecimentos que ali ocorreram.

Será que os alunos/espectadores, ao verem a *performance* que apresentamos para comunidade, conseguiriam relacionar os pedaços de troncos utilizados em cena com o corte das árvores na escola? Da perspectiva de Rancière (2009, p. 16), poderia ocorrer a perda das “ilusões” se os espectadores soubessem, e isso aumentaria a pressão sobre os espectadores: talvez eles saibam o que é preciso fazer, desde que a *performance* os tire de sua atitude passiva e os transforme em participantes ativos de um mundo comum. Segundo o autor, essa é a primeira convicção que os reformadores teatrais compartilham com os pedagogos embrutecedores: a do abismo que separa duas posições. Mesmo que não saibam o que querem que o espectador faça, o dramaturgo e o diretor de teatro sabem pelo menos uma coisa: sabem que ele deve fazer *uma coisa*, transpor o abismo que separa atividade de passividade.

Na *performance* que estávamos construindo no cotidiano escolar, os alunos, alunas e eu atuávamos, também, como espectadores do que havia acontecido (o corte das árvores). Olhar é uma ação que confirma ou modifica a situação. Interpretar os acontecimentos do cotidiano já é uma forma de transformá-lo, de reconfigurá-lo.

Resolvemos fazer a *performance* com os troncos como forma de sensibilização e protesto diante do que havia acontecido na nossa escola. Na apresentação, abriu-se um espaço para que o espectador pudesse fazer o seu poema a partir do poema que era feito diante dele através das imagens/ações apresentadas. Os pedaços de tronco não voltariam a ser árvores, mas era o momento de mostrar que não estávamos “mortos” naquele espaço, e que precisávamos de atenção.

O aluno e a aluna, ao se depararem com o ocorrido, observam, selecionam, comparam, interpretam, fazem conexões com o que observaram em outros lugares. Ele/ela participa dessa história com a mesma capacidade que tem em contar a sua própria história. “*As duas árvores também eram parte da história de cada um*”.

A dança é utilizada no filme de Kurosawa como uma *performance*. O/a espectador/a vê a beleza estética nas cores, formas, conteúdos. Se ela é um complemento para expressar o que o cineasta tem a dizer, ele também nos fascina com as imagens apresentadas, seja pelas

cores, pela formação, pelo ritual, ou por seu tempo rítmico. As imagens não se propõem a discutir ou a elaborar grandes questões, mas nos provocam no sentido de nos deixarmos tocar e levar pelo seu fluxo.

Nesse percurso com a dança no cotidiano escolar juntamente com a educação ambiental, novamente me reencontro com Kazuo Ohno. O artista traz os gestos do cotidiano, mas o faz de forma apropriada. São anos de estudo, antes de vir a ser mostrada. Assim era nossa pesquisa no cotidiano escolar. Estávamos construindo um corpo que dialogasse com aquele espaço. Luisi e Bogéa (2002, p. 27) nos aproximam dessa ideia por meio das palavras de Ohno: “movimento é vida, mover-se quer dizer ‘procurar a vida’”.

O corpo, no filme de Kurosawa, completava a imagem que a narrativa se propunha a contar. Nesse estudo permanente, Kurosawa abordava questões da vida diária, o autorrespeito e o respeito pelos outros, e fazia com que a dança fosse movida por “algo”. Kazuo Ohno e Akira Kurosawa, direta ou indiretamente, colaboraram para que construíssemos as narrativas corporais com aqueles pedaços de tronco de árvore .

Foram inúmeros experimentos até que chegássemos a um conjunto de fotografias. Segundo as palavras que ouvi ao final do espetáculo de Kazuo Ohno, em Ribeirão Preto, o estudante de dança é como um criador do mundo, sem identidade, existindo antes do aparecimento individual, então, tudo não passa de um jogo.

Nesse momento da criação, o contexto deixa de ser apenas um corpo individual, e busca conexões com tudo que está ao seu redor. É importante que o dançarino compreenda a origem da vida, como ela se forma, mas não somente com o intelecto, mas com a sensibilidade corporal. Kazuo Ohno dança entre o mundo visível e o invisível. “Num lusco-fusco difícil de descrever, e mais ainda definir, o que é obscuro e o que é luminoso na nossa natureza dão-se aos sentidos sem perder a ambiguidade, e sem contradição” (LUISI, BOGÉA, 2002, p. 27).

Há muitas coisas que não vemos e que não estão sob o controle racional. Kurosawa traz isso para as cenas do filme através da dança. O corpo do dançarino fala, nos provoca e nos faz refletir acerca da natureza, do universo, através de seu gesto.

A memória corporal que Kurosawa nos apresenta nas cenas, é a memória de um corpo que também é memória do universo e da vida. Não se trata de uma forma pronta que está se movendo, mas de algo que precede aquela movimentação. E é por isso que nos toca, aguça outros sentidos. A dança/história/cotidiano/ambiente apresentada por Kurosawa nos conecta com questões universais.

Ao ver e sentir o filme e a *performance* como um todo, percebo que o estudo da vida e da obra caminham juntos, e que só assim tem sentido dançar nesse espaço que habito/experimento/questiono. Em uma entrevista, Kazuo Ohno relata um dos seus sonhos:

Sonhei uma vez, que me encontrei com um inseto. Ele estava na palma da minha mão. Era uma espécie de lagarta. Eu a observei caminhar na palma da minha mão, até que ela caiu. Nesse momento, ainda sonhando, eu gritei: “Mãe!”. O inseto era a minha mãe. Aquilo não estava apenas no meu pensamento, eu senti que aquele inseto era, de fato, a minha mãe (BOGÉA; LUISI, 2002, p. 91-92).

Ele diz sonhar muito, e que não consegue distinguir em que momento sonhou, ou se o sonho foi incorporado nos seus movimentos. Mas é inegável que o sonho faz parte do seu processo de criação. Da mesma forma, diria que os sonhos fazem parte dos nossos processos de construção de possibilidades pedagógicas, artísticas e políticas na vida cotidiana de uma escola no interior do Brasil.



Figura 10 – “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação trasnvê” (BARROS, 2000, p. 75). Foto: Ariane Chiebao

CENA 6

O MESTRE IGNORANTE: IGNORANTE, EU?

Convidei para esta conversa o filósofo Jacques Rancière, professor de Estética e Política da Universidade Paris VII (Saint-Denis). O primeiro contato que tive com as obras de Rancière foi no ano de 2011. Estava matriculada como aluna especial no mestrado em educação, e um dos livros desse filósofo estava nas mãos do meu professor da disciplina “Cultura, Meio Ambiente e Cotidiano Escolar”. O livro, intitulado *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, foi apresentado pelo professor, que, na ocasião, fez uma breve descrição das principais teses abordadas pelo autor, e levantou alguns questionamentos sobre a pedagogia e a relação entre ética e estética. Mas, quando o professor nos disse que, no livro, o autor também abordava o ato pedagógico numa relação de igualdade, estabelecendo um laço intelectual igualitário entre mestre e aluno, quis saber mais.

Além das questões educativas, o livro discutia o embrutecimento na aprendizagem, que se dava, segundo o autor, quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência.

Nesses encontros, nas aulas do mestrado, não havia uma bibliografia imposta pelo professor como leitura obrigatória. A leitura se fazia necessária pela curiosidade e pelo desejo em saber mais sobre cada tema e cada autor. Acho que foi pela liberdade de escolha que nós nos encontramos, Eu, o Professor e Rancière.

* * *

Tenho em mim certa rebeldia – tudo o que se apresenta como obrigatório me afasta, porém, tudo em que a possibilidade de escolha esteja presente, me prende, ou melhor, eu me aproximo. Foi por essa liberdade de escolha que, ao terminar o nosso encontro, fui diretamente até a biblioteca e saí com o livro sugerido pelo professor. Ao abrir a página, vejo que esse livro – *O mestre Ignorante* – faz parte de uma coleção intitulada “Educação: Experiência e Sentido”, apresentado por Jorge Larrosa e Walter Kohan.

Larrosa é professor de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona, na Espanha, e Kohan é professor titular de Filosofia da Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). O primeiro contato que tive com Larrosa, foi com o seu texto: “Notas

sobre a experiência e o saber de experiência”. Nesse texto, o autor pensa a educação a partir da unidade entre experiência e sentido. De acordo com ele, a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é, em primeiro lugar, um encontro, ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. Segundo Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Tive contato com esse texto no curso de especialização em Pedagogia do Teatro na Universidade de Sorocaba. A leitura me fez parar para pensar sobre a aprendizagem e sobre como as informações que recebemos podem ou não nos afetar, transformando as ações diárias. Mas se a experiência é o que nos passa e nos acontece, como trabalhar com o excesso de informação e fazer as nossas escolhas, na medida em que tudo parece ser importante? Foi com esse texto que retomei meus estudos sobre educação. Novamente o relia, e, com um novo olhar, novos significados surgiam. No decorrer do texto Larrosa (2002, p. 22) diz que

a primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo do saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado.

O sujeito da informação está sempre em busca dela, sabe muitas coisas, e o que mais o preocupa é não ter informação o bastante. Larrosa (2002, p. 22) aponta que essa busca obsessiva de informação e de saber – de um saber não no sentido de sabedoria, mas no sentido de estar informado – faz com que o sujeito da informação consiga apenas que nada lhe aconteça.

Mas se o conhecimento e a aprendizagem não acontecem pela informação, como é que a experiência entra nessa história? Como trabalhar com o conhecimento nessa velocidade em que tudo atravessa, tudo excita, tudo choca, mas nada nos acontece? Esse “não acontecer” não é discutido, não há espaço/tempo para que ele seja problematizado.

Uma vez recebido o “pacote de informações”, o sujeito precisa opinar sobre a informação recebida. Opinar seria o resultado de uma aprendizagem significativa, e não opinar é reconhecer o próprio fracasso. Não há espaço/tempo para a reflexão, mas há uma cobrança para que nos posicionemos sobre as mais diferentes questões. Tudo se sabe, e sobre tudo se opina. Tenho presenciado esse tipo de comportamento em lugares e campos diversos, no teatro, na educação, nas artes, no cotidiano.

A experiência precisa de silêncio, de tempo e não do excesso. A esse respeito, Larrosa (2002, p. 24) diz que a experiência é a

possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Precisava resgatar essa atmosfera, abrir espaço para que fosse possível interferir no cotidiano escolar. Mas como fazer isso em meio à “agitação” que o povoava? Não somente a agitação física dos corpos no espaço, mas a agitação da informação, dos deveres burocráticos, das cobranças, da indisciplina, da agressividade, e da falta de vontade.

Quem era esse sujeito da aprendizagem? Sabia que o sujeito da experiência e da aprendizagem não era um ser único. O sujeito da aprendizagem estava inserido em um ambiente (escola), mas será que somente a escola era lugar de aprendizagem? Notei que o ambiente escolar era um território de passagem, e que nesse território havia encontros/desencontros entre esses sujeitos, onde a experiência/conhecimento se dava na relação entre eles. Conhecia essa trajetória, mas não sabia como atingi-los.

Jacques Rancière foi quem trouxe a história de Joseph Jacotot, descrita por ele no livro *O mestre ignorante* (2011). Trata-se da história de um professor de Retórica que, perseguido após seu envolvimento com a Revolução Francesa, refugiou-se nos Países Baixos, onde passou a reunir alunos para ministrar aulas, e assim sobreviver de seu ofício. Porém, uma dificuldade se fez presente: ele não sabia holandês e nem seus alunos e alunas sabiam o francês. Portanto, era necessário estabelecer um “laço” mínimo a partir de algo em comum entre eles. Naquele ano, 1818, foi publicada uma edição bilíngue do *Telêmaco*, texto de Fénelon. Jacotot, por meio de um intérprete, indicou a obra aos estudantes, e lhes solicitou que aprendessem o texto em francês, amparados pela tradução. Quando eles haviam atingido a metade do livro, ele pediu para que repetissem sem parar o que haviam aprendido, e, quanto ao restante, eles deveriam se contentar em apenas lê-lo para poder narrá-lo. Era uma solução de improviso, mas também, em pequena escala, uma experiência filosófica.

Ao ler o livro de Rancière, lembrei-me das crianças da terceira e quarta série do Ensino Fundamental de um colégio onde trabalhei. No início do ano, antes de elaborar o meu

planejamento, eu sempre deixava que eles optassem pela linguagem (artes visuais, música, dança e teatro) que gostariam de focar mais especialmente durante aquele ano letivo.

Neste ano, eles optaram pela música. Não sou formada em música e tenho pouco conhecimento nessa linguagem artística. Fiquei muito apreensiva, não tinha ideia de por onde começaria. Porém, o currículo contempla essas quatro linguagens e é preciso que o professor dialogue com todas elas, mesmo não tendo uma especialização nessa ou naquela área específica. Ainda não sabia o que poderia trabalhar em música com os alunos.

No dia seguinte, um aluno trouxe uma flauta doce e começou a brincar com ela em sala de aula. Logo vi o interesse da maioria das crianças por esse instrumento musical. Apenas observei, e ouvi silenciosamente uma aluna dizendo ao colega: *“bem que a professora poderia ensinar a flauta para nós”*.

Eu disse que não sabia tocar flauta. Mas essa resposta não bastou. O aluno que estava tocando disse que também não sabia tocar, e que seguia as explicações do papel, e que eu também poderia fazer o mesmo. A partitura de bolinhas mostrava o que deveria fazer, onde fechar com os dedos as passagens de ar e onde deixá-las abertas para fazer soar determinada nota.

Emprestei a flauta do aluno e comecei a “brincar” com essa partitura em sala de aula. Quando as crianças me viram fazendo isso, disseram que eu poderia aprender junto. Prometi que iria pensar no assunto.

* * *

Segundo Rancière, o professor Jacotot superou as expectativas, solicitou aos estudantes, que escrevessem em francês o que pensavam de tudo quanto haviam lido. Mas como esse processo aconteceu, se o professor não havia ensinado nada a eles? Como escreveriam sobre o que haviam lido, se eles não sabiam a língua francesa? O que ele esperava? Se essa experiência deu certo para Jacotot, eu também poderia ensinar flauta sem saber tocar?

Jacques Rancière diz então que o professor esperava por terríveis barbarismos, ou que os estudantes não conseguiriam realizar a atividade, uma vez que nada foi ensinado/transmitido/explicado, ou até mesmo por uma impotência absoluta. No entanto, era preciso verificar até onde esse caminho aberto por acaso/necessidade os conduziria e quais seriam os resultados.

Mas a surpresa é que os estudantes “abandonados” a si mesmos, haviam se saído muito bem dessa situação. A partir desse episódio, muitos outros questionamentos foram levantados. Rancière (2011, p. 19) nos provoca a pensar com essa história e nos questiona dizendo: será que todos os homens seriam virtualmente capazes de compreender o que os outros haviam feito e compreendido, sem ter alguém que lhes explicasse?

Mas se a grande tarefa do mestre não era explicar, transmitir seus conhecimentos aos estudantes, como faria para que os alunos fossem gradativamente construindo à sua própria ciência? Qual seria a função da escola? E qual seria a função do professor? Como os estudantes adquiriram o conhecimento da língua na história que Rancière contava?

Segundo Rancière (2011, p. 20), Jacotot não havia dado aos “estudantes” nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua. Ele não havia explicado a ortografia e as conjunções. Sozinhos, eles haviam procurado as palavras francesas que correspondiam àquelas que conheciam, e, sozinhos, as foram combinando para produzir, por sua vez, frases em francês, cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez mais exatas à medida que avançavam na leitura do livro; eram sobretudo frases de escritores, e não de iniciantes.

Será que eu teria coragem de experimentar com os alunos a possibilidade de aprender a tocar flauta junto com eles/elas? Eu pensava sobre isso.

* * *

A cidade de Salto de Pirapora é pequena, as pessoas conhecem umas as outras e qualquer um pode ser facilmente localizado. Certo dia, recebi um telefonema em casa de uma das papelarias da cidade dizendo que muitas crianças/pais/mães vieram procurar por flautas doces. O proprietário da loja queria saber com quantos estudantes eu trabalharia para que ele pudesse ampliar o seu estoque.

Fiquei apavorada, não sabia nem responder a pergunta. Na semana seguinte, ao chegar à sala de aula, percebi que os trinta e cinco alunos e alunas estavam com as flautas na mão, e o barulho dos apitos estridentes tomavam conta daquele espaço.

Para acalmá-los, comecei ensinando/aprendendo três notas, e a cada dia eu acrescentava mais duas. Era o que eu conseguia também estudar em casa. A escola foi se transformando numa verdadeira oficina de música. Os vizinhos de minha casa diziam: “*não vejo a hora em que você aprenda a tocar essa flauta de verdade*”.

Os alunos, no intervalo, pegavam o instrumento e procuravam um canto para estudar as notas aprendidas. Havia um aluno da classe ao lado que não tinha aula de arte comigo, ele começou a aprender a tocar flauta ouvindo. Tirava suas dúvidas no horário do intervalo ou na saída. Mostrei a ele a partitura de bolinhas, e ele passou a estudar junto com seu amigo na hora do intervalo.

Passados alguns meses, eles estavam tocando várias músicas, sem partitura nas mãos. Não tive o mesmo avanço que eles/elas, já não conseguia acompanhá-los. No início da aula, pediam: “*toca professora, uma música*”, eu dizia que eles haviam avançado muito e que não conseguia mais acompanhá-los. Não acreditavam, achavam que era “papo” de professora.

Minha história e a de Jacotot contada por Rancière falam sobre ensinar/aprender. Essas histórias trazem em seu contexto a discussão sobre o ensino focado na necessidade de explicações, que o sistema com o qual estamos familiarizados. Nas duas histórias apresentadas, nem o professor nem a professora sabiam como iriam ensinar.

Na pedagogia atual, o aluno sente a necessidade de que o outro explique aquilo que já foi explicado por alguém em um livro. Há uma espécie de terceirização da aprendizagem, ideia que Rancière (2011) explicita e sobre a qual nos instiga a pensar por meio do exemplo de um jovem que está com um livro entre as mãos.

Esse livro é composto de um conjunto de raciocínios destinados a fazer o aluno a compreender uma matéria. Mas, eis que agora o mestre toma a palavra para explicar o livro. Ele faz um conjunto de raciocínios, para explicar o conjunto de raciocínios em que o livro se constitui. Mas, por que teria o livro a necessidade de tal assistência? Ao invés de pagar um explicador, o pai de família não poderia, simplesmente, dar o livro a seu filho, não poderia este compreender, diretamente, os raciocínios do livro? (RANCIÈRE, 2011, p. 18).

Segundo Rancière (2011), a ordem explicadora é apresentada como uma regressão ao infinito, esse movimento de reduplicação das razões jamais se detém. Isto é, o explicador é o único juiz do ponto de vista da explicação, que já está explicada no livro. Será que o aluno compreende os raciocínios que o ajudam a compreender (professor), com os raciocínios (livro) que lhes ensinam a compreender os raciocínios? Segundo Rancière, é no distanciamento que o mestre supera o pai de família, que também poderia ensinar ao filho. O mestre precisa reconhecer a distância entre a matéria que será ensinada e o sujeito, mas também é necessário que reconheça a distância entre aprender e compreender. Já o explicador abole qualquer distância, fazendo com que o raciocínio da palavra falada seja mais claro do que a palavra escrita nos livros, produzindo uma dependência da explicação. De modo que o sujeito que tem o domínio da leitura, e que poderia aprender sozinho, sente-se incapaz de

compreender o que está escrito, sem a explicação. Nas palavras de Rancière (2011, p. 23), “é o explicador que tem a necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar uma coisa para alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia”.

O mito pedagógico apresentado por Rancière divide a inteligência em duas: a inferior e a superior. Segundo o autor, “a inteligência inferior registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades” (RANCIÈRE, 2011, p. 24). Essa seria a inteligência das criancinhas, do artesão, do homem do povo. A inteligência superior conhece as coisas por suas razões, métodos, sejam eles simples ou complexos. Aos mestres pertence essa inteligência, o que lhes permite transmitir seus conhecimentos, adaptando-os para que o aluno compreenda com as suas explicações, e verificar se o aluno compreendeu aquilo que lhe foi explicado.

Rancière aponta que esse é o início do embrutecimento – quando se precisa de alguém para explicar o que já está explicado. O pedagogo, a cada dia, vai encontrando novas maneiras de explicar, cada vez mais atrativas, sempre com a preocupação em saber se o aluno/aluna está compreendendo ou não.

Então me pergunto: compreender através de uma explicação é a causadora de todo esse mal? Segundo o autor, é ela, a explicação, que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, uma vez que compreender “significa compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem” (RANCIÈRE, 2011, p. 21). E qual seria a função desse mestre embrutecedor, além de explicar e de verificar se o aluno compreendeu ou não?

Rancière (2011, p. 21) diz que “o mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio de uma explicação”, nesse percurso “a criança adquire uma nova inteligência – a das explicações do mestre” (RANCIÈRE, 2011, p. 21).

Mais tarde, ela poderá, por sua vez, converter-se em um explicador, pois já possui os meios, mas tais meios sempre lhe exigirão que os aperfeiçoe, e assim ela se tornará um homem do progresso (RANCIÈRE, 2011, p.26). Mas o que isso quer nos dizer?

Se o mestre agir dessa forma, como Rancière nos relatou, não há espaço para criação, apenas para a reprodução do que foi compreendido, e sempre haverá mais um explicador para explicar aquilo que foi anteriormente explicado, tornando a aprendizagem embrutecedora.

Jacotot não ensinou nada aos estudantes; ao traduzirem o texto, eles próprios foram organizando o pensamento e compreendendo por si mesmos. Então compreender é traduzir? Os estudantes aprenderam traduzindo?

Rancière (2011, p. 23) diz que “aprender e compreender são duas maneiras de exprimir o mesmo ato de tradução. Nada há aquém dos textos, a não ser a vontade de se expressar, isto é, de traduzir”.

Eles aprenderam sem o mestre explicador, porém não sem mestre. Se não era pela ciência do mestre que eles aprendiam, então quais as faculdades que estão em jogo no ato de aprender?

De acordo com Rancière (2011, p. 25), “é a inteligência e a vontade. Entre o mestre e o aluno se estabeleceu uma relação de vontade a vontade”. A inteligência do livro era um laço igualitário que unia o mestre e o aluno, ambos não conheciam a língua, o livro era o que os unia.

Rancière (2011, p. 65) afirma que “é a falta de vontade que faz errar a inteligência”, pois agir sem vontade ou sem reflexão não produz um ato intelectual. Esse dispositivo permitia destrinchar as categorias misturadas no ato pedagógico e definir exatamente o embrutecimento explicador. Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. No ato de ensinar e aprender há duas vontades e duas inteligências e conclui que “a significação é obra da vontade” (RANCIÈRE, 2011, p. 65).

Essa experiência pedagógica trazida por Rancière na personagem de Jacotot rompia com a lógica de todas as pedagogias que se apoiam na ignorância do outro, a fim de transmitir os conhecimentos de que ele necessita. Essa experiência da igualdade intelectual, em que se aprende junto, abria espaços para que eu reconsiderasse o que é comum.

O que temos agora é a necessidade de reaprender significados, de reconsiderar tudo o que se sabia, buscando um entendimento mais amplo. E, quando isso acontece, o mestre novamente ocupa o lugar do ignorante, volta às origens, e novamente recomeça a sua aprendizagem.

A sala de aula como um espaço de emancipação

O artista, ao se deparar com um texto, com uma peça teatral, com um novo trabalho, recomeça a sua aprendizagem. Ele possui um conhecimento, mas precisa de um olhar

diferenciado de tudo o que já fez para propor um novo trabalho e trazer uma nova concepção cênica. Ele vive da transformação. Nesse texto, procuro relacionar a sala de aula e o teatro. Sala de aula não apenas no sentido de espaço físico, mas da relação estudante e professor/professora e palco e plateia, trazendo esse encontro como acontecimento.

Quando iniciamos o processo de criação de um espetáculo, o diretor, os atores, atrizes, cenógrafos, figurinistas, iluminador, preparador corporal, enfim, todos os envolvidos têm muitas ideias e vontade de fazer com que o espetáculo aconteça. Porém, ninguém sabe exatamente como se dará esse processo de criação/aprendizagem. O trabalho inicia com um roteiro, mas a concepção cênica vai acontecendo durante o processo de criação. A relação com o público também é pensada, uma vez que só teremos a certeza de que a relação foi estabelecida no momento do espetáculo. Essa relação precisa ser renovada diariamente, um mesmo espetáculo tem suas variações, nunca acontece da mesma forma, outras relações vão sendo estabelecidas, os encontros são diferentes, e esse é o desafio do teatro: manter-se vivo.

No início do ano letivo no cotidiano escolar, também temos um vasto conjunto de pessoas que trabalham em proveito de que a “aprendizagem” se estabeleça: o diretor/diretora, o coordenador/coordenadora, os professores/professoras, os inspetores/inspetoras, os serventes e a merendeira. É preciso uma sintonia entre as pessoas para que essas relações de aprendizagem se estabeleçam. As reuniões, tanto na escola quanto no teatro, são importantes para saber onde cada um está atuando, onde precisa melhorar e se os caminhos que estão sendo traçados chegarão num mesmo lugar. No cotidiano escolar, ao adentrar a sala de aula, também temos um público, que são os alunos/alunas, que também farão parte desse espetáculo. E esse público precisa ser atingido, não podemos deixar de atendê-lo.

Toda a concepção cênica no teatro é feita para o público, assim como no cotidiano escolar, onde todas as ações querem atingir um mesmo objetivo: a aprendizagem. O nosso primeiro público, que participa diretamente da aprendizagem, são os alunos/alunas. O diretor Peter Brook (1999, p.14) diz que

O olhar do público é o primeiro elemento que nos ajuda. Quando sentimos esse escrutínio como uma experiência autêntica, exigindo a todo o momento que nada seja gratuito, que não seja desleixo e sim precisão, compreendemos facilmente que o público não tem uma função passiva. Não precisa intervir nem manifestar-se para participar: participa constantemente por meio de sua presença atenta. Essa presença deve ser encarada como um estimulante desafio, como um ímã diante do qual não é possível proceder de “qualquer jeito”. Em teatro, “de qualquer jeito” é o maior e mais sutil inimigo.

No cotidiano escolar, mais precisamente em sala de aula, essa mesma vivacidade precisa estar presente no professor/professora. Se esta presença não estiver viva, você perde o seu público/estudantes. Exemplo: imagine que você está explicando um conteúdo, mas que em meio a essa explicação precisa parar várias vezes para chamar a atenção do aluno/aluna. No teatro, se algo assim acontece, dizemos que perdemos o nosso público, que alguma coisa está errada, pois não estamos conseguindo atingi-lo.

Esse público/estudante precisa de muitos estímulos que o surpreendam para que permaneçam conectados, ou que o façamos perceber que ele também é partícipe dessa história. Mas, para isso, precisamos colocá-lo na história.

Os alunos/alunas que constituem esse público não puderam escolher estar ou não nesse espaço. Diferente do público de teatro, que escolheu e reservou/comprou o ingresso para assistir ao espetáculo. Por isso, o ator/professor precisa estar muito mais preparado para as possíveis intervenções que venha a sofrer ao longo da apresentação. Segundo Pavis (2003, p. 305), “‘ter presença’ é no jargão teatral, saber cativar a atenção do público e impor-se; é, também, ser dotado de um “quê” que prova imediatamente a identificação do espectador, dando-lhe a impressão de viver em outro lugar, num eterno presente”.

O ator/atriz traz consigo uma história a ser contada, e busca meios para que esta história, que será repetida inúmeras vezes, tenha o frescor da primeira vez. Esse diálogo com o público, essa troca, que pode ser verbal ou corporal, implica a relação. Essa relação precisa acontecer, se ela não acontece, o público vai embora.

No cotidiano escolar, o aluno/aluna não pode ir embora, assim, ao invés de sair, eles mudam o foco, tornando-se eles os atores/atrizes daquela encenação. Spolin (2003, p. 3) aponta que todas “as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. Aprendemos através da experiência e ninguém ensina nada a ninguém”.

Porém, é preciso saber quem está nessa relação palco-plateia. E cada um dos envolvidos deve saber o seu papel, mas isso não o diminui como atuante da ação. Posso fazer a troca de papéis, mas preciso saber quem está direcionando o jogo, e não posso esquecer a plateia. A frase “esqueça a plateia” é um mecanismo usado por muitos diretores como meio de ajudar o estudante/ator a relaxar, e a não pensar no público que ali se encontra. Mas essa atitude criou a *quarta parede*, em que o ator não precisava se preocupar com o público.

A quarta-parede trata-se de uma parede imaginária situada na frente do palco do teatro, através do qual a plateia assiste passiva à ação do mundo encenado. A origem

do termo é incerta, mas presume-se que o conceito tenha surgido no século XX, com a chegada do teatro realista. A quarta parede é parte da suspensão de descrença entre o trabalho fictício e a plateia. A plateia normalmente aceita passivamente a presença de uma quarta parede sem pensar nela diretamente, fazendo com que uma encenação seja tomada como um evento real a ser assistido (PEREIRA, 2007, p. 111).

Trazendo a história da quarta parede para a sala de aula, notamos que o aluno/aluna está situado como plateia no cotidiano escolar e não participa dessa ação cênica. Se o espetáculo utiliza a quarta parede, eles são apenas receptores da história que está sendo contada. Será que utilizamos a quarta parede em sala de aula?

Foi graças ao dramaturgo alemão Bertolt Brecht em seu teatro épico, em meados do século XX, que esta parede foi derrubada. Brecht desejava que o ator ficasse livre de qualquer laço de empatia que a obra pudesse lhe causar, ao invés disso, o ator precisava pensar a obra utilizando sua criticidade. Por isso, em meio às ações cênicas, um ator-narrador revelava a sua própria opinião sobre a personagem que estava representando, mostrando ao público que tudo aquilo era mera ficção.

Quando o professor/professora consegue ver o público de alunos/alunas como um grupo com o qual ele compartilha uma experiência, e que este grupo é parte orgânica da experiência teatral/escolar, o professor/ator ganha sentido de responsabilidade na relação com a plateia(alunos). E a preocupação agora é como manter essa realidade viva em transformação?

Não estou dizendo que o professor não tenha sentido de responsabilidade para com a educação. Ele tem. Porém, estou propondo outra relação de experiência, que parte, agora, da vontade de compreender o processo orgânico que faz com que o trabalho se torne vivo em sala de aula.

Segundo Brook (1999, p. 10), a raiz do problema consiste em saber se a cada momento, no ato de escrever ou de atuar, existe uma faísca, uma pequena centelha que se acende e dá intensidade a esse momento comprimido, destilado, que é o momento do encontro entre espectador/ator/atriz. Porque a compreensão e a condensação não bastam. Quando essa centelha deixa de existir, perde-se o público instantaneamente. Mas o que seria essa centelha? Brook diz que é a originalidade, o interesse, e que o esforço em manter o público em suas mãos, em conseguir se renovar continuamente mantendo a originalidade é quase um esforço sobre-humano. No entanto, ter o público em “suas mãos” não é dominá-lo forçosamente, pois o público precisa emancipar-se e ser parte integrante do espetáculo.

Pensar o teatro enquanto “acontecimento” é outro desafio que trago para essa discussão. O professor de Estudos Teatrais Hans-Thies Lehmann da Universidade Johann Wolfgang Goethe, em Frankfurt, nos ajuda a pensar o teatro como “acontecimento” que se realiza/acontece na presença mútua daqueles que o executam e de seus respectivos espectadores. “O teatro significa *tempo de vida em comum* que atores e espectadores passam juntos no ar que respiram juntos daquele *espaço* em que a peça teatral e os espectadores se encontram frente a frente” (LEHMANN, 2007, p. 18).

Na sala de aula, o professor e o aluno/aluna estão próximos, vivendo/trocando experiências num tempo de vida em comum, e ambos são impactados pelos acontecimentos que ali vivenciam.

Segundo Lehmann (2007, p. 169-170), no teatro pós-dramático do acontecimento há uma efetivação de atos que se realizam no aqui e agora e que têm sua recompensa no momento em que acontecem. No entanto, o teatro se afirma como um processo e não como um resultado pronto. E nesse processo todos estão envolvidos, o teatro se torna uma “situação social” em que todos podem perceber o quanto a sua experiência depende não só de si próprio, mas também dos que ali participam. “Ao exercer seu caráter real de acontecimento em relação ao público, o teatro descobre sua possibilidade de ser não apenas acontecimento de exceção, mas uma situação provocadora para todos os envolvidos” (LEHMANN, 2007, p. 172).

As situações vividas diariamente no cotidiano escolar, um ambiente desafiador, povoado por diferentes atores sociais, poderiam ser pensadas como “acontecimentos”. Mas esse público/alunos/alunas deveria tornar-se ativo, descobrindo-se como sujeito dessa história juntamente com a sua atividade criativa. Mas para que isso aconteça é preciso emancipar-se, sair da condição de espectador/receptor. Segundo as palavras de Rancière (2012, p. 8),

é um mal ser espectador, por duas razões. Primeiramente, olhar é o contrário de conhecer. O espectador mantém-se diante de uma aparência ignorando o processo de produção dessa aparência ou a realidade por ela encoberta. Em segundo lugar, é o contrário de agir. O espectador fica imóvel em seu lugar, passivo. Ser espectador é estar separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e do poder agir.

Essas observações abrem caminho para olharmos os estudantes como espectadores. Tenho observado que os adolescentes não gostam de permanecer passivos, apenas recebendo as informações. Ao estar “passivo”, ele assume a personagem que não conhece determinado assunto, e por isso não opina, ou não sente vontade de opinar.

O aluno/espectador não age, pois não há espaço para isso, precisa manter-se em seu lugar, ouvindo. Analisando o cotidiano escolar e o teatro, nesse contexto, percebe-se que ser espectador é uma coisa absolutamente ruim. Tanto o espectador no teatro quanto o aluno/espectador em sala de aula, ambos estão imersos em uma cena de “ilusão e passividade”, e estar nesse “lugar de inatividade” os impede de estar no lugar da ação do conhecer, da ação que pode ser conduzida pelo saber.

No cotidiano escolar, os alunos/alunas são espectadores/passivos, uma vez que não podem escolher a que espetáculo/aula vão assistir e que a relação entre o que será apresentado/conteúdo foi pensada por uma terceira pessoa. Isso distancia o estudante do professor/professora. Como pontua Rancière (2010, p. 112), “No processo pedagógico, o papel do professor é colocado como ato de suprimir a distância entre a sua sabedoria e a ignorância do ignorante, suas lições e exercícios visam diminuir continuamente a lacuna entre conhecimento e ignorância”.

Para que essa lacuna seja reduzida, o professor e a professora precisam se renovar sempre. Mas como reduzir essa distância entre a sabedoria e a ignorância? Esse é um dos desafios que fui encontrando ao longo do processo. O desafio não é algo ruim, é estimulante. Por isso retomei as ações vivenciadas no cotidiano escolar e fui analisar quais dessas ações deram certo, e quais precisavam de alguns ajustes. Notei que as ações que precisavam de ajustes eram aquelas que se distanciavam das relações cotidianas do espectador/aluno.

Diferentemente do artista, o professor/professora tem inúmeras peças/aulas em cartaz ao mesmo tempo. O importante nesse jogar/atuar é como não perder a relação com o espectador/estudante em meio às inúmeras cenas/aulas que os professores/professoras precisam organizar em um curto espaço de tempo.

O objetivo, agora, em minha pesquisa, é reduzir o distanciamento entre professor/estudante. A relação palco-plateia precisa ser estabelecida. Para reduzir esse distanciamento é preciso que os espectadores/alunos/alunas saiam da passividade. Como fazer isso?

Rancière (2012, p. 9) nos provoca dizendo que é preciso um teatro sem espectadores, em que os assistentes aprendam em vez de serem seduzidos por imagens. Um teatro no qual eles se tornem participantes ativos em vez de *voyeurs* passivos. Não vamos tirar os espectadores, mas dar condições para aprender, de modo que possam se tornar participantes ativos numa ação coletiva, em vez de serem capturados por imagens e continuarem como

observadores passivos, como pontua Rancière (2012, p. 15), é preciso arrancar o espectador do embrutecimento, retirá-lo da posição de observador, e propor a esses espectadores passivos os meios para deixarem de ser espectadores e tornarem-se agentes de uma prática coletiva. É aqui que as propostas de emancipação intelectual são postas em jogo.

Retomo então a relação pedagógica e trago o papel do professor/professora no ato de ensinar. O papel atribuído ao professor/professora é o de eliminar a distância entre o saber e a ignorância do ignorante. Mas o aluno/aluna não é apenas aquele que ignora o que mestre sabe, mas é aquele que não sabe o que ignora e nem sabe como saber. O que lhe falta é saber a distância exata que separa o saber da ignorância. Mas a distância não é um mal a abolir, é a condição normal de toda a comunicação.

[...] essa distância que o ignorante precisa transpor não é o abismo entre sua ignorância e o saber do mestre. É simplesmente o caminho que vai daquilo que você sabe àquilo que ele ainda ignora, mas pode aprender como aprendeu o resto, que pode aprender não para ocupar a posição intelectual, mas para praticar melhor a arte de traduzir, de pôr suas experiências em palavras e suas palavras à prova de traduzir suas aventuras intelectuais para uso dos outros e de contraduzir as traduções que lhes apresentam de suas próprias aventuras (RANCIÈRE, 2012, p. 15).

O mestre ignorante não ensina o seu saber aos alunos/alunas, mas permite e ordena que seus alunos/alunas “se aventurem na floresta das coisas”, como diz Rancière (2012, p. 16), e “digam o que viram e o que pensam do que viram, que comprovem e que o façam comprovar”. Tanto o espectador quanto os estudantes, ao se emanciparem, começam a questionar os posicionamentos entre olhar e agir, e na medida em que compreendem e que se tornam claras as relações entre dizer/ver/fazer, percebem a estrutura da dominação a que estão submetidos e da sujeição em que se encontram. E, ao tomar conhecimento dessa estrutura, compreendem que olhar também é uma ação que pode confirmar e transformar a distribuição das posições.

Com essa perspectiva e consciência do olhar, o espectador, o aluno e o intelectual agem numa situação de igualdade. Eles selecionam, observam, comparam, interpretam, e relacionam o que veem com muitas outras coisas que viram em outras cenas e em outros lugares.

É desse modo que, como já dissemos, cada um vai construindo o seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si (RANCIÈRE, 2012, p. 17). Sendo assim, o espectador/estudante/intelectual participa da *performance* apresentada, porém, cada um a absorve de maneira própria, transformando-a em imagem pessoal. Ao associar a imagem da

performance a essa imagem pessoal, cada um conecta a história apresentada com as histórias que leu, ouviu, sonhou e viveu.

Nessa conexão, ao mesmo tempo em que o espectador/estudante/intelectual está distante da *performance* apresentada, ele é intérprete ativo do espetáculo que lhe é proposto. Essas conexões que permitem que o espectador/aluno/intelectual veja/sinta e compreenda é um caminho para a emancipação. Rancière (2012, p. 21) afirma que

não temos que transformar os espectadores em atores e os ignorantes em intelectuais. Temos que reconhecer o saber em ação no ignorante e a atividade própria ao espectador. Todo espectador é já um ator de sua história; todo ator, todo homem de ação, espectador da mesma história.

Assim como o teatro baseia-se em relações com os seres humanos, a aprendizagem também se baseia nas diferentes relações e nas diferentes histórias que professores/professoras, alunos/alunas compartilham no cotidiano escolar. Ao colocar os alunos/alunas como protagonistas das suas histórias, eles/elas puderam experimentar a sensação de autoria e liberdade em seu fazer/refletir por meio da arte/vida.

QUARTO ATO - LEVEZA



Figura 11 - “Eu não investigo como as pessoas se movem, mas o que as move” (Pina Bausch). (CYPRIANO, 2005, p. 26). Foto: Ariane Chiebao.

CENA 7

PINA BAUSCH ADENTRA O COTIDIANO ESCOLAR

Quando se dança, é preciso suportar as pressões ao máximo, no início; depois, envolve-se o movimento com toda essa energia acumulada por fim, é possível elevar-se, na água, na dança como linguado acima da areia.

Kazuo Ohno

O leitor e a leitora não de entender que a memória constrói seus próprios caminhos, e que é no vai e vem que temos a chance de elaborar o sentido da experiência. Por isso, às vezes, é preciso, e também irresistível, percorrer um fio que já havia sido puxado em busca daquilo que mais intensamente nos tocou, e cuja “força se expressa produtivamente em forma de saber e de práxis” (BONDÍA, 2002, p. 26). Então peço ao leitor/leitora paciência se o trecho abaixo lhe soar repetido, mas agora que me aproximo do final desta dissertação, o começo de meu percurso de vida se torna mais e mais presente, talvez porque, como dizia Drummond, as coisas findas são muito mais que lindas...!

* * *

Meu encontro com a dança se deu antes mesmo que eu percebesse que estava dançando. O quintal da minha casa era grande e tinha várias árvores, havia um tronco caído bem embaixo do varal de arame farpado. Não sei bem o motivo e nem por quanto tempo aquele tronco permaneceu ali. Ainda me recordo da caminhada em desequilíbrio que fazia em cima dele, numa mistura de passos do balé com os da equilibrista que havia visto no circo. Quando ameaçava cair, segurava firmemente no varal, que muitas vezes acabou ferindo minhas mãos.

Nesse movimento de corpo-ambiente, meio e organismo são indissociáveis. Isso traz implicações para um entendimento de ambiente não como demarcação territorial, mas como espaço definido pelas atividades dos próprios organismos (QUEIROZ, 2009).

Na adolescência, descobri o balé clássico e o jazz, mas minha mãe não suportava o fato de ter uma filha bailarina, por isso fazia as aulas de balé escondida dela. Isso durou aproximadamente um ano, até que ela descobriu e me proibiu de fazer as aulas. Como as

minhas referências estavam pautadas no balé clássico, entendi que a minha carreira como bailarina foi encerrada naquele momento.

Conheci então o teatro e o fazer teatral. Participei de vários grupos de pesquisa. Muitos anos se passaram, e eu já havia esquecido aquela história de dançar, mas o trabalho corporal na preparação do ator era o que mais me interessava. Trabalhava com referências de Jerzy Grotowski, Antonin Artaud, Peter Brook e Ariane Mnouchkine com o grupo Fábrica de Anjos, na cidade de Sorocaba. As pesquisas pautavam-se na relação que esses diretores tinham com o corpo e com o espaço, e de como entrávamos em contato com essa linguagem teatral. O objetivo não era reproduzir essas referências, mas saber como degluti-las, sem que fossem uma cópia do que havíamos visto. Alves Garcia (2000) aponta que a multiplicidade de redes de convivências, nas quais vão sendo formadas as múltiplas subjetividades e aprendizagens, é o que nos faz diferentes a cada dia, e é nestas diferentes redes que educamos e aprendemos. Muitas redes foram se formando e outras conexões foram sendo estabelecidas nos cursos e oficinas dos quais eu participava.

Foi no grupo Fábrica de Anjos que iniciei a pesquisa sobre Butô. A dança, que se originou no Japão do pós-guerra, em Tóquio, na década de 50, foi criada por Tatsumi Hijikata e compreendida como vanguarda pós-expressionista, que também retratava os horrores provocados pela bomba nuclear (Bogéa, 2002). Tive a oportunidade de assistir ao espetáculo de Kazuo Ohno, no Brasil, que trazia muito mais do que a técnica em sua movimentação. Nesse espetáculo, percebi que algo me tocava muito além das referências corporais. Havia uma comunicação entre a inspiração, o conteúdo e a leveza, entre o meu corpo e o corpo do artista no espetáculo daquela noite. A minha comunicação ultrapassava o mero assistir, tinha a impressão de que havia uma relação do inconsciente, não apenas do meu, mas de todos os que estavam compactuando daquele encontro; havia um diálogo universal. Quando o espetáculo terminou, vi a possibilidade de retornar aos caminhos da dança. Mas o que fazer com o teatro? Apesar de toda a expressividade e dramaticidade da dança apresentada por Kazuo Ohno, como eu envolveria essas duas linguagens?

Deparei-me então com o trabalho de Pina Bausch que unia as duas linguagens dança-teatro. Foi Kurt Jooss quem criou e pôs em prática essa expressão na década de 1920. Tratava-se de uma nova forma de dança, unindo o balé clássico com elementos dramáticos do teatro. Desse encontro, surgiu uma nova linguagem: a dança-teatro. Bausch foi aluna de Jooss, e este, por sua vez, foi aluno de Mary Wigman. Essa artista trazia a dança que nascia no interior e na intimidade do ser humano, suas aulas eram inspiradas em Laban (BOGÉA,

2002). O pesquisador e dançarino Rudolf von Laban buscava a libertação do vocabulário da dança dos padrões rígidos do balé clássico. Bailarino e autor de várias coreografias, ele renovou a dança como enfoque teatral. Laban trouxe as teorias do movimento tendo como objetivo o delineamento de uma linguagem apropriada ao movimento corporal, incluindo aplicações teóricas, coreográficas, educativas e terapêuticas. Era contra a padronização de corpos e treinamentos ginásticos que excluíssem a expressão individual do ser humano. Em seus registros, deixou clara sua devoção e crença na educação da arte do movimento e da dança, sempre associada à expressão como fonte e caminho para a vida. Suas contribuições na área da educação são reconhecidas e difundidas em várias partes do mundo (FERNANDES, 2000).

Na década de 1940, chega ao Brasil Maria Duschenes, discípula de Laban, que abordava o ensino e aprendizado dos movimentos corporais através da educação. Esse encontro abriu espaço para que os alunos fossem livres e capazes de se expressar com consciência, permitindo o fluxo natural do movimento humano. Todo esse percurso de descobertas corporais de Laban não estava pautado na formação de artistas, ou na preocupação com o produto final, como aponta Marques (2007). Essa característica era o que nos aproximava: a não preocupação com o produto final, tanto no grupo do qual participava quanto no meu posicionamento como professora/artista. Em minhas pesquisas, nunca foquei apenas o produto final, sempre achei que ele era consequência do processo. Cada espetáculo tem um tempo singular para que se estabeleça como linguagem artística. Não há um tempo determinado e único para que a construção cênica se estabeleça, porém, existem muitas pesquisas e questionamentos sobre processo e produto. Essas pesquisas em processo e produto final são pertinentes até os dias atuais. É possível vislumbrar a arte sem que vislumbre o produto? “Estamos ensinando dança, ou estamos ensinando pessoas?” (PRESTON DUNLOP; LAHUSEN, 1990, p. 48). Para Laban, o papel da educação era ensinar/ajudar o ser humano por meio da dança a achar uma relação corporal com a totalidade da existência (MARQUES, 1999).

No ano de 2005 passei em um concurso público para trabalhar na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Foi assim que cheguei à escola pública, onde me deparei com muitos alunos em sala, além de muitas carteiras e cadeiras também. A disciplina de arte compreende quatro linguagens: artes visuais, música, dança e teatro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dizem

que a atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade (BRASIL, 1997, p. 67).

Ainda que os PCNs trouxessem essa compreensão da importância da dança no cotidiano escolar, a escola não dispunha de um espaço físico adequado para trabalhar essa linguagem. Como realizar a dança em um espaço cheio de mesas e cadeiras? Durante as minhas experimentações, como artista, eu percebi que a movimentação não se dava somente por meio de respostas funcionais, mas pelo prazer em movimentar-se, em explorar o meio ambiente adquirindo maior mobilidade para se expressar com liberdade. Mas como essa movimentação seria possível num espaço tão reduzido?

Segundo Brook (1999), para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que a imaginação preencha as lacunas. Mas nenhuma experiência é possível se não houver um espaço puro, virgem e pronto para recebê-la. Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira (2001), pesquisadoras no/do cotidiano escolar, dizem ser possível iniciar um trabalho diferente daquele aprendido na modernidade, e não somente com a ciência, mas que esses modos diferentes e variados de fazer/pensar exigem da professora questionamentos da sua própria prática pedagógica. E esses questionamentos misturam-se no movimento onde a prática/teoria/prática está em constante diálogo com o agir, dizer e criar.

Foi traçando novos caminhos que eu e os alunos/alunas aprendemos juntos a nos organizar para tirar e colocar todas as carteiras da sala. No início foi muito difícil, principalmente com as crianças menores. Elas tinham apenas sete anos de idade e adoravam aquela movimentação, perdiam o foco do que estavam fazendo e começavam a brincar de empurrar os móveis. Os adolescentes, às vezes, recusavam-se a arrastá-los, mas mesmo diante das dificuldades fomos ganhando a cumplicidade necessária para que este espaço vazio se fizesse presente. Com o passar dos anos, essa movimentação tornou-se orgânica nas aulas, nem era preciso pedir: assim que entrávamos na sala, os alunos e alunas da primeira aula deixavam o espaço organizado. A organização das carteiras e mesas não era nada silenciosa, a direção da escola preferiu que aquele ruído de mesas e carteiras se desse apenas em dois momentos, na chegada e na saída dos alunos. Foi assim que ganhamos uma sala.

Incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais desde 1997, a dança foi reconhecida nacionalmente como forma de conhecimento a ser trabalhada na escola. Porém, no ambiente escolar, ainda é uma linguagem pouco utilizada no fazer/pensar/refletir no cotidiano escolar. Durante anos recebi inúmeros pedidos de apresentações de dança e teatro na escola em datas

comemorativas, mas argumentava que não havia nada pronto que pudesse ser mostrado. Sempre repetia: ainda estamos em processo.

Tive muita dificuldade para conversar com a direção e explicar o que seria esse processo. Nesse período, outros professores e professoras, que já trabalhavam algum tempo na escola, apresentavam seus trabalhos. Mas como a escola está pautada no discurso textual, e não no pensamento artístico o corpo dos estudantes não encontrava ressonância no texto falado, o que deixava as suas ações desconexas em cena, empobrecendo o trabalho artístico. Pobre, não no sentido estético, mas na construção da personagem. Segundo Grotowski (1976), o ator/atriz é um homem/mulher que trabalha em público com o seu corpo, oferecendo-o publicamente. Agora, se o corpo se limita a demonstrar o que é, e faz algo que qualquer um pode fazer, sem uma linguagem artística, certamente a criação estética estagnar-se-á e entrará em decadência. Como não há um trabalho específico nessas linguagens na escola, notei que as apresentações eram concebidas como recurso pedagógico e não como pensamento artístico.

Nas danças apresentadas, as coreografias prontas, copiadas da televisão e da internet, não se adaptavam aos corpos dos alunos, ou por falta de conhecimento do professor/professora, ou por falta de tempo e, em muitos casos, pelo fato de o aluno e a aluna não conhecerem os próprios movimentos corporais, expressando com dificuldade os movimentos impostos pela forma pronta. Durante a apresentação, faltava presença cênica, os olhos dos alunos e alunas buscavam em outros dançarinos com maior habilidade os passos que haviam esquecido. Nada foi criado por eles/elas, era cópia do que a mídia produzia, e, por ser cópia, a movimentação não lhes pertencia. Mesmo sabendo que na escola não estamos formando atores ou atrizes, dançarinos ou dançarinas, esse cuidado estético é essencial. Mas outros questionamentos surgiram: a que modelos de eficácia obedecem nossas expectativas e nossos juízos em matéria de política de arte? Rancière (2012) diz que o teatro é o lugar onde uma ação é levada à sua consecução por corpos em movimento diante de corpos vivos por mobilizar. Mobilizar não no sentido estático de ser, mas no de envolver-se com o que está sendo mostrado.

No teatro, as roupas improvisadas sem nenhuma preocupação estética incomodavam-me profundamente. O riso dos alunos e alunas, em meio às apresentações, dava a impressão de descaso para com a presença cênica e a criação artística. Esse era outro fator que eu questionava. Percebia que os estudantes gostavam de fazer, mas a falta de preparo corporal e domínio da espacialidade comprometiam as apresentações. A intenção aqui não é generalizar

afirmando que todas as escolas agem da mesma forma. Quero apenas situar o leitor apresentando o cenário onde a pesquisa foi realizada. Muitos dos alunos e alunas nunca haviam assistido uma apresentação no teatro, logo a referência era apenas as peças apresentadas na escola, e estas apresentações estavam vinculadas com a linguagem textual, o que dificultava a presença corporal dos alunos e alunas. Mesmo os atores/atrizes profissionais precisam de muito tempo/estudo para fazer uso da palavra.

Percebendo essa carência de informação/formação, comecei a levá-los para assistir a vários espetáculos de dança, teatro e música, além de visitar exposições, inclusive as Bienais de São Paulo. Nesse período já havíamos visto vários vídeos sobre dança contemporânea, mas eles não conseguiam entender muito bem como era isso no palco. Aproveitei que eu estava em cartaz com o espetáculo *Maíz* de dança contemporânea e levei-os para assistir. Nada era obrigatório, afinal era sábado, e a diretora e a vice-diretora da escola se dispuseram a levá-los.

Após o espetáculo, abrimos para discussão, e um leque de perguntas, de vontades, de curiosidade e de estranhamentos veio à tona. As discussões não pararam ali no teatro, os estudantes levaram para o cotidiano escolar. Foram várias as aulas em que discutíamos sobre os diferentes assuntos: a dança, o teatro, o papel do professor artista e o processo de criação de um espetáculo. Antes do trabalho corporal, havia um momento em que eu apresentava alguns artistas da dança através de vídeos. A artista Pina Bausch era a que mais se aproximava do meu modo de pensar/fazer arte. Aos poucos, os estudantes foram também se reconhecendo nas diferentes movimentações e na busca de outras espacialidades. Nesse período, a Cia. Tanztheater Wuppertal estava vindo para o Brasil. Fui informada pelos próprios alunos sobre a apresentação da Cia. no Teatro Alfa, em São Paulo. Certa tarde, assim que entrei na escola, vieram correndo em minha direção com o jornal nas mãos, dizendo que a Pina Bausch viria ao Brasil, e convidando-me para vê-la.

Percebi que a aprendizagem estava tomando outros espaços e que os estudantes estavam mais atentos ao assunto que abordávamos. Alguns guardavam recortes dos jornais, traziam reportagens e fotografias da artista, outros baixavam vídeos para compartilharmos em sala de aula. Essas ações eram espontâneas, o interesse foi aumentando sem a necessidade de cobranças. A aprendizagem já havia ultrapassado os muros da escola, os alunos/alunas começaram a identificar os conteúdos que trabalhávamos em aula com o que acontecia fora da escola, e essas informações chegavam pela tevê, internet e redes sociais. Chegaram a dizer que antes da Pina Bausch ser citada em sala de aula, nunca tinham ouvido falar dessa dançarina, e que, agora, percebiam o quanto ela estava presente nos meios de comunicação.

Infelizmente não havia possibilidades de levá-los para assistir ao espetáculo, mas comprei o meu convite e eles esperaram ansiosos para trocarmos as experiências vividas e narradas a partir do que eu iria vivenciar naquele encontro. Eu também estava ansiosa, nunca tinha visto o trabalho da artista ao vivo, conhecia apenas pelos livros, fotografias e vídeos de espetáculos e de entrevistas disponíveis na internet. Segundo Gallo (2007), não aprendemos somente na formalidade da sala de aula, mas na informalidade das múltiplas relações. Essa informalidade estava se tornando cada vez mais clara na aprendizagem, tanto na dos alunos/alunas quanto na minha.

Começamos a produzir em sala experimentos corporais a partir das relações humanas e de movimentos cotidianos. Bausch costumava dizer que não investigava como as pessoas se moviam, mas o que as moviam. Em nossos encontros, busquei trabalhar com a percepção corporal e as narrativas que aqueles corpos produziam enquanto nos movíamos. Com essas ações, os alunos/alunas colocavam suas próprias histórias em suas movimentações. Vale lembrar que, cada vez que se utiliza o repertório pessoal na criação cênica, também se participa e se contribui como coautor do processo criativo. “O corpo é texto para Bausch, corpo para ela são documentos com seus assuntos. O elenco é coautor da peça. A diretora escolhe em razão da expressão das histórias de seus corpos individuais e em relação à sua história cultural” (CALDEIRA, 2009, p. 79).

Trouxe mais um vídeo e questionamentos sobre o filme *O Lamento da Imperatriz*. Mostrei as imagens e falei sobre a ocupação de diferentes espaços utilizados por Bausch. Dois meses se passaram e fiquei sabendo pelos noticiários que a dançarina Pina Bausch havia falecido, mesmo assim diziam que o espetáculo viria para o Brasil, porém Café Müller seria apresentado por outra artista, já que esse era o único espetáculo que Bausch participava como dançarina.

No cotidiano escolar os professores e professoras desconheciam Pina Bausch, não entendiam o motivo de os alunos e alunas estarem comovidos com sua morte. Quando cheguei ao portão da escola, alguns vinham com jornais, outros tinham uma tristeza no olhar. Naquele dia fizemos a nossa aula em homenagem a ela. Vendamos os olhos e fomos trabalhar na Florestinha, espaço que os alunos observavam através das janelas/grades. Em dupla, caminhando vagarosamente, segurando as mãos do colega, conheceram o espaço não convencional através do toque sensível.

* * *

Começávamos a aula caminhando pelo espaço. Neste encontro, pedi que trouxessem uma fotografia de um momento especial na infância. O importante, nesse momento, não era a beleza da fotografia, ou das pessoas fotografadas, mas a história que estava inserida além das imagens. Pedi que cada aluno e aluna narrasse numa folha de papel a história que a fotografia registrou. Num segundo momento, deveriam escolher um amigo e contar oralmente a narrativa escrita no papel. Após esse contato oral e escrito com as narrativas, era a vez de narrar a história com movimentos corporais, realistas ou abstratos. Marques (2007) diz que esse diálogo com o corpo pessoal inclui também um diálogo com o corpo social. A partir dessas reflexões de Marques, pude perceber que os estudantes tiveram muitas dificuldades em fazer a cena, sentiram vergonha de expor a vida em público e de assumir a sua identidade como sujeito de sua história. Como essas referências pessoais construiriam a dramaturgia das cenas, precisei me organizar novamente, era necessário trazer outras experimentações para que o corpo ficasse mais disponível para falar de si.

Na aula seguinte, pedi que trouxessem histórias escritas que contemplassem as brincadeiras e, novamente, transformaram a escrita em movimentos. A repetição da atividade propunha outra escuta corporal, outra relação com o espaço e com as histórias que foram sendo contadas. Na medida em que iam ganhando mais confiança nas ações apresentadas, mais se apoderavam de sua própria história. No final de cada aula mostravam as cenas criadas naquele dia e, em seguida, discutiam sobre o que haviam visto.

Abriu-se espaço para criticar e ser criticado, tarefa árdua para o adolescente. Foram muitas discórdias no início, pois levavam a crítica para o lado pessoal. Tomei consciência disso ao notar que duas alunas que eram muito amigas não se falavam. Perguntei o que havia acontecido, e uma terceira aluna me explicou que era por causa das críticas que haviam recebido uma da outra na aula anterior. Neste dia, abrimos um espaço para falar sobre a importância da crítica em nossas vidas e, principalmente, na arte. Trouxe recortes de jornais e revistas, onde críticos de arte expunham o seu ponto de vista sobre os espetáculos assistidos. Mostrei como uma crítica pode ser destrutiva e construtiva para o trabalho. Aos poucos, foram compreendendo que era a partir dessas críticas que o trabalho ficava mais interessante, e, também, como o olhar externo acrescentava e melhorava o nosso trabalho. Aqui notamos a importância de um diretor/diretora no teatro. Quem está em cena não consegue ter a visão geral do que está sendo apresentado, porém, há diretores que ousam participar juntamente

com os atores/atrizes. Com o passar do tempo, os egos foram se diluindo nesse aprendizado coletivo.

Criávamos em conjunto, cada comentário era registrado para que pudéssemos pensar e refletir sobre o que era pertinente ao trabalho que estávamos desenvolvendo. Nesses encontros, havia espaço para a construção de um sujeito poético que se dava a partir da relação com o outro, com o mundo, com o acaso, com as marcas do movimento e com a transformação consciente do eu.

Ao lado da sala de aula havia um espaço ao ar livre, mas os alunos não podiam ter acesso a ele. Todos os dias nós olhávamos através da janela as árvores, as folhas secas no chão, o vento, o cair da chuva, os pássaros cantando, o céu e o sol. Em um dia chuvoso, percebi que a maioria dos alunos da sala estava olhando distraidamente pela janela e acompanhei esse olhar. Juntos, nós observávamos o balançar das árvores, os pingos da chuva que caíam em meio às folhas secas. Cenário natural. Perguntei se já haviam visitado aquele lugar. Unanimemente disseram que não, e que há seis anos observam aquele espaço pelo vidro da sala: tão próximo e tão distante. Um devaneio poético para qualquer artista que se inspira na leveza da natureza para criar a sua obra. Combinamos de conhecer o espaço na semana seguinte.

Fui falar com a diretora sobre a minha intenção em trabalhar naquele lugar. A ideia não obteve boa aceitação no princípio, a diretora dizia que os estudantes iriam pular o muro, que ali era um lugar onde facilmente se poderia perder o controle sobre os alunos e alunas, que era muita responsabilidade deixá-los frequentar aquele espaço, e que outros estudantes também iriam querer. Após muitos questionamentos, deixou-me usar o espaço, mas disse que eu seria responsável por qualquer coisa que acontecesse ali.

Na primeira visita ao espaço, tivemos que esperar muito tempo até que a inspetora conseguisse achar a chave do portão. Ao adentrarmos no espaço, em contato com a natureza, no horário de aula, não pude deixar de me entregar. Era como se estivesse retornando ao quintal da minha casa, tinha o mesmo cheiro, a mesma atmosfera, a mesma liberdade, até a cor da terra era parecida. Os alunos e alunas corriam, subiam nas árvores, rolavam pelas folhas secas gritando “liberdade, liberdade”. Deram a esse lugar o nome de Florestinha.

Sentada no chão, sugeri que a partir daquele momento “a Florestinha” seria a nossa sala de aula, e que iríamos construir as cenas a partir do que a natureza poderia nos dar. No currículo do Estado de São Paulo era sugerido trabalhar com espaços não convencionais, e

isso foi perfeito para as nossas experimentações e para convencer a diretora da necessidade de utilizar aquele lugar. Para a semana seguinte, propus que trouxessem uma brincadeira da infância, não era mais a história da brincadeira, mas a brincadeira em si. Dividi a sala em dois grupos palco/plateia onde os estudantes seriam atores/jogadores e jogadores/plateia. Após a apresentação, perguntei aos jogadores/plateia como esses jogos/brincadeiras poderiam tornar-se cênicos e que conexões seriam possíveis com a dança-teatro.

Aos poucos, eu e os alunos e alunas fomos construindo e constituindo, a partir das micro-ações, pequenas cenas. Ainda não era possível a união das duas linguagens nas interpretações trazidas pelos estudantes. O teatro e a dança se manifestavam de formas distintas. Foram necessários muitos vídeos de dança contemporânea, teatro, e de linguagens híbridas entre dança e teatro, para que pudessem perceber que os elementos do cotidiano contribuía quando eram incorporados nos movimentos da dança-teatro.

Nesse momento, estávamos experienciando o trabalho com elementos naturais. Trouxe mais vídeos e fotografias dos espetáculos de Bausch para que pudessem perceber, nas cenas e nas imagens, a naturalidade com que os dançarinos moviam-se sobre esses elementos. A fotografia faz um recorte estático de um movimento em cena, mesmo assim, era possível ver a relação do corpo com o espaço escolhido pela artista. Ao contrário do grupo de Pina Bausch, em que dançarinos e dançarinas tinham entre trinta e quarenta anos, os alunos e alunas com quem estava trabalhando tinham em média de onze a quatorze anos. As experiências de um adolescente são diferentes da experiência de um homem e de uma mulher adultos, mas nunca mais ou menos importante, todo ser humano tem as suas histórias independente da idade. O foco do meu trabalho, juntamente com os alunos/alunas, era as histórias pessoais que o grupo trazia, e, também, criar uma dramaturgia onde todos se sentissem pertencentes ao trabalho. Sugeri que trouxessem outras histórias, mas que, ao escolherem, pensassem em um dos elementos: terra, água, ar ou fogo.

Nossos encontros aconteciam uma vez por semana, com duração de uma hora e quarenta minutos. No primeiro momento da aula focava na teoria, fazia relações com as aulas anteriores e os apontamentos que tínhamos através das escritas que os alunos traziam nos protocolos. Durante todas as aulas pedia uma narrativa escrita sobre as suas dificuldades, percepções e descobertas dos trabalhos realizados naquele dia. Nesta narrativa, eles/elas apontavam o que mais havia chamado a atenção, o que propunham e o que criticavam. Chamamos essas narrativas de “protocolo”. Brecht, dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX, utilizou os protocolos como instrumento de avaliação estética. “Nesse momento

de avaliação e reflexão, o aluno passa a ser agente de sua própria realidade e do trabalho coletivo em direção à transformação social, tendo a consciência crítica da realidade” (MARQUES, 2007, p. 74). Essa era a ocasião em que os alunos e alunas uniam a teoria e a prática na aprendizagem, e podiam perceber que essa união era necessária e complementar para a construção de um todo. Esses protocolos me ajudavam no planejamento das ações seguintes, era a partir das dificuldades que outras proposições eram oferecidas. Muitas vezes foi necessário alterar minha própria intervenção. Através das críticas dos estudantes percebi que a minha linguagem era muito técnica, e que não compreendiam o que eu falava, por isso muitos jogos não funcionavam.

Mais familiarizados com o espaço, começamos a criar a partir dos elementos que se encontravam na Florestinha, como folhas, pedaços de galhos, madeiras, árvores e o muro. Mas eles/elas não queriam utilizar os inúmeros papéis e cadernos de atividades que foram atirados pela janela das salas de aulas. Ficavam indignados com a sujeira que os alunos e alunas faziam naquele ambiente. Todos os dias eles vinham com o latão de lixo da sala para recolher a papelada jogada durante a semana, foi assim que juntaram cacos de vidros e restos de materiais que podiam nos ferir durante as atividades. Notei que os estudantes estavam tomando atitudes diante dos problemas ambientais, sendo sujeitos da história e participantes da relação ser humano-natureza. Reigota (2009) diz que dificilmente o ser humano se considera um elemento da natureza, mas um ser a parte dela, como um observador e/ou explorador dela. Isso explica a recusa de juntar os papéis logo no início do processo. Foi a partir da ação de recolher todos os papéis atirados pela janela que criamos uma cena para o início de cada aula.

Iniciei esse encontro em meio às árvores, ao vento que por ali passava e ao sol forte do período da tarde. Caminhando pelo espaço, observando como o corpo chegava até o chão em busca do papel e como dispensava aquele papel de modo sutil, quase imperceptível para quem estivesse observando. Nessa cena, havia um latão de lixo próximo à árvore, e era nesse latão que eles dispensariam o lixo coletado em nosso espaço cênico. Assim fazíamos a limpeza do local e o aquecimento corporal.

* * *

Enfim, chegou o dia do espetáculo da Cia. Tanztheater Wuppertal. Fui cedo para São Paulo, estava com medo de chegar atrasada.

Antes de entrar no teatro, comecei a ler o *folder* do espetáculo, onde dizia que *Café Müller* era inspirado nas memórias da infância da dançarina e coreógrafa alemã. Senti-me um pouco mais confortável e confiante para trabalhar com a temática da infância com os alunos e alunas da escola. Assisti aos dois espetáculos, e foi difícil permanecer sentada na cadeira. Em *Café Müller* era proposta uma busca, mas a sensação que tive era a de encontro. Já na *Sagração da Primavera* era a superação a todo o instante. Um dos focos mais marcantes dos trabalhos de Bausch é a repetição, e quanto mais um gesto se repete, mais instigante a cena fica. Mas esse não seria o foco do nosso trabalho. O foco seria os acontecimentos na infância e a relação com os elementos naturais. A escolha desses elementos foi influenciada pelo trabalho de Bausch, e isso era um dos pontos que nos unia à artista. Mas, como mediadora do processo criativo, eu não tinha ideia de como isso aconteceria. No espetáculo daquela noite tive uma sensação estranha ao ver a bailarina brasileira Morena Nascimento. Mesmo não a conhecendo, parecia que tínhamos uma cumplicidade. A bailarina me fazia sentir parte da história que eles estavam vivendo e compartilhando. Diferentes culturas caminhando numa só direção: contar uma história, seja ela abstrata ou realista, seja para ser entendida ou sentida, seja para ser vista ou para ocultar-se. Esse era o desafio.

Na Florestinha não sabemos muito bem o que realmente aconteceu, mas com o passar dos meses não havia mais tantos papéis jogados no chão para continuarmos a cena inicial. Notávamos que outros alunos assistiam às nossas apresentações ao final de cada aula. Depois, fiquei sabendo que professores e professoras reservavam os últimos cinco minutos para assistir ao fechamento das cenas daquele dia. Enquanto estávamos ali, tínhamos uma relação de muito respeito com quem estava dentro das salas de aula. Não podíamos gritar, falar alto ou ficar próximos às janelas. Isso causava um desconforto aos professores e professoras que estavam dentro das salas, e esse foi o pedido da direção a fim de que pudéssemos utilizar aquele espaço respeitando os outros colegas de trabalho. Nunca tivemos problemas com isso, havia respeito para com o trabalho e com as pessoas. No dia em que os grupos trabalharam o elemento “água”, recebemos os aplausos de uma sala. Havia uma professora eventual assistindo às cenas com os alunos da janela, eles estavam tão silenciosos que não percebemos que estavam olhando para nós, só ouvimos os aplausos no final.

Nesse mesmo período fui chamada pela diretora que queria falar sobre as comemorações no final do ano. Ela queria uma apresentação. Trabalhei durante seis anos com

os mesmos alunos, e, às vezes, realizávamos uma aula aberta, mas apresentações nunca havíamos feito. Ela respeitou e esperou todo esse processo, mas agora precisávamos apresentar. Disse a ela que não tínhamos nada pronto, mas foi em vão. A diretora me desafiou dizendo que os alunos queriam mostrar o trabalho e que seria importante, para mim e para o processo, esse produto final que concretizava toda uma história. Ainda complementou dizendo que de nada adiantava a narrativa que eu propunha aos alunos, trabalhando o respeito e a igualdade, se eu não queria compartilhar com os outros alunos e alunas, professores e professoras o trabalho que nós desenvolvíamos. Eles também queriam conhecê-lo. Falei sobre a necessidade e a importância do figurino e dos objetos cênicos, e que para isso eu precisaria de recursos financeiros. A diretora ofereceu o recurso do PRODESC (cadastro de projetos descentralizados), pediu para que eu escrevesse o projeto e solicitasse tudo o que eu precisava. Aguardamos pela aprovação. Nesse projeto eu tinha a liberdade de escolher o que comprar, só não podia materiais permanentes. Essa flexibilidade permitiu que os materiais estéticos utilizados em cena fossem pensado e escolhido pelo grupo. Os estudantes visitavam as lojas e me ajudaram na pesquisa/compra dos adereços cênicos.

Voltei pra casa pensando nas palavras da diretora, mas não queria decidir sozinha. No dia seguinte, abrimos os trabalhos sentados em círculo, era assim que iniciávamos todos os nossos encontros. Falei sobre a possibilidade de apresentarmos. Houve um interesse geral, mas quando disse que não era esse o nosso objetivo, vi que alguns rostos se fecharam. Coloquei, então, que não iria decidir sozinha, que a decisão estava nas mãos de todos ali presentes, e novamente a euforia se manifestou. As falas dos alunos e alunas deixavam claro que essa apresentação era muito importante. Uma das alunas tomou a palavra e disse que era gostoso quando ia assistir a meus espetáculos, onde os amigos, a minha família estavam sempre presentes, e que ela queria muito passar por aquilo também. Como seres transformadores e criadores, os alunos/alunas haviam produzido não somente a encenação/criação artística, mas construído relações sensíveis com o grupo, em que podiam colocar as suas ideias e concepções através das suas ações, e, com isso, apropriarem-se de suas próprias histórias. Nesse momento, eles/elas decidiram que queriam se apresentar e me convenceram com argumentos contundentes de que deveríamos dizer *sim* à diretora da escola. O projeto foi aprovado, comparamos os adereços como bolinha de sabão, sombrinhas, tecidos, camisetas e regador. Algumas mães vieram na escola ajudar na confecção dos figurinos.

Chegou o momento de mostrarem o trabalho para os pais, as mães, irmãos, primos, primas e para todos os seus amigos da escola. Momento que a classe achava muito importante: o fazer, o mostrar. Agora eles e elas compartilhariam todo o trabalho apresentando sua criação como dançarinos e dançarinas. Tínhamos muitas cenas prontas. E eu sempre tirava fotos ou filmava as cenas que construíamos durante as aulas, era através delas que eu avaliava o nosso processo. Peguei todo o arquivo de vídeos e imagens e fomos para a sala de aula escolher as cenas que queríamos trabalhar. Disse a eles para escolherem as cenas que mais gostaram de fazer; ao final, foram escolhidas dezesseis. Achei um exagero, mas naquele momento eles e elas foram os donos da situação, e novamente me convenceram de suas escolhas. As cenas eram: cabra-cega, banho de folhas, pega-pega, esconde-esconde, equilíbrio, bolinhas de sabão, bexiga imaginária, jogo do espelho, contornando o corpo com as folhas, bolinhos de barro, histórias das fotografias, dançando com o mamulengo, carregando a cadeira de forma não convencional, andando pelas cadeiras no não movimento com o guarda-chuva na mão, regando o guarda-chuva como se fosse flor – olhar ausente, cena final abertura do guarda-chuva e olhar distante. Eu não sabia como iria *unir* uma cena à outra.

Em nenhuma das aulas conseguimos fazer todas as cenas, era praticamente impossível, era sempre preciso alguns ajustes. Por isso eu interrompia a cena a todo o momento para não perder o que havíamos construído. Muito mais do que saber a sequência, a minha preocupação era não perder a verdade cênica, esse era o diferencial do nosso trabalho. Peter Brook chama a verdade cênica de “centelha de vida”, e que para que essa “centelha” exista é preciso três conexões em plena harmonia: o vínculo do ator com a vida interior, com os seus colegas e com o público. Daí a importância dos alunos/alunas se apropriarem da linguagem textual e da linguagem corporal. Ao buscar essas apropriações, a partir das histórias pessoais, juntamente com a vivência dos jogos, a cena torna-se orgânica. Ao longo do processo, percebi que essa organicidade só aconteceu em razão da continuidade dessas ações dia após dia. Outro ponto do nosso trabalho era que nossas ações-coreográficas não tinham música, era praticamente impossível colocar música naquele espaço, já que ficava tão próximo das janelas de outras salas de aula. Os movimentos e as ações precisavam estar conectados não somente em sua forma técnica, mas na verdade que a cena se propunha a realizar. Era preciso estabelecer a comunicação com o outro, razão pela qual os vínculos estabelecidos entre eles para a conquista da verdade cênica eram tão importantes.

A nossa presença física na Florestinha já era muito questionada. Quando fazíamos as cenas em sala de aula, eu sempre trazia estímulos sonoros diferenciados daqueles que estavam acostumados a receber pelas rádios.

Fizemos experimentações cênicas ao som de John Cage, Barbatuques, Yann Tiersen, Theatre of Tragedy, Lívio Tragtenberg, Benjamin Taubkin, Antonio Vivaldi, Milton Nascimento, Murray Schafer, Hermeto Pascoal, Miles Davis, Ludwig van Beethoven e Erik Satie. Se na sala de aula trabalhávamos com música, quando fomos para o espaço da Florestinha isso deixou de ser possível. Sentia dificuldade em trabalhar o silêncio com o grupo, havia experimentado inúmeros jogos propondo o silêncio. Mas foi ali, no espaço da Florestinha, que a necessidade de usar outros códigos além da fala se apresentou. Tínhamos que falar muito baixo para não atrapalhar, mas como o espaço era grande nem todos conseguiam ouvir. Então começamos a nos expressar corporalmente com grandes gestos para que todos “ouvissem”, foi através da movimentação corporal que a fala deixou de ser a protagonista da nossa história.

Aprendemos então a trabalhar com o silêncio. Isso deixou os alunos e alunas inteiramente conectados uns aos outros, não havia marcação cênica pela música, mas havia a relação estabelecida pela presença cênica dos corpos em ação com o meio ambiente.

Na semana da apresentação, trouxe todos os compositores que havíamos trabalhado no decorrer do ano, na sala de aula, para que escolhessem aquelas que mais se aproximavam do nosso trabalho. Foram três encontros, os estudantes não queriam música, mas eu achava pertinente a escolha. Acostumados a dançar sem música, eles argumentavam que ela estava mais atrapalhando do que ajudando. Disse para não se preocuparem com a música, não era para dançar no ritmo, ela seria mais um estímulo para quem estivesse assistindo. Depois de muita conversa experimentamos cada movimento com as músicas por eles escolhidas. O músico Yann Tiersen e o grupo Barbatuques foram os escolhidos para compor a trilha sonora do espetáculo. Como estávamos no ambiente externo, surgiu a preocupação com o público. Onde colocá-lo? Quantas pessoas poderiam assistir ao espetáculo?

Havia um espaço entre a janela da sala e aquele onde eles estavam, mas se colocássemos o público naquele local eles teriam que assistir ao espetáculo através das grades. Dava para ter uma visão, mas era como se o público estivesse preso. *Sentiver* foi o nome que sugeri para o espetáculo. Eles aprovaram a ideia, disseram que era assim que eles se sentiam quando estavam na sala de aula, olhando pela grade a liberdade que os pássaros, o ar,

o sol e até as plantas tinham naquele ambiente. Eles queriam mostrar que era possível trabalhar e produzir com liberdade. Esse seria o momento propício para que todos tomassem consciência de como era estar dentro da sala de aula, trancados, com grades nas janelas. Nesse momento em que todos estariam presentes, no momento da apresentação, eles/elas se posicionaram através da prática/teoria/prática, e provaram, com suas ações/reflexões, que a aprendizagem pode acontecer em diferentes espaços.

Diante dos argumentos apresentados pelos alunos e alunas, organizei com cadeiras todo o espaço entre as grades e o prédio para que o público ali se colocasse. Naquele dia, o cotidiano escolar tinha outra energia: a da curiosidade. Mesmo tendo acompanhado todo o processo, os alunos e alunas de outras salas queriam ver o produto final, era como se tivessem participado de toda a narrativa construída por aqueles corpos na espacialidade tendo o meio ambiente como aliado na construção cênica, agora aguardavam o final daquela história.

Pais e mães chegando naquele ambiente, procurando o melhor lugar para assistir e registrar os percursos da narrativa criada pelos filhos. Só ouvia as pessoas falando sobre a beleza do lugar e que não conheciam aquela parte da escola. Eu também estava ansiosa e trouxe alguns amigos para assistir. Além da amizade, eles trouxeram o olhar crítico para contribuir com o trabalho. A fotógrafa Ariane Chiebao registrou com sensibilidade as cenas apresentadas, são elas que abrem esse capítulo da dissertação.

Em nenhum ensaio consegui ver todas as cenas, pois, às vezes, fazia a primeira parte, outras vezes, fazia a segunda. Isso, para um encenador, é quase uma atitude inadmissível: fazer uma estreia sem ter o conhecimento do todo. Iniciamos o espetáculo. Eu operando o som, enquanto eles/elas adentravam no cotidiano escolar numa atmosfera de liberdade e de responsabilidade, tanto para com a linguagem artística quanto para com o pensamento político e pedagógico que construíram durante o processo. Na semana da apresentação choveu muito, e o tempo continuava instável. Como o espetáculo todo acontecia na área externa, corríamos o risco de sermos “abordados” pela chuva, que parecia querer cair. Combinamos que, mesmo que chovesse, continuaríamos a cena e poríamos a chuva como mais um elemento da natureza para contribuir com o espetáculo.

Enquanto as cenas aconteciam, as imagens do processo criativo permeavam meu pensamento. Desde o início do processo, o que me movia a fazer esse trabalho no cotidiano escolar eram as provocações, dificuldades e desafios. O espaço da sala de aula foi pequeno para a grandeza dos movimentos que eles tinham em seu repertório pessoal. Muito além da movimentação, e também de trabalhar ou não em um espaço fora da sala de aula, pude ver

como esse ambiente escolar é tratado como símbolo de poder e de controle. Quando tenho liberdade nessa espacialidade, o que eu faço com ela? Como o meu corpo reage? Era em meio a esses pensamentos que os alunos/alunas estravam em cena.

* * *

A falta de comunicação do corpo com o uso da fala e a verdade cênica, que era um dos nossos desafios iniciais, ganhou espaço na maturidade do entendimento intelectual e corporal, e isso ficou visível na apresentação. A criação construída/desconstruída/reconstruída durante o processo trouxe a leveza de movimentos cotidianos, o domínio das ações que eles/elas faziam, sem que fosse preciso ser cópia de ninguém. A comunidade que assistiu à apresentação teve a oportunidade de apreciar uma linguagem artística que desconhecia. E mesmo não entendendo a dança contemporânea, identificaram-se com as histórias que foram contadas, e, a partir do momento em que se identificavam, foram tomados por uma forte emoção. Acharam estranho serem tocados por algo que não entendiam intelectualmente, mas que sentiam.

Trazer a artista Pina Bausch para o cotidiano escolar parecia, inicialmente, uma ousadia. Mas ela foi chegando, dialogando com o meu processo, e, quando me dei conta, já fazia parte da nossa história. Como se não bastasse, Bausch foi convidando outros artistas para participar. Foi assim que me aproximei de Laban, Spolin, Vianna e de tantos outros que contribuíram, direta ou indiretamente, para a história que queríamos contar. Como professora/pesquisadora, outros encontros foram acontecendo em novos espaços/tempos. Através de Marcos Reigota conheci Nilda Alves, que sempre me surpreendia com as suas histórias do cotidiano e o sentido da escola. Mas ela não chegou sozinha, trouxe a Regina Leite Garcia com um baú de memórias cheio de histórias de professoras. O encontro com Sílvio Gallo se deu através de um livro que despertou novas reflexões sobre a aprendizagem e o lugar onde ela acontece. Com ele vieram novas discussões para o meu cotidiano, e fui desafiada em relação à informalidade das múltiplas relações no processo de aprendizagem.

Marcos Reigota, orientador dessa dissertação de mestrado que dá origem à experiência narrada, aceitou a minha ousadia, minha forma de registrar o processo criativo, e me instigou com muitos questionamentos sobre a escola, a arte, a professora-artista. O respeito para com o outro e o tempo de aprendizagem de cada um foi algo que meus alunos/alunas conheceram

através desse nosso encontro (REIGOTA, 2009). Dialoguei com a pedagogia de Paulo Freire a propósito da liberdade de pensamento, ações, novas práticas pedagógicas e do autoritarismo. Descobri numa “conversa” com Freire e Reigota que sou uma militante, mas que não deveria me iludir, pois eu não mudaria o mundo, todavia, as pequenas ações no cotidiano contribuíam para a reflexão sobre a prática pedagógica. Deixo agora meus pensamentos de lado para retomar a apresentação dos alunos/alunas.

No início da apresentação do espetáculo *Sentiver* as pessoas falavam durante as cenas. Havia um casal, pai/mãe de uma das minhas alunas, que estava próximo de onde eu operava o som. Ele dizia para a esposa que não estava entendendo nada, e ela lhe dizia que era dança contemporânea. Ele ainda indagou sobre o que era dança contemporânea, mas ela respondeu pedindo-lhe novamente que se calasse, assistisse, e que não sabia explicar. Aos poucos, as vozes começaram a silenciar e o sol começou a aparecer. Os corpos em movimento, tão leves como o vento que por ali passava, preenchiam aquele espaço. Na medida em que o espetáculo foi se materializando, as pessoas também foram se emocionando. O pai, que agora não falava, não entendia muito bem o porquê de estar emocionado. Ele conheceu a dança contemporânea ali, através da sensibilidade.

A relação dos alunos e alunas com a educação ambiental enfatizava e problematizava o estudo sobre o ambiente onde haviam passado o ano todo. Também trouxeram, para o cotidiano escolar, questionamentos a partir de suas práticas, e a reflexão sobre a arte como construção de formas sensíveis de vida coletiva.

A educação ambiental não se dá somente na relação com a natureza, mas na relação que temos uns com os outros, permeada pela cumplicidade, pelo respeito e pela ética. No meio do espetáculo, consegui finalmente respirar e perceber que a criação cênica havia se estabelecido. A leveza do corpo dialogando com o espaço, todo o trabalho de anos, ali, materializado na criação cênica, e não como acúmulo de informações, mas no sentido orgânico entre o ver e o sentir.



Figura 12 – “Trata-se da vida e, portanto, de encontrar uma linguagem para a vida.”
(Pina Bausch). (CYPRIANO, 2005, p. 27-28). Foto: Ariane Chiebao.

CENA 8

SE A PINA BAUSCH VIESSE NOS VISITAR NUMA ESCOLA NA PERIFERIA DE SALTO DE PIRAPORA

Bio:grafando Pina Bausch.

Assim como a minha vida é importante para o trabalho, a vida de Bausch e o seu olhar para a vida também fazem parte dessa experiência no cotidiano escolar. Início esse texto apresentando uma bio:grafia de Bausch.

Quando eu ainda era bem jovem, desenvolvi um profundo e intuitivo senso de observação das pessoas e o que existia dentro de suas cabeças, como desejo, frustrações, esperanças, entre outros sentimentos. Ao iniciar meus estudos na escola Folkwang Hochschule, fundada por Kurt Joos, vi que havia muitas coisas a aprender, e todas despertavam a imaginação: a dança clássica, a moderna e o folclore europeu. Nessa época, a música, a ópera, o teatro, a dança, os fotógrafos, escultores gráficos, todos estavam sob o mesmo teto, e era natural que todos conhecessem um pouco de tudo. Conhecendo um pouco de tudo e valorizando o diálogo entre as disciplinas, a criação em dança, mesmo sendo essa uma área aparentemente técnica, me fez buscar outras articulações possíveis para dialogar numa prática multidisciplinar (CYPRIANO, 2005, p. 24-25).

No início, não foi nada fácil, fui convidada por Arno Wüstenhöfer, diretor da Ópera de Wuppertal, para dirigir a companhia de dança da casa. Mesmo sendo uma professora convidada e premiada, ao dirigir o grupo, houve uma revolução no palácio. Não fui aceita, e fui duramente criticada, e os bailarinos queriam abandonar a montagem. Quando apresentava os espetáculos, o público deixava em massa o teatro. O que eu fazia com o grupo da Folkwang era desconhecido ali. Na Folkwang eu já trabalhava com elementos não convencionais, e era mais aceito, mas em Wuppertal a dança era voltada para a pesquisa e apresentação dos jovens coreógrafos. Na montagem de *Os sete pecados capitais*, de Brecht, em 1976, quase desisti de trabalhar na cidade. Eu sentia medo dos bailarinos, eles detestavam aquele espetáculo, não queriam aprender e nem aceitar. Teve um dia em que uma das bailarinas, no final do ensaio, estava sozinha no palco quando começou a gritar muito alto pra mim: “já chega, não aguentamos mais, odiamos tudo isso”. Depois desse espetáculo, tive uma

crise tremenda, tinha vontade de parar, de deixar de trabalhar. Decidi nunca mais por os pés no teatro. E foi assim que comecei a trabalhar algumas horas no estúdio de Jan Minarik, com os poucos bailarinos que ainda aceitavam a minha maneira de montar o espetáculo. Foi com esse pequeno grupo que comecei a experimentar um modo de trabalhar diferente. O problema de aceitação por parte dos bailarinos encontrava-se no método que eu propunha. “Eu não investigo como as pessoas se movem, mas o que as move” (CYPRIANO, 2005, p. 26-27).

Em minhas criações o objetivo não é valorizar as técnicas dos bailarinos, mas exprimir suas especificidades; é um trabalho de autoanálise. Eu os coloco no palco de forma que manifestem as suas próprias personalidades e suas fragilidades, não como representação de técnicas, mas de impulsos reais, a partir dos sentimentos humanos. Sentimentos até então escondidos e até mesmo recalcados passaram a ser a base das criações. O importante é ver a dança como forma de expressão da vida. Às vezes, na vida, há certas coisas que podem ser ditas por palavras, enquanto outras com movimentos. Há momentos que perdemos totalmente a fala, que ficamos pasmos e perplexos, sem saber para onde ir (CYPRIANO, 2005, p. 27), é aí que tem início a dança, não pela vaidade ou para mostrar ao espectador do que é capaz.

Bausch continuava dizendo que os nossos sentimentos são precisos, porém torná-los visíveis é muito difícil. Eu tenho muito cuidado ao lidar com esses movimentos/sentimentos. Se eu nomeá-los muito rápido com palavras, eles podem se tornar banais, mas esse saber, todos nós temos, pois não se trata da arte tampouco de talento, trata-se da vida. “Portanto trata-se de encontrar uma linguagem para a vida, e isso ainda não é arte, mas pode se tornar arte.” (CYPRIANO, 2005, p. 28).

Nessa perseguição da vida, Bausch introduz novos elementos, como gestos cotidianos, entre eles estão falar, correr, rir ou chorar onde busca junção entre arte e vida utilizando-se da bio:grafia como componente de suas obras.

Ao adentrar no cotidiano escolar, Bausch chegou no horário do intervalo, e, assim como propôs, quando chegou a Salvador, na Bahia, queria conhecer lugares populares, com muita gente. Encontramo-nos em meio ao pátio, em meio à correria para tomar o lanche, ir ao banheiro, entrar nas salas, sair delas. Para Bausch “O que interessa é a vida real, eu não busco ver representações da vida, pois já são obras prontas, e eu tenho que concentrar-me na minha própria obra” (CYPRIANO, 2005, p. 93), dizia a artista.

Pina Bausch (2005) tem paixão por encontrar e observar tipos humanos, e o horário do intervalo seria perfeito para conhecer os alunos e alunas, além da movimentação da escola, daria para experimentar as sensações desse ambiente. Eu gosto de observar de perto, afirma a artista, mas essa observação tem a ver também com a maneira como se percebe o que se vê. Eu não fico olhando e fazendo apontamentos, o que eu vejo não tem utilidade, é uma forma diferente de recepção e percepção, diz Bausch.

Ela sentou-se à mesa do refeitório, conversou com os alunos/alunas, foram poucas palavras, pois ela prefere observar, porém gosta de ficar com pessoas diferentes de seu círculo cotidiano, observando, numa total discrição – sua principal característica é a discrição. Pude assisti-la nesse ambiente e constatar que ela é uma dessas pessoas que não dispersa, que sempre dá atenção a quem está ao redor. Bausch não entrou sozinha no ambiente escolar, trouxe alguns de seus bailarinos; segundo a artista, se pudesse, traria todos.

Conversando com os alunos/alunas, ao ouvir algo interessante, ela chamava o grupo todo, para que todos pudessem ouvir também. Além de entrar em contato com os estudantes, ela também observava seus bailarinos e bailarinas, e suas relações com o ambiente e com os alunos/alunas.

A artista é de poucas palavras, (CYPRIANO, 2005, p. 94), mas sempre propõe questões em suas conversas. Seus pensamentos são evasivos e nunca fala o que poderia ser transposto ao palco. Bausch quis conhecer a Florestinha, e, ao chegar, começou a perguntar sobre os tipos de árvores ali existentes, e eu não soube responder. Olhou ao redor, e perguntou sobre uma pequena reserva de mata ciliar, quase imperceptível aos nossos olhos.

Perto da escola fica a cachoeira que deu origem ao nome da cidade. Nesse pequeno sinal, percebeu que a cachoeira era um símbolo importante para o trabalho, então direcionou os demais membros da companhia para que fossem até lá conhecê-la. Saímos da escola em direção à cachoeira, nos deslocamos a pé, e, em meio à caminhada, paramos várias vezes observando às casas, as ruas, a praça deserta sem nenhuma arborização e sem crianças. Atravessamos o campo de futebol que dá acesso à cachoeira.

Permanecemos por alguns instantes ouvindo o barulho das águas, mas o cheiro forte de esgoto fez com que o tempo de permanência fosse curto. Falou sobre o meio ambiente e de como o ser humano ainda é capaz de prejudicar a si próprio.

Ao retornarmos à escola, fez questão de conhecer os professores/professoras, serventes, faxineiras, o grupo de funcionárias responsáveis pela parte administrativa, a direção e a coordenação.

Durante o jantar, preparado pela direção e coordenação da escola, Pina perguntou sobre os costumes locais, e começou a planejar a semana. Falamos sobre a pedreira, que é atração turística da cidade, mas ela não gostou. “Viemos aqui para conhecer gente, não são férias”, explicava (CYPRIANO, 2005, p. 94). Após a sobremesa, pediu para conhecer a cozinheira, mas se deparou com várias ajudantes: Lazara, Adriana, Mirian e Nalva. Puxou aplausos para elas, como faz nas despedidas do teatro em que a Cia se apresenta. Cypriano (2005) diz ser uma tradição da artista, chamar todos os técnicos ao camarim, após o último espetáculo, e despedir-se deles com aplausos.

Bausch é sempre quieta ela observa tudo com seus olhos azuis, como a se alimentar da energia do local ou da situação observada. A minha impressão é que ela está sempre em busca de entender a energia do local. No palco, é essa energia que será vista, não é a própria situação de maneira alegórica que será apresentada. Quando dançamos no palco, é essa energia que Pina espera reencontrar. Minha impressão é que ela vive dessa energia. (CYPRIANO, 2005, p. 95).

Nesse local, Bausch não é cortejada como a famosa coreógrafa que tem portas abertas em vários locais do mundo, como Nova York, Tóquio e Paris, cidades onde sua companhia se apresenta com regularidade. Na escola Benedicto Leme Vieira Neto, situada na cidade de Salto de Pirapora, ela é uma artista pouco conhecida, ou desconhecida, tendo chamado a atenção dos professores e professoras, nesses últimos meses, de tanto as crianças falarem sobre a artista e sobre a visita que ela nos faria.

No dia seguinte, Bausch retorna ao bairro. E antes de entrar na escola, visita algumas ruas paralelas à escola. “A realidade sempre tem esses dois lados, da beleza e tristeza ao mesmo tempo”, comentou a coreógrafa ao ver uma lista de nomes de pessoas que estavam presas, grafada na parede.

O grupo se dividiu em três pequenos grupos, para que não desse a impressão de uma invasão turística na escola. Ao adentrar a Florestinha mais uma vez, foi convidada pelos alunos/alunas a experimentar amoras, uma das árvores frutíferas que ali existiam. Assistiu a brincadeira dos alunos/alunas e foi chamada para participar também de uma delas. Ouvia as crianças com atenção, ansiosas, falavam todas ao mesmo tempo de seus desejos, sonhos e expectativas.

Em frente a escola havia uma sorveteria, os bailarinos estavam lá experimentando os vários sabores. As crianças observavam de longe, não tinham como comprar sorvete, e foi então que Pina os chamou para compartilhar aquele momento, e conversaram sobre as frutas tropicais.

Peter Pabst é o cenógrafo da companhia, posição que assumiu após a morte de Rolf Borzik. Falou com as crianças sobre a função do cenógrafo e de como ele trabalhava com elementos da natureza para compor seus trabalhos, e que ao conhecer outras culturas, gostava de entrar em contato com a natureza do país. Foi logo dizendo aos alunos que já havia trabalhado com terra, areia, neve, água, grama, floresta, rochas, todos esses elementos já haviam servido de cenário para as peças de Pina Bausch. “Estou numa situação difícil, não há nada na natureza que eu já não tenha utilizado nas peças” (FOLHA DE SÃO PAULO, 25/12/2000), diz Pabst. Com uma câmera de vídeo digital, ele foi registrando o entorno da escola, inclusive os pássaros, as borboletas que ali estavam. Quando eu estive Salvador fui visitar o Museu de Arte Moderna da Bahia, “esperava encontrar mais cores nos quadros brasileiros, talvez os artistas daqui não queriam competir com a exuberância da natureza local” (CYPRIANO, 2005, p. 97), mas “nunca vi uma integração tão bela entre arte e natureza, o som do mar traz uma outra dimensão às obras” (FOLHA DE SÃO PAULO, 25/12/2000), comentou o cenógrafo com as crianças, enquanto filmava. Algumas delas disseram nunca ter visto o mar, só pela internet.

Os alunos/alunas e a comunidade prepararam uma apresentação para Bausch e sua companhia, em que estavam presentes diversos ritmos, como o hip-hop, o funk o axé e a capoeira. Os familiares de uma aluna trouxeram vários instrumentos e terminamos nosso encontro numa roda de samba.

Mais um dia se passou. Na manhã seguinte, Bausch chegou e eu já havia começado as atividades com os alunos/alunas. Estávamos nos aquecendo com o cacuriá, o coco e o jongo, ritmos e músicas da cultura popular. Com uma alfaia nas mãos, eu e as crianças cantávamos e dançávamos sem uma regra preestabelecida.

Disse a Bausch da importância de levar a música, a dança e o teatro para o bairro, falei da carência que a cidade tinha de ações culturais. As crianças conheceram o teatro e os espaços culturais através das ações e das viagens que nós propúnhamos na escola. Mas os familiares também queriam participar e pediram para que nós organizássemos uma excursão para levá-los ao teatro juntamente com seus filhos e filhas. O interesse em conhecer o espaço

teatral e a dança contemporânea surgiu de tanto as crianças comentarem sobre o que estavam fazendo/pesquisando/conhecendo sobre a arte na escola.

Fizemos uma excursão em um sábado a noite. Levamos um grupo de pais e mães com seus filhos e filhas para assistir a um espetáculo de dança contemporânea e a um de teatro, programação cultural realizada pela escola.

Dois dos integrantes do grupo de Bausch, Regina Advento e o colombiano Jorge Puerta disseram: “eu cresci num lugar assim [...] espero um dia poder realizar algo parecido” (CYPRIANO, 2005, p. 98).

Após o aquecimento com as músicas da cultura popular, as crianças mostraram a *performance Sentiver* para os artistas, Pabst filmou as crianças dançando. Falei sobre os estudos que estávamos realizando em dança-teatro. Disse à artista que escolhi fazer essa experiência, nesse lugar, com não atores e atrizes. Também falei sobre minha experiência em trabalhar a relação do corpo com a natureza no espetáculo *Diz a lenda*, realizado no Parque da Biquinha, com atores e atrizes profissionais da cidade de Sorocaba, e sobre as dificuldades que enfrentei.

Os alunos e alunas falaram com Bausch sobre a responsabilidade de estar inteiros em cena e como foram entendendo a importância de estarem presentes no ensaio e no dia das apresentações. Disseram que isso fazia parte do respeito pelo outro e da cumplicidade do grupo, e que haviam percebido isso quando falavam sobre a educação ambiental.

Uma parte dos dançarinos do espetáculo *Sentiver* tem parentes no Quilombo Cafundó, Bausch ficou interessada em conhecê-los. Foi na festa Santa Cruz que ela conheceu a comunidade. Chegamos no meio da missa, o padre dizia sobre importância do quilombo e de quanta persistência/resistência foram necessárias para que eles pudessem preservar a cultura local. Participamos da procissão com as velas nas mãos, e chegamos até a casa do morador mais antigo da comunidade. Bausch fez muitas perguntas aos moradores do bairro, e manteve o grupo reunido para ouvir as histórias relatadas. Assistimos a uma roda de capoeira e dançamos o samba de roda e o jongo.

Acompanhar o processo de imersão da coreógrafa em nossa escola foi essencial para compreender seu método de pesquisa. Além das relações entre ambiente e subjetividades, e outras particularidades que devemos levar em conta, é clara a intenção da artista em produzir um diálogo entre o popular e o erudito.

Pude perceber que é essencialmente nas camadas populares e marginalizadas que se encontra o ambiente de estímulos para a criação das peças de Bausch. A artista é interessada

pelas gentes das ruas, pelas manifestações com raízes populares, afinal, é nesses espaços que reconhecidamente ela se inspira para criar suas peças e até mesmo o seu método (CYPRIANO, 2005, p. 100).

Em suas obras, Bausch se utiliza das colagens de cenas que seguem sem conexões, ela buscou inspiração no teatro de revista para realizar essas experiências, além de utilizar as manifestações populares que são traduzidas para o palco.

Conversando com as pessoas da companhia, percebo que as viagens têm sido fundamentais em suas coproduções, influenciando no perfil mais otimista de suas últimas peças em comparação com os trabalhos do início de sua carreira. Segundo Cypriano (2005), talvez o caráter mais lúdico das viagens contribua para esse tom das peças mais recentes.

Como em todas as peças que faço em co-produção, o que me interessa na cidade são as pessoas, os ambientes, os contrastes e não os monumentos. Quero me questionar sobre o que se passa no mundo de hoje por meio da cidade e não fazer um retrato dela. Interessa-me encontrar com alegria, ver os dois lados das coisas, o positivo e o negativo, e procurar sempre um equilíbrio de otimismo naquilo que eu vejo e sinto (CYPRIANO, 2005, p. 100).

Durante essa visita e esse encontro, pude perceber que a sua pesquisa simplificava a paisagem humana em um conceito. A artista participa/vivencia ativamente o contexto em que se insere. Notei que, nos locais que visita, ela é uma participante, comunica-se e procura não ser uma estranha no ambiente.

O encontro com os alunos/alunas não se dava apenas no reconhecimento, mas acontecia de forma que despertava subjetividades, tanto dela quanto da companhia e agora dos alunos e alunas.

Cypriano (2005) mostra que, nesse método utilizado por Bausch, revela-se uma grande dose de subjetivismo, próprio à construção de uma obra de arte, mas a questão central é a forma através da qual a artista busca alcançar isso, mesmo quem está próximo compreende o objetivo da coreógrafa.

Nós nunca sabemos o que ela realmente quer. É assim com as pessoas que a cercam, é assim no palco. Há certa mística que Bausch cria em torno de si. Ela não se revela por inteiro, se fizesse isso, talvez, a magia perdesse sentido (CYPRIANO, 2005, p. 101).

A escola mostrou-se um terreno fértil como espaço de construção e criação artística, em seu método de “teatro da experiência”. Na noite em que a artista foi embora, tive um

sonho com ela. Estava acontecendo uma apresentação na sala da casa de minha mãe. Nessa atmosfera de sonho, que lembrava os filmes de Kurosawa, Bausch e seus bailarinos dançavam, mas não utilizavam o nível alto, eles faziam contato com o chão da sala, em meio aos tecidos que balançavam como as ondas feitas por Ariane Mnouchkine no espetáculo *Náufragos da louca esperança*, peça apresentada no Brasil em 2011. Com seus olhos azuis, ela me convidou para participar, sem utilizar uma palavra. Estava ao lado de minha mãe, e fui para a cena junto com os bailarinos e dancei. Nesse dia, eu tive certeza de que a minha mãe e Pina Bausch se encontram em algum lugar. Após a apresentação saí desse lugar e caminhei, a visita de Pina Bausch havia chegado ao fim. Eu estava trancada, o portão desse lugar já havia sido fechado, pulei o portão que mais parecia aquele da entrada do cemitério Père-Lachaise, peguei um taxi e acordei. O relógio marcava 00h13. No dia seguinte, gravaríamos o nosso primeiro documentário sobre o processo de criação da performance *Sentiver*.

QUINTO ATO - MULTIPLICIDADES



Figura 13 – “[...] o que procuro aqui é o desejo” (ROLNICK, 2011, p. 31).
Foto: Ariane Chiebao.

CENA 9

FORMAR PROFESSORES/ATOES/PERFORMERS

No ano de 2012 iniciei o trabalho com formação de professores, dando aulas na Oficina Cultural Grande Otelo. Em 2013 iniciei o trabalho na Universidade de Sorocaba, ministrando aulas de corpo e movimento no curso de Arte e Educação.

A experiência com a Oficina de dança “Diálogos do corpo e com o corpo no ambiente escolar”, foi solicitada pela coordenadora Roberta Luz para os docentes que atuavam nas escolas públicas estaduais de Sorocaba. Fizemos uma reunião inicial com todos os inscritos. Roberta Luz havia conseguido parceria com a Oficina Cultural Grande Otelo para que o curso também fosse aceito como evolução funcional, e, por isso, pedia atenção a todos para que não se esquecessem de assinar a lista de presença. Nessa cena, divido a minha narrativa com os depoimentos dos participantes do grupo. Nela, não existe uma ordem cronológica das ações e a cena-texto foi construída a partir dos depoimentos dos alunos e alunas que entregaram os protocolos das aulas.

* * *

Na primeira aula, muitas pessoas estavam com calça jeans, e tinham bastante dificuldade em sentar-se no chão. Em aulas de danças, pedimos para que as roupas sejam confortáveis para dar mais liberdade ao corpo, não limitando a sua movimentação. Comecei com alguns exercícios leves, e pouco a pouco as pessoas foram saindo do exercício e encostando-se na parede da sala. Não entendia muito bem aquele comportamento, todos sabiam que era uma aula de dança. Pedi para que retornasse para a atividade, e começaram a relacionar uma lista de doenças e de impossibilidades para realizar a movimentação. Pouco a pouco, mais de cinquenta por cento dos professores e professoras deixaram de fazer os exercícios propostos. Ao final da aula, abri uma roda de conversa para saber o que eles pensavam da oficina de dança e o que era dança para cada um dos docentes. Pedi que cada um falasse um pouco do seu pensamento na dança.

*“Eu achava que nessa oficina eu iria ouvir e não fazer”, “Eu não gosto de dançar”,
“Achei que você daria os passos para que eu pudesse passar aos alunos”, “Eu vou*

fazer essa oficina para ter o certificado, preciso dele para a minha evolução profissional”, “Eu vou apenas assistir, eu entendo mais quando assisto”.

Foram inúmeras as indagações dos professores e professoras. “Vamos devagar”, comentou a responsável pela contratação da oficina. Os docentes não estão acostumados com cursos que exigem a prática corporal.

Trouxe a experimentação corporal e sua relação com o espaço utilizando os elementos terra, água, ar e fogo para a construção das cenas. O primeiro pedido que faço aos integrantes do grupo é que se entreguem e não abandonem o jogo. Outra observação que faço é para que estejam abertos para a aprendizagem, sem a dualidade de gosto ou não gosto. E ainda, que não só respeitassem o limite do outro, quando trabalhassem em grupo, mas que respeitassem os seus próprios limites, e que respeitar o limite não quer dizer deixar o jogo devido ao cansaço, mas diminuir a intensidade se for necessário.

Eu me valho dessas observações também com os alunos e alunas em sala de aula. Falei da importância do professor conhecer corporalmente os movimentos que irá trabalhar. Disse a eles que nessa oficina, eu traria a dança e o uso de adereços/objetos para a construção de cenas. E que todas as experimentações que faríamos seriam possíveis de acontecer na escola. Esse processo iniciaria na oficina, onde o corpo do professor/professora entraria em contato com o ambiente e com os objetos. Mas primeiro seria preciso conhecer o próprio corpo.

O que me marcou no primeiro encontro foi a observação em não abandonar o jogo, o espaço cênico. Depois dessa aula questionei-me muito quando estou como professora e como aluna na oficina e percebi mudança da minha postura em sala de aula. (Andréa Vieira).

No início da aula, falei um pouco sobre as minhas vivências em dança e sobre a minha formação, que se deu formal (no espaço acadêmico) e informalmente (no cotidiano). Falei das minhas experimentações no quintal da minha casa, e da busca pela comunhão do corpo com a natureza numa proposta orgânica de movimentos. Alongamos, sentamos e tomamos consciência corporal de cada movimento que fazíamos. Iniciei as caminhadas pelo espaço, em diferentes direções. Trabalhamos o olhar e a sensação de percorrer o espaço sendo puxados por diferentes partes do corpo. O trabalho com níveis alto, médio e baixo também foi proposto, além da criação de pequenas células de movimento para criar o jogo cênico. Para mostrar a composição com as células rítmicas que aconteciam ao final de cada aula, os grupos foram divididos em placo e plateia.

A primeira aula foi recheada de sensações, sentimentos, muitas vezes tomada pela dificuldade de criar, sair da “codificação do movimento”, do estereótipo. Senti a necessidade e importância de ouvir o próprio corpo, dialogar consigo mesmo e com os outros através da linguagem corporal (Rita de Cássia Fernandes).

Com tão pouco tempo de aula, estou me envolvendo e tendo maior percepção corporal, uma alegria (Fernando José da Silva).

Estava envergonhada, tímida, encabulada, mesmo com a minha falta de jeito, aprendi que sou eu mesma, apesar de tudo e todos sou autêntica (Nanci Marial).

A improvisação e a criação fizeram parte da aula, não foi necessário fazer uso de técnicas e nem ter habilidades desenvolvidas na área de dança, a proposta era reconhecer as possibilidades de movimentação que meu corpo desconhecia (Sandra Aparecida Bratfische).

Hoje aprendi que o limite do corpo físico não cria barreiras quando o usamos em plena sintonia com a mente. Você cria o movimento do seu corpo, você demarca seus limites, logo você pode criar a sua dança para o seu corpo e para seus limites (Ariane Chiebao)

Michelle Resende começa a sua descrição da aula, dizendo:

Haja fôlego para tanta falta de preparo físico, mas parece que depois de uns “ais” e “uis”, o corpo já estava acostumando com o processo. Nada é dança! Tudo é dança! Sempre que participo de alguma atividade que envolva dança me paira este questionamento. Na verdade acredito que isso ocorra pela ideia que me foi passada desde criança de que, a dança era coisa de bailarina, meninas magras, altas e relacionadas ao balé clássico.

Novamente no final da aula me senti pronta, energizada para (re)começar. Nessa aula senti facilidade para criar alguns movimentos, visto que na primeira aula havia inibição da minha parte. Nesse encontro percebi que é mais interessante se movimentar mantendo o contato, o olhar com alguém, do que “falar corporalmente” sozinho (Rita de Cássia Fernandes).

“Eu não penso em respirar, eu simplesmente respiro”, diz Leandro Jesus.

[...] começamos a aula dando enfoque a algo que nos mantém vivos e que nos passa despercebidos, a respiração. Hoje tínhamos um boneco articulado, pés, joelhos, mãos, cotovelos, braço, cintura, cabeça, enquanto o boneco ilustrava os movimentos das articulações, nós reproduzíamos em nosso corpo, movemos uma a uma das articulações e depois todas de uma vez. A nossa caminhada usando o máximo de articulações possíveis foi engraçada, movimentos estranhos e curiosos surgiram nesse caminhar (Leandro Jesus).

Vivian Barroso, diz que nunca havia parado para pensar na respiração. Senti-se melhor na aula daquele dia, pois não tinha mais vergonha do seu corpo. Notara seus movimentos no trabalho com as articulações, deixando-se levar.

Logo após o aquecimento sem nenhuma pausa a professora colocou uma música e com tecidos fizemos uma cena, fiquei muito feliz, pois é uma atividade similar que faço com meus alunos, só que era mais complexa, mais uma vez senti dificuldade na criação cênica, e pensei como seria com meus alunos. (Vivian do C. Barroso)

Uma outra aluna, que não colocou nome no relato, pois não era obrigatório, considerava preciosos esses momentos de apropriação do corpo. Para ela

O corpo só vai sentir se ele for provocado, só vai expandir se for motivado, é uma tomada de consciência sofrida, porque ele (meu corpo) não responde imediatamente, parece que estava adormecido. Até para andar as coisas mudaram, as vezes me pego olhando meus movimentos, como pegar o ferro de apoio do ônibus, ou abrir a geladeira e ver o movimento das articulações. Outro dia abri e fechei várias vezes a geladeira e percebi que isso poderia virar dança. O “slide”, por exemplo, não saía, não conseguia fazer. Depois em casa vi que não era tão difícil.

Nesta oficina houve um entra e sai de pessoas. No início, tínhamos uma fila de espera, mas como ela estava direcionada a docentes, os dançarinos e atores tiveram que ficar de fora. Foram poucas as professoras e professores que continuaram. Com uma prática intensa de exercícios físicos, poucos queriam aventurar-se. O processo criativo em dança nas escolas ainda é muito recente, e a dança precisa passar pelo corpo do professor/professora para depois chegar até os alunos/alunas. A grande maioria dos professores que frequentaram a oficina era da área de educação física, restaram poucos docentes da disciplina de arte, e havia também alguns estudantes de arte.

A aula em cena

Acredito que não só eu, mas muitas de nós nos inscrevemos para fazer esse curso com a intenção de aprender a dançar. Bom, essa foi a minha intenção. Ao chegar, percebi que não era isso que o grupo propunha, paciência. Era diferente, estranho, ao menos para mim. Eu não posso participar das atividades porque estou com a 5ª e 6ª vértebra da coluna cervical pinçada uma na outra, isso dói muito. Não poderei participar corporalmente da oficina, quero participar observando. É muito bonito ver a aula pronta, enquanto estão fazendo, parece que não vai dar em lugar algum, mas confesso que fica muito legal quando, ao final da aula, você junta os movimentos e insere uma música. (Nanci). Os galhos despertam da sonolência, buscamos movimentos assimétricos que nos tirem do conforto, do trivial.

Buscamos outras posições, sentimentos, que aflorem sensações, novas, diferentes. (Rita de Cássia Fernandes).

Como foi gostoso assistir os corpos atravessando o espaço pelas mãos do colega. Alguns corpos apresentavam tanta leveza e segurança que dava a impressão de que nunca mais voltariam ao chão. (Michelle Resende). O trabalho em grupo e o contato com os colegas foi algo que me causou estranheza e até desconforto no início. Mas com o tempo, eu notei que o trabalho com contato é algo necessário para a dança e acredito que me trará benefícios. (Vivian do Carmo Barroso). Nesta aula fizemos exercícios de contato e confiança. Eu penso que com esses exercícios o grupo se fechou mais. A redução do grupo é algo natural, só vão ficando as pessoas que realmente estão interessadas no trabalho. (Fernando Betti).

Nesta aula houve um ritual, acho que entrega tinha que ser a palavra chave do dia. Fechar os olhos e não ter medo das sensações, eu estava ali de corpo inteiro. A escolha das folhas na parte externa foi muito interessante. Não consegui visualizar todos os momentos da coleta, mas percebi o cuidado na seleção. Alguns buscavam variedades de cores, texturas, outros buscavam grandezas e outros a quantidade. Tudo em pleno silêncio: cena-corpo-ambiente. Os olhos miravam as mãos com folhas e galhos e vertia sentimentos da criação de um novo “eu”. Elementos como o carvão, foram friccionados nos braços, sementes de girassol foram colocadas na boca e causaram algumas resistências nos conduzidos, que estavam de olhos vendados. Pirraças e risos brotaram na cena de maneira natural e quase ensaiada. Os movimentos na aula de hoje foram de nascimento de ambiente e de corpos, cada um buscou o seu corpo-ambiente. Mas foi a dança das árvores ou com as árvores, com galhos bem maiores, que proporcionou uma harmonização ao grupo, onde os olhos de todos podiam observar, ao redor, a “floresta” criada por eles mesmos. (Ariane Chiebao).

Descobri-me um ser enraizado, com os pés na terra. E talvez por sentir essa total segurança, esse foi o encontro em que mais me envolvi. Nunca havia sentido tamanha disposição com relação ao meu corpo, as instruções, o contato com o próximo. Apesar da dificuldade que tenho em permanecer com os olhos fechados, parecia que nada era capaz de arrancar-me do mundo particular onde adentrei. Depois de adulta, foram poucas as chances que me dei, por exemplo, de “rolar na terra”, e essa aproximação com a terra, o chão, o ambiente, parece ter arrancado um peso do corpo. (Michelle Resende).

Tenho medo de ficar com os olhos fechados sem saber o que se passa a minha volta. Mas estamos em estado de libertação e nascimento, então me propus a isso, temos que nos

esforçar para nascer, interagir com a natureza, com as árvores, pisando na terra, esse (re)conhecer o ambiente através do tato e olfato foi proporcionado em nosso encontro de hoje (Graucir Alves).

As cenas vistas de cima entre as flores do calçadão foi uma ideia e tanto, a exploração do espaço externo nos dá asas. Uma bolinha nas mãos e poucas ideias na cabeça, e lá vamos nós (Michele Resende). Hoje eu aprendi o quanto o espaço externo pode ser rico de possibilidades cênicas e expressivas. Na aula de hoje compreendi a importância de finalizar o movimento, ou seja, menos é mais, mais intensidade, mais emoção. Sinto a necessidade de querer entender o indizível, aquilo que sentimos e não conseguimos expressar pela palavra. Mesmo tendo três horas de duração, cada encontro, eu tenho vontade de continuar. (Rita de Cássia Fernandes).

Na aula de hoje foi uma avalanche de movimentos inusitados, pelo menos pra mim. Aos pares, uma bola de tênis entre os corpos, fazendo-a deslizar por todo o corpo, contornando-a por todos os lados, parecia uma gostosa massagem. Ao sairmos da sala, foi proposto deslizar pela escada. Não gostei do exercício onde deslizávamos escada abaixo. Lembrou-me de quando eu caia da cama quando era criança, até hoje tenho a sensação de vertigem quando me lembro dessa imagem. Ótimos exemplos de exploração do espaço. No jardim utilizamos as bolas de tênis e o guarda-chuva. Isso será muito útil no ambiente escolar. Quando cheguei em casa comentei sobre aula com o meu filho, achando que seria inviável praticá-la na escola, pois não há espaços bem limpos, chãos lisos, onde as crianças pudessem deitar e rolar, ele me respondeu: E daí? Não é o chão que a impede, ou é? Eu fiquei pasma por ser tão limitada e cheia de amarras. Em todos esses exercícios o que precisa, primeiramente, é soltar as amarras dos preconceitos, dos tabus, dos medos, da desconfiança, do não posso e por aí vai. Esse curso pra mim é um desafio. Eu não domino essa desenvoltura da dança contemporânea, primeiro tenho que aceitá-la, depois praticá-la. (Isabel Cristina Pires Machado).

Sem a bolinha, o contato com o colega foi mais fácil, eu me senti mais conectada quando foi colocada a música. Só depois de fazer o exercício fiquei sabendo que era o início do contato e improvisação. Jogando e transformando a bolinha em outros objetos, me senti criança. Dançar juntos, como se todos tivessem uma bolinha, acredito que foi a parte mais bela do nosso encontro. (Vivian do Carmo Barroso).

Água, maçã e guarda-chuva, esses foram os ingredientes que fizeram da última aula uma das cenas mais divertidas, com um grupo que joga, e se entrega. Foram criadas muitas

cenar inusitadas, criativas e molhadas. Enchem o recipiente com água, pegue o guarda-chuva, a maçã e vamos para a praça, disse a professora. Fomos até a praça, espalhamos os objetos em frente ao obelisco, e fizemos o exercício da maçã na escada. Descemos e subimos com a maçã na cabeça. A subida pela escada foi feita de costas, nada era convencional. Depois, cada um repetiu as cenas que havia feito dentro da sala, e juntamos com a cena do guarda chuva. Isso tudo junto deve ter ficado muito bom, que vontade de ter assistido, mas eu estava participando. Fomos embora molhados, mas tenho certeza que todos fariam isso quantas vezes fossem necessárias, pois o clima, a energia, o prazer no fazer artístico, era maior que qualquer coisa. (Ariane Chiebao).

A aula de hoje contribuiu de forma simples para trabalhar a autoconfiança junto ao corpo do outro. Exploramos diferentes materiais e espaços externos, o que me fez ampliar a minha forma de ver e fazer o movimento. (Sandra Aparecida Bratífische).

Não sei se é minha simpatia já existente pelo objeto escolhido, ou se realmente foram as cenas vistas de cima. Mas esse exercício foi muito interessante. O grupo, em certos momentos, interagiu em conjunto, mesmo cada um fazendo o seu movimento individual. De longe e de cima parecia que existia uma coreografia. Mesmo sem a presença da água, pareciam movimentos que eu conseguia ver a presença da água, sem ter água (Michelle Resende).

Hoje tive que superar a minha “neura” da sujeira, trabalhar no espaço externo, rolar escada abaixo, foi um desafio. Percebi que a aula passou rápido demais, e não pudemos ter a conversa final, senti falta da apreciação no final da aula sobre os trabalhos realizados. Acho que poderíamos utilizar o “olfato” para criarmos e sugiro inserir poemas de Manoel de Barros em nossas criações (Rita de Cássia Fernandes).

Chegou a hora de brincar com a sombrinha, esconder e mostrar partes do corpo, e dançar em dupla usando a sombrinha. Mais uma vez o objeto cênico dando vida à obra. Saímos de dentro da minúscula sala. E pela primeira vez fui orientada pela professora que ficava na janela no alto do prédio. (Vivian do Carmo Barroso).

Não sei se era terra que cobria os meus pés, a textura das árvores, os galhos em meu corpo, o vento, o som do tambor, o movimento e o não-movimento. Essa aula mexeu comigo de um modo diferente das demais, assim que acabou minha vontade era de “silenciar”, minhas pernas estavam cansadas, deve ser pelo peso das folhas. Tentava não pensar em nada, mas deixava meu corpo reagir aos estímulos do ambiente onde estávamos, seguia as

instruções da professora. Algumas pessoas comentaram que a atividade trouxe lembranças, para mim foram novas sensações, novas descobertas, fui para um lugar que ainda não conhecia e que até agora não sei explicar muito bem. Só quem já foi árvore um dia pra me entender (Fernando Betti). Eu aprendi a valorizar ainda mais o ato de registrar o vivido (Rita de Cássia Fernandes)

Entrei, senti, entronizei tudo novo, mas já sabido. Semelhança, dança, Ingrid Koudela, Viola Spolin, Aff. Essa foi uma das primeiras frases de uma aluna que participou do primeiro dia da oficina e não voltou mais.

Corpo e movimento: a cena na aula

A disciplina “Corpo e movimento” faz parte das disciplinas obrigatórias do curso Arte Educação da Universidade de Sorocaba. Os alunos e alunas também utilizaram os elementos (terra, água, ar e fogo) como dispositivo disparador na construção de cenas, porém tiveram muitas dificuldades em trabalhar em grupo. Iniciei o trabalho pedindo que cada universitário escrevesse um texto em que se lembrasse de alguma passagem da infância em que estivesse presente um dos elementos (terra, água, ar e fogo). Após a leitura desses depoimentos, em que cada um apresentava o elemento escolhido, a classe foi dividida em quatro grupos. Nesse processo, cada grupo receberia diariamente um “elemento provocador” para inserir em sua cena. Entre esses elementos estavam um som, uma cor ou um movimento. No final da aula, eu filmava o resultado que cada grupo havia conquistado naquele dia. Na aula seguinte, antes de iniciarmos a prática, eu exibia os vídeos realizados na aula anterior. A ausência dos estudantes nas aulas dificultava o processo de criação e para diminuir esse problema, que gerava conflitos no grupo, o registro em vídeo era uma possibilidade de entrar em contato com o que havia sido trabalho, além de ser um instrumento que permitia ao grupo se autoavaliar.

Como nessa disciplina a avaliação seria uma apresentação ao final do semestre, vários grupos deixaram para resolver as cenas perto desse momento. Não entendiam a importância do processo de criação. Já o trabalho com o corpo, embora fosse melhor compreendido durante as aulas, desaparecia quando apresentavam as cenas. Era como se acontecesse uma ruptura entre o que fazíamos em sala e o que acontecia nas apresentações em grupo. Durante o trabalho, fui questionada sobre a minha atuação como professora nos momentos em que eu os

deixava sozinho para criarem em grupo – diziam que eu não queria trabalhar, que assim era fácil dar aulas, que eles tinham que fazer tudo.

Após a apresentação, alguns ficaram surpresos com o resultado, outros ainda seguiram questionando a forma de trabalhar. O grupo 1, do elemento Terra, não entregou os registros das atividades, descrevendo o percurso criador. No final do curso, apresentaram o seminário, e percebi que tinham dificuldade em pontuar o trabalho realizado. O grupo 2, que trabalhou o elemento água, e o grupo 3, que trabalhou o ar, foram os que mais investiram no processo de criação. O grupo 2, do elemento Água, trouxe a história e as imagens de *Ofélia* para a criação de suas cenas, além de relacionar os elementos com as obras de Gaston Bachelard. O grupo 3, do elemento Ar, trouxe música da cultura popular para inserir na cena.

Grupo 4 - elemento Fogo: na apresentação do seminário que abordava o processo de criação, disse que as diferentes linguagens (música, dança, artes visuais e teatro) foram importantes no processo. *A dança nos trouxe fluidez, o teatro organizou os nossos gestos e a música nos uniu dando harmonia ao trabalho. No início era só uma imagem, sem ação, não sabíamos como essa movimentação aconteceria. O nosso grupo se encontrou na diversão, nas histórias da infância. Tivemos muitos questionamentos na hora de escolher o espaço, cada um queria um lugar.*

Grupo 3 - elemento Ar: disse que ao compartilhar as histórias da infância o grupo foi ganhando o respeito pelo outro. *Os conflitos foram resolvidos com tranquilidade. Era uma experiência nova para todo o grupo, e havia pessoas de vários cursos, como artes visuais, dança e teatro, e todos opinavam e contribuía com o processo. Eu que trabalho com a dança, experimentei inserir a “fala” na personagem que dançava, foi a primeira vez que tive coragem de fazer isso, complementou a aluna. No grupo, um dos integrantes sempre faltava ou chegava atrasado, e às vezes chegava e já queria inserir elementos dos quais nem sabia. Mas a forma com que o grupo resolveu esse problema se diferenciava dos outros grupos, havia diálogo e respeito entre eles.*

Grupo 1 - elemento Terra: *disse que não conseguiram sair do lugar, um dos alunos trouxe uma música, ele mesmo construiu toda a estrutura musical. Mas o grupo não aceitou. Todas as propostas eram negadas, um grupo cheio de líderes, ninguém cedia para a ideia de*

ninguém. Muitas discussões. Na hora da apresentação do trabalho o som não funcionou e o trabalho estava desconexo. Mas a maioria já estava no período final da graduação, então utilizaram de alguns códigos que já sabiam que funcionariam em cena, mesmo que esses códigos fugissem do processo que estávamos estudando. Utilizaram a imagem cênica e espaços que pudessem contribuir com a sua performance, buscando somente a plasticidade. O desenho cênico contribuiu para a “imagem” na coreografia, diz uma aluna, mas dava para sentir a falta de “ouvir” o outro.

Grupo 2 - elemento Água: disse que o encontro se deu pelas várias vertentes que se encontraram num grande rio. Uma das integrantes do grupo era do elemento Terra. Diante das discussões, organizou sua história com o elemento água, mudando para este grupo, autorizada pela outra professora da sala. A história das integrantes do grupo unia-se pela calma. Um trabalho generoso, cada uma trazia ideias que eram experimentadas pelo grupo. O poema de Guimarães Rosa, “O sono das águas”, foi utilizado por uma das integrantes do grupo como referência no processo de criação. Outra integrante trouxe Ofélia como referência e outra trouxe Bachelard em imagens aquáticas. Eram três integrantes, foi o único grupo que conseguiu fazer conexões além do que eu propunha em aula.

Ao final do semestre, concluí que os elementos estão dentro do nosso inconsciente, e o/a artista precisa se apoiar no material, mas precisa olhar e experimentar para além do que está escrito e do que está anunciado. Dar sequência às atividades era uma das dificuldades apresentadas pela maioria dos grupos. Os grupos focavam tanto em mudar o que já haviam feito que não avançavam, permanecendo no mesmo lugar. Percebi que a dificuldade em trabalhar com os grupos sempre vai existir, e cabe a nós, professores e professoras, saber como “trabalhar” ou, ao menos, como diminuir essa dificuldade.



Figura 14- “Uma câmera o conduz. Mas atrás da câmera e deste seu olho, você - seu corpo vibrátil - é tocado pelo invisível!” (ROLNICK, 2011, p. 31). Foto: Leandro Jesus.

CENA 10

PROFESSOR TEM NOTA?

O corpo em movimento corporifica um silêncio caminhante, que se corporifica como atitude. E a educação voltada para o ambiente permite a escola ecoar: a casa, o bairro, a cidade. Educa-se para uma cidade antes de se educar para o mundo, ou para o universo. Por isso cidadania é tão importante e tão cara para a educação ambiental porque faz ressoar a escola.

Marta Catunda

Primeiro movimento: o cartógrafo

No ano de 2012, a professora-artista iniciou a escrita de um artigo que contemplaria um dos capítulos de sua dissertação. O orientador entregou a ela um papel em que pedia para pensar o que convocam estas três palavras: inspiração, conteúdo e leveza. A menina-professora logo percebeu que, para responder a essas perguntas, seria necessário percorrer um longo caminho, e que precisaria de uma personagem que lhe ajudasse a fazer essa trajetória. Mas ainda não sabia qual personagem daria conta de respondê-las.

Foi no encontro com o livro *Cartografia Sentimental - transformações contemporâneas do desejo*, de Suely Rolnik, que a professora-artista encontrou com a personagem do cartógrafo, convidando-o para participar dessa história. Inicialmente, a professora-artista queria que ele a ajudasse a responder a pergunta “Professor(a) tem nota?”.

Mas o que vem a ser um cartógrafo? Rolnik (2011) nos conta que a prática de um cartógrafo diz respeito, fundamentalmente, às estratégias das formações do desejo no campo social, pouco importando quais setores da vida social ele toma como objeto. O que importa é que ele esteja atento às estratégias do desejo em qualquer fenômeno da existência humana que se propõe a perscrutar: desde os movimentos sociais, formalizados ou não, as mutações de sensibilidade coletiva, a violência, a delinquência, entre outros (ROLNIK, 2011, p. 65).

Outro aspecto do cartógrafo

é que, para ele, teoria é sempre cartografia [...], Para isso [ele] absorve matérias de qualquer procedência, não tem o menor racismo de frequência, linguagem e estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar

matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. (ROLNIK, 2011, p.65).

O artista serve-se de diversas fontes que contribuem para o seu processo criativo, assim também é o cartógrafo, que não utiliza somente a escrita e nem só a teoria. Para ambos, seus operadores conceituais podem ter procedências as mais diversas: uma conversa, um filme, a literatura, uma peça teatral ou um tratado de filosofia.

Rolnik (2011) nos conta que o cartógrafo, assim como o artista, é um verdadeiro antropófago, eles vivem “de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, ser transvalorado” (ROLNIK, 2011, p.65). Ambos estão sempre buscando elementos que se tornam alimentos diários para compor suas cenas e cartografias.

Rolnik (2011, p. 66) nos conta que o cartógrafo e a professora-artista precisam descobrir quais serão as matérias de expressão que utilizarão neste processo de criação, e como essas matérias escolhidas, misturadas a outras composições de linguagem, irão favorecer a passagem das intensidades que surgirão durante o percurso. Rolnik (2011) aponta que, para o cartógrafo, “entender” não diz respeito a explicar e tampouco a revelar.

Para ele não há nada em cima – céus de transcendência-, nem embaixo – brumas de essência. O que há por cima de todos os lados são intensidades buscando expressão. E o que ele quer é mergulhar nas geografias de afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem (ROLNIK, 2011, p. 66).

A linguagem, para o cartógrafo, é como um *tapete voador*, que atua como um veículo que promove a transcrição para novos mundos e novas formas de história. Essa expressão foi utilizada por Rolnik (2011) ao constatar que é na prática do cartógrafo que história e geografia integram-se, e afirma que é a própria linguagem que cria mundos. Mas como a professora-artista fará essa transcrição da linguagem para o mundo?

O que o cartógrafo e a professora-artista querem é participar e embarcar na constituição de territórios existenciais que constituem a realidade. Rolnik (2011) nos conta que, quando o cartógrafo e a professora-artista estão satisfeitos com o percurso que estão traçando, encontram-se no corpo vibrátil, que é o corpo que participa nas ações e (não apenas analisa) inventa posições para que, a partir dessas vibrações, “encontre sons, canais de passagem, carona para a existencialização” (ROLNIK, 2011, p. 66). Para isso, entregam-se de corpo-e-língua. Mas quais seriam os procedimentos que essas duas personagens realizariam?

Segundo Rolnik (2011, p. 66), saber isso seria de pouca importância, pois eles sabem que devem inventar esses procedimentos em função daquilo que pede o contexto em que se

encontram. Desse modo, as personagens não seguem nenhuma espécie de protocolo normalizado. Mas se fossemos definir o perfil do cartógrafo e da professora-artista nessa pesquisa, descobriríamos um tipo de sensibilidade. E é essa sensibilidade que prevalece no trabalho que ambos desenvolvem. A professora artista quer o mesmo que o cartógrafo: “se colocar, sempre que possível, na adjacência das mutações das cartografias, posição que lhe permite acolher o caráter finito ilimitado do processo de produção de realidade, que é o desejo” (ROLNIK, 2011, p. 67).

Mas para que isso seja possível, ambos utilizam de um “composto híbrido”, feito do olhar molar e do olho molecular, ou seja, de todo o seu corpo vibrátil. Tanto o cartógrafo quanto a professora artista querem aprender e saber qual é o movimento que surge dessa “tensão fecunda” entre “fluxo e representação” através do seu corpo vibrátil.

O cartógrafo percebe na movimentação (ação) que a professora-artista vem realizando um fluxo que escapa do plano de organização e dos territórios em suas cartografias, o que aparentemente desestabiliza suas representações. Mas quando a professora /artista estanca o fluxo e canaliza suas ações para as intensidades (estudantes), dando-lhes sentido, é o próprio motor da criação de sentido que sustenta a ação (ROLNIK, 2011, p.67).

Segundo movimento: o corpo (en) cena

Tal como o cartógrafo, a professora-artista iniciou a sua viagem levando no bolso um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro, além de alguns equipamentos básicos como: um diário de bordo, projetor, câmera fotográfica e filmadora, para registrar as cartografias dos movimentos que vão sendo descobertas ao longo da expedição. Com isso, vai definindo para si um roteiro de preocupações.

Inicia a viagem buscando histórias de professoras. Durante o percurso passa por diferentes espaços/tempos, quando, então, avista uma menina brincando no quintal de sua casa, e resolve fazer uma parada nesse local. Nota que a menina está brincando de ser professora e a sua boneca assume o papel de estudante. Ao término da aula, as bonecas/crianças não conseguem ir embora, está chovendo. A menina-professora pega seu guarda-chuva de folhas de mamona e as leva até o carro feito de restos de tijolos. Notou que o

quintal da menina-professora tinha a sua geografia, e que seu corpo experimentava estímulos espaciais que a aproximavam ainda mais desse ambiente.

Na filmagem dos vários movimentos da menina-professora, realizada pelo cartógrafo, percebe que só tinha mobilizado, através da câmera, seu *olho-do-visível* (ROLNIK, 2011, p. 39) e que havia utilizado somente as relações cinéticas de movimento, de repouso, de velocidade, lentidão, suas paradas e suas precipitações, ou seja, a câmera captou apenas “a forma”. Mas ficara faltando uma dimensão muito importante: “a dinâmica das ondas e vibrações desses mesmos afetos, o estado intensivo da potência de afetar e ser afetado desses corpos, o conjunto de afetos que preenche a cada momento” (ROLNIK, 2011, p. 39).

Para isso, era necessário voltar ao quintal de sua casa e começar a registrar tudo de novo; mergulhar em cada movimento de modo que pudesse fazer a leitura do corpo vibrátil da menina/professora. Agora, o cartógrafo “não precisava registrar mais os planos e sim os platôs, as regiões de intensidade contínua” (Rolnik 2011, p. 39), que se davam no encontro com outros corpos, corpos humanos, animais, expressivos, sonoros, corpo de uma ideia, de uma movimentação, de uma língua, ou seja, corpos que se relacionam com “algo”. Mas a câmera não tinha capacidade de captar sensações.

O cartógrafo percebeu que precisava despertar em si o seu corpo vibrátil para que pudesse se relacionar com o corpo da menina/professora, uma espécie de a(fetivação) de sua existência. Mas o cartógrafo era apenas um apreciador da arte, como poderia despertar em si o corpo vibrátil? A menina /professora também não era uma artista, e tinha em si o corpo vibrátil.

Ao buscar registros para essa problemática, o cartógrafo encontrou-se com os trabalhos de Lygia Clark. Suas obras só ganhavam completude quando o público interagiu com ela. Quando a prática artística fica confinada à experiência do artista, deixando o processo de subjetivação numa espécie de exílio, faz com que o espectador assista a obra, e se distancie dela por não saber como criar formas de expressão para as sensações intransmissíveis por meio das representações que conhece. Rolnik (2000, p. 3) diz que o corpo vibrátil, quando se relaciona “com o outro humano e não humano, mobiliza afetos tão cambiantes quanto a multiplicidade variável que constitui a alteridade”.

Para entender o movimento que a menina-professora estava realizando, ele também precisava encontrar a vibratibilidade de seu corpo. O cartógrafo, movido por esse paradoxo, era forçado continuamente a pensar/agir de modo a transformar a paisagem subjetiva em objetiva (ROLNIK, 2011, p. 49).

Voltando ao quintal, ele começa a registrar os movimentos, emoções, brincadeiras e descobertas vividas pela menina-professora através de seu corpo vibrátil, logo ele participa das ações, ele brinca com a menina/professora. O cartógrafo experimentando/observando corporalmente tudo isso faz suas anotações e percebe que ele próprio está conhecendo e se relacionando com o ambiente de outro modo. “De repente, é como se nada tivesse mudado e, no entanto, tudo mudou” (ROLNIK, 2011, p. 50).

Ele percebe que é a partir do ambiente que todos os movimentos acontecem, e é nesse mesmo espaço que a menina-professora se conecta com a arte e a vida. No quintal, o corpo da menina sente a terra molhada entre os dedos dos pés descalços, e a viagem nos leva para o almoço imaginário feito com as folhas de chuchu; todo esse movimento nos faz saborear a doce lembrança da infância. A menina-professora não era uma atriz, e nem pensava em ser, mas os movimentos que realizava em seu “quintal das experimentações” podiam ser assistidos como a uma *performance*.

O cartógrafo registra e analisa que o movimento entre corpo e ambiente vai se transformando na medida em que a menina vai crescendo, mas o fluxo de conexões não se estanca, e amplia para outras comunicações. Agora a menina-professora está em busca do conhecimento do seu próprio corpo e, ao buscá-lo, procura por um ambiente que atraia e acolha o seu desejo de experimentar.

Terceiro movimento: memórias espaciais

O cartógrafo busca as contribuições de Berthoz (2005) para saber mais sobre esse encontro da menina-professora que relacionava inconscientemente o corpo e o ambiente. Descobre com Berthoz (2005, p. 385) que os neurônios de lugar do hipocampo codificam cada qual um lugar do espaço e que todos juntos fornecem uma representação da organização espacial do ambiente e da posição do animal nesse ambiente, de modo análogo a um mapa geográfico, e que o hipocampo efetua, na verdade, uma associação entre “visões locais”, uma espécie de fotografia sensorial do ambiente, que codificaria a direção e a velocidade da cabeça. Nessas “memórias fotográficas sensoriais”, o corpo sabe quando o ambiente torna-se familiar, e é a partir dessa familiarização com o espaço que o conhecimento com outras ciências é construído. Porém, o corpo tem capacidade de fazer novas conexões neurais ao

longo da vida, podendo anatomicamente se recriar e possibilitar novos caminhos para a criação, desde que isso seja trabalhado.

O cartógrafo propõe-se, então, a pensar o espaço relacionando a história da menina-professora com o “mapa espacial” construído desse lugar (quintal) e como ela se relacionava com sua geografia. Mas se a história começa por ser geografia é porque, de alguma forma, a geografia é uma necessidade histórica e, assim, uma condição de sua existência. Criar uma imagem do espaço é grafar um pensamento espacial, uma geo-grafia. Isso significa que as *condições* “espaciais de uma vida social são questões de importância fundamental para a teoria social, tanto como o são as dimensões da temporalidade” (GIDDENS, 1991, p. 28).

O cartógrafo continua a sua incursão e logo se dá conta de que a menina-professora foi para a escola. No primeiro dia de aula, a escola parece o maior lugar já visto e habitado por ela. Mas à medida que o tempo foi passando ela também foi percebendo que para habitar esse lugar era necessário cumprir as regras estabelecidas, não falar, não andar pela sala, e quando precisasse se dirigir verbalmente à professora deveria levantar a mão. Quem desobedecesse as regras era punido, e perdia os poucos minutos de liberdade que tinha na hora do intervalo. Foi no intervalo que ela conheceu amigas e amigos que também gostavam de brincar no jardim da escola. Era ali que comiam o lanche e brincavam de pega-pega.

Rolnik (2011, p. 31) nos conta que, nesses “encontros, os corpos, em seu poder de afetar e serem afetados, se atraem e se repelem”. A menina-professora está descobrindo corporalmente outras geografias (escola), e a memória espacial vai se (re) configurando; o desejo e a vontade, a partir de agora, são controlados por ordens estipuladas para as relações nesse ambiente.

O cartógrafo observa que ela buscava por lugares que seu corpo reconhecia como espaço de liberdade (o jardim da escola), nesse espaço onde o agir/pensar era tocado por uma espécie de revigoração do corpo da personagem da menina-professora em seu poder de afetar e ser afetado. Era também nesse ambiente que a menina professora parecia reagir a tudo o que encontrava, e em cada encontro havia o revigoração palpável de sua coragem de exteriorizar os afetos que estava experimentando (ROLNIK, 2012, p. 40). O jardim da escola remetia ao seu “quintal das experimentações” onde tudo era permitido. Diferente do ambiente em sala de aula. Por esse motivo, durante o intervalo de quinze minutos a menina corria, mas corria tanto como se quisesse liberar toda a energia reprimida em sala. Após o intervalo, voltava para a sala e habitava o seu pequeno espaço entre a mesa e a cadeira. Ao longo dos anos, a menina sempre escolhia o mesmo lugar, próximo à janela da sala, era ali que avistava

os pássaros, o jardim da escola e o céu. A imaginação buscava pela sensação livre do “quintal das experimentações”. Ela gostava de estar na escola junto dos colegas de classe, mas seu corpo não apreciava a falta de movimentação. Rolnik (2011) pontua que uma aula é um território porque para construí-la é necessário um agenciamento coletivo. Nesse território da sala de aula não havia agenciamento coletivo, era a professora quem fazia escolhas.

O cartógrafo, assistindo a tudo, percebeu que a menina-professora sentia dificuldade em controlar os movimentos do corpo, até que um dia, por andar demais pela sala, é chamada para comparecer diante da professora. A professora faz um pequeno círculo na lousa, na altura do seu nariz, e pede para que a menina-professora encoste o seu nariz naquele círculo, quem sabe assim ela aprenderia a não se movimentar tanto, disse a professora. Ela, na frente da lousa e de costas para seus amigos/amigas, sentia vergonha de estar naquela condição. Quanto mais o tempo passava, mais o corpo dela se contraía e enrijecia. A sala não reagiu, ficou em silêncio. Ao sair da escola, seus amigos riam, e perguntavam se ela sabia a cor da lousa.

A menina registra todo esse acontecimento em sua “memória fotográfica”, não somente o castigo que recebeu. Ela codifica corporalmente e intelectualmente que nesse espaço não podia haver movimentação. Berthoz (2005) continua nos auxiliando nessa pesquisa dizendo que a memória espacial talvez não seja então, um simples mapa, mas a capacidade de simular movimentos em uma rede multissensorial codificada por populações de neurônios que conservam, nos mecanismos moleculares de seus contatos sinápticos, traços e associações (BERTHOZ, 2005, p. 385). O que isso quer dizer?

Isso quer dizer que para um sujeito pegar um objeto precisa “representar os movimentos que seria preciso fazer para alcançá-lo [...]” logo “os movimentos de nosso corpo desempenham um papel preponderante na própria gênese da noção de espaço. Para um ser completamente imóvel, não haveria espaço nem geometria” (BERTHOZ, 2005, p. 385). Tomemos como exemplo uma transeunte que vai atravessar uma rua. Quando desce da calçada, um ciclista passa por cima do seu pé, sem derrubá-la. Isso constitui um episódio com seu componente visual (visão espacial do lugar) e outro sensorial (a dor no pé) e seu componente de ação (descer da calçada). No dia seguinte, no mesmo lugar, a mesma pessoa se prepara para atravessar a rua, mas surge em sua memória o episódio vivido na véspera, ela rapidamente retém o passo, pois um carro passa em alta velocidade.

O cartógrafo assiste essa cena e nota que a movimentação da menina-professora vai sendo reduzida na medida em que o tempo vai passando, devido a episódios que vão

acontecendo nesse cotidiano. A intensidade dos movimentos de coação que ela e seus amigos experimentam vai aumentando ao longo dos anos. O cartógrafo então analisa que os não movimentos passam a ser evidenciados como bom comportamento nesse lugar, e a movimentação orgânica da criança começa a se tornar um problema para ela. O corpo nesse espaço deixa de ser o que é. Com o tempo, os estudantes não reconhecem seu próprio corpo. Isso ficava visível quando é proposta uma alteração espacial na sala, os estudantes não sabem como se posicionar, e percebem que o seu corpo perdeu o diálogo com um espaço que era tão familiar. Esse acontecimento auxilia o cartógrafo a perceber que o território que está se criando não corresponde a nenhum plano de consistência de seus afetos.

O cartógrafo considera a abordagem de território aquela que os naturalistas e biólogos discutem a partir da territorialidade dos animais. Para Deleuze e Guattari (1992, p. 90), “os animais sabem da importância das atividades que consistem em formar territórios, em abandoná-los ou em sair deles, e mesmo em refazer território sobre algo de outra natureza”.

Mas ela não podia sair desse lugar, e a existência da menina-professora vai empalidecendo nesse processo: o estado de graça, ainda incipiente, minguava. E o cartógrafo sente: é como se ela não habitasse mais o espaço.

Quarto movimento: transbordar o cotidiano

Passaram-se vinte e três anos, e a menina/professora, que brincava de dar aulas para as bonecas, agora se encontra olhando novamente para a janela da sala; nesta cena, ela desempenha outro papel, o da “Professora de Arte”, e ali, conversando com os estudantes, percebe que eles também gostam e escolhem ficar próximos da janela da sala. Era pela janela que observavam a pequena área verde da escola, que não podiam frequentar e que estava fechada por grades e cadeados, diferente da personagem menina-professora que ainda podia brincar no jardim da escola, no horário do intervalo.

O cartógrafo volta para a casa, e faz a leitura de todo esse percurso vivido com a menina/professora. Não se dá por satisfeito, e vai em busca de outros pesquisadores que se aproximam da experiência da menina/professora; nesse percurso, se depara com a experimentação dos alunos de Ana Maria Hoepers Preve (2013) numa oficina intitulada “Geografia Experimental do Corpo”. No artigo, os autores dizem:

Sentir é, antes de tudo, se aproximar, de algum modo (e são muitos os modos), do mundo. A terra molhada entre os dedos dos pés descalços, um banho de mar, uma comida boa ou amarga, a coceira de uma picada de mosquito, uma lembrança que nos chega quando sentimos um cheiro de nossa infância, o cansaço e o calor que sentimos quando percorremos páginas de um livro que se passa no deserto, tristezas e/ou alegrias que visitamos quando assistimos a um filme, a dor e o prazer que experimentamos quando amamos alguém, ou a saciedade tomando um gole de água depois de ter percorrido uma longa jornada sob o sol a pino... detalhes que o corpo experimenta quando se permanece por algum tempo nesses percursos intensivos, nisso que se faz por vezes sem sair do lugar, e que com nosso olhar distante, apressado, mal conseguimos notar. São essas coisas que nos dizem muito sobre o mundo, sobre nós mesmos, e que desafiam nosso senso, nossa certeza sobre as coisas. Porque experimentar não tem nada a ver com estar informado (RIBEIRO, DESIDERIO, PREVE, 2013, p. 12).

Nesse lugar onde a menina-professora se relaciona com os alunos, não existe o “sentir” através da sensibilidade. O cartógrafo convida a menina-professora para uma conversa em que pede para que ela fale de seu trajeto artístico, quais foram os percursos intensivos que ela experimentou enquanto vivia a personagem da menina/artista. Ela, por sua vez, vai até a estante e pega o seu portfólio, e logo nas primeiras páginas faz uma viagem no tempo. Teatro, dança, pesquisa, *workshops*, oficinas, cursos e encontros com as mais diferentes pessoas. O cartógrafo ouviu muitas histórias que davam pistas para entender sua trajetória. Ele anota, grava e transcreve num papel todas as histórias relatadas. Ela, sem entender o que o cartógrafo propunha, embarca nessa viagem sem pedir muitas explicações.

Godoy (2013, p. 209) nos revela que não é somente descrever o já visto, ou dar um contorno e uma localização ao já existente, parece haver nessa história da menina/artista [na cartografia] um impulso de trazer algo novo para o já existente. O cartógrafo precisava saber quais eram esses impulsos que a menina/artista experimentava e se ela tinha consciência disso.

Ela confia e entrega a ele toda a sua história, sem nenhum preconceito. Ele a recebe sem julgamentos. Pela primeira vez a menina/artista/professora encontra alguém que a acolhe como ela é. Godoy (2008, p. 51) afirma que a menor das ecologias aponta em direção a um horizonte brumoso; e é nesse incitamento à viagem e em seu decurso que se inventam percursos de pensamento e vida, menores ecologias.

O cartógrafo toma esses escritos/relatos/fotografias como ecologias menores, capazes de inventar uma vida e um pensamento. Godoy (2008, p. 52) diz “que o pensamento tomado pela vida e nela imersa, envolve riscos e esforços, tornando-se, em seu funcionamento, uma

questão de experimentação ativa: não se sabe de antemão onde se vai chegar, tampouco quais encontros se darão pelo caminho”.

O pensamento, construído nessa movimentação da menina/artista para professora/artista, é tomado por uma “estranha inquietude” que a faz lançar a si mesma numa espécie de “horizonte movente”. E nesse espaço movediço, Godoy (2008) nos mostra que ela consegue em meio a seus movimentos observar um continente sobre o qual os sujeitos, objetos, hábitos e significados são delimitados por meio da identificação, da representação e da imitação. Era necessário que a professora-artista tomasse uma decisão: abandonar ou transbordar esse cotidiano.

Transbordar é operar sobre um “oceano liso”, uma outra dimensão na qual os percursos do pensamento não se distinguem daqueles que a vida inventa, e traçam linhas que se cruzam, envolvem e nos atravessam (GODOY, 2008, p. 52).

Depois dessa longa conversa do cartógrafo com a professora/artista, ela parece mais consciente, e percebe que não só o cotidiano foi trabalhado como um processo de criação, mas que sua vida também o foi. Agora, vida e arte são uma só, não há mais divisões.

É essa afinidade entre pensamento e vida que lança na direção da experimentação e da invenção de si mesmo e do mundo – uma vida artista – um pensamento capaz de afirmar o artifício como potência da vida e que, portanto, não só já reconhece limites entre arte e vida como também desfaz as fronteiras que separam a vida e o conhecimento de uma atividade criadora. A criação toma o lugar do próprio conhecimento, a afirmação o lugar de todas as negações conhecidas (GODOY, 2008, p. 122).

Quinto movimento: as microações no cotidiano

O cartógrafo entrega para a menina/artista o livro *Da Política às Micropolíticas*, de Katia Canton, e, logo nas primeiras páginas, identifica-se com o pensamento da autora.

Canton (2009) diz que artistas e pensadores da arte contemporânea substituem a noção de Política, com “P” maiúsculo, pelas micropolíticas, e isso tem cada vez mais sido usado por pensadores da cultura para colocar a política em discussão em um novo paradigma, com uma atitude focada nas questões mais específicas e cotidianas, como o gênero, a fome, a impunidade, o direito à educação e à moradia, a ecologia, enfim, tudo aquilo que nos diz respeito e nos faz viver em sociedade.

Antes da queda do muro de Berlim, o mundo parecia organizado entre direita e esquerda, capitalismo e socialismo. Hoje, com a dissolução desses contornos claros entre os Estados – Nações, os partidos e suas posições políticas, criam-se muitos

outros focos, e esse exercício político passa a se dar de nova maneira (CANTON, 2009, p. 15).

Giddens (1991, p. 77) nos conta que a experiência global da modernidade está interligada e influencia, sendo por ela influenciada, a penetração das instituições modernas nos acontecimentos da vida cotidiana.

A professora-artista se dá conta de que não está sozinha, e que o trabalho que está desenvolvendo com os alunos está interligado por relações de indefinida extensão no tempo e no espaço. Sabe que seu trabalho nesse local é solitário, mas que sua luta se aproxima de todos os tipos de lutas das minorias, e que a partir desse movimento pode criar uma sensibilidade social (micropolíticas). O que a professora-artista e os estudantes produzem nesse espaço local reverbera no global, desde que a arte opere nesse local com sinceridade.

A professora /artista nota que a arte realizada no cotidiano escolar precisava dar lugar a uma outra arte, cujo caráter político podia aparecer de forma mais fluida, aliada a uma preocupação existencial mais generalizada. Política no sentido de entender o que está fazendo e percebendo como as formas de poder operam nesse lugar. O público (comunidade) deve também ser investigado para que se possa saber como ele interage/reage com o que está sendo mostrado.

A artista Rosana Paulino, diz que para ela a arte deve servir às necessidades profundas de quem a produz, senão corre o risco de ser superficial. O artista deve sempre trabalhar com as coisas que o tocam profundamente. [...] Se lhe tocam os problemas relacionados com a sua condição no mundo, trabalhe com esses problemas (CANTON, 2009, p.31).

Consciente disso, a professora-artista toma a escola como um “espaço de experimentação”, é sobre ela que deseja falar e junto com os estudantes se lança corporalmente no universo da arte. Outros espaços, além da sala de aula, são tomados como “lugares de aprender”, e esses novos lugares tornam-se espaços de agenciamento de desejo. Esse trabalho de prospecção cartográfica que a professora-artista vinha desenvolvendo trazia à tona também o movimento de suas microações, e era através do trabalho corporal que a sua capacidade de afetar e ser afetada numa dupla dimensão de atração (Arte) e repulsão (sistema) se dava.

O cartógrafo assiste a essa movimentação dos estudantes que começam a levar a discussão para outros lugares, primeiro para a roda de conversa dentro do espaço escolar, depois para a rua com seus colegas, e, mais adiante, para a casa onde vivem. A sala de aula

torna-se o “espaço da experimentação”, sem a dualidade de certo ou errado. Os textos produzidos pelos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa começam a chamar a atenção das professoras, da diretora e da coordenadora da escola. Os estudantes se posicionavam e a comunicação havia melhorado, havia clareza em seus textos/pensamentos. As microações estavam sendo evidenciadas por esse movimento “quase invisível” que acontecia em sala de aula.

Acontece que a escola não está pronta para receber o aluno/aluna que se posiciona, que pensa, questiona e critica, e a relação estudantes/escola/professora começa a gerar muitos conflitos. Nessa relação, estudantes/direção/professora se deparam com a relação de força estabelecida pelo sistema. Quando os estudantes foram punidos por se posicionarem, muitos deles descreditaram no movimento. Ao ser punido, o movimento foi perdendo a sua força, e o desejo foi esvaecendo. Toda relação de força é uma relação de poder, e a microfísica do poder atuava/relacionava/acontecia nesse lugar.

O cartógrafo percebeu que seria necessária uma luta diária dos corpos ali, e que a professora-artista teria que assumir esse papel diariamente. Seria através desse movimento que os alunos e alunas teriam acesso ao “endereço” onde procurar por esses espaços, onde os corpos teriam liberdade de afetar e serem afetados. A professora-artista dizia que esse “endereço” não podia ter lugar fixo, e que isso podia enfraquecer o movimento, era necessário que essa movimentação ocorresse em vários espaços, mas ainda não tínhamos pessoas que pudessem caminhar conosco nessa movimentação. E assim, numa ação solitária, ela continua sendo o endereço principal nesse lugar.

Como professora/artista, cabe a ela a responsabilidade de dar espaço para que os alunos/alunas possam criar e falar com liberdade, e, como artista, a professora assume o compromisso de fazer uma arte social, mas ela acredita que cabe a todo artista e não artista fazer aquilo que tem vontade/desejo.

Rolnik (2011) sugere que nesse espaço/lugar é preciso ter um modo de produção que funcione na base da incitação do desejo, se alguém está carente de algo diz ela, não é de pessoa, mas de potência produtiva do desejo para investir em novas direções.

Sexto movimento: a política dos corpos

As ações/dificuldades no/do cotidiano, vividas pelas personagens da menina/professora, menina/artista e da professora/artista, ao invés de se tornarem um impedimento, uma via negativa, se tornaram um impulso criador. “Katz, Greiner e Hegel explica que o negativo não é aquilo de que devemos nos livrar, uma vez que faz o positivo funcionar, e que ao invés de ser um impedimento, o negativo se torna um impulso produtivo” (KATZ; GREINER, 2012, p.7).

O ato criativo dentro desse sistema não se imunizou contra o não, mas se fortaleceu com a ajuda desse não. Espósito (2010) entende a imunização como uma ação biopolítica, e nos mostra que ela é uma proteção negativa da vida.

O paradigma imunitário, segundo Espósito (2010, p. 80), tem a ver com uma simetria constante com o conceito de comunidade. Reconduzida a sua raiz etimológica, *communitas* é aquela relação em que se vinculam seus membros a um objetivo de doação recíproca, e isso põe em perigo a identidade individual. Já o conceito de imunidade vem de *immunitas*, que é a condição de dispensa dessas obrigações e, por conseguinte, de defesa ante os seus esforços expropriatórios.

A professora-artista utiliza a imunidade (problemas cotidianos) para fazer prevalecer a sua identidade e a identidade dos alunos/alunas quando direciona o cotidiano para o processo de criação. Para ela, a negatividade/obstáculo surgida durante esses encontros era introjetada em seu próprio fazer, porém, tomava o cuidado para que não ficassem indiferentes ao que acontecia no cotidiano.

No entanto, se a imunização implica numa substituição ou uma contraposição, pelo modelo individualista, de uma forma de organização de tipo comunitário, fica evidente a sua conexão estrutural com os processos de modernização. Espósito diz que é na introjeção da imunidade que se forma a base da biopolítica moderna. Mas isso não quer dizer que o autor deva ser interpretado unicamente através do paradigma imunitário, nem que seja redutível a era moderna. Ao que me parece, todos podem tirar vantagem dessa contaminação.

Katz e Greiner (2012, p. 9), no artigo “Visualidade e imunização: o inframince do ver/ouvir a dança”, também se valem da teoria de Espósito para falar sobre a imunização na dança. As autoras dizem que a proteção negativa ocorre quando se introduz o mal com o objetivo de que ele proteja o lugar ou a pessoa da mesma coisa que está sendo introduzida, que, estando fora do corpo ou do lugar, poderia vir a danificá-lo(s). Trata-se do princípio da vacina e, como no seu caso, essa imunidade também protege do contato com aqueles que

foram privados da proteção negativa. A imunidade, neste sentido, recupera o que foi arriscado pelo comum.

No artigo, as autoras discutem que o excesso de visualidade,

ao mesmo tempo que protege a dança, garantindo-lhe o reconhecimento a partir da visualidade, a aprisiona em um discurso confessional: a dança é o que a visualidade expressa; seja ou não a expressão de uma ‘verdade interior’, será sempre algo retirado da “caixa preta do corpo” para a visualidade, se continuarmos a sustentar que a dança é o que expressa. Além disso, imuniza a dança da possibilidade de tornar-se *communitas*, o que tem trazido consequências bastante significativas para toda e qualquer ação política, uma vez que a *immunitas* dispensa o ônus da relação (KATZ; GREINER, 2012, p. 10).

Mas o que isso tem a ver com o cotidiano escolar? A professora-artista trabalha com o corpo e a vida de seus alunos e alunas e revela, ou ao menos procura revelar, um horizonte interpretativo do ambiente em que vivem. Ela coloca o estudo da “vida” como única forma de representação do ser, e abre espaço no cotidiano escolar para que eles e elas possam evidenciar a vida e potencializá-la em suas intensidades.

Ao trabalharem com a dança contemporânea, deixavam de assumir o caráter de *immunitas*, pois era necessário estabelecer relações com quem se dançava. Mas a dança contemporânea para a comunidade tinha esse caráter, uma vez que acreditavam ser preciso o entendimento para assistir aos espetáculos.

Espósito (2010, p. 121) diz que a vida é desde sempre política, e por ser “política”, deve-se entender que devemos agir não pelo que quer a modernidade, ou seja, uma ação neutralizante de caráter imunitário, mas sim pela modalidade originária em que o vivente é ou na qual o ser vive. A escolha pela dança contemporânea era política, o espaço da Florestinha que foi escolhido para dançar, era uma provocação/reflexão sobre os “lugares de aprender” no ambiente escolar. Nesse lugar, os estudantes e a professora-artista mostravam que era possível trabalhar com a liberdade e que o conhecimento não tinha um lugar definido para acontecer.

O ambiente da escola é um ambiente que padroniza (comunidade), e pouco a pouco os corpos vão perdendo o seu caráter original. Nesse ambiente, não podem fazer escolhas, precisam se adaptar a ele. Mas para se defender desse efeito expropriativo da comunidade e fazer emergir a identidade individual dos estudantes, a professora-artista provoca nas ações-artísticas e de reflexão em que eles e elas possam visualizar o que está acontecendo. Isso não quer dizer que não farão mais parte da comunidade, mas sim que saberão se defender do risco “do controle” ou de serem “contaminados” contra a própria vontade. Aqui impera o livre

arbítrio: eu escolho se quero defender ou ser contaminado pelo contato. O aluno e a aluna passam a ter consciência de suas escolhas.

Sétimo movimento: o corpo nos seminários

A professora-artista e o cartógrafo colheram muitos materiais e estão cheios de dúvidas, e ambos buscam na universidade respostas para as suas perguntas. Lá, eles encontram muitos professores e professoras que também estão em busca de respostas. Nesse lugar, é proposto que ela escreva sobre todas as suas dúvidas, faça uma lista de perguntas, mas isso não era garantia de resposta.

A professora-artista começa a participar dos seminários e dos congressos em educação, e fica surpresa pela curiosidade das pessoas em saber mais sobre o trabalho que desenvolvia em sala de aula. Com isso, volta cheia de perguntas que vai respondendo no caderno de registros, e outras que compartilha no grupo de estudo. Com o tempo reduzido disponibilizado nos seminários para a apresentação dos trabalhos, troca *emails* com outros participantes a fim de que possam continuar o diálogo.

Ela e o cartógrafo continuaram a escrita do trabalho que, com o passar dos meses, foi ganhando imagens. Essas imagens clareavam e sensibilizavam as pessoas presentes nos seminários. A professora-artista já havia cumprido todos os créditos, mas continuava participando das atividades. Aos poucos, ela foi percebendo que o que fazia era muito singular. Foi no XVII Encontro Nacional de Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) que a professora-artista encontrou espaço para conversar e refletir sobre o trabalho que vinha realizando. Através das fotos, dos vídeos, os estudantes da professora-artista acompanham, à distância, o movimento que o trabalho desenvolvido em sala de aula estava fazendo pelos diferentes estados. A professora-artista assume o papel de pesquisadora, papel este que sempre existiu, mas que antes não se sentia capaz de assumir.

O cartógrafo percebeu que nem todos os espaços eram “abertos” para que os pesquisadores e pesquisadoras que narravam o cotidiano escolar pudessem participar. A própria universidade em que a professora-artista estudava e trabalhava restringia o espaço para quem trazia formas diferenciadas de pensar/fazer o cotidiano. Com isso, a professora-artista foi construindo diferentes papéis para poder sobreviver nesses espaços.

Certa vez, com o tempo reduzido para as apresentações nos seminários realizados por essa instituição, negou-se a apresentar o trabalho poeticamente. Mas o que a professora-artista não sabia era que nesse seminário encontraria com a professora que lhe cobraria a poesia da escrita na apresentação. Diante dessa situação, a professora-artista foi obrigada a repensar a forma como que expunha seu trabalho nos seminários. Ela estava na academia, mas o trabalho artístico ultrapassava a formalidade acadêmica. Era preciso criar novas formas de apresentação, de modo que a poesia não desaparecesse do trabalho. Não era possível mais separar a oralidade da expressão corporal. Para ela, o desafio, agora, é saber/experimentar como o corpo pode se apresentar nesses espaços trazendo a movimentação junto com a oralidade.

Oitavo movimento: o reconhecimento

Escola, universidade e seminários, o cartógrafo acompanha o movimento junto com a professora-artista, os dois conversam na sala dos professores na hora do intervalo. Ela, folheando a *Revista Nova Escola*, lê que a inscrição para o Prêmio Educador Nota 10 estava aberta. A professora-artista negava toda forma de concursos e festivais que classificam e desclassificam. O seu modo de pensar e fazer arte não estavam pautados no julgamento de certo e errado, de bonito ou feio, de melhor ou pior. A arte, para ela, vai muito além do ato de julgar.

Em casa, a professora-artista junta todo o material que ela e o cartógrafo reuniram durante esse período da pesquisa. Ela precisava entregar esse registro para seu orientador, já tinha a resposta para as três perguntas iniciais. Ao escrever o artigo, ela percebe com maior clareza os caminhos traçados por ela, as dificuldades dos estudantes, e como foram solucionados os problemas no momento da criação.

Mas o cartógrafo instigou a professora-artista a fazer a inscrição. Os dois conversaram muito, e lembraram-se das palavras do orientador. É importante estarmos nesses diferentes espaços e dar voz às nossas ações, nem sempre temos a oportunidade de fazer isso. Ela também recordou do seu compromisso inicial, dar voz a essas pessoas, de forma que elas fossem reconhecidas pelo que tinham de melhor, e, como professora da escola pública, tinha o dever de evidenciá-los, mostrando a todos que era possível desenvolver nesse espaço um

trabalho digno e de qualidade. Só assim poderia incentivar outros professores e professoras que passam pelas mesmas dificuldades no cotidiano escolar.

No final da tarde de domingo, a professora-artista separa uma hora do seu dia e rapidamente preenche o formulário e o envia para a Fundação Victor Civita. Ao enviar o *email* se depara com outro concurso que também está com as inscrições abertas, mas deixa para pensar sobre isso na semana seguinte.

A conversa que ela teve nesses últimos meses com o cartógrafo fez com que descrevesse o trabalho com muita propriedade. Essa era uma das maiores dificuldades da professora-artista, colocar seu pensamento no papel. Na semana seguinte, faltando vinte minutos para encerrar o prazo final, ela faz também a sua inscrição para o Prêmio Arte na Escola Cidadã.

Somente ela e o cartógrafo souberam desse movimento. Após algumas semanas, a professora-artista começa a receber as ligações de Marisa Szpigel, conhecida como Zá Szpigel, que falava em nome da Fundação Victor Civita. Zá era uma das selecionadoras do prêmio, e também trabalhava como coordenadora de Arte na Escola da Vila, em São Paulo. Em uma conversa longa, encontram-se falando sobre processo de criação. A professora-artista percebe que ela também valoriza o processo. Zá pediu que ela enviasse mais detalhes sobre o projeto, ao que ela respondeu passando o endereço do blog³ e se comprometendo a enviar os registros em fotos e vídeo pelo correio. Mas envolvida com as ações do cotidiano, esqueceu-se de enviar. Novamente ela liga e cobra a documentação, e em seguida diz que ficou encantada com o blog e que o acessava todos os dias. Percebeu que o trabalho que a professora-artista desenvolvia no cotidiano era muito maior do que o que estava escrito na ficha de inscrição. Tiveram mais uma longa conversa sobre a dança contemporânea, ela queria saber passo a passo como a professora-artista foi inserindo a Pina Bausch no cotidiano escolar.

Claus Nardes, que trabalhava com a professora-artista, ouvindo a conversa acessou a página do prêmio. Assustado, disse que mais de três mil pessoas se inscreveram no prêmio, e pontuou: “você acha que eles ligam para os três mil professores pedindo os materiais?” Não está no momento de parar com essa correria e dar atenção a esse prêmio?

³ Disponível em: <<http://carmemmachado.blogspot.com.br/>>.

Ela foi para casa pensando no que ele havia dito. Não acreditava na possibilidade de ganhar, era algo muito distante para ela. O fato de não enviar os materiais evidenciava o quanto estava negligenciando o seu próprio trabalho, e, ao fazer isso, também excluía a oportunidade de todos os envolvidos serem reconhecidos pelo que estávamos fazendo, então finalmente enviou o material. Achou pertinente avisar a diretora da escola sobre a inscrição no prêmio, eles poderiam ligar para pedir mais informações e seria muito desagradável se ela não soubesse. A diretora, por sua vez, ficou muito agradecida, e disse que adoraria receber esse presente antes de sua aposentadoria.

Dois dias depois dessa conversa com a diretora, a Fundação Victor Civita ligou pedindo mais informações sobre a professora-artista. Queriam saber como ela se comportava no cotidiano escolar. Foram inúmeras perguntas, desde o planejamento das aulas, convivência até formação continuada. Após a ligação, a professora-artista pediu a diretora para que não falasse a ninguém sobre o prêmio – sentia vergonha de “pensar” na possibilidade de ganhar. Ao mesmo tempo em que queria que o trabalho fosse evidenciado, recusava a divulgação.

Eram muitas coisas acontecendo, a professora-artista foi exonerada do cargo de secretária de Cultura e, doze dias depois da demissão, recebeu a notícia de que estava entre os cinquenta finalistas do Prêmio Professor Nota 10. Mesmo assim, pediu sigilo para a diretora da escola. Não queria criar expectativa nos alunos e alunas e na comunidade. Dois dias se passaram, estava agora entre os vinte finalistas. A professora-artista não se conteve, sentou e chorou. A história da sua vida começou a ser exibida em sua mente numa velocidade sobre a qual ela não tinha mais controle, “sentiu vibrar em seu corpo um caloroso vento do sul, e teve vontade de se deixar levar pela força motriz daqueles ventos” (ROLNIK, 2011, p. 211).

E levada pelo vento chegou à escola para contar a novidade, mas a escola já estava em festa, pois a diretora já havia anunciado a todos os alunos e alunas, professores e professoras que estávamos entre os vinte finalistas. A professora-artista ficou apreensiva, havia muita expectativa para que ficássemos entre os dez. No dia seguinte, não saiu de casa, esperou o dia todo pela ligação. Os ganhadores recebem a notícia pelo telefone. No início da noite realizávamos o ensaio da *performance Sentiver* para apresentar no sábado na Universidade de Sorocaba. O trabalho havia sido escolhido para dar início às atividades da Rede Latinoamericana-Europeia de Trabalho Social Transnacional (RELETRAN)⁴.

⁴ Disponível em : <http://www.uniso.br/noticias/NotCompleta.aspx?noticia=3608>

Ao chegar à escola, as crianças correram em direção à professora-artista perguntando se havia recebido a ligação, ela disse que não, mas que estava muito feliz com o resultado. Falou da quantidade de trabalhos que estavam concorrendo, e que receber um olhar atencioso e ser escolhido dentre os três mil trabalhos significava que já éramos vitoriosos.

Mas em meio a essa roda de conversa, o celular vibra no bolso da professora-artista, vendo que o número é privado, pede licença para atender e coloca no modo viva-voz para que todos pudessem ouvir. Do outro lado ouve a voz de Regina Scarpa dizendo: “Professora Carmem? Você está preparada para as mudanças que irão acontecer? Você é a Professora Nota 10 de 2013”.

As crianças saíram gritando, choravam, pulavam, e diziam “ganhamos, ganhamos”. O prêmio não era só da professora-artista, era de todos os envolvidos da escola. Uma grande festa e conquista. A partir desse dia, o cotidiano escolar começou a ser povoado por diversos jornalistas, rádio e tevê⁵. As filmadoras, máquinas fotográficas e entrevistas começaram a fazer parte desse cotidiano. O Prêmio Educador Nota 10 é um dos mais importantes prêmios de Educação da América Latina.

A professora-artista e as crianças gravaram seu primeiro documentário. Ver os alunos/alunas se posicionando, falando com tanta propriedade sobre o trabalho desenvolvido na escola, emocionou-a profundamente. Aprenderam que o tempo da gravação era outro, e rapidamente aprenderam também a trabalhar com a linguagem cinematográfica. Os produtores queriam toda a poesia da escrita do projeto em cena. Isso era muito novo para a professora-artista, que sempre tivera muita vergonha da própria escrita, achava-a confusa. Mas fora ela que evidenciara o trabalho.

A produção elogiava os estudantes dizendo que eram profissionais, se comportando como profissionais em cena, criativos, críticos, improvisam, são rápidos e comprometidos, e quando falam, tem propriedade no que dizem. Foram vinte horas de gravação, divididas em dois dias intensos de trabalho.

Ao chegar em casa, a professora-artista recebe uma ligação dizendo que havia ganhado mais um prêmio, não acreditou, achou que era algum amigo brincando com ela. A pessoa no

⁵ Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2014/07/professora-de-salto-de-pirapora-inova-e-ganha-premio-nacional-de-educacao.html>

telefone, percebendo que ela não acreditava na notícia, disse que ligaria no dia seguinte. E assim aconteceu. A produção do Prêmio Arte na Escola Cidadã estava ligando para agendar o dia da gravação do documentário. A professora-artista ficou muda por alguns segundos ao telefone, e então perguntou: “*é verdade que ganhei esse prêmio?*”. E era. E começou nova preparação para o segundo documentário⁶.

Todo o dia tinha notícia nos jornais⁷ sobre o trabalho da professora-artista e dos estudantes. Ficou surpresa quando os alunos e alunas reagiram ao anúncio no jornal – “Professora da periferia ganha prêmio nacional de educação”. “*Periferia? Eles estão dizendo que nós somos da periferia?*”. Eles moravam na periferia, mas não tinham consciência disso, e a palavra “periferia” foi assustadora para eles e elas. Nesse dia, a palavra “periferia” foi o foco do encontro. O ego dos alunos e alunas artistas também se fez presente no grupo, eram novos desafios para a professora/artista.

Um ano de entrevistas, documentários, publicações em jornais e revistas de educação. Um ano em que viveram estampados nos jornais, na televisão, ela e seus alunos e alunas. E a responsabilidade só fazia aumentar mais e mais.

* * *

Este é o último capítulo que escrevo da dissertação. Após passar por períodos de enfrentamento comigo mesma, sentindo ser incapaz de concluir essa pesquisa, achei que era pesado demais carregar essas duas premiações, como se eu e a escola fossemos perfeitas. No cotidiano escolar, quase nada mudou depois das premiações, os desafios continuam.

Passei pela qualificação, e sem escrever sobre o prêmio, entreguei as páginas para as professoras que participaram da banca. Mas não tive como negar que fui premiada, porque esses prêmios fortaleceram a comunidade e os estudantes da escola, era a primeira vez que a escola era colocada em evidência pelas coisas boas que estava fazendo. Como professora-artista, estava abrindo caminhos para outros professores de arte que lutam diariamente para abrir espaço para o fazer artístico dentro das escolas, sempre permeado de desafios,

⁶ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=7exwH5tAixs>>.

⁷ Disponível em <http://www.cruzeirodosul.inf.br/materia/496444/projeto-recebe-premio-educador-nota-10>

questionamentos, em busca da construção de um pensamento artístico. Nas entrevistas, os jornalistas percebiam que as nossas ações iam muito além do fazer.

O que muda com essas premiações?

Nem sei dizer quantas vezes ouvi essa pergunta nas entrevistas⁸, não tenho uma resposta para ela. Percebo que isso pode ser facilmente esquecido, se não houver a continuidade do trabalho. O entendimento sobre o processo desenvolvido ainda não chegou ao cotidiano escolar onde trabalho, os desafios, como disse, continuam. Dona Lazara é a responsável pela limpeza da nossa sala, e diz que agora tem receio de limpar a sala, nunca sabe o que é lixo ou material de trabalho. A direção, a coordenação, as inspetoras, os professores e professoras não entendiam e não entendem o nosso trabalho, mas após as premiações ganhamos o respeito. Isso é fundamental para dar continuidade.

Não acredito que professor tem nota, mas acredito em espaços que deem visibilidade para os bons trabalhos que muitos professores e professoras desenvolvem no cotidiano escolar. O resultado é só uma amostra de todo um percurso traçado ao longo dos anos.

A professora-artista agradece e despede-se do cartógrafo que a ajudou a concluir esse último texto de sua dissertação.

⁸ Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2013/10/professora-premiada-traz-projeto-de-danca-escola-de-salto-de-pirapora.html> e <http://www.profissaomestre.com.br/index.php/reportagens/superprofessor/573-vivendo-um-sonho>

EPÍLOGO

Ser artista não significa calcular, mas sim amadurecer como a árvore que não apressa a sua seiva e enfrenta tranquila as tempestades da primavera, sem medo de que depois dela não venha nenhum verão. O verão há de vir. Mas virá só para os pacientes, que aguardam num grande silêncio intrépido, como se diante deles estivesse a eternidade.

Rainer Maria Rilke

A relevância de tomar conhecimento da minha trajetória como professora e artista, trazendo a memória em forma de narrativas, dá consistência à bio:grafia apresentada e possibilita ao leitor e à leitora serem conduzidos pelos diferentes espaços/tempos onde fui construindo redes de conhecimentos através das relações sociais.

Nesse processo, a ressignificação das minhas práticas pedagógicas e artísticas me possibilitou ampliar a minha visão sobre o trabalho que vinha desenvolvendo no cotidiano escolar.

Foi através da educação ambiental, abordada por meio da perspectiva ecologista de educação, que o diálogo com outras formas de aprender começou a fazer parte do nosso cotidiano. Nessa perspectiva, filmes, literatura, visita aos museus, bienais de arte, peças de teatro, espetáculos de dança, passaram a ser inseridos e discutidos não somente como conteúdo artístico, mas como prática social produtora de sentidos.

Trazer a dança-teatro com base nos estudos da coreógrafa alemã Pina Bausch, permitiu que os alunos e alunas utilizassem vários caminhos. Entre esses caminhos, o intérprete-criador (aluno/aluna) pode utilizar os movimentos do cotidiano, como referência de movimentação corporal. Isso lhe dava certa liberdade para que ele e ela pudessem transcender as formalidades técnicas solicitadas pela dança clássica.

Trabalhando dentro dessa expressividade, ele ou ela poderia trazer elementos pertencentes a sua história de vida, das quais, juntos, eu e os intérpretes do *Sentiver* selecionamos, ações, escrita, desenhos e imagens, e os transformamos em imagens dançadas. Tais imagens, muitas vezes autobiográficas, entraram em sintonia com algumas associações que eu vinha elaborando sobre a dança-teatro.

Mas os caminhos percorridos pelos alunos e alunas traçaram outras escritas. Eles transformaram os sentimentos em movimentos a partir de suas histórias pessoais, que foram reconhecidas por aqueles que estavam na plateia no dia da apresentação da *performance*

Sentiver. Mesmo fazendo as conexões de suas vivências pessoais de forma inconsciente, a plateia agiu conscientemente a partir do que estava sendo mostrado e vivenciado pelos intérpretes criadores (alunos e alunas).

A apresentação também fez parte desse processo criativo, pois foi somente depois dessa vivência com o público que outros questionamentos surgiram. Os alunos e alunas ficaram surpresos com a reação das pessoas, e trouxeram para a sala de aula inúmeras perguntas. Por qual motivo meus pais ficaram emocionados? Por que meus amigos gostaram da *performance*? O que tinha na *performance* que as pessoas ficavam emocionadas? Por qual motivo a imprensa queria fotografar, mostrar, filmar o nosso trabalho?

Eles e elas gostavam de fazer, sabiam avaliar o trabalho, e também sabiam quando uma cena precisava de “alguns ajustes”, mas não conseguiam entender o conjunto da obra que haviam criado. Só tiveram consciência do que faziam quando assistiram a gravação de um DVD realizada pela mãe de uma das alunas.

Os alunos e alunas tinham consciência apenas da parte na qual ele ou ela atuavam, mas não relacionavam a sua atuação com o conjunto da peça. O mesmo olhar fragmentado que eu tinha sobre as minhas aprendizagens nos diferentes espaços/tempos eles/elas tinham sobre o trabalho que construíram.

Eu conseguia ter a visão do todo na *performance* que realizaram, sabia passo a passo o caminho percorrido durante esses oito anos. Mas não conseguia relacionar o percurso e o caminho trilhado pela professora/artista durante esse processo criativo.

Em meio ao processo de escrita me perdi completamente na trajetória que fui construindo e não sabia escrever sobre as conexões que fizeram parte do processo criativo. Foi então que me deparei com o “caos” na escrita.

Procurei refletir sobre os *vestígios* deixados pelos alunos e alunas tomados como objetos deste estudo, refletir sobre a minha própria história de vida e trajetória artística, buscando uma proximidade com o pensamento político e pedagógico que fui construindo ao longo dos anos na educação. Foi um processo doloroso e caótico. Narrar é reviver a história, mas, como artista do movimento, escrever é um ato solitário feito de pequenos movimentos corporais que despertam movimentos na imaginação.

Ao rever o processo, recordo-me da dualidade do gosto e não gosto que esteve presente no início da pesquisa, além de falas de que a dança é para mulheres e não para homens, e quem faz dança é “mulherzinha”. Esse pensamento ainda é forte na sociedade, e no Brasil, um país que é conhecido e reconhecido pelas manifestações culturais em dança. O

samba é referência nacional, mas isso não é suficiente para vencer o preconceito. Trocar a palavra dança por jogo foi um dos modos que encontrei para que o preconceito antes da experimentação não tomasse conta do objeto a ser estudado. O desafio era trazer novos referenciais estéticos e subjetivos para as práticas pedagógicas em dança e teatro.

No cotidiano escolar, a dança estava pautada na representação e na cópia do que a mídia propunha, e o teatro era utilizado como recurso pedagógico, como forma de disciplinar, utilizando temáticas como gravidez na adolescência, o uso de entorpecentes, e indisciplina na escola.

Os alunos e alunas, antes desse processo, identificavam as aulas de arte com aulas de desenho, recorte, pintura e colagem. As atividades em dança e teatro produzidas por eles e elas eram compartilhadas com a comunidade, que construía a sua forma de pensar e fazer dança/teatro a partir do que era apresentado nesse lugar. Esse ambiente era o único acesso que eles tinham às manifestações artísticas. Portanto, era um lugar de formação.

A pesquisa teve início nas aulas de arte ministradas pela professora/artista, que foi construindo um pensamento sobre as diferentes linguagens artísticas (Artes visuais, música dança e teatro) que estavam inseridas nas aulas de Arte e no currículo do estado de São Paulo.

O estudo da dança e do teatro aconteceu por meio dos jogos teatrais, que trouxeram leveza na forma de pensar e sentir a arte através das brincadeiras que se transformavam em cenas. As viagens culturais realizadas pela professora/artista, como forma de ampliação de repertório cultural dos estudantes, foram essenciais na construção, pelos alunos e alunas e a professora, desse pensamento político e pedagógico. Foi por meio dessas viagens que conheceram o teatro, a dança contemporânea, a Bienal de Arte do Estado de São Paulo, o Parque Ibirapuera, a própria cidade de São Paulo, o MASP, o SESC, o Museu da Língua Portuguesa, entre outros espaços.

As viagens culturais e os *workshops*, os cursos de especialização feitos pela professora/artista também influenciaram diretamente nas aulas e no processo criativo dos alunos e alunas.

O reconhecimento do trabalho da professora/artista deu visibilidade ao trabalho que desenvolvia com os alunos e alunas, evidenciando a escola pública, a comunidade e a própria cidade de Salto de Pirapora⁹. Vencer o Prêmio Educador Nota 10 e o Arte na Escola Cidadã

⁹ Disponível em: <http://artenaescola.org.br/uploads/boletins/edicao71/Boletim71.pdf>

no ano de 2013 com o projeto *Sentiver* trouxe para a professora/artista a credibilidade¹⁰, além de aumentar a responsabilidade, para continuar a sua movimentação nesses diferentes espaços e tempos. A felicidade estampada no rosto de seus alunos e alunas ao darem inúmeras entrevistas para tevê e jornais, além da gravação dos documentários, permanecerá gravada na memória da professora/artista.

A criação do pensamento artístico/político/pedagógico está espalhada na escrita desse estudo, e foi traçada a partir das experiências dos alunos e alunas (na escola, na universidade, nas oficinas) sob a perspectiva ecologista de educação. Ao final, concluí que todos os registros realizados pela professora/artista e por seus alunos e alunas nos mais diferentes meios são importantes por oferecem informações significativas sobre a criação e a reflexão no cotidiano escolar.

¹⁰ Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/consciencia-corpo-ajuda-criar-danca-arte-773725.shtml#ad-image-0>

DANÇA PARA UM POEMA

Rubens Nogueira e Consuelo de Paula

(Conversa com os três movimentos do Poema para Dança de Maria Del Carmen)

dou-te a minha pele, a minha mão
hoje sou a terra da criação
passam rios
no meu corpo
na minha voz
navios
e embarcação
hoje sou a terra onde nasceu
onde minha tribo nunca morreu
meus pés irão
desenhar
o coração
a montanha
e a nação
mostro minha dança
vento, canção
lírios e madeiras
vinhos e pão
mostro a ti
com a minha mão
o amor, o sal
pedra e paixão
eu sou o jardim
o solo, o quintal
a dança do milho
a espiga afinal
um corpo teu
nele pisas
inda não vêes
te alimentas
inda não crês
sou um continente
desconhecido
um salão de dança
a imensidão
a minha pele
a minha mão
eu vou te dar
te convidar
para dançar

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

_____. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Educação no Brasil: história e historiografia. (1., 2000: Rio de Janeiro), **Anais...** Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/modules/publisher/item.php?itemid=67>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

ARAÚJO et al. Reflexões que tramam a teoria de Nilda Alves: pensar os cotidianos, produção de sentidos, redes educativas e artefatos nos cotidianos. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro 9 de abril de 2013. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0380.html>>.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BAIOCCHI, Maura. **Butoh: Dança veredas d'alma**. São Paulo: Palas Athena, 1995.

BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. As questões ambientais, a educação e as representações sociais em diálogo necessário. In: Jornada Internacional sobre representações sociais: teorias e campos de aplicação. (1, 1998: Natal). **Anais... Natal: Universidade do Rio Grande do Norte**, 1998. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0380.html>>.

_____. **Educação ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. Por uma Educação Ambiental nos Trópicos: Interculturais e Antropofagia. Santa Cruz do Sul. In: PREVE, Ana Maria Hoepers et al. (Orgs.). **Ecologias inventivas: conversas sobre a educação**. Santa Cruz do Sul: EdUnisc, 2012, p. 98-120.

BARCHI, Rodrigo. Pichar, pixar, grafitar, colar: os discursos e representações sobre as pichações nas escolas analisados nas perspectivas ambiental e libertária. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, p. 1-11, p. jan./dez. 2007.

BARROS, Manoel de. Livro sobre nada. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BERTHOZ, Alain. **Lições sobre o corpo, o cérebro e a mente**: As raízes das ciências do conhecimento no Collège de France. Trad. Maria Ângela Casellato. Bauru: Edusc, 2005.

BOGÉA, Inês. **O livro da dança**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROOK, Peter. **A porta aberta**: Reflexões sobre a Interpretação e o Teatro. Trad. Antônio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CALDEIRA, Solange. Butoh: A dança da escuridão. **Mimus**, Revista online de mímica e teatro físico, ano 1, n. 1, p. 63-76, fev. 2009.

_____. **O lamento da imperatriz**: a linguagem em trânsito de Pina Bausch e a questão do espaço e a cidade na obra bauschiana. São Paulo: Annablume, 2009.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Trad., intr. e notas Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANTON, Katia. **Da política às micropolíticas**. São Paulo: Martins fontes, 2009.

CATUNDA, Marta. Na teia invisível do som: por uma Geofonia da Comunicação. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 1, n. 9, p. 118-125, dez. 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CYPRIANO, Fabio. **Pina Bausch**. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.

DERDYCK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.

DRUMMOND, Carlos de Andrade. **Nova Reunião** – 19 livros de poesia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Jose Olímpio, 1987.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro**: repetição e transformação. São Paulo: Hucitec, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Anita M. Araújo. **Nós Dois: Nita Freire e Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Disciplinaridade e Transversalidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 10., Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro, 2000.

_____. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana M. Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (Orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba, SP: Jacintha, 2007.

GARCIA, Regina L. (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Do baú da memória: histórias de professora. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.

GODOY, Ana. **A menor das ecologias**. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. Mídia, Imagens, Espaço: notas sobre uma poética e uma política como dramatização geográfica. In: CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA JR., Wenceslao (Orgs.). **Grafias do espaço: imagens na educação geográfica contemporânea**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

GREINER, Christine. **Butô: pensamento em evolução**. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. **O Corpo**. São Paulo: Anablume, 2006.

GREINER, Christine; FERNANDES, Ricardo Muniz. **Tokyogaqui: um Japão imaginado**. São Paulo: SESC, 2008.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Trad. Aldomar Conrado. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso; PREVE, Ana Maria Hoepers. Fotografias de deslocamentos no ambiente: fugas em uma prática educativa. In: ANPED SUL, IX.,

Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Universidade de Caxias do Sul. **Anais...**, Caxias do Sul, 2012.

HATOUM, Milton. **Um solitário à espreita**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

KATZ, Helena. Corpomídia: instrumento para caminhar na zona de fronteira. **TFC** –Revista Eletrônica de artes cênicas, cultura e humanidades. Ed. 1, ano1, dez. 2004.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Visualidade: o inframince do ver/ouvir a dança. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA (ANDA), II., Teorias do Corpodança: Ensino, Pesquisa e Cena. Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo. **Anais...**, São Paulo: Unesp, 2012.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. Trade. Maria da Conceição P. Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. Trad. Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

LINS, Daniel. **O artesão do corpo sem órgãos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

QUEIROZ, Leila. **Corpo, mente, percepção: movimento em BMC e Dança**. Annablume: São Paulo, 2009.

LUISI, Emidio; BOGÉA, Inês. **Kazuo Ohno**. São Paulo: Cosaf & Naify, 2002.

MARINHO, Mariana. **Milton Hatoum, um cronista à espreita**. O escritor fala sobre seu novo livro. **Cult**, São Paulo, 2013. Janeiro/2013. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2013/07/milton-hatoum-um-cronista-a-espreita/>>.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. **Sala Preta**. Revista de Artes cênicas (ECA/USP), São Paulo, n. 2, ano I, p. 276-281, 2002.

MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação em jogo**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

_____. **A escuta do corpo**. São Paulo: Summus, 2007.

MONTEIRO, Huarley Mateus do Vale. **Narrativas dos moradores da terra indígena do alto São Marcos**. 2013. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/2013/HUARLEY_MATEUS_DO_VALE_MONTEIRO.pdf>.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PEREIRA, Sayonara. **Rastros do Tanztheater no processo criativo de ES- BOÇO: espetáculo cênico com alunos do Instituto de Artes da UNICAMP**. 2007. 182f. Tese (Doutorado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

PRESTON-DUNLOP, Valerie Monthland; LAHUSEN, Susanne (eds). **Schrifttanz: a view of german dance in the Weimar Republic**. Londres: Dance Books, 1990.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2012.

_____. O Espectador Emancipado. Trad. Daniele Ávila Small. **Urdimento**, Santa Catarina, v. 1, n. 15, out. de 2010. Disponível em:
<http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2010/Urdimento_15.pdf>.

_____. **A partilha do sensível: estética e política**. Trad. Mônica C. Netto. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. **O inconsciente estético**. Trad. Mônica C. Netto. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REIGOTA, Marcos; PRADO, Bárbara Heliodora Soares do. (Orgs). **Educação ambiental: utopia e práxis**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

_____. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul, RS: EdUnisc, 1999.

_____. **A floresta e a escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Revista Teias**, v. 11, n. 21, 2010.

_____. O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 1, p. 33-66, 2007.

RIBEIRO, Danilo Stank; DESIDERIO, Raphaela Desiderio; PREVE, Ana Maria Hoepers. Geografia Experimental do corpo ou de como se chega a dizer outra coisa da geografia, da terra, do mundo... **Linha mestra**, n. 23, ago. 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**. Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2011.

ROLNIK, Suely. O corpo vibrátil de Lygia Clark. **Folha do Estado de São Paulo**, 30 de abril de 2000. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3004200006.htm>>.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Annablume, 2009.

SAITO, Cecília Noriki Ito. **Ação e percepção**: nos processos educacionais do corpo em formação. São Paulo: Hedra, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lucia Pascoal. São Paulo: Ed. da Unesp, 1991.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. Trad. Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 1997.

SILVA, Ariane Diniz; REIGOTA, Marcos. A temática ambiental na formação acadêmica dos engenheiros em Sorocaba. **Revista de Estudos em Educação**, v. 16, n. 1, p. 163-173, 2014.

SINTO, Carmensilvia Maria. **Entre músicas cotidianas: manifestações musicais praticadas no cotidiano escolar**. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, 2013.

SOARES, Carmela Corrêa. **Pedagogia do jogo teatral**: uma Poética do Efêmero. O ensino de Teatro na Escola Pública. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação de Teatro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Trad. Ingrid D. Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Jogos teatrais na sala de aula**. Trad. Ingrid D. Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto História – ética e história oral**, São Paulo, v. 15, p. 51-85, abr. 1997.

VELOSO, Verônica Gonçalves. **Jogos do olhar** - procedimentos cinematográficos para a composição da cena teatral. 2009. 224 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2009.