

Laura Helena Jamelli de Almeida

Cartas em Três atos

Paulo Freire,
Angel Vianna e
o cotidiano escolar



A partir de narrativas por meio de cartas, apresento nesta obra algumas experiências de arte-educação e de interpretação em dança que fundamentaram e impulsionaram outras práticas com estudantes da Educação Básica, na disciplina de Arte, considerando o ensino das suas expressões, contemplando o corpo como forma de expressão. Entendo a arte e a educação como encontro de subjetividades, como processo em que se dá o autoconhecimento, através de aprendizagens de todo o tipo, diluindo as fronteiras entre arte e educação, na medida em que há uma conexão com a vida. Oriento-me pela teoria de Paulo Freire e sua pedagogia para a autonomia, que entende a educação como um processo baseado no diálogo, no qual educador (a) e educando (a) constroem o conhecimento, construindo-se também, enquanto sujeitos autônomos, portanto, emancipados. Tenho por objetivo demonstrar que o ensino de dança e a educação possuem estreita ligação no que concerne ao uso dos jogos corporais e cênicos, para promover o conhecimento corporal, inserindo a dança enquanto área do conhecimento no contexto escolar, na medida em que trabalho com os seus fundamentos. Para atingir esses objetivos, optei pela utilização do trabalho de percepção pelo movimento e pelos jogos corporais, proposto pela artista da dança Angel Vianna, que busca uma forma própria de expressão, através do corpo e do movimento. Por último, apresento tais práticas e as reverberações que elas suscitaram nos (nas) estudantes, demonstradas por eles (as) em diferentes formas de expressão, tais como desenhos, músicas, poemas e relatos por escrito. Entendo o cotidiano escolar como um ambiente complexo, estabelecendo-se nele redes de múltiplas e diferentes relações, exigindo outras lógicas para a sua compreensão, coerentes com as vivências cotidianas.



CARTAS EM TRÊS ATOS

CARTAS EM TRÊS ATOS

PAULO FREIRE, ANGEL VIANNA E O COTIDIANO ESCOLAR

Laura Helena Jamelli de Almeida



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A447c

Almeida, Laura Helena Jamelli de

Cartas em três atos: Paulo Freire, Angel Vianna e o cotidiano escolar
[recurso eletrônico] / Laura Helena Jamelli de Almeida. – Cachoeirinha : Fi, 2023.

210p.

ISBN 978-65-85725-28-6

DOI 10.22350/9786585725286

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Arte – Educação – Cotidiano escolar. I. Título.

CDU 793.3:37.04

À minha filha Lia, por me ensinar sobre o amor, o movimento e o educar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Shirley e Benê, por sempre me apoiarem em minhas escolhas profissionais.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas aulas e momentos enriquecedores e profícuos, especialmente à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Alda Regina Tognini Romaguera, pela confiança em meu trabalho, concedendo-me autonomia, suporte e orientação pertinentes durante todo o percurso de minha dissertação.

Aos demais professores e professoras que encontrei em minha trajetória como estudante e pesquisadora e suas valiosas contribuições para a minha formação escolar e acadêmica.

Aos meus queridos educandos e educandas, por me inspirarem em minhas pesquisas e durante a escrita dessa obra.

À minha filha Lia por me propiciar a oportunidade de me tornar uma pessoa melhor a cada experiência.

Ao meu companheiro Renato, pelo carinho e paciência.

Mais do que uma maneira de exprimir-se por meio do
movimento, a dança é um modo de existir.
(Klauss Vianna)

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.
(Paulo Freire)

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	15
---------------------------	-----------

ATO 1: INÍCIO

CENA 1	29
---------------	-----------

A DANÇA ENTRA EM CENA

1.1. ESPETÁCULO "ENTRELAÇOS"	42
1.2. ESPETÁCULO "MARÉ CHEIA"	51
1.3. PROJETO "ATELIÊ COREOGRÁFICO"	54

CENA 2	62
---------------	-----------

A ARTE-EDUCAÇÃO ENTRA EM CENA

ATO 2: ENCONTROS

CENA 1	87
---------------	-----------

ENCONTRO COM ANGEL VIANNA

1.1. MEMÓRIA DO TRABALHO CORPORAL DE ANGEL VIANNA.....	97
1.2. CORPO E EDUCAÇÃO	102
1.3. CORPO E ARTE	106

CENA 2	120
---------------	------------

ENCONTRO COM PAULO FREIRE

2.1. PERGUNTAS FREIREANAS.....	128
--------------------------------	-----

ATO 3: DESDOBRAMENTOS

CENA 1	147
---------------	------------

COTIDIANO ESCOLAR: QUE ESPAÇO É ESSE?

1.1. CIÊNCIA, CONHECIMENTO E ESCOLA	155
1.2. EDUCAÇÃO RIZOMÁTICA	158

CENA 2	167
RELATOS DE UMA EXPERÊNCIA SENSÍVEL NO COTIDIANO ESCOLAR	
2.1. PELE – TOQUE	174
2.2. ARTICULAÇÕES – JOGOS CORPORAIS.....	178
2.3. JOGO COM O ESPAÇO	183
2.4. SENSIBILIZAÇÃO DOS OSSOS – JOGOS CORPORAIS.....	185
2.5. RELATOS FINAIS.....	197
 CENA FINAL	 202
COSTURANDO O ENREDO: CONVERSA ENTRE ANGEL E PAULO	
 REFERÊNCIAS	 206

PRIMEIRAS PALAVRAS

“E que seja perdido o único dia em que se não dançou.”

Friedrich Nietzsche.

A presente obra apresenta meus percursos acadêmico e profissional nas áreas de Dança e Educação, e o modo como o contato com o trabalho de percepção corporal pelo movimento, proposto pela artista da dança Angel Vianna, e com a pedagogia de Paulo Freire, transformaram minha atuação como artista da dança e arte-educadora. A prática corporal de Angel Vianna e a pedagogia freireana, constituíram o fundamento do meu trabalho com estudantes da Educação Básica, dentro da disciplina de Arte, que prevê o estudo da Dança.

Entendo que arte e educação constituem importantes instrumentos de emancipação, tanto pessoal, pela possibilidade do trabalho com a subjetividade que ambas proporcionam, quanto social, pelo caráter coletivo que possuem. Dentro dessa concepção, a dimensão política encontra lugar, na medida em que o conhecimento sensível do corpo confere autonomia ao sujeito, transformando-o em agente da sociedade em que se insere.

Procurando salientar os diferentes momentos vividos nesse percurso, procurei dividir o estudo em atos e cenas. Assim, no primeiro ato, descrevo minha formação e atuação em dança (cena 1) e em educação (cena 2), e os principais teóricos que influenciaram minhas pesquisas em cada área. No segundo ato, apresento meu contato com a

teoria do corpo de Angel Vianna (cena 1) e com o projeto político-pedagógico de Paulo Freire (cena 2), salientando as modificações que tais contatos suscitaram em minha prática como artista da dança e como arte-educadora.

A ideia de corpo proposta pela prática corporal de Angel Vianna “remete ao soma, ou seja, ao ser corporal humano na sua integridade. Não o corpo cartesiano mecanicista, mas, ao contrário, o corpo holístico vestido pelas vivências e pelos saberes do século XXI” (MILLER, 2012, p. 13). Por vestir suas vivências, esse corpo afeta e é afetado, sendo vibrátil, modificando-se na relação com o (a) outro (a) e com o mundo e a realidade circundante.

No que concerne à educação, utilizo-me das palavras das pesquisadoras Nilda Alves e Inês Oliveira (2008) que consideram que uma de suas finalidades

Pode ser definida como a contribuição de todos para que cada um de seus parceiros em formação possa, progressivamente, conquistar e desenvolver nele a capacidade de se autorizar, quer dizer, de acordo com a etimologia, de se fazer, de se tornar seu próprio autor, assumindo e levando a que outros incorporem sua autoria (p. 91).

Nesse sentido, a pesquisa educacional “não pode dispensar o saber do interlocutor, já que o papel do investigador é fazer emergir o (os) sentido (os) que cada pessoa pode encontrar nas relações entre as várias dimensões de sua vida” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 87).

Em ambos os percursos, tanto o de artista da dança, quanto o de arte-educadora, o jogo corporal se constitui, enquanto objeto de minha pesquisa e um elemento integrador, interligando as áreas da dança,

educação e a prática corporal de Angel Vianna, na medida em que dialoga com as três áreas de forma direta. Por possuir um caráter lúdico, o jogo corporal pressupõe a relação, tanto comigo mesmo (a), como com o (a) outro (a), proporcionando o autoconhecimento e a autonomia, pelo processo da autoinvestigação, o que também lhe confere uma dimensão política, pois pressupõe-se que o sujeito se encontra atuante dentro desse processo.

Por fim, no último ato destaco os desdobramentos advindos das experiências artísticas e educacionais, bem como dos autores estudados, impulsionando-me a buscar novas formas de vivência e entendimento profissional, sobretudo no âmbito do cotidiano escolar (cenas 1, 2 e cena final).

Nos desdobramentos, apresento as práticas realizadas com os (as) estudantes, e as diversas impressões deles (as), através de suas produções. Também saliento os diversos imbricamentos existentes entre o trabalho corporal de Angel Vianna e a pedagogia de Paulo Freire, ambos fundamentos de meu trabalho como artista da dança e arte-educadora.

O cotidiano escolar é entendido aqui como um *espaçotempo* complexo, no qual se estabelecem redes de múltiplas e diversas relações. Tal complexidade exige outras lógicas para compreender o cotidiano escolar, pois “ao lidar com o cotidiano preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, me dedicando a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 28).

Por essa razão, para Oliveira e Alves (2008), a pesquisa com o cotidiano escolar tem como ação fundamental o estudo das práticas cotidianas e sua procura, não nas marcas da estrutura social que as iguala e padroniza, mas nos traços de uma lógica de produção de ações de sujeitos reais, autores e atores de suas vidas, irreduzível à lógica estrutural, porque plural e diferenciada.

Segundo essas autoras, a realidade cotidiana demanda uma metodologia de pesquisa condizente com as situações vivenciadas nela, em suas especificidades e complexidades, bem como em seus elementos singulares histórico, cultural e socialmente construídos, que permita uma forma de organizar e estudar as informações oriundas desta realidade (2008).

Para contemplar essa gama de experiências artísticas e educacionais, senti a necessidade de utilizar nesse estudo uma escrita diferente daquela apreendida no âmbito acadêmico tradicional, já que no campo da experiência não há hierarquias, pois não se pode afirmar que a intensidade do vivido de um (a) é maior ou menor que a do (a) outro (a), como explicitado em Reigota, Possas e Ribeiro (2003). Nas palavras de Nilda Alves e Inês Oliveira (2008) procuro uma escrita que

Se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade da exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala* (p. 30-31).

Ao narrar minhas próprias experiências, reconheço-me como sujeito da história e quanto mais o faço, “mais probabilidade tenho de reconhecer o outro como tal, não só como igual, mas também, sob outro viés, como um diferente e um oposto” (REIGOTA; POSSAS; RIBEIRO, 2003, p. 10). Tal reconhecimento me confere autonomia perante a vida e seus acontecimentos.

Nesse sentido, optei pela pesquisa narrativa que, segundo Reigota (2014), consiste num movimento que propõe a desconstrução das grandes narrativas, ao reivindicar o direito de narrar em nome de si, sem uma interpretação de outrem, incorporando uma dimensão política.

Para Reigota (2014), a pesquisa narrativa está permeada por conceitos e trajetórias pessoais, fundamentadas num conhecimento teórico, visando ganhar espaço e colocar em evidência as histórias dos que se encontram à margem, conferindo-lhe (à pesquisa narrativa) um caráter essencialmente político. Os momentos narrativos são o espaço em que se rompe o pressuposto de que todos partilhamos as mesmas origens de classe e os mesmos pontos de vista, como salienta hooks (2013).

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. 3).

Reigota (1999), aponta ainda que as narrativas ficcionais devem ser pensadas como metáforas, ilustrações de possibilidades e dos problemas enfrentados quando estendemos nossas biografias para além dos marcos territoriais, definindo-as em função de problemas e atividades globais.

A pesquisa narrativa trabalha no sentido da construção dialógica e sua importância está nas memórias e narrações que ela suscita, mais do que nela por si mesma, pois ao “trazer ao espaço público a trajetória dos anônimos que vêm das margens é um ato político e pedagógico” (REIGOTA, 2010, p. 4).

Oliveira e Alves (2008) consideram que nos viveres cotidianos a cultura narrativa possui uma grande importância, pois garante formas duradouras aos conhecimentos, já que podem ser repetidas. Ao trabalhar com a memória cotidiana, formada pelas ações desenvolvidas nos múltiplos contextos vivenciados, preciso ainda considerar os “restos” dentro de uma narrativa que não é linear, nem progressiva, isto é, numa pesquisa dessa natureza, é necessário levar em conta elementos e situações consideradas irrelevantes do ponto de vista de uma pesquisa acadêmica tradicional.

Dessa forma, procurando um modo diferente de contar tais experiências, optei por narrá-las através de cartas. Essa escolha se deve ao fato da narrativa pressupor um (a) interlocutor (a), incorporando o “arsenal” de quem a conta, formado por sua história de vida, constituindo um imbricamento entre a memória, vivências, embasamento teórico, visão de mundo e questões sociais, propiciando a produção de sentidos, como apontado por Reigota (2014).

À exceção dessa introdução, cada uma das cenas será apresentada por cartas, seguidas dos comentários e referenciais teóricos a respeito dos percursos de formação e atuação nas áreas da dança e da educação, bem como dos desdobramentos decorrentes.

Sorocaba, 20 de janeiro de 2015.

Querida amiga,

Como estão todos? Aproveitando as férias? Esse período de descanso está sendo ótimo pra recobrar as energias e voltar com todo o gás para o trabalho.

Escrevo para te contar que estou pensando em voltar a fazer aulas de dança contemporânea, até falei com minha professora dos tempos antes da faculdade, minha xará Laura Moeckel, o que me trouxe lembranças daquele tempo.

Lembro que quando pequena gostava de imitar os movimentos de coreografias vistas na TV ou, simplesmente, criar meus próprios movimentos, dizendo que quando crescesse seria bailarina. Em tudo o que aprendia sentia a necessidade de transmitir ou de compartilhar o conhecimento aprendido, sobretudo com as minhas bonecas, que eu colocava sentadas em frente à minha lousa e as ensinava. (risos)

Desde cedo essas duas facetas, a de bailarina e a de professora, estavam presentes no meu dia-a-dia. Penso que a profissão de minha mãe contribuiu para a presença de tais facetas, pois sendo professora de português, e como tal apaixonada por literatura, logo me vi cercada dos universos poético (artístico) e educacional.

Cresci em meio a declamações de poesia, histórias e comentários de obras de grandes escritores, tardes de domingo de batucadas de samba em casa de amigos, aulas de balé da escola de dança, sem saber que todos esses ingredientes iriam influenciar de forma direta na minha escolha profissional.

Minha formação em dança começou aos 11 anos de idade, em cursos livres realizados aqui em Sorocaba, no interior do estado de São Paulo. Primeiro na escola de dança Study Arts, sob a direção de Sueli Fernandes, depois na Phoccus Cia de Dança, com a direção de Laura Moeckel e Cláudia Gonçalves.

Nessas escolas entrei em contato com diversos estilos de dança: primeiro o balé clássico, com a professora Adriana Bernardi; jazz dance e sapateado americano, ambos ministrados pela professora Laura Moeckel; mais tarde, a professora Cláudia Gonçalves me apresentaria ao sapateado irlandês e eu ainda conheceria a Dança de Rua através de minha colega na Cia. de Dança da escola, a professora Ana Paula Paz.

Junto a esse leque de movimentos novos, veio também uma variada trilha sonora, indo desde a música clássica presente no balé, ao rap da dança de rua, passando pela música tradicional celta do sapateado irlandês, o lirismo presente no jazz dance e os ritmos dançados por Fred Astaire no sapateado americano.

Além das aulas práticas, realizávamos também estudos teóricos dos movimentos trabalhados nas aulas, com suas definições e objetivos, assim como das origens de cada estilo de dança e suas respectivas músicas, havendo inclusive avaliações teóricas e práticas.

Minha facilidade para copiar os movimentos ensinados pela professora logo foi notada e elogiada: “A Laura pega fácil o movimento”, dizia Sueli Fernandes, minha primeira professora; daí para começar a dançar muitas coreografias nos festivais de final de ano, integrando o elenco da Cia. de Dança da escola, “foi um pulo”, como diz a expressão popular.

O poema do filósofo Santo Agostinho retrata de modo fiel o que eu sentia quando dançava àquela época: o empenho, o preparo, a disciplina, o estar-se centrado, o puro fluxo no momento de realizar o movimento, contagiando as pessoas que nos assistiam e o êxtase, processo extremamente prazeroso pra mim. Compartilho-o com você abaixo:

“Eu louvo a Dança, pois ela liberta as pessoas das coisas, unindo os dispersos em comunidade.

Eu louvo a Dança que requer muito empenho, que fortalece a saúde, o espírito iluminado e transmite uma alma alada.

Dança requer o homem libertado, ondulado no equilíbrio das coisas.

Por isso eu louvo a Dança.

A Dança exige o homem todo ancorado em seu centro para que não se torne, pelos desejos desregrados, possesso de pessoas e coisas e arranca-o da demonia de viver trancado em si mesmo.

Ó homem aprende a Dançar!

Caso contrário, os anjos não saberão o que fazer contigo.”

Acredito que essa formação inicial foi fundamental para a escolha da minha graduação, pois sentia o desejo de aprofundar os conhecimentos em dança, tanto práticos quanto teóricos, fazendo dela minha profissão, ao invés de um mero passatempo.

Entretanto, apesar do processo prazeroso do movimento, sentia falta de um espaço para a realização de minhas próprias criações coreográficas e da relação com outras áreas do conhecimento, como a Educação, a Psicologia, a Literatura e o Teatro.

Tais requisitos me levaram, então, a pesquisar cursos de graduação diversos, que abarcassem meus anseios, em que o diálogo com diversas áreas do conhecimento se fizesse presente, ao mesmo tempo em que o corpo fosse o agente do processo de conhecimento de forma mais direta, tendo por ênfase o movimento.

Devo dizer que surgiram muitas dúvidas a respeito de qual profissão eu escolheria, como é próprio dos (das) jovens de 17 anos da classe média, tão novos (as) tendo que escolher uma profissão para o resto de suas vidas. Refiro-me aos (às) jovens de classe média, pois à época em que prestei vestibular (final de 1999, já se vão 16 anos) o acesso da população de baixa renda era muito escasso.

O processo seletivo utilizado para ingressar numa Instituição de Ensino Superior, o vestibular, constitui um desafio para esses (as) jovens, como o foi para mim, pois me cobrava muito para ser aprovada no curso escolhido.

Desse modo, cheguei ao curso de graduação em Dança da UNICAMP; mas deixarei para contar essa história em outro momento.

Saudades lindona.

Um beijo.

Laura

ATO 1: INÍCIO

CENA 1

A DANÇA ENTRA EM CENA

Sorocaba, 01 de fevereiro de 2015.

Amiga querida!

Como foi de férias? Divertiu-se bastante?

Aproveitei pra descansar bem e me preparar para o reinício do ano letivo, que começa amanhã. É engraçado como os recomços me fazem lembrar outros começos, como quando ingressei no curso de Dança e depois iniciei minha trajetória profissional como intérprete criadora. Queria partilhar essas experiências com você, pois sendo artista da dança como eu, sei que vai gostar.

Quando comecei a cursar o Bacharelado em Dança, um mundo de novas possibilidades se abriu. O contato com autores e conceitos, até então desconhecidos para mim, abriram-me horizontes nunca antes imaginados. Descrevo alguns destes autores e conceitos abaixo.

Laban e suas qualidades de movimento – espaço, tempo, peso e fluência – nas aulas de “Fundamentos da Dança”, com a professora Joana Lopes. Antiginástica de Thérèse Bertherat, Eutonia de Gerda Alexander, Técnica Alexander, de Frederick Matthias Alexander, Método Feldenkrais, de Moshe Feldenkrais, Klauss e Angel Vianna, nas aulas de “Consciência Corporal”, com as professoras Marília Vieira, Julia Ziviani e Marisa Lambert.

“Técnicas de dança” (I à VIII), com as professoras Julia

Ziviani, Angela Nolf, Dani Calicchio, Holly Cravell e com o professor Eusébio Lobo, onde o chão era um aliado para se trabalhar os apoios e as direções do movimento, sobretudo o movimento em espiral – do qual Klauss Vianna fala em seu livro *A Dança* (2005) – e o “Balé Clássico”, ministrado pela professora Angela Nolf e ensinado de modo consciente que, segundo Klauss, trabalha-se com a rotação da musculatura, no sentido máximo que ela pode atingir.

Nas aulas de “Improvisação”, com a professora Carol Melchet, e “Composição Coreográfica”, com as professoras Holly Cravell, Dani Calicchio e Daniela Gatti, a criatividade era estimulada, a partir dos conceitos trabalhados nas aulas práticas, bem como com fontes vindas de outras áreas de arte, como Música, Artes Visuais e Literatura.

Vale lembrar que as aulas práticas, sobretudo balé clássico e técnicas de dança, eram realizadas com música ao vivo, ao som da musicista Elizabete, ao piano e dos músicos Divanir Gattamorta e Jorge Schröder, com diversos instrumentos de percussão.

O diálogo com outras áreas da arte foi estabelecido nas disciplinas “Rítmica, Música e Dança I e II”, com a professora Denise e “Percussão: música e dança”, com os professores Divanir Gattamorta e Jorge Schröder na área de música; “Processos Criativos e Elementos Cênicos”, com a professora Eveline Borges, nas áreas de cenário e figurino; e “Expressão Dramática na Dança”, no campo do Teatro, ministrada pela professora Joana Lopes.

Dentre as disciplinas teóricas estavam “Estética e História da Arte I e II”, ministradas pelo professor Luiz Renato e “História da Dança I e II”, com Eveline Borges e Marília Vieira, esclarecendo-me em que contexto ambas surgiram, levando-me a entender como são nos dias atuais e quais suas influências.

As disciplinas de “Anatomia Humana”, com a professora Valéria, “Fisiologia do Movimento”, com o professor Miguel, e “Cinesiologia” (I e II) me auxiliaram a compreender a estrutura e o funcionamento do corpo e do movimento.

As disciplinas “Antropologia da Arte”, e “Cultura Brasileira”, me ofereceram estofo teórico para a pesquisa de movimento que viria a realizar numa disciplina que exerceu influência decisiva sobre minha prática como intérprete em dança – “Danças Brasileiras”.

A “Antropologia da Arte”, ministrada pela professora Regina Müller, colocou-me em contato com um método de pesquisa – a pesquisa de campo, própria do campo da antropologia – que me auxiliou no contato com as manifestações de danças populares, proporcionando-me um olhar mais “apurado”, diferente do “senso comum”.

A disciplina “Cultura Brasileira”, ministrada pelo professor Davi José, explicitou o quanto a nossa cultura é vasta e complexa, influenciando e sendo influenciada pelos sujeitos que se encontram inseridos nela. Tal influência ocorre nos mais variados âmbitos, tais como modos de vida, valores, costumes, pensamentos, produção de conhecimentos, tradição e expressão artística. Sua formação é constituída por etnias diversas que caracterizam e definem o modo de ser dos indivíduos nela inseridos.

O contato com a disciplina “Danças Brasileiras” (I à VI), ministrada pelas professoras Inaicyr Falcão dos Santos, Carol Melchet e Lara Rodrigues Machado, foi de extrema riqueza para mim. Até então, nunca havia tomado contato com tais conceitos de movimentos e criação que eram totalmente diferentes de tudo o que tinha experienciado.

Basicamente, trabalhávamos com as matrizes de movimento de algumas danças populares, tais como capoeira, samba de roda, jongo, batuque de umbigada, e alguns movimentos de orixás africanos, presentes nas religiões afro-brasileiras, procurando, a partir delas, uma expressão própria. As aulas tinham como trilha sonora gravações com instrumentos percussivos, incluindo sambas de roda cantados pelos (as) estudantes.

Igualmente rico e novo para mim, foi o contato com os jogos de improvisação, pois neles encontrava a liberdade para construir meus próprios movimentos, permitindo criações coreográficas autorais, como o projeto “Acontecer”, que tinha por principal característica movimentos pelo toque das mãos nos braços, rosto e tronco, realizados de modo circular no espaço, ao som da compositora Meredith Monk.

O trabalho realizado nessa coreografia e nas aulas de “Danças Brasileiras” e “Improvisação” serviram de subsídio para a construção de minha personagem e sua movimentação no espetáculo de formatura “Entrelaços” que teve a orientação da minha professora Lara Rodrigues Machado, realizado no Parque Ecológico de Campinas-SP.

A partir de movimentos oriundos da capoeira, laboratórios de improvisação e vivências corporais, pude construir uma personagem anciã e andarilha, realizando movimentos lentos e condizentes com uma pessoa que vive na mata, ao som do toque de “Iuna” realizado pelo berimbau no jogo de capoeira e da música “A Força do Boi” de autoria de Ivan Vilela.

O enfoque na pesquisa oferecido pelo curso de Dança teve um papel preponderante em meu trabalho como intérprete criadora em dança, na medida em que a pesquisa proporcionou-me autonomia, oferecendo ferramentas e possibilidades para que eu trilhasse meu próprio caminho.

Penso que o espaço dado para a investigação de meus próprios movimentos me suscitou o desejo de proporcionar esse mesmo espaço, enquanto arte-educadora, instigando os educandos e educandas a também buscar criações e movimentos próprios.

Meus trabalhos posteriores à graduação estiveram marcados pela pesquisa e busca de uma forma própria de movimento. O espetáculo “Maré Cheia”, realizado junto à ONG “Arteiros na Dança”, com a direção de Lara Rodrigues Machado, permitiu que eu desse continuidade à pesquisa realizada na disciplina “Danças Brasileiras”, no que concerne aos movimentos dos orixás africanos, sobretudo da orixá africana Ojá- Iansã, para a construção de minha personagem. A performance realizada a partir do gestual dessa Deusa, era também acompanhada por sua música, o toque para Iansã, realizada na percussão do atabaque, com movimentos rápidos e giros que levantavam a saia longa cor de cobre.

O projeto “Arteiros na Dança” tinha por objetivo promover a manifestação popular da capoeira em outras instituições não governamentais da cidade de Campinas/SP, através da figura dos chamados “multiplicadores”: jovens entre 18 e 21 anos de idade, provenientes de comunidades de baixa renda, que ensinavam capoeira para crianças e adolescentes dessas instituições. Além disso, os jovens participavam de aulas e espetáculos de dança. Dentro desse projeto, minha atuação era a de intérprete e educadora em dança, dando aulas e participando dos processos de criação dos espetáculos, o que constituiu uma vivência muito rica em termos de troca de experiências com jovens de realidades tão diferentes da minha.

O projeto artístico “Ateliê Coreográfico”, com direção da artista da dança Regina Miranda, proporcionou-me experiências ímpares em termos de pesquisa e criação, com seus diferentes módulos e seu diálogo com diferentes áreas do conhecimento, sempre com produções artísticas ao final de cada etapa.

Em cada módulo tínhamos aulas com profissionais diversos, de acordo com o tema pesquisado, seguidas de uma trilha sonora também condizente com o tema. Assim, no módulo “Espetáculos Itinerantes” tínhamos aulas de danças populares tradicionais, como o frevo, o cavalo marinho, o maracatu e gestuais de alguns orixás das religiões afro-brasileiras; no módulo “Intervenções Urbanas” entramos em contato com a arquitetura; o módulo de “Música” nos trouxe aulas em que explorávamos as nuances do som da voz em harmonia com a respiração e o movimento corporal; já o módulo “Performance” contemplava aulas de improvisação.

As aulas de balé clássico, ministrada por Paulo Marques; dança contemporânea, com minha veterana de curso e Mestre em Artes, Camila Fersi, e consciência corporal estiveram presentes em todos os módulos, assim como aulas teóricas e palestras com convidados, abordando os temas trabalhados em cada módulo. Dentre os convidados, estavam a arquiteta Elisabete Reis; a professora do curso de dança da UFRJ Marina Martins e minha colega de UNICAMP Ligia Tourinho, agora Mestre em Artes pela mesma instituição.

Também realizamos aulas de preparação corporal com o professor da “Casa das Artes de Laranjeiras” (CAL), Lourival Prudêncio, o que muito me ajudou no processo criativo do espetáculo “Cidades Furtivas”, realizado ao final do módulo “Intervenções Urbanas”.

A partir da leitura do livro “Cidades Invisíveis” de Italo Calvino; do quadro “O Jardim das Delícias Terrenas” de Hieronymus Bosch e minhas experiências pessoais pude construir a partitura corporal de minha personagem, ancorada pelas aulas práticas.

No módulo de “Música” fizemos um jogo cênico utilizando voz, movimento e direções espaciais intitulado “Orquestra dos Corpos”. Também tive a oportunidade de experimentar a função de diretora artística, ao dirigir uma esquete cômica chamada “O que te incomoda?”, tendo por intérpretes duas colegas de trabalho no “Projeto Ateliê Coreográfico”, Suzana Rosa e Carolina Boa Nova.

O módulo “Performance” me levou a uma intervenção performática na estação de trem “Central do Brasil”, na cidade do Rio de Janeiro/RJ, em que personagens diversos interagiam com os passageiros da estação. Já o módulo “Espetáculos Itinerantes”, fez-me revisitar a cultura popular, quando participei da “Parada Iluminada de Natal”.

Ampliei meus horizontes durante a realização desse projeto, tanto em termos profissionais quanto em termos pessoais, pelo contato com professores (as) e amigos (as) de projeto com histórias tão diversas. Além disso, foi nele que tive a feliz oportunidade de lhe conhecer, minha querida amiga. Naquela época não eu fazia ideia do quanto nossa recente amizade seria importante para mim no período em que morei na cidade maravilhosa e depois de ter voltado para Sorocaba/SP, cidade onde cresci.

Foi muito bom relembrar esses momentos com você.

Espero que tenha gostado.

Um beijo carinhoso.

Laura

“As palavras apenas evocam as coisas. É aí que entra a dança.”

Pina Bausch.

Em termos gerais, o trabalho realizado na disciplina “Danças Brasileiras” era formado, nas palavras da professora Inaicyr Falcão dos Santos¹, de “características particulares observadas nas danças e no gestual do povo brasileiro” (2002, p. 83). Também fazíamos leituras teóricas e seminários de discussão sobre o assunto.

Dentre essas leituras, estava o livro *Cultura Brasileira e Educação* (1989), do educador Régis de Moraes. Com ele, conheci o processo de formação da cultura e educação brasileira.

Segundo Moraes (1989), a complexidade da organização etnocultural brasileira resulta de relações variadas entre o Velho e o Novo Mundo; entre o mundo indígena e as antigas culturas africanas; entre um segundo Novo Mundo e culturas asiáticas, além da complexidade das correntes migratórias, que se intensificaram do final do século XIX para cá.

As tensões presentes na formação etnocultural brasileira derivam, entre outras causas, daquilo que Moraes (1989) irá chamar de etnocentrismo.

Escreve Herskovits: “Etnocentrismo é o ponto de vista segundo o qual o próprio modo de vida de alguém é preferível a todos os outros (...) [no entanto] deve-se considerar o etnocentrismo como um fator que opera em favor do ajustamento individual a da integração social. Pois é muito importante o fortalecimento do ego identificando-o com o próprio grupo de alguém, cujos modos são implicitamente aceitos como os melhores. Só

¹ Livre-docente do Departamento de Artes Corporais do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas/SP (UNICAMP).

quando se racionaliza o etnocentrismo, como ocorre na cultura euro-americana, e se o apresenta como a base do programa de ação em detrimento de outros povos, dá origem a sérios problemas” (HERSKOVITS apud MORAIS, 1989, p. 24).

Para Morais (1989), daí resulta o homem e a mulher etnocêntrico (a), enclausurado (a) na sua visão de mundo, negando outras culturas, autodefinindo-se baliza do mundo, ao ignorar as dimensões da pluralidade humana, quando toma como ponto de partida seus próprios valores para avaliar o mundo que o (a) rodeia.

Uma das consequências deste etnocentrismo foi as invasões colonialistas promovidas pelos países europeus na transição do século XV para o século XVI, que impuseram, de forma violenta ou persuasiva, sua cultura, na medida em que exilaram os povos em sua própria terra, retirando-lhes as riquezas e as vidas. Do ponto de vista religioso, a Companhia de Jesus teve um papel decisivo no que Morais (1989) irá chamar de europeísmo brasileiro por imposição, o que revela o caráter dual das consequências da influência jesuítica na colônia.

Do ponto de vista jesuítico, havia uma civilização ibérica ameaçada e uma Igreja a ser salva dos abalos não-pequenos nela produzidos pela Reforma Protestante, de tal modo que se estava em hora de grandes lutas e não havia tempo para perder: toda disciplina e todo vigor evangélico e de aculturação tinham de ser postos em ação. (...) Não há como negar, contudo, que em termos institucionais a Companhia de Jesus trouxe para cá (...) um vasto sonho imperialista que quis substituir a cultura aqui vigente então pela ibérica (MORAIS, 1989, p. 74-75).

Num segundo momento, observamos um “europeísmo por reconhecimento” traduzido pela ascendência cultural francesa, o que

“levava o brasileiro a se esquecer de sua própria vida, a não trabalhar na elaboração de uma cultura sua” (MORAIS, 1989, p. 87).

Em nossa Primeira República, a chamada Belle Époque levou o afrancesamento da cultura brasileira a seu paroxismo, atingindo expressões quase caricaturescas. Segundo Nicolau Sevcenko, eram quatro os princípios básicos que regeram a metamorfose pela qual a república passava a sociedade brasileira, sobretudo no Rio de Janeiro: 1. a condenação dos hábitos e costumes ligados pela memória à sociedade tradicional; 2. a negação de todo e qualquer *elemento de cultura popular* que pudesse macular a imagem civilizada da sociedade dominante; 3. uma política rigorosa de expulsão dos grupos populares da área central da cidade, que será praticamente isolada para o desfrute exclusivo das camadas aburguesadas; 4. e um cosmopolitismo agressivo, profundamente identificado com a vida parisiense” (SEVCENKO apud MORAIS, 1989, p. 86, grifos meus).

Ainda segundo Moraes (1989) após a hegemonia cultural francesa, passamos por uma americanização dos valores culturais, devido à industrialização nascente, o que acabou por empobrecer ainda mais nossa cultura já inautêntica.

A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatória”; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. Tudo isso, quase sempre, tinha de ser reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da Metrópole, no fundo, o gosto das classes dominantes metropolitanas (FREIRE, 2011, p. 25).

A partir do relato do educador Régis de Moraes, percebemos um forte caráter político ao salientar o interesse em manter os elementos

da cultura dita popular, isto é, aquela construída fora dos âmbitos oficiais, na marginalidade, junto à população que a propagava.

Todos esses fatores influíram de forma decisiva na educação, em que são observados “os entrecosques entre teorias e modelos pedagógicos não emergidos de nossas raízes culturais” (MORAIS, 1989, p. 133); além de uma tendência acrítica e não reflexiva, fruto das invasões culturais.

Nesse contexto, a bailarina e professora Inacyra Falcão dos Santos, aponta para a necessidade de se construir uma experiência de ensino artístico de dança e cultura, através da estética da dança e da história do movimento corporal do indivíduo brasileiro, buscando com essa proposta de trabalho artístico-educacional, o encontro de um “estilo original para expressar e falar do corpo, com enfoque no indivíduo” (SANTOS, 2002, p. 32).

A educação deve ser o crescimento do indivíduo em todas as suas capacidades e necessidades para seu desenvolvimento como ser total. A integração do ser possibilita, ao indivíduo, o imaginar, o criar e o executar. Portanto, consideramos que os objetivos da dança na educação devem englobar o aspecto emocional, intelectual, físico e espiritual, a fim de que a personalidade do educando seja desenvolvida através de experiências conscientes. A dança na educação deve também proporcionar o estudo do corpo, a consciência sobre a história individual, sobre o próprio pensamento, sobre a ação e a técnica de dança (SANTOS, 2002, p. 25).

Nesse processo, faz-se imprescindível que o (a) educador (a) tome para si a sua identidade pluricultural, a fim de que a dança torne-se um elemento importante na socialização humana, pois assim estará “apto a

realizar as novas propostas exigidas por uma educação vinculada à realidade nacional” (SANTOS, 2002, p. 114).

Partindo desses pressupostos, o trabalho técnico realizado nas aulas da disciplina “Danças Brasileiras” era inspirado em gestos presentes no cotidiano de gerações passadas, tais como: semear; peneirar; cortar, como se o braço fosse um facão; amassar a massa; gestos de lavar a roupa no rio etc., realizados com os braços.

Já os pés e dedos eram trabalhados com ênfase na pesquisa dos apoios e movimentos, como amassar, pegar algo com os dedos, ciscar etc. Os movimentos do quadril também eram explorados, sobretudo a articulação coxo-femoral. A respeito do trabalho com a coluna, torso e braços, reproduzo as palavras da professora Inaicyra em seu livro *Corpo e Ancestralidade* (2002):

O torso é o centro expressivo da dança, com a respiração, de onde os movimentos dependem para garantir sua força, versatilidade e tensão. Os braços e as pernas [dentre outras partes do corpo] produzem os gestos. As articulações permitem uma variedade de movimentos, elasticidade, força e beleza. A cabeça gira, inclina, direciona a força do movimento, o foco. A coluna vertebral nos dá a noção do eixo corporal; é responsável pela condição estática e dinâmica. (p. 83).

Não se tratava de uma mimese das danças populares, mas sim de movimentos presentes no cotidiano de indivíduos pertencentes a uma ancestralidade, ao mesmo tempo, individual e coletiva, formada por arquétipos retratados pelo movimento.

No processo do resgate desses movimentos, éramos estimulados (as) a encontrar nossa própria dança, buscando na nossa história os

elementos de composição. Nesse ponto, considero importante destacar um trabalho solicitado por Inacyra Falcão dos Santos. Fizemos a leitura de um livro infantil chamado *Bisa Bia Bisa Bel*, de Ana Maria Machado (1990), que conta a história de uma menina, Bel, e seu interesse em conhecer os hábitos de uma época passada, por meio da foto de sua bisavó Bia. Quando Bel perde a foto da bisavó, passa a escutá-la dentro de seu corpo, como uma tatuagem transparente. Num determinado ponto do livro, outra voz aparece dentro do corpo de Bel, a da sua bisneta, que vive no próximo século. Desse modo, Bel dialoga com o passado, o futuro e o presente, procurando articulá-los nas suas vivências e modos de ser e de pensar.

Após a leitura e discussão do livro, Inacyra nos pediu que escolhêssemos um parente mais velho para realizar uma entrevista, procurando saber como eram os hábitos dessa época, assim como Bel no livro, e utilizasse essas informações como ponto de partida para a criação coreográfica.

Tal trabalho constituiu uma experiência muito rica para mim em termos de autoconhecimento, pois descobri muitas semelhanças com minha avó materna, até então desconhecidas, além de ter me suscitado suas lembranças gestuais presentes na minha infância, que compuseram minha criação coreográfica, intitulada “Em Comum”, realizada ao som da música “Sonho Inca” do grupo “Tambores de Cuia”.

Pela dança o homem manifesta os movimentos do seu mundo interior, tornando-os mais conscientes para si mesmo e para o espectador; pela dança ele reage ao mundo exterior e tenta apreender os fenômenos do

universo. Nessa tentativa, ele se aproxima cada vez mais de seu Ser mais profundo (VIANNA, 2005, p. 20).

O trabalho a partir do livro infantil foi o estopim para outros processos e vivências de autoconhecimento que perduram até os dias de hoje. Depois de tanto tempo – esse trabalho foi feito em 2000 – ele ainda é uma referência para mim, tendo sido utilizado com meus/minhas educandos (as) das séries finais do Ensino Fundamental, quando trabalhei como professora de Arte no Sesi/SP, nos anos de 2005 a 2008.

1.1. ESPETÁCULO “ENTRELAÇOS”

As pesquisas de movimento realizadas nas aulas da disciplina “Danças Brasileiras” serviram de base para a construção de um corpo expressivo, visando à realização do meu espetáculo de formatura intitulado “Entrelaços”, sob a orientação da professora Lara Rodrigues Machado².

² Professora Associada do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências - IHAC / Docente do Centro de Formação em Artes da Universidade Federal do Sul da Bahia.



Imagem 1. Cartaz de divulgação do espetáculo "Entrelaços" realizado em 2003.

No processo criativo desse trabalho, o toque das minhas mãos em meus braços, rosto e tronco se apresentava como um preparo para se chegar ao corpo presente, assim como alguns movimentos da capoeira,

manifestação popular trabalhada dentro da disciplina “Danças Brasileiras”. Tais movimentos não eram reproduzidos de modo literal no espetáculo, mas desconstruídos até atingir apenas suas intenções corporais, no sentido de construir uma presença corporal.

A desconstrução do movimento literal presente na manifestação popular da capoeira, dava-se a partir de uma forma diferenciada de realizar o movimento, que ia além do movimento comum. A respeito da construção do gesto do (a) bailarino (a), o filósofo José Gil³ esclarece a distinção entre o gesto comum e o gesto dançado.

No gesto comum, o braço entra em movimento no espaço porque a ação impõe do exterior uma deslocação ao corpo; pelo contrário, no gesto dançado, o movimento, vindo do interior, leva consigo o braço. Movimento ritmado que “transporta” o corpo, esse mesmo corpo que é o seu suporte (...) o bailarino esburaca o espaço comum abrindo-o até ao infinito. Um infinito, não significado, mas real, porque pertence ao movimento dançado. (GIL, 2001, p. 14-15).

Importante ressaltar que essa construção do gesto dançado não ocorre somente através dos movimentos de braços e pernas, mas também acontece com os movimentos da cabeça e do tronco, estando o corpo todo conectado no processo. O (a) bailarino (a) procura desestabilizar a atitude natural ao pretender “criar as condições que lhe permitirão tratar o corpo como um material artístico” (GIL, 2001, p. 24).

Como exemplo dessa desconstrução, destaco o movimento da “ginga”, presente na capoeira que consiste em deslocar o corpo lateralmente de um lado para o outro, colocando-se uma das pernas

³ Filósofo, ensaísta e professor catedrático da Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

para trás, distribuindo o peso entre ambas as pernas, ao ritmo do instrumento berimbau. Nesse movimento, os braços encontram-se flexionados, um na altura do queixo e o outro na altura da cintura, alternando-se e movendo-se em sintonia com as pernas.

Desse modo, o movimento da “ginga” era substituído pela postura corporal da ginga ao caminhar, ou seja, o movimento era realizado num estado de atenção corporal, no sentido de uma mudança do tônus corporal, vivo, desperto, atento a qualquer movimento externo inesperado, exatamente como num jogo de capoeira, que exige atenção às atitudes do (a) outro (a) jogador (a). A velocidade desse caminhar cadenciado também se modificava, ora lento, ora mais brusco, como a pressentir um perigo.

A arte do bailarino consiste assim em construir um máximo de instabilidade, em desarticular as articulações, em segmentar os movimentos, em separar os membros e os órgãos a fim de poder reconstruir um sistema de um equilíbrio infinitamente delicado – uma espécie de caixa de ressonância ou de amplificador dos movimentos microscópicos do corpo (GIL, 2001, p. 26).

A improvisação também fazia parte do processo de criação, pois tínhamos espaço para criações próprias, trazendo elementos de nossa história pessoal. Tal processo foi de fundamental importância para minha vivência acadêmica e profissional, pois suscitou uma busca pessoal através do corpo e do movimento que culminou numa personagem anciã, uma andarilha que era também parteira, benzedeira e curandeira; uma espécie de ancestral de tempos remotos, vivendo em meio à natureza selvagem.

O professor Jean Pierre Ryngaert⁴, em seu livro *Jogar, representar* (2009), salienta que a improvisação é o oposto de uma abordagem sistemática e estagnada, na medida em que engendra uma pluralidade e uma diversidade de respostas em situações próximas.

A improvisação se define como o instante de confronto entre uma subjetividade assumida como tal e elementos objetivos (...) que permite multiplicar as relações entre o interior e o exterior, [pois] no mesmo movimento, os sujeitos estabelecem relação entre si pela mediação do objeto e pela sua colocação em jogo (RYNGAERT, 2009, p. 89-92).

Ryngaert (2009) aponta que essa situação permite experiências culturais ou profissionais diversas por transmitirem as habilidades de jogadores de diferentes origens. Tais experiências deixam espaço e se ancoram na afetividade, não se concentrando, no entanto, exclusivamente nela.

A improvisação interessa como o lugar do encontro de um objeto estrangeiro, exterior ao jogador, com o imaginário deste. Ela provoca o sujeito a reagir, seja no *interior* da proposta que lhe é feita, seja *em torno* da proposta, explorando amplamente a zona que se desenha para ele, segundo o modo como sua imaginação é convocada. Não se trata de criar uma hierarquia, salientando que o objeto exterior (trate-se de uma situação, de um espaço, de um texto, de uma música) tem mais ou menos importância do que a imaginação do improvisador, ou que o sujeito fará aparecer sentidos totalmente inovadores durante a experiência. Aposta-se, antes de mais nada, na *confrontação* entre uma proposta e o sujeito, num determinado momento de sua experiência (RYNGAERT, 2009, p. 90).

⁴ Jean Pierre Ryngaert, encenador e professor do Institut d'Études Théâtrales, da Université de Paris III, Paris, França.

Para o professor Jean Ryngaert (2009) as práticas de improvisação absorvem a realidade imediata ao construírem um referencial, a partir da experiência instantânea dos jogadores, bem como da sua percepção da situação vivenciada.

Ainda sobre a improvisação, Ryngaert (2009) a considera ferramenta de trabalho privilegiada do intérprete, uma vez que atribui a ele um lugar essencial no processo criativo, permitindo ao intérprete a autoria e execução da partitura, já que pode expressar suas ambições por meio dela. É na improvisação que o intérprete desenvolve sua imaginação e suas qualidades pessoais de modo mais amplo, pois o corpo é encarado como a própria fonte da invenção criativa. Isso se faz possível dentro do lúdico, já que “a trama do jogo se constitui no intervalo, a partir de materiais informes, de pulsões criativas, motoras e sensoriais” (RYNGAERT, 2009, p. 42).

Acredito que a construção da personagem anciã se fez possível, graças ao contato que tive, desde o começo da graduação, sobretudo nas aulas da disciplina “Danças Brasileiras”, com os jogos de improvisação.

Meu contato com os jogos de improvisação foi de vital importância para a minha formação artística, constituindo-se enquanto alicerce dessa prática. Por essa razão, fui buscar subsídios teóricos para compreender melhor a prática, procurando relações entre o jogo e sua dimensão cultural com o trabalho do (a) intérprete em dança, pois o tema me interessou de forma intensa.

Para o filósofo da educação Edgar Morin (2002), a cultura constitui a dimensão da sociedade que inclui todo o conhecimento num sentido amplo e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso. É uma

dimensão dinâmica e criadora; ela mesma em processo, uma dimensão fundamental das sociedades contemporâneas, mantendo as identidades humana e social naquilo que têm de específico.

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmitem de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social (MORIN, 2002, p.56).

O filósofo Joan Huizinga⁵ (2008) considera que a cultura surge sob a forma de jogo, possuindo um caráter lúdico, sendo processada segundo suas formas e no ambiente do jogo, uma vez que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo através do jogo. Em suas palavras,

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (HUIZINGA, 2008, p. 33).

Segundo Huizinga (2008) o jogo se apresenta como função social, como forma significante na medida em que se baseia na manipulação de imagens no sentido da imaginação da realidade; tais imagens se encontram imbuídas de significado se fazendo presentes no próprio jogo, o que permite compreendê-lo como fator cultural da vida.

Para esse autor as atividades arquetípicas da sociedade humana, como a linguagem, o mito e o culto, são inteiramente marcadas pelo jogo

⁵ HUIZINGA, Joan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da Cultura*.

desde o seu início, verificando-se nos dois últimos a origem das forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem; o comércio e o lucro; a sabedoria e a ciência; a indústria e a arte; todas possuindo raízes no jogo. Sobre a arte, em particular sobre a música e a dança, ele escreve:

Se é certo que tudo o que se relaciona com a música está situado no interior da esfera lúdica, o mesmo se pode afirmar, e em mais alto grau, da irmã gêmea da música, a dança. Quer se trate das danças sagradas ou mágicas dos selvagens, ou das danças rituais gregas, ou da dança do rei David diante da arca da Aliança, ou simplesmente da dança como um dos aspectos de uma festa, ela é sempre, *em todos os povos e em todas as épocas, a mais pura e perfeita forma de jogo (...) [Ainda que] as danças modernas tendem a fazer desaparecer o elemento lúdico.* São tão íntimas as relações entre o jogo e a dança que mal se torna necessário exemplificá-las. Não é que a dança tenha alguma coisa de jogo, mas, sim, que ela é uma parte integrante do jogo: há uma relação de participação direta, quase de identidade essencial. A dança é uma forma especial e especialmente perfeita do próprio jogo (HUIZINGA, 2008, p. 183-184, grifos meus).

Dessa forma, o trabalho com o lúdico no contexto da dança se traduz na possibilidade de conhecer e estudar as relações do corpo que dança com sua ancestralidade, uma vez que o lúdico está presente desde os primórdios da civilização, como salienta Huizinga (2008).

A leitura do livro foi de extrema relevância para as minhas pesquisas em dança, pois encontrei relações intrínsecas entre a dança e o jogo, através do elemento ritual e ancestral, assuntos de meu interesse, que até então, eu julgava sem uma conexão direta.

Jogo, dança e ritual, pressupõem uma eliminação da vida cotidiana, sendo limitados no tempo e no espaço, podendo ser observada “uma combinação de regras estritas com a mais autêntica liberdade”

(HUIZINGA, 2008, p. 25). Pude encontrar todas essas características em minha personagem ancestral no espetáculo “Entrelaços”, bem como no espetáculo realizado no ano seguinte ao da conclusão da faculdade, evidenciando essa conexão.



Imagem 2. Espetáculo “Entrelaços”, realizado em 2003. Foto: Vivian Scaleante.



Imagem 3. Espetáculo “Entrelaços”, realizado em 2003. Foto: Vivian Scaleante.

1.2. ESPETÁCULO “MARÉ CHEIA”

A conexão entre a dança e o jogo através do elemento ritual e ancestral foi experienciada em meu trabalho como intérprete criadora em dança no espetáculo “Maré Cheia”, na ONG “Arteiros na Dança”, com

direção de Lara Rodrigues Machado. O projeto promovia o diálogo da dança com a capoeira e com manifestações religiosas afro-brasileiras, tais como, umbanda e candomblé, nas quais o movimento tem papel preponderante.

A respeito da manifestação religiosa do candomblé, cabem alguns esclarecimentos. Barbara (2002) aponta que, segundo sua filosofia, o universo é dinâmico e, ao manter-se em movimento, está em equilíbrio e harmonia. Dentro desse contexto, a dança se apresenta em consonância com esse preceito, sendo o testemunho mais concreto e expressivo desse ritmo universal, evidenciado no compasso das danças dos orixás (deuses).

As danças, dessa maneira, contam como cada energia (cósmica) dos orixás desenvolve um papel em si mesma: os orixás femininos, as *aiabás*, seduzem, procriam, preparam a comida, cuidam das crianças e orientam-nas; os orixás masculinos procuram a comida, são guerreiros, são caçadores ou conhecedores dos encantos das ervas; enfim, cada um tem seu papel (BARBARA, 2002, p. 136).

Nesse sentido, para Barbara (2002) a função da dança nos rituais de candomblé é múltipla, podendo ser tanto mimética, quando imita os atos do orixá, quanto litúrgica, quando liga os vários momentos do ritual, até expressar a manifestação mística do orixá nos momentos das danças de transe.

Nesse processo, a dança se constitui num elo com o sagrado, na medida em que se torna “um modo de se ligar ao próprio orixá e, portanto são quase técnicas de meditação profunda, na qual os movimentos ligados à respiração, numa contínua contração e

relaxamento, mobilizam a energia do orixá e o apresentam” (BARBARA, 2002, p. 138).

Dentre estes orixás está Oiá-Iansã, que é conhecida como a deusa dos raios, ventos e tempestades. Dança com os braços em movimentos de espanar o ar como se liberassem a fúria dos elementos (raio, vento) e dominasse os espíritos dos mortos (eguns), já que ela é mãe deles.

Lara (1999) descreve sua dança como sendo realizada em andamento rápido e acelerado, irrompendo no salão com passos abruptos. Possui uma postura guerreira e corajosa, pelo modo altivo com que dança, com gestos que simbolizam a fluidez dos ventos; tudo isso aliado a uma sensualidade feminina na dança, pois Oiá-Iansã é muito bela.

O processo de criação do espetáculo consistia, basicamente, da realização de laboratórios de improvisação, ocasião em que nos era sugerido que cada um (a) encontrasse uma paisagem, a imagem de um lugar, como estopim para o começo do movimento e da criação da personagem.

Nesses laboratórios, fui construindo uma personagem que era uma releitura da deusa africana, a partir das pesquisas de movimento feitas nas aulas de dança que tínhamos na ONG “Arteiros na Dança”, com o estudo desse tema. A música realizada com os instrumentos de percussão, sobretudo o atabaque, foi preponderante na construção dos movimentos da minha personagem.

A questão da ancestralidade esteve presente no processo de construção da personagem, assim como no espetáculo de formatura “Entrelaços”, realizado no ano anterior, já que os orixás possuem

características arquetípicas que dialogam com nossas características pessoais.

A experiência de atuar nesse projeto foi muito rica, apesar de ter sido por apenas um ano e meio, interrompendo o aprofundamento nas pesquisas de corpo e movimento que eu vinha realizando. No entanto, a oportunidade de mudança da cidade de Campinas/SP para a cidade do Rio de Janeiro/RJ, a fim participar de um novo projeto, iria me abrir inúmeras e novas possibilidades de trabalho e atuação.

1.3. PROJETO “ATELIÊ COREOGRÁFICO”

No final do ano de 2008, mudei-me para o Rio de Janeiro/RJ, a fim de participar do projeto “Ateliê Coreográfico”, pesquisa em dança no diálogo com outras áreas da Arte, com direção artística de Regina Miranda⁶.

Das aulas realizadas durante o projeto, as que mais me chamaram atenção foram as vivências do professor Lourival Prudêncio⁷. Nessas aulas eram realizadas técnicas corporais baseadas na respiração e no movimento, com o intuito de preparar o corpo para os momentos de laboratórios de improvisação, que traziam uma qualidade de presença corporal.

A pesquisa durante as aulas do professor Lourival me trouxe um conceito novo, o de ação física, que se mostraria relevante em minhas pesquisas futuras como intérprete em dança, com a utilização do

⁶ Criadora do projeto Ateliê Coreográfico. Presidente e fundadora do Centro LABAN-Rio/RJ.

⁷ Docente na Casa das Artes de Laranjeiras/RJ (CAL). Formado na Escola de Arte Dramática/SP (ECA-USP).

conceito de ação física defendido pelo ator e pesquisador Matteo Bonfitto⁸, para a construção da personagem do espetáculo “Cidades Furtivas”, realizado ao final do módulo “Intervenções Urbanas”.

Segundo Bonfitto (2009) para compor o corpo cênico, o ator precisa de materiais para a execução do seu trabalho: o corpo, as ações físicas e os elementos constitutivos das ações físicas. A ação física constitui um instrumento potente que oferece inúmeras possibilidades de resolução para processos criativos diversos, em função da necessidade do intérprete contemporâneo de construir diferentes seres ficcionais.

No processo de execução das ações físicas, Bonfitto (2009) enfatiza as diferentes memórias corporais que podem ser evocadas: de emoções, de sensações e de sentidos. Aquelas (ações físicas) também podem ser geradas de maneiras diversas: estudos do corpo e do espaço; música; imagens; textos escritos; experiências pessoais etc..

Desse modo, no processo de criação de minha personagem no espetáculo “Cidades Furtivas”, utilizei-me de diversas matrizes geradoras da ação física: a obra pictórica *O Jardim das Delícias Terrenas* (1504) de Hieronymus Bosch, o livro *Cidades Invisíveis* (1990) de Italo Calvino e minhas próprias experiências pessoais.

O Jardim das Delícias Terrenas (1504) é um tríptico de Hieronymus Bosch, que descreve a história do mundo, a partir da criação, apresentando o Paraíso, a Terra e o Inferno. O tríptico retrata, no painel esquerdo, uma imagem do paraíso onde se representa o último dia da criação, com Eva, Adão e a serpente. Na tábua central aparece o ato

⁸ Professor do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Campinas/SP (UNICAMP). Formado pela Universidade de Bolonha, Itália (DAMS).

sexual, salientando a descoberta de todos os prazeres carnavais. Por último, temos a tábua da direita que representa a condenação no inferno; nela o pintor mostra um palco apoteótico e cruel, no qual o ser humano é condenado pelo seu pecado.



Imagem 3. **Hieronymus Bosch.** *Jardim das Delícias Terrenas*, 1504. Óleo sobre madeira, 220 x 389 cm. Museu do Prado, Madri, ESP.

O espetáculo foi apresentado nos jardins de um antigo casarão, situado no bairro da Glória, na cidade do Rio de Janeiro/RJ, onde se verificava a presença de três ambientes, representando os três lugares da obra de Bosch. Mais do que uma cópia fiel do quadro, o espetáculo propunha uma releitura do tríptico, no qual o paraíso, a terra e o inferno possuíam um significado simbólico, servindo de base para as cenas que se desenrolavam nos diversos ambientes.

A partir da analogia do lugar da apresentação do espetáculo e da minha própria personagem, com o paraíso e a figura da serpente presentes na obra de Bosch, respectivamente, pude construir uma

performance que representava uma mulher misteriosa se movimentando próxima a um muro de pedra com raízes e folhas, executando movimentos que lembravam os de uma serpente.



Imagem 4. Ensaio Fotográfico do espetáculo “Cidades Furtivas”, realizado em 2009.

Foto: Elisabete Reis.

Outra matriz geradora das ações físicas da qual me utilizei, foi o livro *Cidades Invisíveis* (1990) de Italo Calvino. Nele, o viajante veneziano Marco Polo descreve para o imperador Kublai Khan as cidades que visitara. O desejo de Khan é montar o império perfeito, a partir dos relatos que ouve. São lugares imaginários, sempre com nomes de mulheres: Pentesileia, Cecília, Leônia. Os relatos curtos são agrupados em cinco blocos: as cidades e a memória; as cidades delgadas; as cidades e as trocas; as cidades e os mortos; as cidades e o desejo.

No último bloco *as cidades e o desejo* têm-se a história sobre a cidade de Zobeide, descrita a seguir:

Naquela direção, após seis dias e sete noites, alcança-se Zobeide, cidade branca, bem exposta à luz, com ruas que giram em torno de si mesmas como um novelo. Eis o que se conta a respeito de sua fundação: homens de diferentes nações tiveram o mesmo sonho — viram uma mulher correr de noite numa cidade desconhecida, de costas, com longos cabelos e nua. Sonharam que a perseguiam. Corriam de um lado para o outro, mas ela os despistava. Após o sonho, partiram em busca daquela cidade; não a encontraram, mas encontraram uns aos outros; decidiram construir uma cidade como a do sonho. Na disposição das ruas, cada um refez o percurso de sua perseguição; no ponto em que havia perdido os traços da fugitiva, dispôs os espaços e a muralha diferentemente do que no sonho a fim de que desta vez ela não pudesse escapar. A cidade era Zobeide, onde se instalaram na esperança de que uma noite a cena se repetisse. Nenhum deles, nem durante o sono nem acordados, reviu a mulher. As ruas da cidade eram aquelas que os levavam para o trabalho todas as manhãs, sem qualquer relação com a perseguição do sonho que, por sua vez, tinha sido esquecido havia muito tempo. Chegaram novos homens de outros países, que haviam tido um sonho como o deles, e na cidade de Zobeide reconheciam algo das ruas do sonho, e mudavam de lugar pórticos e escadas para que o percurso ficasse mais parecido com o da mulher perseguida e para que no ponto em que ela desaparecera não lhe restasse escapatória. Os recém-chegados não compreendiam o que atraía essas pessoas a Zobeide, uma cidade feia, uma armadilha. (CALVINO, 1990, p. 36).

A personagem presente na história descrita acima constituiu uma das matrizes geradoras das ações físicas para a criação da minha personagem no espetáculo “Cidades Furtivas”. Estabeleci um paralelo entre ambas no espetáculo, na tentativa de construir uma “atitude corporal”, gestos e posturas para essa mulher que despista os homens. Tudo isso aliado à figura da serpente presente na obra de Bosch, compuseram minha personagem.



Imagem 5. Ensaio Fotográfico do espetáculo “Cidades Furtivas”, realizado em 2009.

Foto: Elisabete Reis.

Para Santos (2002) os movimentos presentes no processo criativo da dança resultam da concepção artística e simbólica do intérprete por

meio de seu corpo, numa busca e investigação rigorosa e de um processo disciplinado de exploração do corpo e do movimento.

Nas pesquisas de movimento realizadas nos processos de criação, percebemos que o movimento dançado, através da sobrearticulação do corpo, abre até ao infinito o leque dos gestos, ou seja, o movimento tem significado em si mesmo, sem recorrer à linguagem, como aponta Gil (2001).

O movimento da dança é o movimento do pensamento na medida em que as suas “atitudes impossíveis” traduzem totalmente o pensamento “absurdo” que só o corpo dançante “resolve”. Em suma, a dança torna *legível* (para olhar e para um corpo de pensamento) os movimentos incompreensíveis do corpo (GIL, 2001, p. 234).

A dança constitui uma maneira de pensar os movimentos impensáveis, transformando “*em movimentos de pensamento* o que o pensamento comum do movimento comum não pode pensar” (GIL, 2001, p. 233).

Para tanto, faz-se necessário que os movimentos do (a) bailarino (a) se insiram no espaço com a mesma intimidade com a qual habita o seu corpo, encontrando-se nele na ausência de toda a estranheza. “O bailarino dança no interior do seu corpo” (GIL, 2001, p. 20).

Ao encontrar-se conectado (a) ao seu corpo, o (a) bailarino (a) tem a plena percepção dele e de suas possibilidades, o que lhe confere um estado de presença e atenção, estabelecendo também uma conexão com a realidade circundante. Nesse processo, o (a) intérprete é atuante e, por isso, autônomo (a), pois está desperto (a), afetando e se deixando afetar pelo mundo que o (a) rodeia.

O trabalho como intérprete em dança, a partir da investigação de meus próprios movimentos, suscitou-me o desejo de ministrar aulas, pois dessa forma poderia proporcionar esse mesmo espaço a outras pessoas, fossem crianças, jovens ou adultos. E assim cheguei à Licenciatura em Dança e, posteriormente, ao trabalho como arte-educadora.

CENA 2

A ARTE-EDUCAÇÃO ENTRA EM CENA

Sorocaba, 01 de março de 2015.

Amiga! Que saudade!

Hoje faz exatamente um ano que nos vimos, fui passar o carnaval com vocês aí no Rio de Janeiro, lembra-se? Foi muito bom estar com você e o “cunhado” e também rever seus pais. Por falar neles, como estão todos? Espero que esteja tudo em ordem.

Por aqui está tudo tranquilo, o primeiro mês de aula decorreu sem maiores problemas e agora estou me preparando para a volta às aulas como estudante do Mestrado em Educação, que se reiniciam amanhã. Esse já é meu segundo ano, como passou rápido! Parece que foi ontem que recebi a notícia de que havia passado no processo seletivo e saí contando a todos na escola, toda empolgada (risos), assim como parece que foi ontem que ingressei no curso de Licenciatura em Dança da UNICAMP.

Penso que minha escolha pela educação deveu-se ao fato de minha mãe também ser educadora, tendo atuado tanto como pedagoga, quanto como professora especialista na disciplina de Língua Portuguesa. Seu envolvimento e comprometimento com a profissão eram perceptíveis, “contaminando” todos ao seu redor, sobretudo a mim.

Como toda mãe que conhece muito bem sua filha (às vezes até melhor do que a própria filha) ela foi a primeira a enxergar essa faceta de educadora presente em mim, sugerindo o meu ingresso no magistério assim que conclui o Ensino Fundamental. É claro que eu, no auge da minha adolescência e como tal sempre disposta a contrariar qualquer sugestão vinda de um adulto, principalmente se

esse adulto for sua mãe, trilhei o caminho oposto, cursando o Ensino Médio regular.

Desse modo, quando ingressei no curso de Licenciatura, minha faceta de educadora foi reavivada pelas disciplinas cursadas, na medida em que me mostraram uma visão sobre a educação e sobre o ensino da dança, totalmente diversa da que eu concebia até então.

As disciplinas ligadas à Psicologia da Educação, ministradas pelas professoras Orly e Ângela Soligo permitiram-me compreender melhor a criança, pois tinham por foco seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social. Assim, ao conhecer tais aspectos, conheço melhor o (a) educando (a) e posso desenvolver a forma de trabalho mais adequada para eles (as).

Já as disciplinas de “Estrutura e funcionamento da Educação Básica” (I e II), ministradas pelo professor James, ofereceram-me um panorama do ensino no Brasil através dos documentos oficiais e suas diretrizes.

No entanto, foi nas disciplinas “Educação através da Arte”, ministrada pela professora Joana Lopes, “Didática aplicada ao ensino de Dança”, e “Prática de Ensino, Dança e Estágio Supervisionado” (I e II), ministradas pela professora Márcia Strazzacappa, que encontrei estofo teórico e prático para criar uma metodologia de trabalho com a dança na educação.

A primeira disciplina apresentava uma metodologia lúdica, através do trabalho com os fundamentos da dança e sua interface com as brincadeiras populares; a segunda propunha o ensino da dança nas escolas por meio da dança educativa e seu estudo teórico; já a terceira disciplina possibilitou que eu colocasse em prática as teorias e metodologias estudadas nas duas primeiras disciplinas, promovendo um verdadeiro diálogo entre ambas.

O estágio como arte-educadora no PRODECAD/UNICAMP (Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente) me deu a oportunidade de colocar em prática tudo o que havia aprendido nas aulas do curso de Licenciatura em Dança.

O PRODECAD é uma instituição de ensino não formal, localizada dentro da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) que atende crianças e adolescentes de 3 a 16 anos – que estejam cursando da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental – filhos de funcionários da UNICAMP.

Durante os três anos de trabalho nessa instituição, o primeiro como estagiária e os dois anos seguintes como arte-educadora, tive como norteadores de minhas aulas, a dança educativa, com papel preponderante da criatividade; os jogos de improvisação e o trabalho de sensibilização corporal.

No entanto, foi na parceria com a professora das turmas, Katia Di Federico, que pude desenvolver meu trabalho de maneira mais aprofundada. A professora Katia trabalhava com as crianças por meio da elaboração de projetos, sempre partindo do interesse da turma. Nesse processo, a pesquisa possui papel relevante e o conhecimento vai sendo construído de modo coletivo, com o (a) professor (a) atuando como mediador (a), ao invés de detentor (a) exclusivo do saber.

Desse modo, inseri as minhas aulas de dança nos projetos desenvolvidos pela Katia com a turma, trabalhando elementos da dança, como, espaço, tons, sensibilização do corpo, criatividade, nos mesmos moldes do trabalho que ela realizava com as crianças, trabalhando a partir do interesse da turma e utilizando a pesquisa de movimento como modo de descobrir formas próprias de expressão corporal.

No ano de 2005, de posse dos conceitos relativos a formas diferenciadas de se trabalhar com dança na educação, comecei a ministrar aulas como professora de Arte no Centro Educacional do Serviço Social da Indústria (SESI), na cidade de Sumaré/SP, para crianças das séries finais do Ensino Fundamental.

O SESI possui seus próprios parâmetros curriculares, intitulados Referenciais Curriculares, que muito se assemelham aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no que concerne ao objetivo e modo de se trabalhar arte na escola.

Nos Referenciais Curriculares, o (a) professor (a) é visto como um (a) “alfabetizador (a) em arte” responsável por oferecer uma base de conhecimentos das quatro expressões artísticas – Dança, Música, Teatro e Artes Visuais – e seus entrelaçamentos, visando a desenvolver no (a) educando (a) os diferentes “saberes” em arte: saber fazer, saber apreciar e saber contextualizar, como bem mostra Ana Mae Barbosa em seu livro “Arte-Educação no Brasil” (1978).

Nesse contexto, o trabalho como professora da disciplina de Arte se dava no diálogo entre as expressões artísticas descritas acima, através do uso dos jogos de improvisação, sobretudo aqueles presentes nas manifestações populares – capoeira, cacuriá, samba de roda – observando-se a questão relacional, inserida na criação de um espaço de jogo.

A formação desse espaço diferenciado que o jogo de improvisação proporciona, permite ao “jogador (a)” explorar suas próprias possibilidades de movimento e de interação com o (a) outro (a), exercitando a criatividade: temas trabalhados na dança.

O estágio em dança, e posteriormente o trabalho como arte-educadora, constituíram experiências de aprendizagens profícuas para minha vida pessoal e profissional. Também pude perceber que, apesar de haver documentos e metodologias que versam sobre o ensino na escola, instituindo parâmetros, cada escola constitui uma realidade singular, com características próprias, que devem ser levadas em conta no trabalho corporal com a dança.

A educação é um constante diálogo entre teoria e prática, pois elas são indissociáveis e ambas devem considerar o cotidiano do (a) educando (a), bem como suas experiências além do âmbito escolar.

Da mesma forma, o papel do (a) educador (a) deve ser o de mediador (a) e facilitador (a) no processo de aprendizagem do (a) educando (a), entendido como um caminho para a construção conjunta do conhecimento, pois ao participar da sua elaboração, o (a) educando (a) torna-se atuante e, conseqüentemente, autônomo (a).

E foi com esses conceitos e essas experiências que cheguei ao curso de Especialização em “Metodologia Angel Vianna” e, posteriormente, ao Programa de Mestrado em Educação. Ainda terei a oportunidade de lhe contar sobre ambos.

Mal posso esperar até nossa próxima conversa.

Fique bem.

Um grande beijo.

Laura

“A dança, enquanto arte, já incorpora valores e significados que são, em si, relevantes para o processo educacional”.

Isabel Marques.

O trabalho pedagógico com a dança foi me apresentado pela professora Márcia Strazzacappa¹, na disciplina “Didática Aplicada ao Ensino da Dança”, sob o ponto de vista dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento oficial que estabelece as diretrizes para o ensino da Arte nas instituições escolares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1998) destacam que a escola está encarregada não de reproduzir, mas de construir conhecimento em dança e por meio da dança com os seus alunos, abrindo possibilidades de apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos. E ainda, que a escola pode desempenhar papel importante na *educação dos corpos* e no processo interpretativo de dança, dando aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, *desconstruir*, revelar e, se for o caso, *transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade*. (...) Seu objetivo englobaria a sensibilização e a conscientização tanto nas posturas, nas atitudes, nos gestos e nas ações cotidianas, quanto em suas necessidades de se expressar, criar, compartilhar e interagir na sociedade na qual vivemos (VARGAS apud STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006, p. 73, grifos meus).

Considerando tais aspectos, o alicerce da dança na educação deve contemplar a reflexão crítica e a compreensão histórico-cultural, visão que “configura-se por intermédio do educador e suas estratégias, levando-o a estar sempre aberto a um novo aprendizado, a buscas

¹ Márcia Strazzacappa, Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/SP (UNICAMP).

constantes, a problematizações de conjunturas e à trocas de conhecimentos com o mundo e seus educandos” (SANTOS, 2002, p. 25).

A dança integra o físico, o psíquico, o intelecto e o emocional. Pode ser considerada não só como um estímulo da imaginação, mas como um constante desafio para o intelecto e um cultivo do senso de apreciação. Tudo isso leva-nos a perceber a dança como um elemento integrador e integrante do processo educacional (SANTOS, 2002, p. 25).

No entanto, qual seria o estilo de dança mais adequado para se trabalhar na escola? Aqui, fica claro que a dança nas escolas das redes de ensino público e privado teria por intuito propiciar a expressão da criança por meio do movimento e da descoberta do corpo expressivo. A chamada dança educativa (STRAZZACAPPA, 2001).

Rudolf Laban² (1990) foi um dos representantes desse novo olhar para a dança, ao utilizar a terminologia dança educativa para designar o seu trabalho com suas propostas educacionais que influenciaram de maneira determinante o ensino de dança nas escolas formais em todo mundo.

Segundo Strazzacappa e Morandi (2006) a dança educativa se preocupava com a expressão e a liberdade criadora, condenando o modelo imitativo e repetitivo, característico da pedagogia tradicional. Ela constituía um contraponto ao ensino da dança clássica, que se caracterizava pela rigidez técnica e mecânica do movimento.

A integridade *corpomente* no pensamento de corpo na Dança-Educação resulta no desprendimento das dicotomias tão arraigadas em nosso ser

² LABAN, Rudolf. *Dança educativa Moderna*.

como consequência dos processos de educação formal e até mesmo da educação informal em cursos livres de dança e de artes em geral (MILLER, 2014, p. 104).

Strazzacappa e Morandi (2006) apontam Laban como um dos primeiros teóricos do movimento corporal a se preocupar com a dança na educação escolar. Para isso, estudou de forma profunda os elementos do movimento que davam origem à dança e introduziu uma minuciosa análise do movimento aplicado à arte da dança e à educação.

Para ele caberia às escolas cultivar a capacidade de expressão natural das crianças, proporcionando a consciência dos princípios do movimento, desenvolvendo a expressão criativa e preservando a espontaneidade do movimento, a fim de mantê-lo para a vida adulta, como explicitado em Strazzacappa e Morandi (2006).

Nesse contexto, as ações do (a) educador (a) de dança “não se limitam a ensinar danças, mas devem, principalmente, provocar experiências, sensibilidades e reflexões”, exercendo o papel de mediador no processo de aprendizagem da dança (MILLER, 2014, p. 109).

No Brasil, Strazzacappa e Morandi (2006) nos informam que uma das responsáveis pela introdução e divulgação do trabalho de Laban foi a coreógrafa e educadora Maria Duschenes, a partir da década de 1940. Após seu aprimoramento no Laban Center of Movement, ela implantou os conceitos da dança educativa, sobretudo por sua ligação com profissionais da educação, influenciando os rumos da dança para crianças e adolescentes.

Isto posto, considero importante destacar a disciplina “Educação Através da Arte”, cursada na graduação em Dança, ministrada pela

professora Joana Lopes³. Nela, utilizávamos os conceitos de Laban e suas qualidades de movimento – espaço, tempo, peso e fluência – aplicando-os a alguns jogos e brincadeiras populares, tais como *pic-bandeira*, *mãe da rua*, *mamãe pode ir* etc.

O estudo deste tema representou um divisor de águas na minha prática pedagógica cotidiana, constituindo seu alicerce, pois passei a elaborar novas formas de se trabalhar com dança na educação, que iam muito além da metodologia tradicional, aquela em que o professor (a) é o modelo e ao educando (a) cabe apenas imitar os seus movimentos.

Foi com esses conceitos e através desses teóricos que comecei meu estágio no PRODECAD – Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente – como parte das disciplinas “Prática de Ensino, Dança e Estágio Supervisionado I e II”.

O trabalho foi realizado com a turma do segundo ano do Ensino Fundamental, composta por 26 educandos (as), exatamente 13 meninos e 13 meninas.

Elaborei, desde o início do semestre, um cronograma de atividades, a fim de me orientar na distribuição do conteúdo que pretendia abordar durante o ano e também para estabelecer uma sequência entre uma aula e outra. Resolvi, então, trabalhar a percepção corporal através da sensibilização do corpo.

Durante o processo de elaboração das vivências com as crianças contei com a parceria da professora da turma, Katia Di Federico, sempre muito presente e interessada no trabalho com as crianças, procurando

³ Docente do departamento de Artes Corporais da Universidade Estadual de Campinas/SP (UNICAMP).

dar a sua opinião e também um retorno a respeito das reações das crianças às atividades e do comportamento específico de cada educando (a), inclusive em outras atividades da escola. Isso foi de muita relevância, pois pude perceber, gradativamente, como lidar melhor com cada uma das crianças, respeitando o tempo individual e as necessidades específicas que cada uma possuía.

Por essa razão, passamos a nos reunir em horários reservados, exclusivamente, para nossas conversas, realizando uma verdadeira parceria, pois conseguimos aliar o meu conhecimento trazido do trabalho em dança, com a experiência que a Kátia possuía em educação no cotidiano escolar e com a especificidade da turma em questão.

Também comecei a frequentar o PRODECAD em outros horários para permanecer mais tempo com as crianças, partilhar de outras atividades do cotidiano e compreender melhor o funcionamento da instituição. Tal iniciativa foi de fundamental importância para o desenvolvimento e aperfeiçoamento constante de meu trabalho, pois dessa maneira, pude direcionar minhas aulas, a partir do interesse das próprias crianças, adequando o conhecimento que queria compartilhar, com a realidade e a necessidade da turma naquele momento e circunstância.

Dessa forma, organizei meu cronograma para que estivesse sempre incluído o contato com algum objeto ou figurino, a exemplo do interesse manifestado pelas crianças quando levei uma saia longa para exploração dos movimentos. Assim, na aula sobre os pés, levei vários calçados diferentes; no trabalho com as mãos, luvas; com a cabeça, explorei chapéus, e assim por diante.

A partir dessas aulas pude aproveitar o contato com materiais bem conhecidos e outros inusitados para estimular a imaginação e criar histórias com o corpo. Fazer um “teatro de mãos”; imaginar que tipo de personagem usaria tal sapato ou chapéu; construir um caminho de pedras e descobrir vários jeitos de caminhar por ele; inventar histórias para cada objeto ou personagem que ia surgindo.

Ao desenvolver as atividades com as crianças, notei que o que havia sido planejado de um determinado modo, poderia ser feito de diversas outras maneiras. Meu enfoque era o corpo e a imaginação da criança expressa através dele, mas percebi o quanto seria rico e proveitoso conciliar as atividades em dança com outras formas de expressão em arte, como as artes plásticas, o teatro e a música.

Passei então a reelaborar minhas aulas de modo que as crianças pudessem fazer uma conexão também com essas outras formas de expressão. Dessa maneira, preocupei-me mais com a seleção dos repertórios musicais de cada aula, atentando para descobertas de sons no próprio corpo e na natureza; propicie mais oportunidades para desenhos e confecções de materiais diversos para as aulas e desenhos sobre o processo vivenciado, bem como a realização de esquetes teatrais, através de jogos cênicos, que mais tarde eram transformados em dança, substituindo as falas por movimentos.

O primeiro semestre foi um período muito importante, pois estreitei meus laços com os (as) educandos (as) e aprendi a perceber o melhor modo de trabalhar com eles (as). Aprendi a reelaborar – pensamentos e atividades – adaptando a forma como iria trabalhar determinado assunto ao ritmo da turma. Tal aprendizagem exigiu a

distinção entre o que era meu desejo e do que as crianças necessitavam ou esperavam de mim, conciliando as expectativas, enquanto educadora, com as possibilidades de cada educando e educanda no momento.

O segundo semestre veio como afirmação de alguns aprendizados e descobertas de novos aspectos. Continuei com as reuniões semanais com a Katia e iniciei o semestre trabalhando os cinco sentidos corporais – visão, audição, olfato, paladar e tato – durante as cinco primeiras semanas, no mesmo esquema da utilização de materiais – pedras, bexigas, lixa, algodão, lenços.

Para o restante do semestre, comecei a desenvolver com a professora Kátia, uma integração das minhas aulas ao projeto “Os Rituais e as Manifestações dos Saberes do Homem e da Mulher”, que, naquele ano, teria como foco o aprendizado dos aspectos dos costumes indígenas.

Uma atividade dentro desse projeto foi muito bem recebida pelas crianças: a *Dança do Uka-Uka*. Consiste num jogo feito em roda, em que dois/duas jogadores (as) se encontram no centro, com o objetivo de tocar no joelho do (a) outro (a). Após assistirem ao vídeo da dança, as crianças se mostraram muito interessadas em realizá-la também. Propus então que, de acordo com o ritual, todos pintassem seus corpos da maneira que quisessem. Em seguida formaram uma grande roda: uma criança ia para o centro e fixava o olhar num (a) colega da roda. Este (a) compreendia que estava sendo convidado (a) para o jogo; quando um dos companheiros conseguia tocar no joelho do (a) outro (a), o (a) que

recebera o toque dava lugar para outro amigo da roda, e assim sucessivamente.

Importante ressaltar que o principal objetivo do jogo estava na intenção de tocar, estimulando, dessa forma, a cooperação ao invés da competição, uma vez que a intenção em tocar o (a) outro (a) não era explícita, o que importava eram os movimentos realizados nessa intenção.

Igualmente relevante foi o fato de, apesar da *Dança do Uka-Uka* ter sido mais direcionada, diferente de outros jogos dramáticos, nos quais o orientador não indica um modelo, o jogo realizado com as crianças foi antes uma releitura do jogo original do que uma cópia fiel dele.

Outro tema foi-se desenvolvendo paralelamente – “As Histórias de Medo” – a partir do interesse das próprias crianças. Fizemos uma pesquisa em livros e sites e foram selecionadas histórias e personagens do folclore brasileiro, como Lobisomem, Quimbungo, Matinta Perêra e Arranca-Línguas. A partir dessas histórias, desenvolvemos muitas atividades. Após a leitura de cada história, realizávamos a encenação, em que todos podiam interpretar o personagem principal. Depois, dividíamos a turma para que houvesse tanto “monstros” – os personagens do folclore que causam medo – quanto “vítimas” – pessoas que se assustam com eles.

Estimulei as crianças a imaginarem e representarem com o corpo, como esses monstros agiam, que movimentos e ruídos realizavam, trabalhando com sentimentos como medo, desconfiança, maldade, justiça, solidariedade.

Após passarem por todos os personagens, cada uma escolhia um para explorar melhor: fazer desenhos, criar adereços e elaborar novas histórias – agora em grupos – baseadas nas características desses personagens. Ao final do processo, cada grupo encenou a sua história durante a semana de exposição dos projetos no PRODECAD e, no último dia, realizou-se uma grande encenação, entrelaçando os enredos das quatro histórias (Lobisomem, Quimbungo, Matinta Perêra e Arranca-Línguas).

Meu trabalho como arte-educadora foi uma continuidade do projeto desenvolvido como estagiária no Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (PRODECAD).

No ano seguinte trabalhei com crianças da Educação Infantil, (crianças de 4 e 5 anos) na turma da professora Kátia Di Federico, a mesma professora com quem tinha desenvolvido o projeto do ano anterior. No início do ano, preparei as aulas com base no projeto que seria desenvolvido pela professora Kátia, “Turma dos Bichos”, no qual cada criança havia escolhido um bicho para si. Assim como no ano anterior, resolvi participar do cotidiano das crianças, paralelamente às aulas dadas, o que facilitou o andamento do projeto, porque a turma foi se familiarizando comigo.

Primeiramente, parti para a experimentação corporal de cada bicho escolhido pela turma. Dentre os bichos escolhidos, estavam: borboleta, pássaro, tigre, leão, elefante, cachorro, tubarão martelo... Em seguida, caracterizei-as com seus respectivos animais, através de maquiagem e imitação de seus gestos e sons, passando por um caminho desenhado no chão. Todas as crianças experimentaram todos os bichos,

uma vez que os movimentos corporais de cada bicho eram diferentes. Essa aula obteve resultados tão ricos, que percebi que as crianças reagiam muito bem ao elemento concreto. A partir daí, confeccionamos máscaras pintadas pela turma. Prontas as máscaras, foi introduzido o jogo do *faz-de-conta*, transformando o parque da escola numa floresta, onde cada brinquedo era um obstáculo que a turma deveria transpor, utilizando-se de sua própria movimentação.

Ainda com a máscara, adaptei a brincadeira do *corre cotia* ao tema dos bichos; ao invés de uma criança apenas correr atrás da outra criança em volta da roda, a regra incluía correr representando o movimento característico do seu animal.

Dando continuidade ao uso do elemento concreto, a fim de sensibilizar o corpo, construímos (Eu; a Kátia, professora da turma e a Vanessa, estagiária do curso de Pedagogia) com cartolina e sucata, partes do corpo do animal da preferência de cada criança, para que passassem por um caminho traçado no chão, movimentando a parte do corpo escolhida. Embora os movimentos comessem pela parte escolhida, estes não se restringiam a ela, reverberando para o restante do corpo. Durante a atividade, percebemos que várias crianças retiravam o adereço, alegando que estava “atrapalhando”. Porém, sua falta não foi empecilho para a realização da atividade. Ao contrário, elas foram além do estímulo dado, introduzindo, por conta própria, a brincadeira do *faz-de-conta*.

Outra brincadeira bem popular entre as crianças era o *pega-fruta*. Forma-se uma roda de crianças, em que uma vai ao centro perguntando aos demais nomes de frutas; após todas as crianças dizerem uma fruta,

a criança do meio tenta escapar da roda. Uma vez fora dela, a brincadeira transforma-se em um *pega-pega*; o primeiro a pegar a criança do centro vai para o meio da roda, recomeçando a brincadeira. Sabendo da popularidade desse jogo, adaptei-o às minhas aulas. Assim, o *pega-fruta* se transformou em *pega-bicho*: ao invés de nomes de frutas, eram ditos nomes de animais e a criança que estava ao centro executava movimentos característicos do animal citado. Cada criança só podia ir uma vez para o centro da roda.

Durante as aulas do primeiro semestre, percebemos, Kátia e eu, que as crianças tinham dificuldade para trabalhar em grupo, o que constituía um obstáculo para as aulas de dança, onde o trabalho coletivo se faz presente. Por essa razão, optei por trabalhar as relações em grupo, dando à classe a incumbência de tratar de um animal.

Levei então um hamister para a escola e a turma pôde observar as suas características, como era sua casa etc. A classe, através do voto, escolheu um nome para a hamister, que passou a se chamar Florzinha. Minha ideia inicial era deixar a Florzinha na sala de aula, para que a turma se organizasse para cuidar dela (trabalho em equipe). Infelizmente, não foi possível realizar esse intento, pois a Florzinha não podia ficar na escola. Diante do interesse das crianças pela hamister e do meu interesse em trabalhar a noção de grupo com elas, decidimos confeccionar dois hamisters de sucata. A partir daí, durante todo o processo de construção dos hamisters, tudo foi decidido através do voto, desde sua raça (pesquisa na Internet), até a definição dos nomes e do grau de parentesco entre os dois hamisters, passando pela escolha dos

materiais e das cores das partes do corpo de cada hamister, onde moravam etc.

A partir do segundo semestre, o interesse das crianças se voltou para os personagens do Folclore Brasileiro, sobretudo a Cuca, o Saci e a Mula-Sem-Cabeça. Inicialmente, foi feita a leitura da história de cada personagem e, posteriormente, a brincadeira dramatizada dessas histórias dentro da sala de aula. Em seguida, elaborei uma história misturando as três personagens e levei a turma para o parque, a fim de retomar a ideia dos obstáculos da aula com as máscaras. Enquanto contava a história elaborada por mim, as crianças dramatizavam-na. Nessa mesma aula, após a dramatização da história, foi pedido para que elas desenhassem como foi a atividade realizada no parque. A partir daí, propus que as crianças contassem a história através do desenho feito, cuja comanda consistia em cada uma olhar o seu próprio desenho e contar uma parte da história; eu e Kátia anotávamos cada parte da história no desenho de cada uma das crianças.

Dessa forma, as crianças reelaboraram a primeira história feita por mim, introduzindo novos fatos e personagens, o que culminou no livro *Era uma vez no cemitério*, formado pelos desenhos e palavras das crianças, que foram encadernados e ganharam uma capa.

Parti então para o jogo dramatizado da história *Era uma vez no cemitério*, narrada por mim, com a utilização de figurinos que caracterizavam as personagens. Para finalizar, propus uma atividade em que cada criança era a narradora da própria história, enquanto as outras dramatizavam-na.

No início do ano, propus dinâmicas de grupo nas quais trabalhava com jogos de improvisação, próprios para a faixa etária das crianças (4 e 5 anos), mas a turma sempre respondia além das expectativas, exigindo um maior grau de complexidade dos jogos propostos em aula. Entretanto, era impossível continuar, devido à dificuldade do grupo de trabalhar em conjunto. Foi neste momento que surgiu a ideia do hamister, como já citei anteriormente. O fato de todas as decisões serem tomadas em conjunto, através do voto, estimulou a turma a trabalhar em equipe e as discussões acerca de cada ideia possibilitavam à classe formar opiniões sobre os temas discutidos.

O retorno dado pela professora Kátia no decorrer do ano foi muito importante, pois as mudanças ocorridas nas crianças foram gritantes. A turma passou da dificuldade de trabalhar em grupo e da dispersão em termos de concentração, para a decisão em conjunto sem maiores conflitos, bem como longas horas concentradas nos jogos de dramatização propostos no final do ano.

A professora Katia também salientou, várias vezes durante o ano, que a turma comentava muito sobre as atividades realizadas, inclusive com os pais. Por esse motivo fui convidada para a Reunião de Pais, realizada ao final do ano. Nesta reunião os pais nos informaram (a mim, à Kátia e à Vanessa) sobre a repercussão do trabalho na vida em família. Uma das mudanças de comportamento mais evidentes foram a do menino K., também notada e notificada a mim por seus pais. No início do ano era um garoto muito retraído, não participava das rodas de conversa e apenas assistia às atividades. Sua timidez se refletia inclusive em sua postura corporal (andava sempre curvado), e no modo de se

vestir (colocava uma roupa em cima da outra, mesmo no calor, como a se esconder). Ao final do ano de trabalho, K. era uma das crianças mais participantes, propondo ideias para as atividades de modo ativo e confiante.

O trabalho como arte-educadora no PRODECAD continuou no ano seguinte com outra turma, nos mesmos moldes daquele realizado com a “turma dos bichos” e se constituiu igualmente rico e de grandes descobertas sobre o modo de se trabalhar corpo e arte na educação, pois pude aplicar os conceitos dos teóricos estudados no período do curso de Licenciatura em Dança.

Importante ressaltar que minha participação junto às crianças em seu cotidiano na escola foi fundamental para as vivências realizadas e seus resultados ao final de cada ano, pois ao participar do dia-a-dia delas, tive a oportunidade de percebê-las em momentos diversos daqueles vividos em minhas aulas; seus modos de ser e de agir em interação umas com as outras, podendo conhecê-las melhor ao estreitar nosso vínculo.

A parceria com a Katia, professora da turma, foi imprescindível nesse processo, uma vez que ela passava o período todo de aula com as crianças, participando de forma integral de seu cotidiano. Por conhecer melhor a turma, a instituição e seu funcionamento, a professora Katia pôde me orientar de uma maneira mais efetiva no que dizia respeito ao relacionamento com os educandos e educandas.

Penso que a participação em seu cotidiano, e o trabalho a partir dos interesses das crianças, em parceria com a professora regular da turma,

foi o que permitiu que elas recebessem de modo muito positivo minhas propostas de dança educativa através dos jogos de improvisação.

Com isso, percebe-se que as aprendizagens corporal e cognitiva, integram-se no trabalho com o lúdico e com a dança através da experiência, fazendo com que o (a) educando (a) perceba seu o corpo em conexões, não apenas como um reprodutor de movimentos isolados.

Experimentar significa também participar ativamente, engajar-se no sentido em que o pensamento não é simplesmente espectador ou contemplador, mas participa de maneira ativa daquilo que tenta. Enfim, na experimentação, o pensamento engaja-se num processo do qual desconhece a saída e o resultado, e é nisso que ele está profundamente vinculado à experiência do novo. O novo não é a eternidade, é a invenção (LINS, 2005, p. 1254).

O contato com a dança é feito através do lúdico, em especial do jogo dramático, que é um jogo simbólico no qual se verifica a criação de um espaço e tempo delimitados por um caráter ficcional. Tal ficção é construída por ações corporais efêmeras e sequenciais que formam no seu todo um sentido. Em seu livro *Pega teatro* (1989) a professora Joana Lopes aponta que o jogo dramático,

(...) Traduz a expressão pessoal, ordena os estímulos que o geram, e por ele verificamos a realidade recriada segundo a capacitação da inteligência e da sensibilidade como, também, da informação de que cada um é portador. Isto é, ocorre uma atuação criativa sobre a realidade interior e a exterior representada pelo contexto social (p. 61).

Segundo Ryngaert (2009) o jogo dramático é o lugar de uma cultura que se elabora no processo de inscrição de signos e surgimento de

camadas de sentido de origens múltiplas, que alcançam o simbólico. Pelo jogo dramático podemos observar a criatividade e a expressão presentes em cada indivíduo, através da resolução das situações-problema e da relação do sujeito com outrem.

Para Lopes (1989) o *faz-de-conta*, uma das fases presentes dentro do jogo dramático, caracteriza-se pela iniciativa consciente da ação de imitar: é “o jogo de brincar de teatro”. A principal motivação do (a) atuante para construir/interpretar a personagem é a sua vivência pessoal, situação criada a partir dela e em sua função. Outra característica presente é a importância que a fala adquire no jogo, pois os (as) atuantes sentem a necessidade de travarem pequenos diálogos para a continuidade do *faz-de-conta*.

No jogo teatral, uma soma de emoções, sensações, intenções, de signos vocais e gestuais se cristaliza no instante único da representação (...) o jogo desliza nos espaços mais ínfimos entre dois atores, dois jogadores; ele existe, de maneira precária, apenas no movimento que o faz nascer, no jorro do instante que possibilita seu surgimento (RYNGAERT, 2009, p. 52-53).

Ryngaert (2009) salienta que o jogo se apresenta como um recurso contra as condutas rotineiras, ideias preconcebidas e respostas prontas para situações diversas, pois desenvolve no indivíduo uma flexibilidade de reações pela multiplicidade das relações entre o fora e o dentro.

A capacidade de jogo de um indivíduo se define por sua aptidão de levar em conta o movimento em curso, de assumir totalmente sua presença real a cada instante da representação, sem memória aparente daquilo que se passou antes e sem antecipação visível do que irá ocorrer no instante seguinte. Essa capacidade se apóia na disponibilidade e no potencial de

reação a qualquer modificação, ainda que ligeira, da situação (RYNGAERT, 2009, p. 54).

Nesse sentido, o jogo é vértice de grande parte das experiências do (a) educando (a) – escolar, familiar, “da rua”, dos amigos etc. – que no jogo pode articulá-las, conferindo-lhes um caráter dinâmico, vivo, pois que tais experiências se tornam interdisciplinares e transdisciplinares, já que se entrelaçam, gerando aprendizagem e desenvolvimento.

As crianças, ao brincarem, inventam suas próprias regras, seus próprios limites; e preparam-se em todos os sentidos para a vida, pura imanência. O brincar é o espaço do possível do pedagógico: “Um pouco de possível senão eu sufoco” parecem dizer, no silêncio, crianças e adolescentes habitados por afectos tristes... (LINS, 2005, p. 1252).

O espaço de jogo é entendido como espaço potencial, lugar no qual se experimenta a escuta do outro, essencial ao jogo, na tentativa de relação entre o dentro e o fora, constituindo “uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo, no âmago do campo cultural” (RYNGAERT, 2009, p. 41).

Nesse processo de jogo, uma das qualidades indispensáveis do (a) educador (a) é de se colocar no presente, atento (a), levando em consideração o lugar, o momento e as pessoas, sendo capaz de perceber uma situação e fazê-la perceptível aos (às) outros (as). Para tanto, faz-se necessário a ele (a) saber observar e se calar, evitando comentários de dimensão tendenciosa, situação que pode ser evitada pelo estabelecimento de regras formuladas com precisão e clareza, porém com flexibilidade, como apontado por Ryngaert (2009).

Somente estando presente com seu próprio corpo, é que o (a) educador (a) conseguirá despertar tal presença no (a) seu/sua educando (a), permitindo a este (a) a produção de subjetividades e de sentidos que a experiência lúdica proporciona.

Todas essas leituras e experiências foram cruciais para que eu chegasse ao Programa de Mestrado em Educação. Porém antes de cursar o mestrado eu ainda teria outra experiência igualmente rica: o encontro com Angel Vianna e sua prática corporal.

ATO 2: ENCONTROS

CENA 1

ENCONTRO COM ANGEL VIANNA

Sorocaba, 01 de maio de 2015.

Querida irmã de alma,

Como está minha noiva preferida? E os preparativos para o casamento, como andam? Passaram-se dois meses desde minha última carta e hoje queria compartilhar minhas experiências vividas durante o curso de Especialização em “Metodologia Angel Vianna”, que realizei aí no Rio de Janeiro, em 2010.

Começo a nossa conversa relatando as minhas impressões do encontro com Angel Vianna que tivemos no primeiro dia de aula.

“A presença de Angel na sala ‘E’ preenche e ao mesmo tempo acolhe com sua doçura e firmeza próprias de grandes mestres. É a terceira vez que sua figura me impressiona, pela naturalidade com que se expressa, contando suas experiências de vida, uma delas que deu origem à sua prática corporal e foi o motivo de estarmos na sala fazendo o curso de Pós-Graduação.

Enquanto ela conta como surgiu o curso técnico, o primeiro curso da faculdade que leva o seu nome, percebo o amor e o comprometimento de uma vida em suas palavras, de uma grande bailarina e educadora que tem ciência da importância de formar bons profissionais” (Rio de Janeiro, 04/08/10).

O casal Klauss e Angel Vianna e, posteriormente, o filho deles Rainer Vianna, são um exemplo de trabalho e comprometimento com a dança. Sendo todos artistas da dança, dedicaram suas vidas à pesquisa da sensibilização do corpo, através de suas possibilidades de movimento, na busca de uma forma própria de expressão.

A princípio dirigido a bailarinos (as), o trabalho de percepção corporal aos poucos foi sendo estendido aos demais artistas e posteriormente a quem estivesse interessado em descobrir-se por meio do movimento.

O curso de Especialização em “Metodologia Angel Vianna” era composto por aulas práticas de sensibilização corporal e aulas teóricas de diferentes áreas – Neurociências, ministrada pelo professor Marcus Machado; Psicanálise e Filosofia, com a professora Helia Borges; Educação, ministrada por Marcia Feijó; e Arte, com o professor Mauro Rêgo– todas em diálogo com a prática de percepção do movimento e jogos corporais.

As práticas de sensibilização corporal, ministradas pelas professoras Marisa Avelar, Letícia Teixeira, Rita Luppi, Ilka Nazaré e Thereza Feitosa, eram marcadas pelo uso de objetos diversos e também por dinâmicas, chamadas de jogos corporais, que tinham por enfoque a relação do sujeito com os mais variados elementos: objetos, espaço, o outro, ou ainda seu próprio corpo.

Acredito que um relato de uma vivência feita com Angel irá exemplificar com mais clareza sua metodologia de trabalho. Reproduzo-a para você como a escrevi na época em que a vivenciei.

“É difícil descrever em palavras a sensação vivida ao ter uma aula com uma grande mestra como Angel e o mais interessante é a simplicidade e o carisma que a faz ser a mestra que é. Quando chegou à sala cumprimentou a todos, convidando-nos a andar pela sala.

O jogo proposto por Angel de brincar com os nomes dando um passo à frente na posição em roda, sensibilizou-nos gradativamente, unindo o grupo no centro da sala, na medida em que o lúdico se instaurava. Nesse processo, o corpo também foi-se fazendo presente, sendo ‘acordado’, convidado a jogar, a ser brincante.

Uma vez sensibilizado, pude observar com olhos novos os outros corpos presentes na sala, com os olhos do meu corpo, percebendo a sua presença, expressão, olhar, toque. O corpo estava desperto.

Quando Angel pediu que deitássemos e observássemos nosso corpo, pude senti-lo inteiro e cada articulação ia sendo, aos poucos, destensionada, o corpo ia ‘pesando’, entregando-se para o chão, ao mesmo tempo em que se fazia presente, na medida em que imaginava vários ‘fios’ nas extremidades do corpo, fazendo a oposição.

É incrível como um único objeto pode ter infinitas possibilidades e nos sensibilizar de formas muito diversas, em diferentes partes do corpo. Foi o que ocorreu quando Angel nos deu uma folha de papel e esta foi tocada, dobrada, amassada, sensibilizada nas partes do corpo, serviu de ligação, foi picada, espalhada e, por fim, unida junto a outras folhas, formando ‘nós’.

O toque da folha aberta na pele em partes do corpo me fez atentar para a região tocada, como se ela estivesse sendo ‘acordada’ e senti que também esse toque aveludado e quente da folha me informava do meu entorno, até onde eu, Laura, ia no espaço. A parte mais sensibilizada pela folha foi a parte de dentro do antebraço, logo abaixo do pulso; senti que a sensação que a folha provocava ali reverberava por todo o corpo.

O processo de dobra da folha proposto por Angel também foi interessante, pois de imediato quis abrir os meus olhos – sempre tenho essa tendência – a fim de dobrá-la ‘direito’, ‘certinho’, mas logo Angel pediu que mantivéssemos os olhos fechados. Ao final, quando abrimos os olhos e desdobramos a folha pude perceber, com espanto, que minhas dobras eram totalmente simétricas, formando inúmeros quadradinhos na folha, como num tabuleiro de xadrez.

Caminhar depois desse processo despertou ainda mais meu corpo. Esse caminhar ficou ainda mais nítido após cada etapa de sensibilização com a folha de papel em forma de bolinha, amassada. Axilas, períneo, meio dos joelhos, meio das bordas internas dos pés, alto da cabeça.

A cada etapa colocávamos a bolinha de papel nessas regiões e caminhávamos primeiro com ela, depois sem a bolinha. Uma vez sensibilizados, com nosso corpo, nosso caminhar e nossa bolinha de papel, pudemos “jogar” com o outro, usando as bolinhas como elemento de ligação, união com o outro. Nesse caminho, várias presenças se instauraram: a lúdica, de fluxo, a espiral, a gestual, a expressiva, todas de cumplicidade, de entrelaçamento com o outro. O corpo estava desperto com o outro.

Confesso que quando o trabalho em dupla acabou e fomos convidados a abrir a folha de papel e rasgá-las com os pés, tive certa ‘resistência’: como rasgar um objeto que tinha me acompanhado desde o início da aula e me oferecido tanta coisa? Apesar de ficar com ‘dó’ de rasgá-la, o fiz com um pouquinho de pesar (risos).

No entanto, ao espalhar os inúmeros pedaços da folha pela sala, pedaços de mim com outros pedaços, e depois uni-los no centro da sala, formando ‘nós’, ‘todo’, ‘mundo’, ‘cabeça’, pude entender porque Angel havia pedido isso; Agora éramos um só corpo, uma só história, vivência, sensação, brincante, presença: éramos “Nós”. (Rio de Janeiro, 10/11/10).

Durante todo o período da especialização passei por experiências como essas que relatei para você e, ao final dela, elaborei e ministrei uma aula utilizando-me do trabalho corporal de Angel Vianna.

O despertar provocado pelas experiências vividas no contato com o trabalho corporal de Angel Vianna me levou a experiências novas e ricas, no que concerne à minha atuação profissional. O contato com a poesia, através de uma amiga do curso, Carla Vergara, culminou no convite dela para que eu participasse de dois espetáculos, um adulto e outro infantil, nos quais as interseções das expressões artísticas estavam presentes: “Música para Manoel” e “Sarauzinho”, com direção de Cadu Cineli.

O espetáculo “Música para Manoel” reunia a música, a poesia e a dança – e uma só expressão: o “manoelês”. Durante o espetáculo eram apresentados poemas da obra do poeta matogrossense, Manoel de Barros, intercalados por composições musicais de Arnaldo Antunes, Chico César, Milton Nascimento, Paulo Cesar Pinheiro, Djavan e Gilberto Gil. Estes têm em comum a familiaridade com o “idioleto manoelês”, na medida em que expressam na letra e melodia a simplicidade explicitada pelo poeta.

Diferentes expressões artísticas se entrelaçavam, convidando-nos a adentrar ao universo “manoelês”: a beleza das coisas simples da vida; aquelas ínfimas coisas que tornam a existência mais colorida e viva: de infância, de comunhão e de alegria. Nesse processo o corpo era convidado a interagir com esse “idioleto” cantado e tocado, através do movimento, integrando-se a esta experiência poética.

Já o “Sarauzinho” era um espetáculo-sarau com narração de histórias, poesia, música e dança, voltado para o público infanto-juvenil. Tratava-se de uma proposta lúdico-poética que integrava as expressões da poesia, narração de histórias, música e dança; para cada momento do Sarauzinho, havia uma proposta lúdica, com interação direta ou indireta com as crianças, dizendo poesia ou realizando movimentos de dança.

Em tais espetáculos, minhas pesquisas com os jogos de improvisação e com movimentos que exploram o tato e a percepção corporal encontraram lugar, na medida em que se dialogavam com a poesia, com o lúdico, com a música e a história que também serviam de mote para as pesquisas corporais, permitindo o afetar e o ser afetado, conferindo presença ao meu corpo e ao corpo do (a) outro (a).

Os desdobramentos foram tão ricos que despertaram em mim o desejo de proporcionar essa experiência a quem não têm acesso a ela. Como seria fazer esse tipo de trabalho com idosos? E com quem não é bailarino (a)? Seria possível realizar esse tipo de trabalho com crianças e jovens dentro da escola pública?

E foi assim, com todas esses questionamentos que cheguei ao Mestrado em Educação e ao reencontro com a teoria de um educador que teve grande influência na minha vida profissional: Paulo Freire.

Prometo que conto tudo sobre esse encontro na próxima carta.

Com carinho.

Laura

“O único movimento que tem um significado é aquele que deriva da alma.”

Kazuo Ohno

Nas palavras da professora Jussara Miller¹, a Escola Vianna pode ser definida como o pensamento da prática corporal da família Vianna que com “suas ações artísticas e pedagógicas, muito tem contribuído com pesquisadores corporais, professores e coreógrafos para o estudo dos corpos brasileiros” (MILLER, 2012, p. 9).

Segundo Miller (2012), a proposta dos Vianna de abordagem da dança trabalha com a construção do corpo próprio, na sua integridade – o soma – focado no conceito da Educação Somática, que tem por pioneiro o pesquisador norte americano Tomas Hanna, definindo o termo em 1983.

A educação somática consiste em técnicas corporais nas quais o praticante tem uma relação ativa e consciente com o próprio corpo no processo de investigação somática e faz um trabalho perceptivo que o direciona para a autorregulação em seus aspectos físico, psíquico e emocional (MILLER, 2012, p. 13).

A contribuição pedagógica de Klauss e Angel Vianna na dança e no pensamento do corpo, provocou outra relação entre professor (a) e educando (a) na sala de aula pelos seus aspectos inovadores.

Entre as diversas inovações propostas por eles, podemos citar: a postura do professor como orientador e facilitador de um processo, e não como modelo a ser copiado; o desuso de sapatilhas para trabalhar melhor os espaços articulares e os apoios dos pés dos bailarinos; o trabalho técnico corporal

¹ Docente da Pós-Graduação na “Técnica Klauss Vianna”, PUC/SP. Mestre e Doutora em Artes pela UNICAMP.

com enfoque somático, resultando na percepção e na consciência do movimento; o trabalho centrado no indivíduo, com suas percepções, relações e seu autoconhecimento; (...) a busca da dança e da expressividade de cada um; a relação de pesquisa de movimento, inclusive na vida cotidiana, entre outras inovações (MILLER, 2012, p. 16).

Miller (2012), ainda aponta que o entrecruzamento entre a dança e a educação somática na prática corporal da família Vianna proporciona uma articulação de aprendizagem holística, permitindo que o (a) praticante trilhe um caminho próprio na busca de sua percepção corporal, processo que lhe confere autonomia.

Nesse sentido, Ramos (2007) nos mostra que o trabalho de percepção do movimento de Angel Vianna é uma prática que trabalha a expressividade, procurando desvendar a história corporal do indivíduo, por meio do que ocorre nesse corpo, buscando um conhecimento consciente deste, através do aumento da capacidade de percepção, partindo de inquietações ou, nas palavras de Paulo Freire, de uma “curiosidade epistemológica” (1996, p. 25).

Por essa razão, o trabalho de Angel Vianna possui um caráter interdisciplinar, pois busca conexões entre as várias teorias com as quais tenha contato, ressaltando a qualidade do movimento “já que todos os movimentos contribuem com o processo de conhecimento corporal” (RAMOS, 2007, p. 29).

Para que o processo de conhecimento corporal ocorra, Angel fala da necessidade de conhecermos as funções orgânicas dos ossos, articulações e pele. Os primeiros localizam a região estrutural – nosso alicerce; as segundas orientam as direções, como as posições do corpo e

a terceira absorve o volume do corpo, trazendo a sensibilidade corporal que se aprimora pelo toque, como explicitado em Teixeira (2008).

Letícia Teixeira² (2008) ressalta que o conhecimento de tais funções é importante, pois ossos, articulações e pele se apresentam como áreas de aquisição de nossa imagem corporal, isto é, o modo como vemos e percebemos nosso corpo através do sentido da propriocepção.

Segundo a professora Letícia Teixeira (2008), a propriocepção é instalada na pele, perióstee – membrana que envolve o osso, tendões e ligamentos (articulações), sendo um sentido do corpo interligado à visão e aos órgãos do equilíbrio, no qual o seu sentido faz o corpo se ver em movimento, em postura e sustentado. Para exemplificar tais conceitos, relato abaixo uma vivência realizada na disciplina “Memória do Trabalho Corporal de Angel Vianna”, ministrada pela professora Ilka Nazaré³.

A luz apagada da sala me convida a cada vez mais olhar para dentro de mim; reconhecer-me pela propriocepção, sem precisar olhar-me pelo sentido da visão. A pele e sua relação com o osso mais uma vez é meu foco, sobretudo quando nos é pedido para alongar a pele e o perióstee – membrana que envolve o osso – pelo movimento de espreguiçar-se, procurando “sentir a pele e o perióstee no osso”, na posição deitada. Nesse momento, sinto que se cria um espaço entre o perióstee e o osso e também entre a pele. Esta, por sua vez, é sentida no seu limite com o espaço e posso sentir o meu entorno de forma nítida. Nesse processo educativo de autoconhecimento corporal, faço-me presente e sujeito dessa descoberta, na medida em que me encontro atuante, percebendo, movendo, pensando, sentindo, criando

² Docente do curso de especialização em “Metodologia Angel Vianna”, da Faculdade Angel Vianna/RJ (FAV).

³ Docente do curso de especialização em “Metodologia Angel Vianna”, da Faculdade Angel Vianna/RJ (FAV).

espaços, conscientizando-me da dinamicidade que “Eu”, enquanto corpo, possuo. Apesar de individual, tal trabalho permite nos colocarmos no lugar do (a) outro (a), compreendendo suas limitações, pois que exercitamos a autocompreensão e a aceitação de nossas próprias limitações (Relato de Laura).

Outro aspecto de destaque no trabalho corporal proposto por Angel Vianna, que também ocupa um lugar de destaque em meu próprio trabalho como arte-educadora, são os chamados Jogos Corporais.

Penso que as próprias palavras de Angel, retiradas do livro *Angel Vianna: a pedagogia do corpo* de Enamar Ramos⁴ (2007) irão esclarecer o que são os Jogos Corporais.

Dei esse nome de Jogos Corporais porque eles jogam com a criatividade, jogam com a percepção, jogam com o espaço, jogam com a coragem, jogam com a percepção dentro daquele espaço que pode ser cênico, pode ser de aula, pode ser de vida. Saber jogar é estar presente o tempo inteiro, é estar atento. É um jogo de atenção (p. 46).

Os Jogos Corporais foram abordados durante uma das vivências da professora Rita Luppi⁵, também na disciplina “Memória do Trabalho Corporal de Angel Vianna”, como explicitado abaixo.

O trabalho de tocar, massagear o pé do outro, enquanto outro massageia o seu, consiste numa dupla percepção: a dos pés que recebem o toque e a das mãos que doam o toque, esta última implicando também um cuidado com (a) o outro (a), preparando-nos para o trabalho individual proposto em seguida, um jogo de peso entre pés e mãos. Uma vez relaxados, pés e mãos

⁴ Docente do Programa de Mestrado em Teatro, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

⁵ Docente do curso de especialização em “Metodologia Angel Vianna”, da Faculdade Angel Vianna/RJ (FAV).

podem “brincar” de segurar um ao outro de modo alternado, brincando também com o peso. Nesse jogo lúdico, novas possibilidades de movimento são descobertas, na medida em que exploro o contato dos meus pés e mãos. O jogo se completa quando pés e mãos “brincam” de tocar o corpo do (a) outro (a) e ser também tocado por outros pés e mãos (Relato de Laura).

1.1. MEMÓRIA DO TRABALHO CORPORAL DE ANGEL VIANNA

As aulas da disciplina “Memória do Trabalho Corporal de Angel Vianna” consistiam em vivências práticas com as estudantes da primeira turma do curso técnico em dança da Escola Angel Vianna, que agora eram nossas professoras, e também com a própria Angel.

Durante as aulas, que durou todo o período da Especialização, foram trabalhados os conceitos da prática corporal de Angel Vianna e ao final da disciplina, tivemos de ministrar uma aula prática, como requisito para a finalização do curso. Descrevo a aula e seus objetivos no relato a seguir.

Inicialmente, mostrei o esqueleto “Oscarzinho” (protótipo de um esqueleto em miniatura que fica na sala de aula prática do curso), suas partes fixas – esqueleto axial – e suas partes móveis – esqueleto apendicular – bem como as junções entre os ossos que permitem a mobilidade. Em seguida, pedi para que atentassem para o tamanho da pelve em relação às outras estruturas – caixa torácica e cabeça – e sua relação com a coluna vertebral.

Mostrei então o atlas, nas páginas em que a pelve aparece chamando a atenção para a estrutura óssea e os músculos que se inserem nela e convidei a tocar a própria pelve, percebendo as

diferenças entre o que está sendo tocado e o que se vê, lembrando que o esqueleto é uma referência.

Proposta de caminhar pela sala: Como está seu corpo hoje? Perceber o espaço da sala e o outro, enquanto caminha, bem como o contato dos pés com a madeira do chão, sua textura e temperatura, levando a atenção para os apoios utilizados no caminhar. Qual apoio você utiliza mais ao caminhar? Propor que alternem velocidades e direções na caminhada; mudam os apoios? O que acontece?

Dando continuidade à proposta descrita acima, pedi que percebessem a relação da pelve com o caminhar. Como ela fica quando você anda? O que acontece com ela quando você caminha? Os diferentes tipos de caminhada influem na sua percepção da pelve? Os apoios mudam? Muda algo? O que muda? Propus que parassem de caminhar: há alguma parte do corpo que está tensa? Como está sua respiração?

No momento em que pararam, propus uma “montagem” do corpo a partir da pelve. Com os pés em paralelo, forneci a imagem corporal da pelve que se apoia nos fêmures e estes, por sua vez, se apoiam nas tíbias e fíbulas, ossos das pernas, estas se apoiando no tálus e nos demais ossos dos pés – tarso, metatarso, falanges e calcâneos – que enfim criam a base e se enraízam para além do chão.

No sentido oposto, a pelve se liga à coluna através do osso sacro; a coluna é formada por vértebras que se “empilham” e sustentam a cabeça que se projeta no espaço acima dela; ligadas a algumas vértebras estão, ainda, as costelas que se unem ao osso esterno acima do osso do púbis e sustentam a cintura escapular – clavículas, acrômios, escápulas – de onde “pendem” os braços, antebraços e mãos – úmeros, rádios, ulnas e

ossos do carpo, metacarpo e falanges. Ressaltei ainda, a importância das junções dessas estruturas ósseas – articulações – que possuem espaço e fluidez, permitindo a mobilidade.

Uma vez “montado” o corpo, convidei os (as) estudantes a retomar a caminhada. A qualidade do caminhar mudou? Pedi, então, que procurassem um lugar no espaço para deitar e observar o corpo. Mudou alguma coisa na estrutura corporal na posição deitada, depois de “montado” o corpo? O que mudou? Como você percebe os apoios? Que partes do corpo tocam o chão? Convidei-os (as) a um exercício de percepção dos espaços articulares, a partir dessa nova referência corporal na posição deitada.

A partir daí, chamei a atenção novamente para a pelve, pedindo que flexionassem os joelhos, estes apontando para cima, com os pés em paralelo; forneci então a imagem de um prato fundo com água em cima da pelve, circunscrevendo-a – começando na crista ilíaca, passando pelo púbis e a outra crista ilíaca, percorrendo o umbigo até a crista que se iniciou – e propus que movessem “o prato com água” a partir do movimento da pelve – movimentos de báscula.

A seguir fiz uma série de questionamentos: O que acontece com o restante do corpo nesse movimento com a pelve? Como estão seus apoios? Como está a respiração? Atentar para os orifícios do corpo, inclusive as cavidades do rosto, relaxando o maxilar. Há alguma tensão no momento de realizar o movimento? Pesquisar as possibilidades de movimento da pelve.

Dando continuidade à proposta, pedi que deixassem o movimento da pelve reverberar para o restante do corpo, através da imagem da água

transbordando do prato e se “espalhando” pelo corpo, percorrendo-o até as extremidades – pés e mãos – e a pele. Através desse movimento fluido, solicitei que procurassem explorar as possibilidades do corpo, buscando chegar à posição em pé.

Chegando à posição em pé, indiquei a imagem da pelve se transformando na própria bacia com água e se movimentando pelo espaço, ainda na proposta da água se espalhando pelo corpo, presente nele como um todo. Conversa das bacias: cada um procurou uma bacia d’água que se afinasse com a sua, a fim de promover um diálogo entre elas, através do jogo.

Proposta final: ainda no jogo, chegar numa só roda com a sua dupla e encontrar uma forma de se despedir do (a) outro (a) pelo movimento no centro da roda – os (as) demais observam sem parar a movimentação, voltados (as) para o centro da roda.

Feitas as “despedidas”, propus que diminuíssem o movimento até cessar, fechando os olhos e percebendo como se encontrava seu corpo e o que mudou do começo da aula até aquele momento.

A partir do momento em que propus que deixassem o movimento da pelve reverberar para o restante do corpo, utilizei três músicas condizentes com os três últimos momentos da aula: o movimento de se levantar do chão, utilizando a imagem da água se espalhando pelo corpo (*É’d oxum* na voz de Rita Ribeiro – álbum *Tecno Macumba*); “a conversa das bacias” em duplas (Álbum *Gotan Project*, faixa nº 2) e a roda final de despedida das duplas (*Estrela d’Alva*, Antônio Nóbrega – álbum *O marco do meio dia*).

Durante esse tempo, foi solicitado aos (às) educandos (as) que atentassem para os momentos de silêncio entre uma música e outra. O papel da música nesse trabalho foi o de potencializar a fluidez do corpo nos momentos de jogo, fazendo com que os (as) educandos (as) dialogassem com ela de forma particular, no sentido de seguirem o seu ritmo ou se contraporem a ele.

A aula proposta teve por objetivo o trabalho de pesquisa de movimento, a partir de uma parte do corpo – a cintura pélvica – na relação com o corpo como um todo, sobretudo com os ossos e articulações. Nesse percurso, o toque, a pele, as imagens, a atenção aos apoios, a escuta do corpo e o espreguiçar foram contemplados nos momentos de percepção corporal, através das perguntas feitas por mim aos (às) estudantes.

O trabalho de atenção ao espaço em volta, às percepções das distâncias e suas reverberações no corpo com a presença dos eixos e direções espaciais, foi realizado nos momentos das caminhadas – tanto no enfoque dos pés quanto na sua relação com a pele.

O alinhamento da postura corporal pela ideia de oposição – eixo céu e terra – ou eixo pés para além do chão e cabeça para além do teto, bem como a noção de profundidade e corpo dinâmico surgiram a partir da montagem do corpo pela pelve.

Por fim, o trabalho de criação se deu a partir das possibilidades de movimentação da pelve com as imagens do prato fundo com água e da bacia d'água, com o intuito de se chegar a um corpo dilatado, que explora novas possibilidades de esforço e movimento no espaço e se abre para o trabalho com o (a) outro (a). Escuta e cuidado.

Nesse processo, o esforço – qualidade de movimento – e o jogo se fizeram presentes pelo ritual no momento da roda, configurando a música, enquanto catalisadora do processo vivenciado.

1.2. CORPO E EDUCAÇÃO

A disciplina “Corpo e Educação” me fez revisitar teóricos como Edgar Morin, à luz do trabalho corporal proposto por Angel Vianna, estabelecendo conexões diretas da teoria com a prática. Dentre suas obras, destaco o livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2002), pois nele encontrei muitas relações com a teoria pedagógica de Paulo Freire, embora o autor não o cite diretamente.

Morin (2002) aponta para a necessidade de educar para a compreensão humana, como a missão da educação nos dias atuais, ou seja, “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade (...) já que o problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos” (MORIN, 2002, p. 93).

Nesse sentido, faz-se necessária uma ética da compreensão, em que tenham lugar um modo de pensar que permita apreender o complexo e a prática mental do autoexame, uma vez que favorecem a compreensão, fazendo com que o indivíduo se coloque no lugar do outro, pois “a compreensão do outro requer a consciência da complexidade humana” (MORIN, 2002, p. 101).

Durante essa disciplina, foi-nos pedido para elaborarmos uma vivência tendo por base o trabalho de sensibilização corporal de Angel

Vianna voltada para um determinado grupo e faixa etária, a fim de ser aplicada na própria turma que cursava a Especialização.

Tal experiência revelou-se muito prazerosa para mim, pois tive a oportunidade de pôr em prática tudo o que estava estudando na Especialização, já que na época eu não estava ministrando aulas. Também pude unir minhas pesquisas de jogo, corpo, educação e a prática de Angel Vianna para elaborar e desenvolver a vivência relatada a seguir.

Num primeiro momento, solicitei aos (às) educandos (as) que deitassem no chão, procurando se movimentar de acordo com as necessidades corporais de cada um (a) – espreguiçar, soltar sons, alongar partes mais tensas – até cessar o movimento, percebendo como está o corpo, seu contorno, quais partes tocam o chão, tudo de olhos fechados.

Em seguida, já de olhos abertos, sugeri que eles (as) pegassem o objeto que se encontrava ao lado deles (as) – no caso uma bola usada em piscinas de bolinhas, que foi colocada ao lado de cada um (a), enquanto percebiam o corpo de olhos fechados – e fizessem um reconhecimento dele: textura, temperatura, maleabilidade, tamanho. Como é o objeto: liso ou áspero? Quente ou frio? É duro ou mole? Você segura com uma das mãos ou precisa usar as duas?

Uma vez reconhecido o objeto com as mãos, propus a sensibilização de outras partes do corpo com a bola, começando com os membros inferiores e depois superiores, sempre fazendo questionamentos que auxiliassem na pesquisa da percepção: sentem da mesma forma do que com as mãos? É igual ou diferente?

A seguir, a coluna e as costas foram sensibilizadas com a bola, utilizando-se da parede: O que acontece? Há alguma modificação? É fácil segurar a bola na parede com as costas? Você sente algo diferente nelas? Depois solicitei aos (às) educandos (as) que equilibrassem a bola com outras partes do corpo, em pé, saindo da parede, sem deixá-la cair no chão, podendo haver deslocamento.

Dando continuidade à vivência, os (as) educandos (as) se juntaram em duplas, cada uma tendo somente uma bola: cada um (a) na sua vez conduziu o movimento com a bola no ar – esta estabelecendo o contato entre as duplas, pelas mãos ou outra parte do corpo – sem deixá-la cair no chão, buscando diferentes formas de conduzir – níveis, velocidades e direções.

Terminado o trabalho em duplas, as bolas foram recolhidas, ficando apenas uma para ser usada no jogo que veio a seguir: os (as) educandos (as) formaram uma roda e a bola foi dada para um (a) deles (as), que teve de falar o nome de um (a) colega e jogar a bola para ele (a) em seguida; o que recebeu a bola fala o nome de outra pessoa e assim sucessivamente, aumentando a velocidade, procurando não repetir o (a) colega nem deixar a bola cair no chão.

Ainda em roda, a última bola foi retirada e propus um jogo final intitulado “Conversa dos Corpos”, um jogo de pergunta e resposta: um (a) voluntário (a) vai para o centro da roda convidando outro (a) colega para “conversar” apenas pelo olhar, sem se utilizar da fala. Uma vez na roda, cada um (a) tenta pegar o (a) outro (a) sem tocá-lo (a) e sem deixar o (a) outro (a) perceber sua real intenção. O jogo da dupla que está no centro da roda termina ao meu sinal de finalização, a fim de dar lugar a

outro (a) voluntário (a), que começa uma nova conversa formando-se outra dupla. É importante ressaltar que o entrar na roda para jogar é opcional, podendo o (a) estudante apenas observar.

Mais uma vez foi solicitado aos (às) educandos (as) que deitassem no chão, procurando observar como estava o seu corpo após a atividade: Algo mudou? As mesmas partes tocam o chão? Como está seu contorno? Como está sua respiração?

Para finalizar, foi feita uma roda de conversa, em que os (as) educandos (as) relataram suas experiências, impressões e vivências acerca da atividade realizada. Tal relato foi novamente opcional, ficando ao critério de cada um (a) o compartilhamento de suas experiências com os (as) demais.

Durante toda a atividade, foi utilizado um CD intitulado *Pé com pé* que tem como fonte de pesquisa os ritmos presentes em diversas manifestações populares brasileiras, dos músicos paulistas Sandra Peres e Paulo Tatit.

Este trabalho visa a educação através do corpo-mente; uma educação que permite ao aluno/aprendiz reconhecer e refletir a dinâmica da vida, que se relaciona tanto com as mudanças ativas e constantes do desenvolvimento etário quanto às provocadas pela esfera diária da vida, ou seja, com o corpo em um estado do presente constante, em que ora encontra-se ansioso, cansado, incomodado, tranquilo, em atividade, em descanso, etc. Desse modo, dentro e fora da sala de aula, a finalidade da proposta de Angel é a construção de uma pessoa mais humana, aproximando-a de seu corpo (TEIXEIRA, 2008, p. 48).

Essa dimensão educativa elucidada pela professora Letícia Teixeira contempla o sujeito no que ele (a) tem de singular e único, permitindo

seu autoconhecimento ao entrar em contato com a complexidade do corpo e do movimento. Este autoconhecimento se dá pela pesquisa corporal realizada através da investigação de meu estado corporal no momento em que realizo os questionamentos acerca de meu estado.

Ao me conhecer tenho condições de me compreender e, por consequência, realizo o exercício de conhecimento e compreensão do (a) outro (a) e do todo, na medida em que atento para a complexidade humana presente na dinâmica da vida.

Ao compreender esse processo me torno mais humano (a), pois meu foco está nas relações que estabeleço com o (a) outro (a) e, consequentemente, nas ações que realizo para a transformação na qualidade destas relações e com a realidade à minha volta, comprometendo-me com esta realidade.

1.3. CORPO E ARTE

Quanto seres sou eu para buscar sempre do outro ser que me habita as realidades das contradições? Quantas alegrias e dores meu corpo se abrindo como uma gigantesca couve-flor ofereceu ao outro ser que está secreto dentro de meu eu? Dentro de minha barriga mora um pássaro, dentro do meu peito, um leão. Esse passeia pra lá e pra cá incessantemente. A ave grasna, esperneia e é sacrificada. O ovo continua a envolvê-la, como mortalha, mas já é o começo do outro pássaro que nasce imediatamente após a morte. Nem chega a haver intervalo. É o festim da vida e da morte entrelaçadas (CLARK apud ROLNIK, p. 1).

Durante o curso de Especialização em “Metodologia Angel Vianna” tive contato com a disciplina “Corpo e Arte”, ministrada pelo professor

Mauro Rêgo⁶. Estudamos as obras da artista plástica Lygia Clark, que foi pioneira na proposta de que o público viva a experiência estética no próprio corpo, ao invés de apenas apreciar o resultado das experiências estéticas em obras e objetos realizados pelos (as) artistas (1994).

Como exemplo, temos o relato da psicanalista Suely Rolnik⁷ acerca da sua experiência com uma das proposições realizadas por Lygia Clark, ao longo do seu processo criativo de trabalho, intitulada *Baba Antropofágica*: uma pessoa se deita no chão, enquanto outras sentadas em volta dela, com um retrós de linha na boca, vão puxando com as mãos a linha salivada sobre o corpo da pessoa que está deitada, de modo a cobri-la inteiramente com a linha. Estas são de cores variadas, o que torna a experiência visualmente atraente. Ao término da experiência, todos são convidados a retirar o “emaranhado” de linhas de cima da pessoa que está deitada.

Apelo para a memória das sensações que vivi na Baba Antropofágica. Descubro que o corpo em que fui lançada e do qual Lygia tanto fala não é nem o corpo orgânico, nem a imagem do corpo, nem o invólucro de uma suposta interioridade imaginária, que constituiria a unidade de meu eu. E mais ainda, são exatamente estes corpos que foram se desmanchando em mim, diluindo-se na mistura das babas. O corpo vivido nesta experiência está para além deles todos, embora paradoxalmente os inclua: é o corpo do emaranhado-fluxos/baba onde me desfiz e me refiz (ROLNIK, 1998, p. 2).

⁶ Docente do curso de especialização em “Metodologia Angel Vianna”, da Faculdade Angel Vianna/RJ (FAV) e da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

⁷ Professora do curso de pós-graduação em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

Relato a seguir, minha experiência da “Baba Antropofágica”, realizada no Instituto Lygia Clark, em junho de 2011.

A experiência da *Baba* foi muito forte e marcante para mim, a ponto de apenas conseguir escrever sobre ela dois meses depois de tê-la vivenciado. No início, houve certa resistência de minha parte em “babar” o outro com a linha, mas por fim venci meu nojo por babas – inclusive a minha – e me impus à participação na experiência. O que se seguiu depois constituiu uma experiência visceral e profunda: a linha molhada que saía de minha boca continha minhas entranhas, desejos, ideias, pensamentos, medos, sentimentos, alegrias, frustrações, mágoas, o que fui e o que poderia ter sido. A sensação era física, saía diretamente da região do estômago, como se eu vomitasse em cima de um desconhecido que, estranhamente, acolhia meus pedaços. Nesse processo, todo o meu maxilar foi se soltando como se abrisse mais espaço para o carretel se desenrolar dentro da boca. Quanto mais desenrolava aquela linha de minha boca, mais queria fazê-lo, num ritmo que foi aumentando até chegar num frenesi, a ponto de não conseguir parar. Mas a certa altura, o pensamento entrou nas vísceras e num impulso egoísta não quis mais partilhar meus pedaços com aquele estranho. Cortei a linha, limpei a baba que escorria pelas minhas mãos e queixo – um resquício das minhas entranhas – e guardei o carretel comigo, ainda com linha (Relato de Laura).

Segundo Rolnik (1998) na experiência da “Baba Antropofágica”, do fora do sujeito se produz um novo dentro dele, cuja experiência, repetida em outros contextos, fluxos e misturas, iria produzir outros “dentros” do sujeito, ativando a memória do “arcaico” presente no corpo.

Tal movimento permite que meu corpo se encontre em permanente desconstrução e reconstrução, na medida em que se afeta e se deixa afetar pelos atravessamentos do mundo, sem se diluir, pois o elemento ancestral se encontra presente. Sou quem eu fui e, ao mesmo tempo, quem serei e também sou agora. Eu Sou.

No percurso profissional de Lygia Clark, os *Objetos Relacionais* possuem uma importância significativa, tendo sido criados no período em que ministrou aulas na Sorbonne.

Os *Objetos Relacionais* são colocados em contato com o corpo do sujeito que se encontra na posição deitada. Ele recebe os objetos através da percepção, durante um tempo, relatando ao término da vivência suas experiências e impressões. Reproduzo abaixo a fala do professor Mauro Rêgo (1994) a respeito dos objetos relacionais.

O “objeto relacional” não tem especificidade em si. Como seu próprio nome indica, é na relação estabelecida com a fantasia do sujeito que ele se define. O mesmo objeto pode expressar significados diferentes para diferentes sujeitos ou para um mesmo sujeito em diferentes momentos. Ele é alvo de carga afetiva agressiva e passional do sujeito, na medida em que o sujeito lhe empresta significado, perdendo a condição de simples objeto para, impregnado, ser vivido como parte viva do sujeito. (...) O “objeto relacional” tem especificidades físicas. Formalmente ele não tem analogia com o corpo (não é ilustrativo), mas cria com ele relações através de textura, peso, tamanho, temperatura, sonoridade e movimento (deslocamento do material diversificado que os preenche) (p. 199).

De volta ao Brasil, Lygia passou a realizar o trabalho com os *Objetos Relacionais* em sua casa, para quem tivesse interesse. Um de seus “clientes” foi Lula Wanderley⁸, que deu continuidade ao seu trabalho com os *Objetos Relacionais* em pacientes psicóticos, num hospital psiquiátrico público do Rio de Janeiro.

⁸ Artista plástico e terapeuta. Cocriador do Espaço Aberto ao Tempo. Formado em Medicina pela Universidade Federal de Pernambuco/PE (UFPE).

A plurissensorialidade do Objeto Relacional termina fragmentando a nossa percepção do corpo, nossa imagem corporal. Como se o objeto se dirigisse ao corpo para dilacerá-lo. Mas é preciso que o corpo se dilacere sim, e essa dilaceração seja vivida como um vazio (as falhas na imagem do corpo são vivenciadas como vazio) para que o objeto seja incorporado a um dentro imaginário do corpo; como aqui o dentro é o fora, essa incorporação é sentida como um religamento com o mundo, uma nova experiência cósmica, construindo uma membrana que preserva a individualidade e a ampliação do contato afetivo com a realidade (WANDERLEY, 2002, p. 41).

No processo das aulas práticas vivenciadas na disciplina “Memória do Trabalho Corporal de Angel Vianna”, também tomamos contato com objetos diversos – bambu, bola de espuma, bola de tênis, pedras, luvas com água etc. – usados de maneiras igualmente diversas, a fim de sensibilizar camadas musculares profundas, estruturas ósseas e pele. Para tanto, o trabalho feito requer tempo para atingir seu objetivo – tanto cronológico quanto corporal.

Por essa razão é necessário que o corpo ceda ao objeto, sempre colocado em contato com ele e se deixe ficar num prolongamento dos minutos da vivência e pelo fazer de novo, em outras vivências. Mesmo os momentos de movimento são atentos; é quase sempre um micromovimento, estudado, pesquisado e sentido pelo corpo em conexões.

No toque dos objetos com a pele, percebo o meu limite, até onde sou no mundo; ao mesmo tempo, tal limite é maleável pela própria porosidade da pele, órgão responsável pela comunicação dentro-fora, provocando um diluir-se do corpo no mundo, pois é afetado e atravessado por ele.

No trabalho de percepção do meu corpo, que constitui meu “eu”, instaura-se o processo de autoconhecimento e, quando me conheço, aceito minhas características e limitações, podendo me abrir para o (a) outro (a) e para o mundo, compreendendo e sentindo o (a) outro (a) e o mundo, com suas características e limitações. Estou imersa na realidade, percebo-me nela. O dentro é o fora. Eu Sou no mundo.

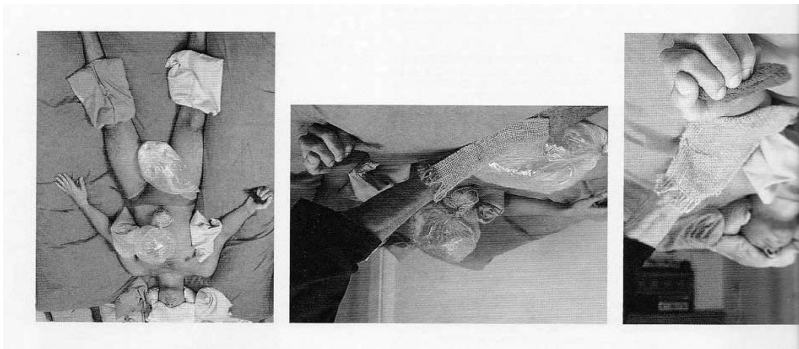


Imagem 6: Lygia Clark. Objetos Relacionais. Fotos concedidas pelo professor Mauro Rêgo, para a disciplina do curso de Especialização “Metodologia Angel Vianna”.

Se a perda da individualidade é de qualquer modo imposta ao homem moderno, o artista oferece uma vingança e a ocasião de se encontrar. Ao mesmo tempo em que ele se dissolve no mundo, em que ele se funde no coletivo, o artista perde sua singularidade, seu poder expressivo. Ele se contenta em propor aos outros de serem eles mesmos e de atingirem o singular estado de arte sem arte (CLARK apud ROLNIK p. 9).

E enfim chegamos ao trabalho do (a) artista; mas, qual é o seu trabalho? Se ele (a) perdeu sua aura juntamente com a obra, o que são ele (a) e a arte? Seria a morte do (a) artista ou seu renascimento? Seu trabalho estaria potencializado ou diminuído diante deste novo lugar dado a ele (a)? Não tenho a pretensão de responder a tais perguntas, mas

acredito que possa contribuir com a problematização, através de minha própria experiência.

Conhecer o trabalho de Lygia provocou questionamentos em meu próprio trabalho como artista da dança e educadora; como já mencionei anteriormente, sinto a necessidade de buscar relações em tudo o que faço e quando entrei na graduação em dança não foi diferente.

Quando tomei contato com a Arte-Educação e com as Danças Brasileiras no período da minha graduação – duas áreas que me interessaram muito, desde o começo – imediatamente procurei conexões entre elas, desenvolvendo trabalhos em dança e em educação, cujo imbricamento aliado às minhas vivências pessoais, tornando difícil categorizar o tipo de trabalho que eu desenvolvia ainda como estudante.

No entanto, depois de formada em Dança, a exigência por tal categorização por parte das instituições escolares em que procurava trabalho, incluindo aquela em que trabalhei, foi ficando cada vez maior. Isso aliado à minha pouca maturidade e experiência profissional acabaram fazendo com que eu compartimentasse minha prática.

Durante um bom tempo tentei me encaixar nesse molde, sem muito sucesso. E foi assim que eu cheguei à Especialização em “Metodologia Angel Vianna”, imbuída do pensamento de que meu trabalho como intérprete em dança e arte-educadora possuíam fronteiras definidas.

Entretanto, as vivências práticas e o contato com os conhecimentos teóricos, ao longo do curso, sobretudo com o trabalho de Lygia Clark e de Lula Wanderley, fizeram-me despertar para o “espaço entre”, conceito abordado em todos os módulos da

Especialização, propiciando uma percepção de que não era necessário rotular ou compartimentar meu trabalho, definir áreas de atuação ou mesmo me dar um nome: “arte-educadora”, “intérprete” ou qualquer outro.

A arte é o encontro de subjetividades, o diálogo entre elas, quem “faz” e quem “recebe”. Nesse processo se dá o autoconhecimento, através de aprendizagens de todo o tipo, diluindo as fronteiras entre arte e educação, conectando-se com a vida.

O (a) artista é um (a) facilitador (a) desse encontro, estando ele (a) próprio (a) diluído (a) na dinâmica das vivências sem, no entanto, desintegrar-se, pois o religamento com a vida e o mundo se encontra presente nos afetos e conexões entre eles. Eu sou com o mundo.

Conhecendo a nós mesmos (as) e ao mundo, estaremos abertos (as) a novas experiências e conexões, na medida em que desconstruímos e reconstruímos nossa percepção e imagens corporais, desfrutando ao máximo essas vivências, já que nossa percepção se encontra mais apurada, potencializando nossa capacidade de afetar e de ser afetado (a), sem, no entanto, correr o risco de nos diluirmos.

As propostas de Lygia Clark pressupõem a participação direta e efetiva do (a) outro (a), sem o (a) qual se torna inviável a sua realização. Por seu papel ativo na realização das propostas, o (a) participante ocupa um lugar de destaque ao protagonizar tal processo e, ao fazê-lo, torna-se co-autor (a) da proposta, na medida em que exerce sua autonomia.

Nesse contexto, o (a) artista é um (a) propositor (a), exercendo a função de mediador (a) dentro do processo de realização da proposição, não sendo mais o (a) único (a) detentor (a) dela, uma vez que esta

necessita obrigatoriamente da presença ativa do (a) participante para acontecer, o que evidencia seu caráter múltiplo e coletivo.

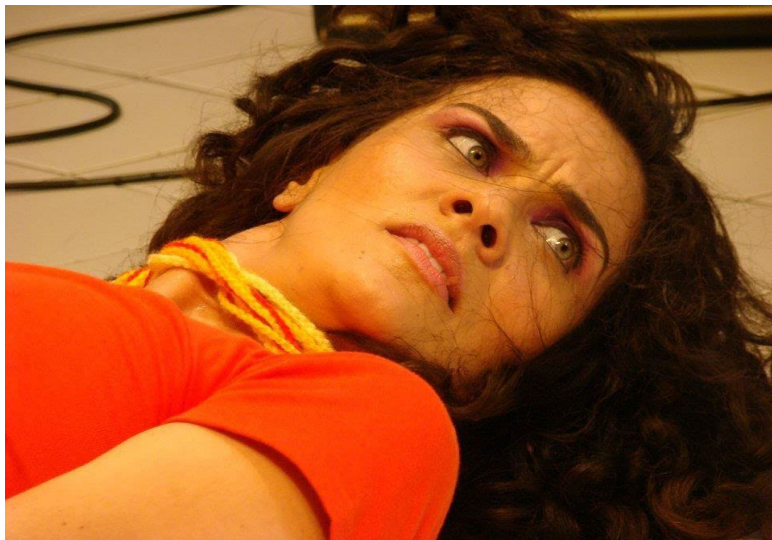


Imagem 7: Espetáculo “Sarauzinho”, realizado em 2011. Instituto Lygia Clark.

Foto: Tiago Ronones.



Imagem 8: Espetáculo “Música para Manoel”, realizado em 2011. Instituto Lygia Clark
Foto: Tiago Ronones.

A esse respeito, penso que o conceito do Corpo sem Órgãos (CsO) do filósofo Gilles Deleuze e do esquizoanalista Felix Guattari⁹ dialoga com as experiências vivenciadas no trabalho de percepção corporal proposto por Angel Vianna, pois nele me aproprio de múltiplas experimentações, constituindo-se num conjunto de práticas sempre mutáveis.

Segundo Deleuze e Guattari, (1996) todos temos e fazemos um Corpo sem Órgãos (CsO), que é uma experimentação feita no momento em que o empreendemos. “Ao Corpo sem Órgãos não se chega, não se pode chegar, nunca se acaba de chegar a ele, é um limite” (p. 9).

Deleuze e Guattari (1996), salientam que o CsO é o plano de consistência própria do desejo, seu campo de imanência, pois se define como processo de produção, sem referência a qualquer instância exterior.

O CsO não se opõe aos órgãos, mas à organização dos órgãos, o que chamamos de organismo. “Ele oscila entre dois polos: de um lado, as superfícies de estratificação sobre as quais ele é rebaixado e submetido ao juízo, e, por outro lado, o plano de consistência no qual ele se desenrola e se abre à experimentação” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 20).

Para que a abertura à experimentação se dê, é necessário desfazer o organismo, isto é, “abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 21).

⁹ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3.

A experiência que tive com a prática corporal de Angel Vianna, relatada abaixo, insere o CsO no plano da consistência, fazendo com que o corpo se abra a conexões e experimentações.

É incrível como a cada dia mais aprendo a ceder: ao chão, à bola de tênis, ao espaço, ao outro, às adversidades, ao peso; Deixar ir embora a intolerância, os medos, a raiva. ‘Massagear’ o corpo com a bola de tênis abre os espaços do corpo e da alma; da consciência, que se expande; a emoção se acalma, pois não precisa mais gritar para ser ouvida. Para mim, os trabalhos de sensibilização e movimentação do quadril e seus ossos, sempre despertam sensações profundas, pois tenho uma relação forte com essa parte do corpo, talvez seja por sua ligação com o sagrado e o feminino que estudei na faculdade e também com meu próprio quadril, cuja representação mental forja uma imagem muito grande. Os momentos com o grupo e a música constituem preciosidades que ‘Eu’ corpo apreendo, deixo-me afetar e, também, afeto, a partir da presença, da consciência de ser e de se saber sendo, pois que a vida é movimento e transformação constantes. Aproximo; afasto; torço; basculo (movimento de báscula com a pelve); faço o infinito (movimento do infinito com o quadril); estico; respiro; toco; espiralo (relato de Laura).

Estas conexões experimentadas durante as vivências práticas realizadas no período da Especialização atuaram como um estopim para novas formas de percepção, diluindo as fronteiras entre corpo e realidade à minha volta, extrapolando a sensação do corpo físico como algo separado do mundo. Esta suplantação acontece no momento em que o corpo é sentido em conexões e intensidades, afetando e se deixando afetar, num movimento de desconstrução e reconstrução, por estar sempre em mudança.

As experiências práticas e o contato com as propostas de Lygia Clark possibilitaram aberturas para vivências desejadas e totalmente

novas, como a oportunidade de desfilar numa escola de samba, como guardião do casal de mestre-sala e porta-bandeira. Meu desejo de desfilar sempre foi grande, assim como a vontade de ver de perto a evolução da porta-bandeira, uma vez que ela é a figura de quem mais gosto na escola de samba e no desfile.

O que senti enquanto fazia os movimentos na avenida – minha ala era coreografada – e mesmo em outros espetáculos em que dancei, muito se assemelha à descrição feita pelo filósofo José Gil, a respeito da construção do CsO quando o (a) bailarino (a) dança.

O CsO constrói-se porque o movimento dançado: 1) esvazia o corpo dos seus órgãos desestruturando o organismo; libertando os afectos e *dirigindo o seu movimento para a periferia do corpo*, para a pele; 2) cria uma superfície contínua de espaço-pele, impedindo que os orifícios induzam movimentos em direção ao interior do corpo. Pelo contrário, a respiração torna-se quase dérmica, os sons fazem vibrar a pele, a visão é toda em superfície. Se a bailarina do *ballet* apagava todo o traço dos seus órgãos genitais, a nudez contemporânea não faz paradoxalmente mais que sublinhar a continuidade da superfície única da pele, não deixando por igual os órgãos do interior manifestarem-se ou tornarem-se visíveis; 3) constrói, graças ao movimento, um corpo tipo *anel de Mobius*: pura superfície sem profundidade, sem espessura, sem avesso, corpo-sem-órgãos que liberta as intensidades cinestésicas mais fortes (GIL, 2001, p. 79).

Nessa construção do CsO, a desconstrução do corpo, enquanto estrutura faz-se necessária, bem como sua dissolução com o meio que o rodeia, rompendo a oposição dentro-fora, tanto do corpo como organização, quanto do corpo como uma superfície limitada por um órgão que o separa da realidade circundante.

O pensamento de José Gil acerca do CsO complementa as sensações e percepções experimentadas em cena e no trabalho de sensibilização do corpo pelo movimento de Angel Vianna. Nos dois casos o corpo se dilata, as sensações são percebidas na superfície da pele, inclusive o ar; o corpo ganha tónus através da energia que circula por ele, adquirindo um estado de presença e de existência, abrindo espaço para os agenciamentos e afetações.

O curso de especialização em “Metodologia Angel Vianna” modificou minha forma de ver, sentir e entender a mim mesma, as pessoas que estão à minha volta e o mundo ao meu redor.

A potência gerada pelas vivências durante a especialização despertou em mim o desejo de realizar esse trabalho com outras pessoas, sobretudo com jovens que não tem acesso a esse tipo de trabalho, como os (as) de escolas públicas. Tal desejo me levou ao Mestrado em Educação e ao reencontro com a pedagogia do educador Paulo Freire.

CENA 2

ENCONTRO COM PAULO FREIRE

Sorocaba, 09 de junho de 2015.

Querida irmã de coração,

Como vão as coisas por aí? E os preparativos para o chá-bar? Não sei se conseguirei ir, preciso adiantar minha dissertação e vou aproveitar as férias para isso, mas farei o possível para estar com vocês aí no Rio!

Como prometido, escrevo essa carta para lhe contar sobre o meu encontro com a pedagogia de Paulo Freire e o impacto que causou em minha prática como arte-educadora.

Meu primeiro contato com esse grande educador foi no período em que cursei a graduação em Dança (2000 a 2003). Na época eu era uma jovem estudante encantada com um mundo de novas descobertas feitas, através das leituras de teóricos em dança e educação, desconhecidos até então. É verdade que até hoje não perdi essa característica de me encantar com coisas novas, pois o encantamento nos leva à mudança e ao movimento, sem os quais não existimos.

Nas leituras realizadas das obras de Paulo Freire, percebi que as preocupações básicas de sua pedagogia consistem na mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais e o papel da educação – da percepção dessa opressão – nesse processo de mudança, que é o tema gerador de sua prática teórica presente em suas obras.

É através da mudança que se constrói uma prática educativa democrática, propiciando aos oprimidos a percepção de sua condição, e a mobilização para a transformação desta condição, transformando também a sociedade.

O educador pernambucano alia teoria e prática em sua pedagogia, a ponto delas se encontrarem indissociadas. Tal pedagogia é permeada por suas experiências vividas desde a infância, porém sem nunca esquecer que somos sujeitos históricos, pertencentes a um tempo e a um lugar, contextualizados portanto.

Apenas quando nos percebemos como sujeitos que possuem uma história, tanto individual quanto coletiva, é que somos capazes de compreender o presente, tornando-nos atores no processo de sua construção.

No entanto, essa percepção de nossa historicidade só é possível através de um processo educativo baseado no diálogo, no qual educador (a) e educando (a) constroem o conhecimento, construindo-se também, enquanto sujeitos autônomos.

Nesse sentido, o papel do (a) educador (a) é o de mediador (a) no processo da percepção crítica de que todos somos sujeitos pertencentes a uma época e a um lugar específicos, portanto históricos. Esse exercício faz da educação um ato político, não podendo ser neutra, já que sendo neutro (a) não é possível ser crítico (a), pois ao se perceber como sujeito histórico, o indivíduo se torna crítico e atento ao contexto no qual a educação acontece.

Todos esses conceitos encontraram um forte eco em mim, suscitando o desejo de educar sob essa perspectiva no contexto escolar, entendendo a educação como um ato político, sobretudo a educação do corpo sensível, que se encontra à margem do conhecimento escolar.

Dessa forma, ao entrar em contato com o corpo e suas possibilidades de movimento no processo de autoconhecimento, os que se encontram à margem têm a oportunidade de descobrirem uma forma própria de expressão, podendo atuar de forma mais efetiva na transformação de sua condição de marginalizados (as).

Na construção da Laura arte-educadora sempre busquei a união entre teoria e prática, pois essas duas dimensões sempre estiveram presentes na minha criação, personificadas nas figuras de meu pai, que é um homem da prática, e minha mãe, uma mulher da teoria, que busca embasamentos.

Decorridos alguns anos após meu primeiro contato com a pedagogia freireana, tive um feliz reencontro com a teoria de Paulo Freire no Programa de Mestrado em Educação, dessa vez através de estudiosos contemporâneos de seu pensamento humanista, cheio de beleza e poesia. Tal encontro foi igualmente rico, pois pude enxergar neles as reverberações da pedagogia freireana, embebendo-me em suas ideias que alimentaram minha prática como arte-educadora.

Espero te ver em breve.

Um grande beijo.

Com amor.

Laura

“Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político.”

Moacir Gadotti.

A pedagogia de Paulo Freire carrega uma crítica social muito forte no que concerne à questão do fatalismo que, ao seu ver, é o responsável pela “experiência politicamente trágica do imobilismo” (FREIRE, 2013, p. 203). Tal experiência pode ser superada pela compreensão da cultura como criação humana.

Para Freire (2013), na organização social, as diferentes classes experimentam conflitos de interesse que são permeados por ideologias antagônicas, o que as faz existirem em relação contraditória.

A dominante, surda à necessidade de uma leitura crítica do mundo, insiste no treinamento puramente técnico da classe trabalhadora, com que esta se reproduz como tal; a dos dominados ou ideologia progressista que não separa formação técnica de formação política, leitura do mundo de leitura do discurso. A que desvela e desoculta (FREIRE, 2013, p. 136).

Para ele a classe dominante repete procedimentos e hábitos que têm o ranço do estilo colonial, mesmo em seus setores mais modernizados. Por essa razão, os oprimidos devem se impor o direito e o dever de brigar para a superação da opressão, através da mobilização, luta e organização. (2013).

Freire (2013) enfatiza que as condições difíceis e adversas vividas pelas classes populares e, portanto dominadas, geram saberes e cultura que se configuram como expressões de sua resistência sem os quais não lhes seria possível sobreviver. No entanto, a escola autoritária e elitista não leva em consideração os saberes gerados nos cotidianos das classes

sociais submetidas e exploradas na maneira como trata os conteúdos programáticos, tampouco em sua organização curricular.

Para que a mudança dessa configuração social se concretize, faz-se necessária uma luta política em torno da democracia e do seu aperfeiçoamento. No entanto, uma “democracia puramente formal, muito pouco ou quase nada faz pela libertação dos oprimidos” (FREIRE, 2013, p. 233).

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser (FREIRE, 2013, p. 233).

Paulo Freire (2014) ressalta que o homem e a mulher são essencialmente seres da práxis, devido à sua capacidade de atuar, operar e transformar a realidade de acordo com finalidades propostas; esta – a realidade – se associa à sua capacidade de ação e reflexão, não existindo fora dessa relação, pois não há sujeito sem mundo e nem mundo sem sujeito.

Segundo o autor, a capacidade de ação e reflexão de um sujeito constitui a primeira condição para que este possa assumir um ato comprometido. Sendo próprio da existência humana, o compromisso só existe no engajamento com a realidade, pois somente quando mergulhamos nela, o compromisso é verdadeiro (2014).

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no

tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se (FREIRE, 2014, p. 19).

Por essa razão, o profissional deve ser comprometido primeiro como pessoa para depois poder comprometer-se como profissional, devendo ampliar “seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos” (FREIRE, 2014, p. 26).

A tarefa primordial de homens e mulheres, segundo Freire (2014) é a de serem sujeitos de transformação da estrutura social, uma vez que esta é uma obra dos homens e das mulheres, constituindo uma totalidade, aspecto fundamental que não pode passar despercebido ao trabalhador (a) social, razão pela qual este (a) não pode ser neutro (a) frente ao mundo.

Deste modo, o trabalhador social que atua numa realidade, a qual, mudando, permanece para mudar novamente, precisa saber que, como homem, somente pode entender ou explicar a si mesmo como um ser em relação com esta realidade; que seu quefazer nesta realidade se dá com outros homens, tão condicionados como ele pela realidade dialeticamente permanente e mutável e que, finalmente, precisa conhecer a realidade na qual atua com outros homens (FREIRE, 2014, p. 62).

Somente a partir desse comprometimento de homens e mulheres, tanto pessoal quanto profissional, é que uma luta política pela democracia faz-se viável. Freire (2013) aponta que esta transformação é possibilitada pela educação que, numa experiência dialética, deve ser uma experiência de decisão, ruptura e de conhecimento crítico,

demandando de seus sujeitos alto senso de responsabilidade, pois sem ele não há ensaio histórico.

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaçotemporais (FREIRE, 2014, p. 82).

Freire (2013) salienta que a educação popular democrática deve perseguir a compreensão dos fatos e da realidade na complexidade de suas relações, pois fazem parte da natureza da experiência histórica o cumprimento dos deveres e a luta pela conquista de direitos, que se efetiva através da participação das massas no poder, a fim de que haja a sua revolução.

A uma maior clareza da “leitura de mundo” que façam as classes populares proveniente da ação educativa pode corresponder uma intervenção política de que decorre um avanço fundamental no processo de aprendizagem da democracia (FREIRE, 2013, p. 247).

Quando nos indagamos a respeito de educação e de democracia, não podemos deixar de observar o aspecto que se centra nas relações contraditórias entre autoridade e liberdade, que não devem existir alheias à natureza ética, da igualdade, da justiça e de sua aplicação. Ao lutar para que a democracia seja vivida e posta em prática ao nível da sociedade global, torna-se possível ensinar a democracia, como salientado em Freire (2013). Nesse sentido, para Freire (2013), o (a) professor (a) democrático (a) é aquele (a) que jamais se nega, enquanto autoridade nem tampouco nega a liberdade dos (as) educandos (as) na

medida em que respeita a identidade cultural deles (as), o respeito à sua linguagem e aos conhecimentos advindos da experiência de vida com que chegam à escola.

Na ação educativa, o conhecimento crítico constitui o caminho para educandos (as) e educadores (as) se educarem, uma vez que ele é a informação formadora “que implica tanto o domínio da técnica quanto a reflexão política em torno de/a favor de quem, de que, contra quem, contra que se acham estes ou aqueles procedimentos técnicos” (FREIRE, 2013, p. 161).

Além do conhecimento crítico, Freire (2013) nos fala que o espaço na ação educativa constitui elemento de grande relevância, pois o cuidado com que se trata o espaço e o estético tem relação com um determinado estado de espírito indispensável ao exercício da curiosidade, sendo necessária uma conversa entre educadores (as) e educandos (as) sobre o espaço educativo e em como fazer dele um lugar de bem-estar.

Há uma necessária relação entre o corpo do (a) educador (a), o corpo dos educandos e o espaço em que trabalham. Não há corpo vivo sem trocar *experiências* com seu espaço. O cuidado com o espaço revela a vontade de luta por ele e por isso mesmo a compreensão de sua importância (FREIRE, 2013, p. 196).

Dessa forma, vemos que para Freire (2013) a prática educativa é essencialmente política, não podendo ser neutra, uma vez que as necessárias transformações de que a sociedade demanda não se concretizam sem a prática educativa, sendo esta uma dimensão de grande relevância da prática social.

2.1. PERGUNTAS FREIREANAS

A disciplina “Cultura, Meio Ambiente e Cotidiano Escolar”, ministrada pelo professor Marcos Reigota¹, teve por foco a relação do educador Paulo Freire com os movimentos libertários e de contracultura abrangendo uma perspectiva ecologista. Essa perspectiva encontra embasamento no pensamento do esquizoanalista Félix Guattari², que considera as questões ecológicas para além do meio ambiente, incluindo as relações sociais e a subjetividade, como explicitado em Reigota (1999).

Íríamos trabalhar, não diretamente com a obra de Paulo Freire, mas com os pensadores atuais de sua pedagogia. Durante o semestre lemos textos de autores diversos e recebemos visitas de educadores e educadoras que utilizavam a pedagogia freireana como norteadora de seus trabalhos e pesquisas. Durante as visitas e leituras, o professor Marcos Reigota sempre nos incitava à discussão e reflexão dos conceitos e práticas abordadas.

Ao final do semestre, o professor Marcos Reigota solicitou um trabalho composto de três questões a serem respondidas acerca dos temas abordados em sala de aula. Reproduzo-as abaixo.

A primeira questão pedia que escrevêssemos um texto explicitando como nos relacionamos e nos distanciamos da pedagogia freireana e dos temas abordados em sala de aula. Diante disso, reli minhas anotações feitas durante as aulas e escrevi as palavras abaixo, como num exercício

¹ Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba/SP (UNISO).

² GUATTARI, Félix. *As três ecologias*.

de “tempestade mental”, no qual deixamos as palavras fluírem em livre associação de ideias.

Descolonização; Desconstrução; Desterritorialização; Produção de subjetividades; Produção de sentidos; Conceitos permeáveis e permeantes; Grupos marginalizados; Pedagogia “Marginal”; Ação-reflexão-ação; Devir-Práxis; Polinização; Humanização; Conscientização; Historicidade; Fazer ouvir a voz das minorias que são majorias; Religiosidade; Cotidiano; Dinamicidade; Educação; Política; Movimento; Pedagogia da Escuta; Troca; Relação; Respeito; Aproximação; Vínculo; Afetos – afetar e ser afetado; Perpassar; Dialogicidade; Autonomia; Exercício do olhar: a si próprio (a) e ao (à) outro (a).

A partir dessa tempestade de ideias, fui buscar nas palavras do próprio Paulo Freire, frases que elucidassem algumas das palavras escritas acima. Assim, para cada grupo de palavras coloquei um trecho inspirado no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) ou mesmo reproduzi frases do livro.

Importante ressaltar que as correspondências feitas entre as palavras e os trechos não foi tarefa fácil, pois os *conceitos permeáveis e permeantes* da pedagogia freireana permitem que, em cada trecho da obra de Paulo Freire, caibam mais de um grupo de palavras, o que me levou a trocá-las de lugar inúmeras vezes.

Educação – Política – Produção de subjetividades

A educação é especificamente humana, sendo diretiva, por isso política; também é artística e moral servindo-se de meios e técnicas e envolvendo frustrações, medos e desejos. Esta se funda como processo

permanente na inconclusão do ser que sabe da sua condição de inconcluso, que tem tal consciência, o que gera a educabilidade do ser humano e permite a produção de subjetividades.

Humanização – Relação – Troca

Nessa perspectiva, quanto mais nos fazemos sujeitos do processo, mais e melhor exercitamos a nossa capacidade de aprender e de ensinar, pois a educação não consiste somente em “transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção, (...) [pois] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 22-23), numa relação constante de troca com o (a) outro (a), atores desse processo.

Pedagogia “Marginal” – Fazer ouvir a voz das minorias que são maiorias – Grupos marginalizados

Sendo especificamente humana, a prática docente se constitui formadora e ética, tendo o (a) educador (a) democrático (a) o dever de reforçar a capacidade crítica do (a) educando (a), bem como sua curiosidade e insubmissão, pois é a partir dessa insubmissão que as minorias, que são maiorias em quantidade, mas não em representatividade, ganharão visibilidade e terão suas vozes ouvidas pelos grupos dominantes.

Historicidade – Produção de sentidos

Por essa razão, a prática educativo-crítica tem por uma de suas tarefas mais importantes propiciar as condições em que educando (a) e

educador (a), em suas relações, ensaiam a profunda experiência de assumir-se: como ser social, histórico, pensante, comunicante, transformador, criador e realizador, possibilitando a produção de sentidos.

Autonomia – Respeito

Nas palavras de Paulo Freire (1996), “o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 59).

É se assumindo que a autonomia se constitui nas experiências de inúmeras decisões que vão sendo tomadas; é processo, vir a ser. Uma pedagogia voltada para ela tem de estar centrada em experiências respeitadas da liberdade, estimuladoras da decisão e da responsabilidade, já que “é decidindo que se aprende a decidir” (p. 106).

Tal liberdade é exercitada quanto mais o (a) educando (a) assuma de modo ético a responsabilidade de suas ações, pois somente assim pode trabalhar no aprendizado de sua autonomia, podendo se reinventar no interior das relações humanas, sejam elas entre educador (a) e educando (a) ou entre pais, mães, filhos e filhas.

O aprendizado da autonomia também se realiza na relação entre liberdade e autoridade, pois quando esta é democrática de forma coerente, jamais minimiza a liberdade, pois se funda na certeza da importância de si mesma e da liberdade dos educandos e educandas para a construção de uma verdadeira prática educativo-progressista. “Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto

mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome” (p. 105).

O respeito por parte dos (as) educadores (as) e da escola aos saberes, socialmente construídos na prática comunitária, que os (as) educandos (as), sobretudo os das classes populares, carregam quando adentram ao ambiente escolar, bem como a discussão desses saberes na relação com ensino dos conteúdos escolares, constituem um dever no processo de construção da autonomia.

Nesse sentido, a prática educativa é um exercício constante em favor da produção e desenvolvimento da autonomia de educadores (as) e educandos (as), uma vez que nós, homens e mulheres, percebemo-nos “como seres ‘programados, mas para aprender’ e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir” (p. 145).

Ação-reflexão-ação

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (p. 22). Daí a importância da ação sobre a realidade e sua posterior reflexão para que a volta à ação se realize de forma crítica e eficaz na transformação da realidade.

Conscientização – Movimento – Dinamicidade

“A conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica” (p. 54). Esta é construída e desenvolvida através da capacidade crítica do ato de aprender, que pressupõe movimento e dinamicidade. Sem a curiosidade

epistemológica, o conhecimento cabal do objeto não é alcançado, pois sem o conhecimento a mudança não se concretiza.

Pedagogia da Escuta – Dialogicidade

Escutar significa a permanente possibilidade, por parte do sujeito que escuta, para a abertura às diferenças, à fala e ao gesto do (a) outro (a). Nesse gesto de abertura ao mundo e aos (às) outros (as), o sujeito inaugura “a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (p. 136).

Afetos – afetar e ser afetado – Perpassar – Exercício do olhar: a si próprio (a) e ao (à) outro (a).

Na escuta se encontra a disponibilidade.

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa (p. 134).

Em tais situações de disponibilidade nos permitimos afetar e sermos afetados (as) na medida em que tais chamamentos perpassam nosso corpo no exercício da sensibilidade, promovendo o exercício do olhar de si próprio (a), do (a) outro (a) e da realidade à nossa volta.

Cotidiano – Desconstrução

Em suas condições verdadeiras de aprendizagem, os (a) educandos (as) vão se transformando em sujeitos reais da construção e

reconstrução cotidiana do saber ensinado, juntamente com o (a) educador (a). Para que isso ocorra, é necessário que o (a) educador (a) esteja em permanente formação e consequente desconstrução e reconstrução, que se dá na reflexão crítica sobre a prática, pois tal exercício contribui para a melhoria de práticas futuras.

Descolonização – Desterritorialização

A formação docente implica o exercício da criticidade através da passagem da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, bem como o reconhecimento do valor das emoções, sensibilidade, afetividade e intuição. Dessa forma o (a) professor (a) poderá se tornar um (a) professor (a) crítico (a) e, como tal, ser responsável, predisposto (a) à mudança e à aceitação do diferente. No entanto, isso só será possível se houver a descolonização e desterritorialização de pensamentos, ideias, atitudes e sentimentos, pois isso permitirá a abertura para a criticidade.

Ao assumir sua história, o oprimido se insere no processo de “descolonização das mentes”, implicando na “transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador” que “exige um trabalho de transformação ao nível da infraestrutura e uma ação simultânea ao nível da ideologia” (FREIRE, 2011, p. 26-27).

Diante de todos esses conceitos me fiz a seguinte pergunta:

Minha prática se distancia ou se aproxima de Paulo Freire?

Após me fazer a pergunta pensei sobre minha prática como professora de Arte da rede pública estadual de ensino e os trabalhos que

realizei com os (as) estudantes do Ensino Médio – que se encontram à margem, portanto – sobretudo os trabalhos do primeiro semestre do ano de 2015.

Refletindo sobre minha prática desse semestre, procurei apresentar aos meus/minhas educandos (as) a Arte, enquanto reflexão e pensamento de determinada época, enfatizando a relação entre mudanças históricas e sociais e produções artísticas. Realizamos também discussões sobre os diversos modos e processos de criação artística e analisamos os elementos que dão forma e conteúdo à Arte e suas diversas expressões, começando a aula sempre com algum questionamento e procurando exemplificar os conceitos realizando produções artísticas ao final do processo.

Aqui encontro aproximações com a pedagogia freireana, em que o trinômio *ação-reflexão-ação* se encontra presente quando Freire nos fala da importância de aliar teoria e prática. A reflexão aliada à ação propicia, ainda, o exercício da autonomia, pois o (a) educando (a) se torna ativo (a) dentro do processo de aprendizagem.

Devir-Práxis – Vínculo – Aproximação

Nesse sentido, a práxis se apresenta como um devir, na medida em que permite a criação de vínculo com a aproximação entre educador (a) e educando (a). Na práxis, a construção do saber se dá de forma dialógica e crítica, no cotidiano dessa relação, produzindo novas subjetividades e sentidos.

Ao produzir novas subjetividades e sentidos o processo educativo extrapola o cotidiano das relações e se torna parte de um contexto maior

e mais complexo, pois abrange o fator social, cultural e histórico e coloca todos os envolvidos no processo – educador (a) e educando (a) – como sujeitos autônomos, responsáveis, criativos e criadores de novas realidades.

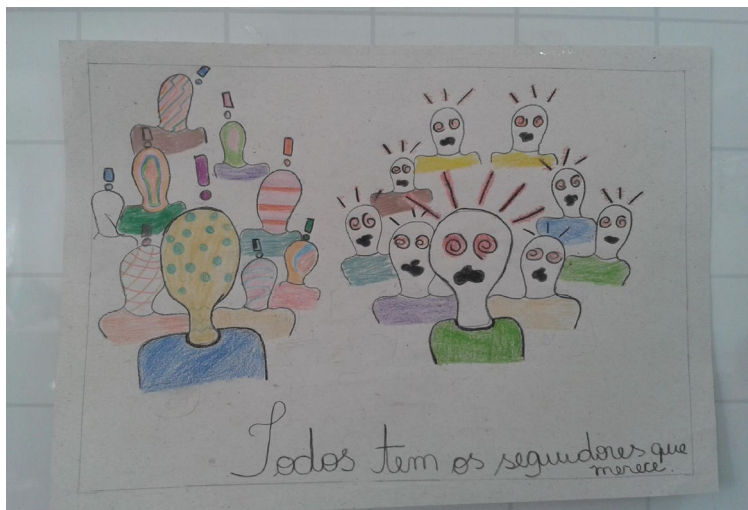


Imagem 10: Desenho com o tema “O Brasil nos dias atuais”.



Imagem 11: Desenho com o tema “O Brasil nos dias atuais”.

O segundo questionamento feito pelo professor Marcos Reigota consistia em comentarmos um dos textos lidos durante o semestre, artigos de pensadores da pedagogia freireana. No começo das aulas, o professor nos fez as seguintes perguntas:

Quais são as heranças deixadas por Paulo Freire?

Quem são os novos pensadores de sua pedagogia?

Para responder essas perguntas, escolhi comentar o artigo *Paulo Freire, o Testemunho e a Pedagogia Católica* (2014), do jovem pesquisador Eduardo Dullo. Nesse texto, de acordo com o professor Reigota (2014), percebemos um trabalho “arqueológico”: a partir de pequenos detalhes presentes nele, é possível reconstruir o pensamento de Paulo Freire e fazer uma releitura, pois o tempo histórico dos dias atuais é muito diverso daquele vivido por ele.

Religiosidade

Paulo Freire possui uma trajetória marcada pelo pensamento religioso, no que concerne à sua visão de mundo. Ele produziu uma pedagogia, a um só tempo, “religiosa” e “não religiosa”, sendo crítica e política. Analisando sua vida e obra, percebemos um senso de justiça, advindo talvez de sua formação em Direito, além de uma diluição nas fronteiras que circunscrevem o que é ou pode ser entendido como religião, o que situa sua proposta pedagógica para além da definição das fronteiras do que é “religião”, “política” ou “educação”. Desse modo, a religião se apresenta como Teologia, como Cultura e como Cotidiano, na vida cotidiana, evidenciando que estamos impregnados pelo pensamento religioso, gostemos ou não. Tal pensamento, entendido

como reflexão, permeia e adentra o cotidiano escolar, pois são nos espaços cotidianos que a democracia se realiza; daí a necessidade de conhecer e estudar os elementos que adentram e, conseqüentemente, influenciam esse cotidiano.

No artigo, Dullo (2014) salienta a relevância do testemunho para a estrutura da pedagogia freireana, entendido aqui “como um ato de fala (ou de escrita), capaz de articular uma experiência de verdade para uma audiência/público” (p. 49), experiência essa que envolve a participação na pobreza e nas dificuldades dos oprimidos. Freire se posiciona com base numa gramática cristã e numa fé católica para retransmitir a experiência do renascimento e transformar seus interlocutores em sujeitos, “indivíduos capazes de se reconhecer como agentes no curso da história” (p. 50).

O caráter de religiosidade presente em sua pedagogia advém do fato desta ter sido elaborada num momento histórico em que os preceitos da Igreja Católica estão sendo colocados em xeque. No período dos anos 1930 e 1940, Alceu Amoroso Lima foi o principal leigo católico, coordenando a Ação Católica, que consistia em grupos de discussão e estudo da Igreja Católica que foram cruciais para a virada progressista que ocorreu no início dos anos de 1950.

Segundo Dullo (2014), Lima se aproximou do Humanismo Integral, conceito de Jacques Maritain, que teve três influências marcantes: o reconhecimento da ação política dentro de uma postura católica; a condenação dos regimes fascista e nazista e a valorização da democracia.

Para este autor, tais influências também se encontram presentes no pensamento de Freire, pois sua pedagogia pode ser lida a partir da tríade que fundamentou a Ação Católica de Lima: *ver* – que compreende o aprendizado da realidade histórica em que se vive – *julgar* – que consiste na reflexão crítica sobre essa mesma realidade e – *agir* – a ação sobre a realidade (2014).

Dullo (2014) coloca o fatalismo como uma das problemáticas mais importantes no trabalho de Freire, frisando que sua proposta pedagógica caminha na direção oposta, qual seja, a ação do sujeito em seu contexto, sua percepção da possibilidade dessa ação para transformar o mundo. Freire nos fala, ainda, de duas experiências capazes de gerar o fatalismo: a visão distorcida de Deus e a ordem social injusta.

Freire se posiciona contrário a qualquer religião – não somente à Católica – que separa a transcendência da mundanidade, colocando Deus fora da realidade ao condená-la a ser o resultado da vontade Dele. Sendo o resultado da vontade Dele (de Deus), a realidade é essencialmente correta, sendo pecado se insurgir contra ela. Esse pensamento coloca o sujeito como um espectador passivo da realidade, gerando o fatalismo, como salientado por Dullo (2014).

Historicidade

Dullo (2014) aponta que a experiência da pobreza e das dificuldades se apresenta como o segundo elemento gerador de um sentimento fatalista em nossa sociedade. A ordem social injusta coloca o fatalismo enquanto banalização e naturalização dos problemas sociais, no entanto

tal elemento é de natureza histórico-cultural, resultado de um processo de formação histórica que tem seu início na exploração colonial, com a atitude de um “senhor” – seja de engenho, seja do café – a quem se espera uma atitude de proteção.

Vivemos durante muito tempo sob um sistema capitalista escravista, o que tornava inviável a participação política, além da falta de centros urbanos que propiciassem o diálogo e o encontro da população. “Essas condições objetivas, formavam as disposições mentais da população, condicionando-a à ideia de que não era possível ser mais do que espectadores da história” (DULLO, 2014, p. 55). Mesmo a proclamação da república ocorreu sem a participação das camadas populares e o Governo Vargas foi “a reafirmação do ontem colonial no passado recente” (DULLO, 2014, p. 55).

As raízes aventadas por Freire são contrapostas pelo autor com o advento da industrialização, que trouxe as modificações nas relações de trabalho e a urbanização crescente, permitindo o aparecimento do povo no espaço comum (2014).

Nesse sentido faz-se necessária a criação de um senso de perspectiva histórica no povo brasileiro, pois “a luta contra o fatalismo é uma luta pela realização da vocação ontológica do ser humano, isto é, uma luta contra a sua desumanização provocada pela ordem social injusta” (DULLO, 2014, p. 55).

Vemos, então, que a pedagogia de Freire sugere,

Na esteira da Ação Católica, a transformação da relação dos cristãos com o próprio cristianismo, o que envolve uma ação ritualizada capaz de

transformar o sujeito a quem se reporta para que ele seja um agente da transformação social (DULLO, 2014, p. 57).

Polinização

Penso que nós enquanto educadores (as), ao promover a escuta dos (as) marginalizados (as), atuamos no sentido da transformação social, pois estes (as) se tornam sujeitos ativos (as) ao testemunhar suas experiências, influenciando outros a também se tornarem atuantes, num processo parecido com o da polinização, ao espalharem seu pólen de vivências e conhecimentos a outros que, por sua vez, espalharão seus conhecimentos e experiências.

O texto lido deixou fortes impressões em mim, pois nunca havia atentado para essa influência cristã na pedagogia freireana, tampouco para os elementos que podem gerar o fatalismo explicitado no texto.

A última questão dada pelo professor Marcos Reigota, pedia que falássemos sobre a visita de um dos “convidados” que tivemos durante o curso, todos fundamentando seus trabalhos e estudos na pedagogia freireana.

Depois de muito ler minhas anotações para decidir qual convidado escolheria – eram todos muito interessantes e provocadores – enfim decidi escolher a fala da professora Patrícia, pois esta causou grande impacto sobre mim, ao falar da realidade de seu país e como ela se utiliza da pedagogia de Paulo Freire para transformar essa realidade.

Patrícia é professora do departamento de assistência social da Universidade de Bogotá/Colômbia. É Mestre em Educação com ênfase na Educação Popular, trabalhando com a pedagogia freireana com os grupos populares.

A Colômbia é um país que está há 50 anos em guerra civil, por essa razão, possui uma população com dificuldades de escolarização. Há também a presença de grupos armados no país, chamadas guerrilhas – grupos que reivindicam os direitos da população – e os paramilitares – grupos armados de direita que reivindicam o direito de matar os seus oponentes que ameaçam a ordem vigente. Em outras palavras, eles fazem o “trabalho sujo” dos militares. O país possui ainda um alto índice de suicídio entre jovens das classes mais populares, pois crescem sozinhos (as) e sem apoio dos adultos.

A Universidade de Bogotá foi a primeira universidade pública do país, com um forte cunho crítico. Entre os fundadores da Faculdade de Sociologia estão Orlando Fals Borda e Camilo Torres. Este último, padre e professor colombiano da teologia da libertação, fundou uma guerrilha nos anos 1960, reivindicando os direitos da população mais carente.

Por possuir uma postura crítica, alguns (as) professores (as) da Universidade têm sofrido ameaças dos paramilitares, entre eles (as), Piedad Ortega, Mário Hernandez e Leopoldo Munera, professores (as) que possuem uma pedagogia extremamente crítica, vinculados (as) aos movimentos populares.

Depois de nos fornecer um panorama do país e da Universidade, a professora Patrícia nos falou de uma investigação realizada pelo grupo de pesquisa em Educação Popular e Processos Comunitários, na qual o grupo identificou a presença de artigos de autores colombianos que relêem a pedagogia de Paulo Freire.

Dentre as alusões feitas às ideias de Freire, o grupo de pesquisa destacou cinco conceitos recorrentes: transformação e meios para

concretizá-la – *ação crítica e transformadora – sujeitos da educação popular* – fazedores da educação que se constroem no processo educativo – *aspectos pedagógicos e metodológicos da educação popular* – Dialogicidade, investigação e a importância da linguagem inclusiva como princípios pedagógicos – *e concepções da educação popular* – práxis baseada no diálogo entre teoria e prática.

Após analisar cada conceito, a conclusão da pesquisa foi de que “Paulo Freire é retomado atualmente para alimentar propostas e horizontes de transformação das realidades desumanizantes, indignas, indesejáveis etc. e aportar sentidos e intencionalidades para o processo educativo crítico”.

A professora Patrícia nos falou também de um movimento presente entre os (as) jovens que propagam um estilo de vida e pensamento não dicotômicos, no que concerne à opção sexual e à identidade sexual e de gênero, dos (as) chamados (as) *jovens em trânsito*. Esse conceito se apresentou totalmente novo para mim, pois nunca havia aplicado o pensamento não dicotômico à questão da identidade sexual e de gênero, sem atentar que os termos “homem” e “mulher” são construções sociais e dualistas.

Outro movimento presente entre os (as) jovens que me chamou a atenção foi o movimento de objetores de consciência, que vai contra a obrigatoriedade do serviço militar, utilizando-se de vários argumentos: religiosos, ideológicos, financeiros etc. Esse movimento é reconhecido pelas Nações Unidas e está presente em países em Guerra Civil. Novamente, aqui, a postura militante do (a) jovem na Colômbia me

remeteu à pedagogia freireana, que faz da opressão e suas causas objeto de ação por meio da percepção da realidade.

Conhecer outras realidades diversas da minha e saber que o legado de Freire continua sob as mais variadas formas constituiu um presente pra mim. Sou grata à fala da professora Patrícia e a todos os demais convidados e convidadas pelos seus “testemunhos”, cheios de paixão e integridade e grata também ao professor Marcos Reigota que nos propiciou esses encontros freireanos.

ATO 3: DESDOBRAMENTOS

CENA 1

COTIDIANO ESCOLAR: QUE ESPAÇO É ESSE?

Sorocaba, 20 de julho de 2015.

Amiga querida,

Acabamos de nos ver e eu já sinto saudades. Foi maravilhoso te rever no sábado e almoçar com você, o “cunhado” e seus sogros, que são uma graça, e poder colocar um pouco da conversa em dia, porque é muito assunto pra atualizar (risos).

Estou aproveitando as férias para me aprofundar um pouco nos conceitos dos teóricos estudados durante o Mestrado e também para refletir um pouco sobre o sistema escolar. Gostaria de dividir essa reflexão com você.

Minha reflexão me faz voltar ao período de meu ingresso no ensino público estadual paulista como professora de Arte. Recém-saída do curso de Licenciatura em Dança (pouco mais de seis meses) estava embebida com as experiências vividas nas aulas e no estágio que fiz no PRODECAD, como já te falei em outra carta, e ansiosa por saber como seria vivenciar tudo o que aprendi no contexto do ensino formal, que é muito diferente do ensino por projeto presente nas escolas de educação não formal, como o PRODECAD/UNICAMP.

No entanto, apenas uma semana depois de tomar posse do meu cargo, “vivi na pele” o impacto da burocracia estatal ao ser impedida de continuar lecionando, sob o argumento de que não era qualificada para o cargo.

Deixe-me explicar: na época em que prestei o concurso para professor da rede pública, em 2003, o edital exigia que o candidato tivesse “Licenciatura Plena em Educação Artística” exatamente com essas palavras; como no meu diploma constava “Licenciatura Plena em Dança” fui considerada inapta para ministrar as aulas de Arte.

Começou então o que seria uma verdadeira epopeia para conseguir o direito, validado pela aprovação num concurso público, de ocupar o cargo de Professor de Educação Básica II (o chamado PEB II) na disciplina Arte.

Como argumento, utilizei-me do embasamento na LDBEN, Lei nº 9394/96 que institui o ensino de Arte nas escolas através de suas quatro expressões – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. No entanto, os cursos de graduação oferecem somente a formação do (a) especialista, ou seja, para cada uma das expressões artísticas existe uma graduação específica, não havendo o (a) professor (a) generalista. Dessa forma, o (a) licenciado (a) em qualquer uma dessas expressões estaria apto a lecionar como professor (a) de Arte na escola.

Munida desse argumento, o histórico da minha graduação, com uma extensa carga horária diga-se de passagem, e um apostilamento conferido pelo diretor acadêmico da UNICAMP no qual constava que o (a) formado (a) em Dança era apto (a) para dar aulas de Arte, dei entrada numa ação judicial contra o Estado. Importante dizer que meu caso não foi o único na época.

A ação na justiça durou nada menos do que nove anos, ao final dos quais consegui o direito de reintegração de posse no meu cargo, três anos depois de ser publicado um parecer do Conselho Estadual de Educação de São Paulo instituindo que o (a) formado (a) em qualquer uma das quatro expressões artísticas poderia exercer a função de professor (a) de Arte na escola.

Assim, depois de um longo e tenebroso inverno, enfim comecei a ministrar aulas para jovens do Ensino Médio, mas logo descobri que a burocracia do sistema também se encontrava no ambiente escolar, afetando-o diretamente, a começar pela quantidade de papéis a serem preenchidos pelo (a) professor (a), e pelo (a) estudante, que acaba por tomar um tempo grande da rotina da sala de aula.

Outra qualidade burocrática que pude perceber no ambiente escolar é no modo como os conhecimentos são organizados, todos em “caixinhas”, estanques, que não possuem conexão entre si, pelo menos assim nos é passado, organizados numa grade de horários igualmente isolada e imobilizada, com um tempo determinado para cada conhecimento. A estrutura escolar também é hierarquizada e as relações que se estabelecem dentro dela obedecem a essa hierarquização.

Com tanto papel a ser preenchido, imobilidade da grade e isolamento do conhecimento, vou também me tornando imobilizada, burocrática, estanque, ilhada, passiva e, conseqüentemente, alienada de minha realidade, o que reflete diretamente nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

O que não podemos esquecer, minha querida amiga, é que não somos estanques, ninguém é, somos dinâmicos (as), pois somos seres vivos, perpassados por experiências que nos afetam, às vezes de modo direto, outras de modo indireto, experiências essas que produzem subjetividades.

Se nós não somos estanques, por que a escola haveria de ser? O cotidiano escolar é composto por diversas subjetividades que dialogam, através de diferentes “mundos” que se encontram e se inter-relacionam, perpassados um pelo outro, gerando uma verdadeira rede. Nessa rede, não cabem conhecimentos em “caixinhas”, relações hierarquizadas, tempos divididos, subjetividades isoladas.

É urgente pensar outra forma de se fazer esse cotidiano, onde todas essas questões sejam consideradas, com foco em todos os envolvidos nesse processo, sujeitos atuantes e conscientes de sua historicidade.

Acabei indo longe em minhas reflexões e nostalgias e me alonguei demais (pra variar, risos), mas acredito que você não se importará de “me ler” e dizer o que achou.

Com carinho.

Laura

“Educar é estar com o outro.”

Augusto Novaski

Ao analisar a vida cotidiana escolar percebo que ela se traduz em movimentos caóticos, essencialmente produzida pelos tempos subjetivos, pulsando com fios invisíveis nas redes efêmeras, “que subvertem localmente e produz novas formas de apropriação do tempo e do espaço” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 111).

Por essa razão, para Oliveira e Alves (2008) os fatos analisados no cotidiano devem ser pensados em sua complexidade, daí a necessidade de considerar uma rede de múltiplas e complexas relações quando o estudamos, na qual os macros e micros contextos se fazem presentes.

Só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o olhar distante e neutro (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 20).

Para apreender sua realidade, em qualquer dos *espaçotempos* em que se desenrola o cotidiano, é preciso estar atento (a) a tudo o que se passa nele, pois a compreensão dos cotidianos possibilita “o acesso, a partir deles, à compreensão do social num sentido mais amplo, bem como incluir como centrais os aspectos determinantes da sociedade sobre aquele cotidiano” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 80).

É premente considerar as diversas e múltiplas realidades que perpassam o cotidiano escolar, dialogando a todo momento com o cotidiano e com os que nele se inserem.

Os cotidianos das escolas, no qual os sujeitos tecem suas redes de fazeres, onde vivem, agem, sentem, sofrem, amam, os seus “praticantes ordinários”

só existem quando cessa a busca da visibilidade “panóptica” de uma escola abstrata vista do “alto” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 59).

Nesse sentido, uma metodologia de pesquisa do cotidiano deve “assumir a complexidade das práticas com suas trajetórias, ações, corpo e alma, rede de fazeres em permanente movimento” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 59).

Oliveira e Alves (2008) entendem a rede de fazeres como metáfora, com seus fios, seus nós e seus espaços esgarçados, permitindo historicizar a cada um de nós, pensamentos e atos próprios, quando se entende que tudo está interligado, aí incluídos os imprevistos, acasos, lapsos e fraquezas.

Para essas autoras, a metáfora da rede implica no pensamento da possibilidade de interação de diversidade, isto é, em buscar formas de articulação entre o local e o global, o particular e o universal, entre cada escola e a rede escolar e entre a formação realizada de modo coletivo pelos (as) professores (as) de uma mesma escola e programas mais amplos (2008).

Apesar da força com que a cultura pós-moderna se faz presente no cotidiano escolar “ela não tem sido digna de atenção pelos pesquisadores e elaboradores de políticas educacionais. Não tem sido até porque o entendimento dessa complexidade cultural exige outras maneiras de ser estudada” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 59).

O sociólogo Zygmunt Bauman (2013) salienta que “se a vida pré-moderna era uma encenação diária da infinita duração de todas as coisas, exceto a vida mortal, a vida líquida moderna é uma encenação

diária da transitoriedade universal” (p. 22). Esse novo sistema de poder devora, digere, e se beneficia de toda intervenção de resistência.

Bauman (2013) escreve que a modernidade líquida provocou uma transformação no campo das relações afetivas e sexuais, em oposição ao período anterior, no qual um (a) trabalhador (a) podia permanecer por toda a vida com o mesmo empregador (a), morando na mesma cidade e com o mesmo cônjuge. Essa transformação coloca a realidade moderna como algo em constante transformação, com eternos começos e recomeços.

Um espectro paira sobre os cidadãos do mundo líquido moderno e todos os seus esforços e criações: o espectro da superfluidade. A modernidade líquida é uma civilização do excesso, da redundância, do dejetivo e do seu descarte (BAUMAN, 2013, p. 23).

Nesse contexto, Bauman (2013) aponta a cultura líquida moderna como desengajada, descontínua e do esquecimento, não se sentindo mais como uma cultura da aprendizagem e da acumulação, como aquelas registradas nos relatos de historiadores e etnógrafos. O novo papel da cultura dentro da sociedade líquida provoca mudanças para o (a) artista e o seu processo de criação, estabelecendo outras relações com a obra e o público, diferentes daquelas estabelecidas no período anterior.

No que George Steiner denominou “cultura de cassino”, cada produto cultural é calculado para o máximo impacto (ou seja, dispersar, eliminar e descartar os produtos culturais de ontem); e a obsolescência instantânea (ou seja, reduzir a distância entre a novidade e a lata de lixo com produtos culturais preocupados em não abusar da hospitalidade e prontos a logo

deixar o palco para abrir espaço aos novos produtos de amanhã). Artistas que antes identificariam o valor do seu trabalho com a eterna duração, e lutavam por uma perfeição que tornasse futuras mudanças praticamente impossíveis, agora montam instalações destinadas a ruir com o fim da exposição, ou happenings que terminarão no momento em que os atores resolverem tomar outro caminho (BAUMAN, 2013, p. 36).

Nessa sociedade líquida, o papel da educação não é mais o de equiparar as oportunidades promovendo uma ascensão social e uma vida tranquila e feliz, já que quase todos os “heróis contemporâneos” que fizeram “fortunas de bilhões de dólares a partir de uma única ideia feliz e de uma oportunidade auspiciosa” se evadiram do sistema educacional (BAUMAN, 2013, p. 38).

Para Bauman (2013) a educação já não provê o conhecimento que irá garantir o sucesso econômico dentro de nossa sociedade, tampouco orienta para uma mobilidade social ascendente, não sendo capaz de manter em operação tal mobilidade, o que lhe acarreta um problema, uma vez que a desigualdade não é neutralizada.

Os jovens dentro dessa sociedade constituem uma potencial contribuição à demanda de consumo, o que lhes garante certo grau de atenção dos adultos, salvando-os da dispensabilidade total, uma vez que a juventude é pensada como “um novo mercado” a ser explorado (BAUMAN, 2013, p. 52).

Não obstante, o único propósito invariável da educação consiste em preparar os jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar, pois são das suas inter-relações, verdadeiros laboratórios efervescentes, que devem vir o processo em direção a uma nova e respeitosa forma de coexistência. “O ensino de qualidade precisa

provocar e propagar a abertura e não a oclusão mental (BAUMAN, 2013, p. 25).

Essa nova forma de coexistência faz-se possível por meio de uma revolução cultural, pois o sistema educacional “ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução” (BAUMAN, 2013, p. 31).

Para que essa transformação se efetive, faz-se mister uma educação para a prática da liberdade, na qual o respeito aos (às) alunos (as) seja a condição necessária para que o aprendizado possa se dar de modo mais profundo. A educação como prática da liberdade permite que os (as) estudantes assumam a responsabilidade por suas escolhas, conferindo-lhes autonomia. Segundo hooks (2013) tal processo é fácil para os (as) professores (as) que crêem que o seu trabalho é o de participar do crescimento intelectual dos (as) educandos (as), e não somente o de transmitir o conhecimento.

O conhecimento, por sua vez, não é construído de modo linear e hierárquico, sendo necessário tentar entender seu processo de criação, pois “estudar como o conhecimento é tecido exige que se admitam as diferenças culturais sem hierarquias, o que abre múltiplas possibilidades ao ato humano de conhecer” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 13).

1.1. CIÊNCIA, CONHECIMENTO E ESCOLA

O mundo contemporâneo possibilitou a criação de novos campos científicos, assim como de outros espaços/tempos de criação de conhecimentos, como novas formas de organização do trabalho e os

novos movimentos sociais. Esses campos e espaços/tempos “vêm sendo criados e se desenvolvem a partir do rompimento das fronteiras disciplinares e da criação de redes de relações, de comunicação e de conhecimentos” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 14).

Segundo Alves e Garcia (2002) os avanços da ciência e de seus campos devem-se, sobretudo, às divisões e subdivisões do conhecimento, que de totalizador foi se ampliando e se aprofundando e por esse processo foram surgindo as diferentes áreas do conhecimento, também aprofundadas e ampliadas.

As divisões e subdivisões do conhecimento e sua consequente fragmentação tornou o ideal do conhecimento total inatingível, provocando “o estilhaçamento no entendimento dos seres humanos, da natureza e da sociedade” na contemporaneidade. “É claro que estas tantas divisões tiveram influência na escola e na formação de professores” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 84).

Alves e Garcia (2002) apontam que a pedagogização do conhecimento, isto é, a escolha de determinados conteúdos que deveriam ser aprendidos na escola, chamados de conteúdos pedagógicos, deixou de fora os saberes cotidianos, uma vez que foram decididos a partir de critérios exteriores aos (às) educandos (as) vindo de uma autoridade numa posição de poder.

Nesse contexto, o papel dos (as) estudantes é o de memorizar e repetir o que os autores consagrados disseram, e não o de aprender com eles a pensar para criar, descobrindo e construindo o conhecimento. “Desaparecendo o que já sabiam antes de entrar na escola, nela

aprendem o que os torna menos autônomos” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 85).

Para possibilitar a seleção dos conteúdos, Alves e Garcia (2002) escrevem sobre a necessidade da sua hierarquização havendo, dessa forma, saberes dignos de serem aprendidos – que se encontram no alto da hierarquia – e outros que não precisam ser aprendidos – que se encontram abaixo na hierarquia como, por exemplo, o conhecimento estético.

Os saberes presentes no conhecimento escolar “ao serem escolhidos e incorporados à escola, eram retirados de seu contexto, o que obrigava ao fracionamento, já que nem tudo podia ser dado no espaço/tempo escolar” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 86). Segundo as autoras, essa fragmentação obrigou a necessidade de dar um aspecto de normalidade à passagem de um assunto para o outro que, na verdade, não possuía relação alguma com o assunto que lhe vinha a seguir, a chamada normalização de sequências (2002).

O processo de fragmentação do conhecimento trouxe com ele a divisão disciplinar, necessária ao desenvolvimento da sociedade, da ciência e da escola, sendo positivo o seu papel no momento histórico de seu aparecimento e boa parte do seu desenvolvimento, como apontado por Alves e Garcia (2002).

A organização disciplinar instituiu-se no século XIX, com a formação das universidades modernas, desenvolvendo-se no século XX com o impulso da pesquisa científica. Esta pode ser definida como “categoria organizadora do conhecimento científico: ela institui a

divisão e a especialização do trabalho, e responde à diversidade dos domínios que recobrem as ciências (ALVES; GARCIA, 2002, p. 65).

Essa especialização do conhecimento acaba por compartimentar o saber, pois “a organização curricular das disciplinas as coloca como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado” (GALLO, 2003, p. 86).

Dentro do âmbito escolar, a disciplina possui ainda um sentido complementar a esta divisão do conhecimento, que consiste no controle dos corpos e mentes dos (as) estudantes. Este último “tem a ver com a criação de uma moral voltada para ver o corpo como lugar perigoso a ser controlado e vê todo movimento como inconveniente e incontrolável” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 88).

Por essa razão, para hooks (2013) faz-se imprescindível falar sobre como vivemos o corpo no âmbito escolar, pois ao fazê-lo estamos desafiando o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou nesse espaço em particular, negando subjetividades a alguns grupos e facultando-as a outros.

1.2. EDUCAÇÃO RIZOMÁTICA

A complexidade da realidade social acabou por colocar em questionamento a separação do conhecimento por especializações, uma vez que “problemas que foram surgindo na sociedade deixavam clara a impossibilidade de serem resolvidos se ficassem apenas com uma área do conhecimento ou de uma especialização” (ALVES; GARCIA, 2002, p.

94). Tal complexidade dos problemas, em seus macro e micro contextos sociais, apontada por Alves e Garcia (2002), exigiu um diálogo transdisciplinar, isto é, um processo dialógico-dialético entre as disciplinas, pois ao romper com as fronteiras disciplinares encontramos respostas a nossas questões que não seria possível encontrar com estas fronteiras.

Para atender essa demanda social complexa, a escola

Há de ser um espaço/tempo de redes de múltiplas relações e movimentos que permitam a criação, rica e turbulenta, de novos conhecimentos, que nem sempre são aqueles que pretendíamos ser os que “devem” ser aprendidos por nossos alunos (ALVES; GARCIA, 2002, p. 101).

A esfera do cotidiano vem indicando para a escola a necessidade da crítica à organização dominante, tanto internamente – estrutura de poder; fazer pedagógico; estrutura curricular – quanto externamente – relações da educação com a sociedade, como salientado por Alves e Garcia (2002).

Nesse sentido, Gallo (2003) aponta para a relevância da compreensão dos processos históricos e sociais das produções dos saberes, para compreendermos as possibilidades de organização e produção deles na escola ou no contexto educacional mais amplo. Para tanto, Gallo (2003) irá buscar na obra *As tecnologias da inteligência*, de Pierre Lévy, os diversos processos e as produções dos saberes de cada momento histórico. Em sua obra, Lévy (1995) delimita três momentos da história do conhecimento humano marcados por suas tecnologias específicas, que ele denomina de polos, cada qual apresentando

características peculiares, bem como diferentes impactos sobre o conhecimento, as tecnologias utilizadas, e os saberes que pode desencadear.

Desse modo, Gallo (2003) nos informa que no *polo da oralidade* o conhecimento era transmitido por meio da palavra, sendo um momento dominado pelo conhecimento mitológico, o que engendrou um saber do tipo narrativo. Num segundo momento, temos o *polo da escrita*, que resultou na constituição da Filosofia e da(s) Ciência(s). Este apresenta um saber teórico, baseado na interpretação. Por fim, o *polo mediático-informático*, no qual adentramos a partir do século XX, possibilita um saber operacional, baseado na simulação.

O filósofo da educação Silvio Gallo (2003) ressalta que a noção de conhecimento que temos hoje e sua forma de construção está marcada pela tecnologia da escrita e o seu saber está fundamentado no viés teórico da interpretação da realidade, fundando uma noção de verdade que “diz respeito à adequação da ideia à coisa mesma que a interpreta” (p. 88).

Para ele a estrutura do conhecimento presente na sociedade da tecnologia da escrita é chamada de estrutura arbórea, que tem como metáfora uma árvore, “cuja extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos”, estendendo-se pelos diversos aspectos da realidade (GALLO, 2003, p. 88).

Nesse sentido, de um único princípio correto bem fundamentado na Ciência (o tronco e suas raízes) emergiriam os outros princípios de explicação da realidade (os galhos) remetendo ao grande tronco do conhecimento.

O paradigma arborescente representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultando das concepções científicas modernas (...) [este] implica uma hierarquização do saber como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento (GALLO, 2003, p. 89).

De acordo com Gallo (2003) nossa sociedade vive um momento de transição entre o polo da escrita e o polo mediático-informático, que é marcado pela tecnologia da mídia e da informática. Para pensar essa nova realidade complexa é necessária a introdução de outro paradigma de conhecimento, uma nova imagem do pensamento, para além do paradigma arbóreo e consequente arborização do pensamento.

A esse respeito, Gallo (2003) irá apresentar o conceito de rizoma do filósofo Gilles Deleuze e do esquizoanalista Felix Guattari¹ já que sua metáfora subverte a metáfora arbórea, na medida em que toma como imagem um tipo de caule radicante, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos.

Para Deleuze e Guattari (1995) um rizoma possui formas diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos, até suas concreções em bulbos e tubérculos. “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37).

¹ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1.

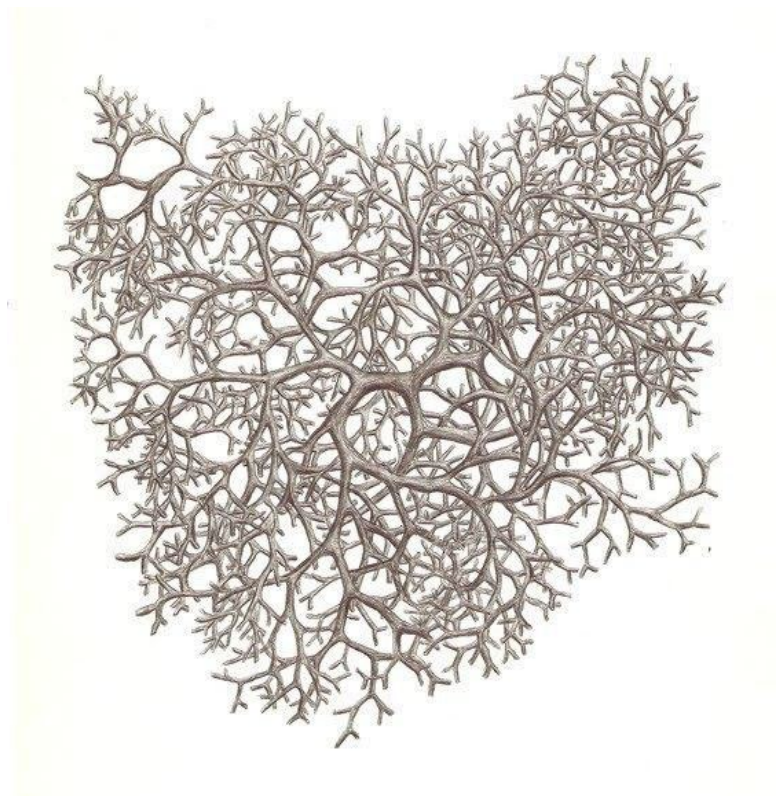


Imagem 12: Rizoma

Essa metáfora coloca em questão

A relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto (GALLO, 2003, p. 93).

O rizoma é regido por seis princípios básicos. Os primeiros são os *princípios de conexão e heterogeneidade* nos quais, “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito

diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14). “Dado que qualquer conexão é possível, o rizoma rege-se pela heterogeneidade.” (GALLO, 2003, p. 93).

O *princípio de multiplicidade* diz que “o rizoma é sempre multiplicidade que não pode ser reduzida à unidade” ele “não possui uma unidade que sirva de pivô para uma objetivação/subjetivação: o rizoma não é sujeito nem objeto, mas múltiplo.” (GALLO, 2003, p. 93-94).

Segundo o filósofo da educação Silvio Gallo (2013) o rizoma não pressupõe qualquer processo de significação e hierarquização, está sempre sujeito às linhas de fuga que apontam para novas e insuspeitas direções, sendo sempre um devir, cartografia a ser traçada a cada instante, conferindo a ele o *princípio de ruptura assignificante*.

Ainda com Gallo (2013) o *princípio de cartografia* ressalta que o rizoma pode ser acessado de muitos pontos, ele possui entradas múltiplas, podendo ser cartografado. “Um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 20).

Por fim, o *princípio de decalcomania* coloca o rizoma sobre as árvores, possibilitando o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades, pois ele degenera, faz florescer, desmancha e prolifera, como explicita Gallo (2013). O rizoma é mapa e não decalque, este é a lógica da árvore. “Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Para o autor Silvio Gallo (2013) dentro do conceito de rizoma, podemos observar o conceito de transversalidade que constitui uma

nova forma de trânsito possível entre os inúmeros “devires” do rizoma. Este conceito foi desenvolvido por Félix Guattari no princípio dos anos 60, ao tratar das questões ligadas à terapêutica institucional, propondo que ela substituísse a noção de transferência. Ela é

A matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismos que seriam insuficientes para uma abrangência de visão de todo o horizonte de eventos possibilitado por um rizoma (...) numa perspectiva rizomática, podemos apontar para uma transversalidade entre as áreas do saber, integrando-as (GALLO, 2003, p. 96).

Segundo esse autor, no contexto rizomático, a educação possibilitaria a cada estudante um acesso diferenciado às áreas do saber de seu particular interesse, significando o desaparecimento da escola como conhecemos, pois romperia com as disciplinarizações, possibilitando a realização de um processo educacional mais condizente com as exigências da contemporaneidade (2003).

A aplicação do conceito de rizoma na organização curricular da escola significaria uma revolução no processo educacional, pois substituiria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento (...) por um acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os saberes significando o fim da compartimentalização (GALLO, 2003, p. 97).

Pensando num currículo transversal e rizomático, Gallo (2013) ressalta que o processo educativo seria uma heterogênese, uma produção singular a partir de múltiplos referenciais, da qual não vislumbramos o resultado. Enfim, seria um processo voltado para a formação de uma subjetividade autônoma.

A educação rizomática abre-se para a multiplicidade, para uma realidade fragmentada e múltipla, pois o campo dos saberes são tomados como abertos e sem fronteiras, como apontado por Gallo (2013). Segundo Lins (2005) o projeto de uma pedagogia rizomática tem como axioma uma ciência nômade, estando inserida na ética e na estética da existência, na imanência como vida.

No contexto de uma pedagogia dos sentidos, pedagogia rizomática, nômade, os saberes tornam-se sabores porque permitem as inteligências, às crianças, aceder a um universo outro: ser bruxo com os bruxos, compartilhar da compreensão dos mistérios do nascimento, do amor, da vida, da morte, sem drama, sem histeria, sem dívida, mas com fantasia criativa acoplada à reflexão e não à indução (LINS, 2005, p. 1230).

“O rizoma, como a internet, é a coisa conectada a qualquer instante, em qualquer lugar, em todas as línguas, segundo a criatividade de uma gramática das invenções: política primordial da pedagogia rizomática, mas também a sua força nômade” (LINS, 2005, p. 1246).

Nesse sentido, Lins (2005) salienta que tanto educadores (as) quanto educandos (as) aproximam-se duma multiplicidade rizomática no que concerne aos seus saberes e vivências, cada qual possuindo seu capital cultural, emocional ou linguístico, daí a importância de uma escola que proporcione relações dessa natureza em todos os âmbitos de seu cotidiano, entendido como uma multiplicidade rizomática de subjetividades.

Nesse contexto, penso que a dança educativa, os jogos de improvisação e o trabalho de percepção corporal de Angel Vianna, contemplam o corpo em sua multiplicidade e complexidade rizomáticas

ao trabalhar com as percepções do corpo e do movimento, buscando uma expressão pessoal e única. O processo de investigação corporal proporcionado por essas práticas possibilita a formação de uma subjetividade autônoma, pois parte de múltiplos referenciais na sua elaboração, tornando singular a produção do conhecimento corporal.

CENA 2

RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NO COTIDIANO ESCOLAR

Sorocaba, 05 de agosto de 2015.

Querida amiga/irmã,

Nem acredito que falta apenas um mês para o seu casamento! Parece que foi ontem que estávamos a caminho do barzinho “Lapa 40 graus” e eu presenciei seu encontro com aquele que seria seu futuro marido! Gostaria de estar aí pra te apoiar nesse momento, mas saiba que mesmo distante meu pensamento sempre está com você.

Foi exatamente nessa mesma época, há um ano, que comecei meu trabalho de percepção do movimento com os (as) estudantes do Ensino Médio da escola pública em que ministro aulas da disciplina Arte. Escrevo para lhe contar sobre as reverberações advindas desse trabalho e os motivos que me levaram a realizá-lo.

O primeiro motivo que me levou a trabalhar com a prática corporal de Angel Vianna no contexto escolar foi o desejo de que os (as) educandos (as) tivessem a oportunidade de vivenciarem sensações e percepções corporais como eu também havia tido, já que estas me foram intensas. Além disso, sentia também a necessidade de trabalhar o corpo no campo do sensível, de forma a libertá-lo da domesticação e docilidade impostas pela escola, sempre exigindo sua imobilidade.

O segundo motivo deveu-se a um episódio ocorrido com a coordenadora da escola em que trabalho. O Serviço Social do Comércio (SESC) desenvolve um projeto cultural em parceria com as escolas públicas que consiste em propiciar aos (as) educandos (as) dessas escolas o contato com exposições de arte e espetáculos de teatro e dança.

A mediação entre o SESC e as escolas públicas estaduais é realizada pelo (a) coordenador (a) do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino, especialista na área de Arte, que contacta o (a) professor (a) de Arte da escola para que ele (a) selecione uma turma de Ensino Fundamental e uma turma de Ensino Médio para assistir à exposição ou espetáculo. O (a) professor (a) de Arte, então, desenvolve um projeto antes e após a fruição da exposição ou espetáculo, pois entende que este é parte do projeto pedagógico no trabalho com arte, e não apenas um entretenimento, embora também o seja.

Então, quando minha coordenadora de arte, do Núcleo Pedagógico, contatou-me para que eu escolhesse uma turma para assistir a um espetáculo de dança, combinamos previamente (cerca de um mês antes) que eu levaria a turma com a qual pretendia realizar o trabalho e a pesquisa, utilizando-me da prática corporal proposta por Angel Vianna.

Qual não foi minha surpresa ao descobrir que, quando a convocação para o espetáculo chegou à escola, a minha coordenadora deu a incumbência de selecionar os (as) estudantes para a professora de Português, que fez uma seleção aleatória, escolhendo alunos de turmas diferentes, pois viu nesse evento apenas uma oportunidade para os (as) jovens saírem para “um passeio”, inviabilizando qualquer trabalho pedagógico. Os (as) jovens escolhidos (as), por sua vez, “caíram de paraquedas” num evento totalmente descontextualizado de seu cotidiano escolar, pois sendo de turmas diferentes, inviabilizou um trabalho pedagógico prévio e posterior ao espetáculo, o que proporcionaria um entendimento mais aprofundado e me permitiria realizar esse aprofundamento com eles (as) em sala de aula. Importante ressaltar que a postura da coordenadora foi irredutível, mesmo com meus apelos e os da coordenadora do Núcleo Pedagógico, explicando que seria parte de uma pesquisa em Dança e Educação.

Essa situação constituiu o estopim para que eu realizasse o trabalho de sensibilização corporal na escola, como forma de afirmar a Dança enquanto área de estudo, e como tal, produtora de conhecimento, sentidos, subjetividades e visões de mundo.

No entanto, muitas dúvidas se apresentaram: Seria possível realizar esse tipo de vivência no âmbito escolar? Como os (as) estudantes e a direção receberiam esse trabalho? Que tipo de reverberações surgiriam?

Devo dizer que nem tudo foram flores nesse processo. A despeito da falta de uma sala apropriada para o trabalho corporal, com um chão adequado e sem carteiras e cadeiras, levando-nos muitas vezes ao pátio, onde todos passam ou a empurrar as carteiras para o canto da sala, o que consumia tempo, para minha surpresa, as vivências foram muito bem recebidas pelos (as) jovens, apesar do meu nervosismo antes de conduzir cada experiência.

Acredito que a boa recepção de meu trabalho por parte dos (as) estudantes deveu-se, sobretudo, ao caráter diferenciado da prática corporal em comparação ao que é, normalmente, realizado na escola, constituindo uma novidade pra eles (as), pois quando perguntei se já haviam realizado uma vivência dessa natureza, muitos disseram que não. O fato de haver explicado previamente para os (as) educandos (as) que faríamos vivências de características diversas daquelas realizadas no âmbito escolar, definindo o porquê de sua realização, constituiu outro fator positivo na recepção do trabalho, uma vez que a atividade foi contextualizada e não “jogada” sem nenhum objetivo ou planejamento.

Outra grata surpresa que tive foi na forma como os (as) educandos (as) realizaram os registros das impressões e sensações vividas durante as aulas. Em cada uma das vivências registradas por eles e elas, percebi o traço artístico e muitas vezes poético presente nas mais variadas expressões artísticas, denotando a importância do trabalho realizado.

Com isso, percebo o quão importante é o processo de reconstrução do corpo sensível, dinâmico, pensante, contextualizado. E, por todos esses aspectos, um corpo autônomo e atuante, sobretudo no espaço escolar, onde o corpo artístico se encontra ausente ou na periferia. Trazer o corpo sensível para esse espaço é extremamente gratificante.

E assim me despeço querida irmã de coração, agradecendo por ler minhas palavras e pela oportunidade de ser sua madrinha de casamento.

Até o grande dia.

Estou sempre com você.

Com amor.

Laura

“O movimento é fundamental à vida.”

Maria Duschenes.

A partir da minha própria experiência com a prática corporal de Angel Vianna e os estudos realizados no Programa de Mestrado em Educação, nasceu o desejo de propiciar aos meus educandos e educandas a oportunidade de vivenciarem uma experiência dessa natureza, pois o conhecimento do corpo sensível e do movimento, enquanto expressão encontram-se à margem no ambiente escolar.

Em seu artigo intitulado *Dançando na chuva... e no chão de cimento* (2001), a professora Márcia Strazzacappa salienta que, apesar da LDBEN, Lei nº 9394/96¹, garantir o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica, representada pelas áreas – Música, Dança, Teatro e Artes Visuais – raramente as expressões que utilizam o corpo são abordadas, seja pela falta de especialistas ou pelo despreparo do (a) professor (a), situando a dança no “Terceiro Mundo da Arte”, reivindicando espaço e reconhecimento.

A falta de especialistas não é o único motivo do ensino de dança nas escolas se encontrar à margem. Isso é claramente observado na postura da direção, coordenação e mesmo professores (as) de outras áreas da escola quando se tenta realizar um trabalho com o corpo no campo do sensível. Penso que tal postura advém do desconhecimento da Arte, sobretudo da Dança, como área do conhecimento e parte essencial da formação do (a) jovem.

¹ Atualmente a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei 13278/16 que inclui as áreas da Música, Dança, Teatro e Artes Visuais no componente curricular de Arte da Educação Básica.

Por essa razão, senti a necessidade de realizar um trabalho, na escola pública, que contemplasse o trabalho corporal de Angel Vianna, inserindo a percepção do movimento, que constitui a base da dança, como uma afirmação da Arte, enquanto importante área do conhecimento, pois que a Dança é uma de suas expressões.

No entanto, sendo a Educação e a Arte campos do conhecimento tão vastos e complexos, qual conceito teórico contemplaria o trabalho corporal de Angel Vianna no cotidiano escolar? A partir de qual referencial eu pensaria a relação entre essas duas áreas?

A Educação e a Arte podem compartilhar algumas categorias comuns quando olhadas a partir da experiência. Nas palavras do professor Jorge Larrosa² (2015) “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (p. 26) “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 18).

Larrosa (2015) aponta que a informação, a opinião, a velocidade e o que ela provoca, o excesso de trabalho e a falta de silêncio são fatores que limitam e até impossibilitam a ocorrência da experiência, perpetuando a pobreza de experiências que caracteriza o mundo contemporâneo.

O sujeito da experiência é “um sujeito aberto que se deixa afetar por acontecimentos” (LARROSA, 2015, p. 110). Segundo Larrosa (2015) ele se define por sua receptividade, disponibilidade e passividade, essa última feita de paixão e de atenção, como uma abertura essencial. O sujeito dela está aberto à sua própria transformação, que constitui um componente fundamental da experiência.

² Professor de Filosofia da Educação da Universidade de Barcelona/Espanha.

A experiência é irrepresentável, irrepetível e incomparável, pois é única, própria de cada sujeito. O saber advindo da experiência, portanto “é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (...) é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (LARROSA, 2015, p. 32).

Nesse sentido o professor Jorge Larrosa (2015) tem como proposta pensar a educação a partir do par experiência/sentido, assumindo outro ponto de vista, para além dos pares ciência/tecnologia e teoria/prática.

Pensando a educação a partir do par experiência/sentido comecei a realizar as vivências com os (as) estudantes do Ensino Médio, na faixa etária entre 15 e 18 anos de idade, de uma escola da rede pública estadual de ensino, dentro da disciplina de Arte, no segundo semestre de 2014, como parte da minha pesquisa do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba/SP.

Nas vivências realizadas com a turma, trabalhei com os conceitos da prática corporal de Angel Vianna através de alguns temas: *sensibilização da pele pelo toque; articulações; jogos corporais; jogo com o espaço; sensibilização dos ossos; sensibilização com o uso de objetos.*

O registro do processo foi feito pelos (as) educandos (as) de formas diversas, tais como desenhos, relatos por escrito, vídeos e fotos. Importante ressaltar que, ao final de cada vivência, solicitei aos (às) estudantes que contextualizassem a experiência vivida.

2.1. PELE – TOQUE

A vivência relatada a seguir por uma educanda foi a primeira que realizei com os (as) estudantes, e teve por tema os pés, seguindo o conceito de Klauss Vianna (2005), companheiro de Angel. Para ele, os pés são o ponto mais importante do corpo, daí a necessidade de começar o trabalho com uma massagem a fim de sentir a forma, a sensação tátil e suas diferentes possibilidades de movimento.

O dia estava frio, então na sala sentamos em roda, começamos a massagear os pés para andarmos em cima de colchões, sentindo o apoio dos pés, deixamos os pés alinhados com a cintura, depois comparamos como estava o pé antes e depois de andarmos e massagearmos, notando que estava mais aquecido, foi bom (Relato K. K).

O relato seguinte ilustra que a sensibilização dos pés através da massagem acaba por aumentar suas possibilidades de movimento, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, “ampliando sua mobilidade e descobrindo novos pontos de apoio” (VIANNA, 2005, p. 136).

Tiramos os tênis e massageamos os pés sentindo cada movimento que fazíamos com os pés; nus ou com as meias pisamos no chão depois que massageamos os pés e andamos com eles em círculos, sentindo-os. Foi bem confortável sentir meus pés mais leves, macios e relaxados. Depois que fechamos os olhos senti como se estivessemos ainda andando pela sala, minhas veias saltadas por cima dos pés, foi relaxante (Relato de T. C.).

Segundo Vianna (2005) o trabalho isolado e inicial com os pés propicia aos educandos e educandas, a recuperação e a percepção da totalidade, bem como a ligação entre as várias partes do corpo. “Senti

diferença ao retirar o tênis e caminhar pela sala, senti meus pés esfriarem por um tempo, mas depois esquentaram” (Relato de G. K.).

Nessa aula mexemos especificamente os pés, e foi a aula que eu fiquei mais relaxado e confortável, pois tirar os pés do tênis já deu uma relaxada e depois ainda massageá-los foi bom, porque a sensação depois de caminhar foi ótima, me senti leve, parecia que eu estava sem os pés, a cada caminhada parecia que eu não estava pisando no chão (Relato de T. A.).

Ainda trabalhando com o toque e a pele realizei uma vivência inspirada na proposição artística dos objetos relacionais de Lygia Clark em relação com o trabalho de percepção corporal de Angel Vianna, como as que eu mesma realizei durante meu curso de Especialização, como já relatado em outra cena.

Após caminharem pela sala percebendo o próprio corpo, os apoios e o espaço em volta, solicitei que os (as) educandos (as) utilizassem os objetos de seu material escolar para serem colocados no corpo do (a) colega, a fim de promover a sensibilização corporal. Em seguida, pedi que caminhassem novamente pela sala, procurando perceber as mudanças ocorridas no corpo. Em seguida, reproduzo as impressões de um educando da turma acerca da vivência.

Quando me deitei e relaxei, tive a percepção de quando meu colega de sala pôs sobre o meu corpo certos objetos, alguns deles me incomodaram, alguns eram um pouco pesados, outros, com o passar dos minutos sobre o meu corpo, ficaram um pouco quentes, já outros objetos quando retirados pareciam ter um peso quase imperceptível, e alguns ficaram extremamente leves (Relato de G. K.).

A partir do relato acima percebemos que, segundo a professora Letícia Teixeira (2008), a sensibilidade corporal se aprimora pelo toque, uma vez que o tocar traz presença, contorno, cria vínculo, relaciona, desperta a percepção do movimento e das condições tônicas do corpo, aumentando a capacidade de conhecê-lo.

A comunicação que o Objeto Relacional estabelece com o corpo não é feita pela delineação sensorial da forma, uma qualidade da superfície, mas sim por algo vivido pelo corpo que dissolve a noção de superfície, e faz com que o objeto encontre significado em “um dentro imaginário do corpo”. Quebra-se aí a fronteira entre corpo e objeto (WANDERLEY, 2002, p. 36).

A citação de Lula Wanderley feita acima é exemplificada pelo relato de outra educanda:

Já não havia espaço suficiente para deitarmos, foram divididos que ficariam uns deitados enquanto outros que estavam sentados pegaram quatro, qualquer objeto, para colocar na pessoa, que estava com os olhos fechados. Em seguida, trocamos os lugares onde deixamos os objetos, para lugares que não usamos. Deixando os objetos sem movê-los para o corpo perceber, tiramos com cuidado, devagar. Sentindo uma falta no lugar, deixando impressão que ainda estava, mas não estavam. As pessoas que estavam deitadas trocaram para serem os colocadores de objetos na pessoa que estava colocando, que seria a pessoa deitada. Senti diferentes objetos colocados pelo corpo: gelados, grandes, pequenos, pesados e leves. Após serem tirados, senti a falta que deixaram. Havia pessoas com mãos dadas, tendo que sentir a mão do outro. Foi divertido (Relato de K. K.).

A tecnologia dos objetos relacionais de Lygia Clark é sutil e através dela os objetos ganham uma potencialidade que escapa à previsão do criador e do experimentador, trazendo uma autonomia para o objeto. Este “cria fendas em seu corpo e, por entre elas, se aloja num ‘interior

imaginário' adquirindo organicidade" (WANDERLEY, 2002, p. 69). Penso que as impressões de uma educanda relatadas abaixo elucidam de modo claro os conceitos de Lula Wanderley (2002).

Quando começamos a deitar nos colchonetes foi meio estranho, senti uma leve dor nas costas e quando tivemos que fechar os olhos senti medo por não estar vendo mais. Sentindo minhas roupas, senti minha camiseta incomodando e quando colocaram os objetos foi estranho, pois não estava acostumada com isso. Depois de um tempo, quando os objetos foram retirados, senti como se estivesse faltando algo em mim (Relato de T. C.).

Os conceitos explicitados acima também podem ser observados no desenho realizado por uma estudante acerca da vivência realizada com os objetos.

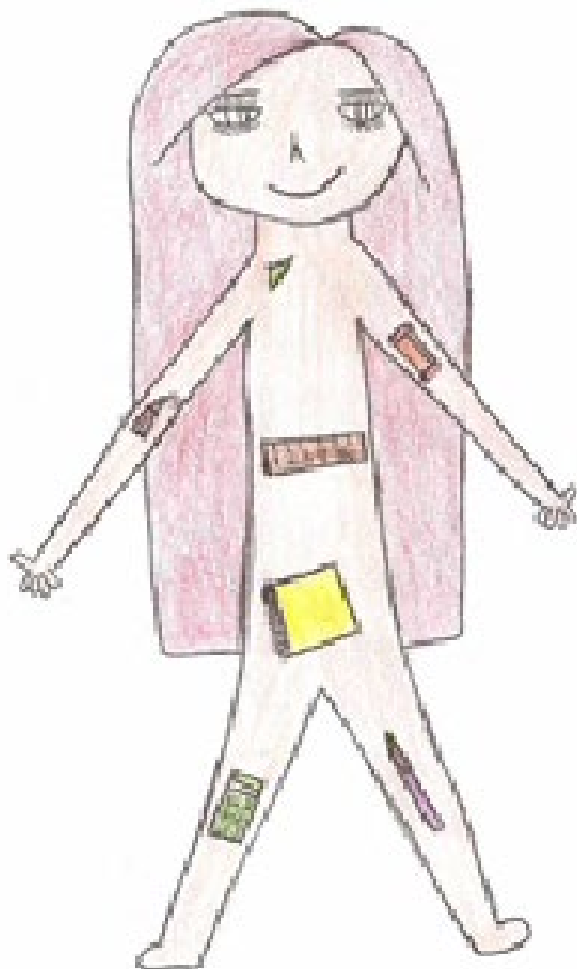


Imagem 13. Desenho de E. P.

2.2. ARTICULAÇÕES – JOGOS CORPORAIS

Nessa vivência foi realizada uma exploração dos movimentos das diversas articulações a partir de um jogo corporal, utilizando-se da

imagem de um boneco que “quebrava” diferentes partes do corpo, de maneira isolada: primeiro nos três segmentos da coluna – região cervical, torácica e lombar – depois nas demais articulações, como explicitado nesse relato: “Já na segunda aula nos alongamos e fomos quebrando na ordem e depois sem a ordem: cabeça, ombro, cintura, quadril, joelho e aí acabava com a gente com a mão no chão. Me senti quebrada” (Relato de I. B.).

O pensamento de Jussara Miller (2005) ilustra com clareza o relato descrito acima ao apontar que “o reconhecimento das articulações facilita o trabalho de flexibilização da coluna vertebral, possibilitando a diferenciação e exploração de movimento dos três segmentos da coluna: as regiões cervical, torácica e lombar, despertando o alinhamento postural” (p.74).

Gostei bastante do jeito que você mostrou as articulações em forma de uma marionete, nele mostrou o jeito que cada articulação se move ou se exercita, nos movimentamos do jeito que não nos movemos no nosso cotidiano. Senti que o corpo ficou mais solto e relaxado. Isso foi uma das formas de mostrar que o nosso corpo é capaz de fazer várias movimentações utilizando diversas articulações, que não servimos só para andar, mas fazer coisas que até o corpo duvida (Relato de D. S.).

O relato de D. S. exemplifica que o reconhecimento das articulações se dá através das possibilidades de movimento que cada uma possui, “percebendo-as como encontros ósseos, com o objetivo de ganhar espaço e liberdade de movimento” (MILLER, 2005, p. 72) sendo também “fundamental para uma maior flexibilidade muscular” (TEIXIERA, 2000, p. 260).

A segunda aula já foi mais divertida, descemos para o pátio e fizemos uma aula prática onde nos aquecemos para ativar os músculos, nós “brincamos” de ser bonecos “quebrando” as partes do corpo, depois conforme o ritmo e as palmas, trabalhamos atenção, concentração, rapidez e ritmos (Relato de C. A.).

O caráter lúdico do relato da vivência de C. A. ilustra que “através de improvisações, com o uso das dobradiças do corpo, o vocabulário do aluno vai aumentando, as tensões vão se diluindo e os espaços articulares vão se ampliando” (MILLER, 2005, p. 74).

Os (as) educandos (as) também realizaram desenhos acerca da vivência realizada, enfocando as articulações sensibilizadas e trabalhadas. Reproduzo alguns deles nas páginas seguintes.

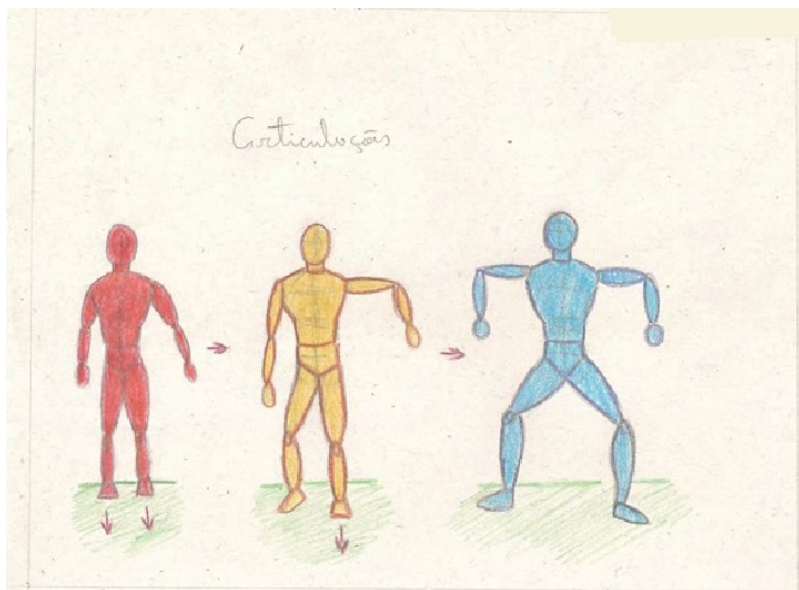


Imagem 14. Desenho de L. Y.

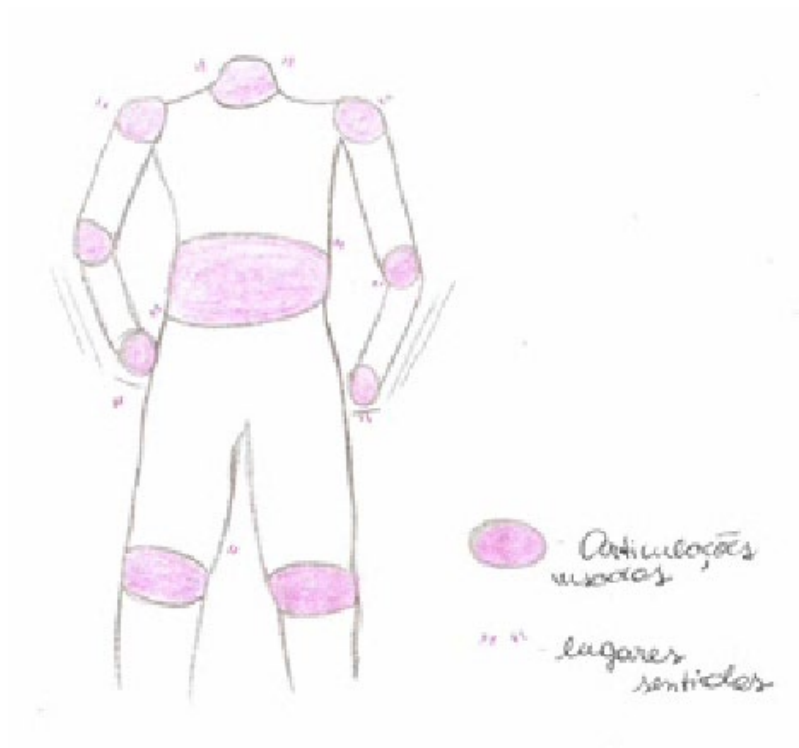


Imagem 15. Desenho de N. C.

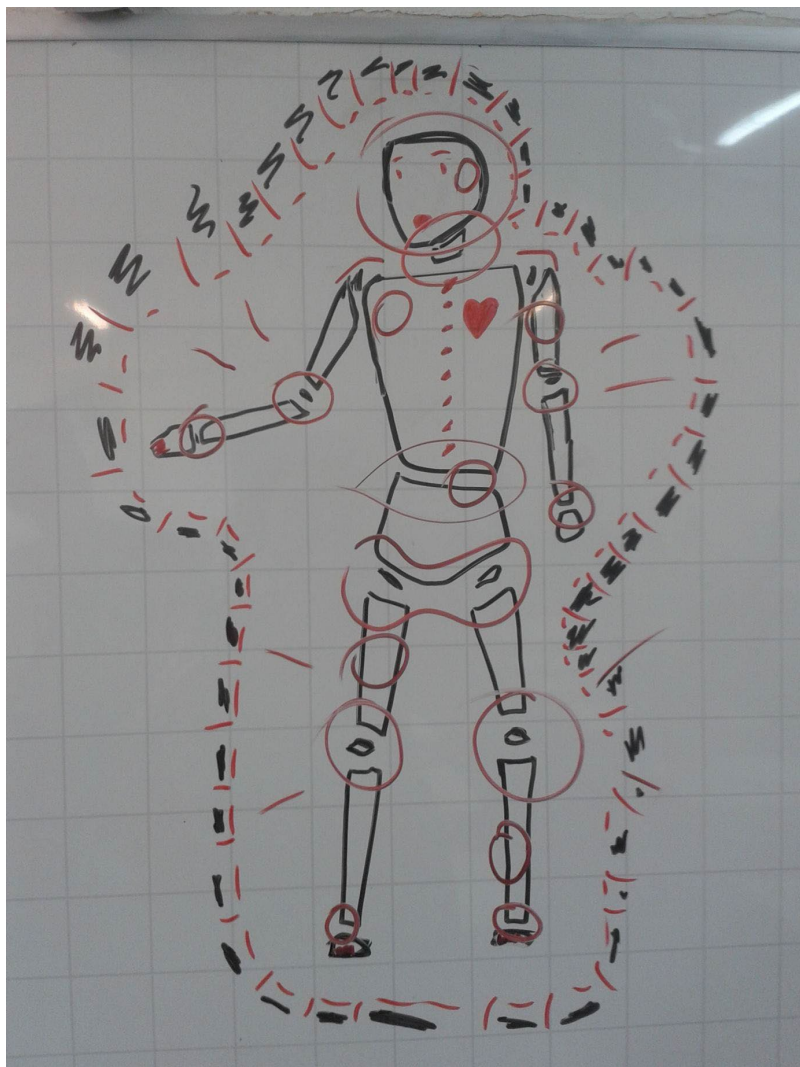


Imagem 16. Desenho de M. D.



Imagem 17. Desenho de I. F.

2.3. JOGO COM O ESPAÇO

Essa vivência teve como tema a relação do nosso corpo com/no espaço. Através de uma caminhada com diferentes velocidades e

direções pelos espaços do palco, convidei os (as) educandos (as) a perceberem seu corpo e apoios e a relação destes com o (a) colega e o próprio espaço à sua volta. Após o término da vivência, pedi aos (às) estudantes que resumissem sua experiência numa única palavra, as quais reproduzo abaixo. Importante ressaltar que algumas palavras apareceram mais de uma vez.

Reflexão; Emoção; Sentir; Adrenalina; Calma; Descontrair; Cansaço; Intuitiva; Dor; Agilidade; Relaxar; Flexibilidade.

O desenho a seguir representa outra vivência que teve a exploração do espaço do pátio da escola como foco. Nela utilizei um jogo no qual os (as) estudantes formam uma roda com as mãos dadas e um (a) educando (a) realiza um percurso pelo espaço “costurando” o círculo até formar um “nó”. A partir daí, desafiei-os a desfazerem o nó sem soltar as mãos.

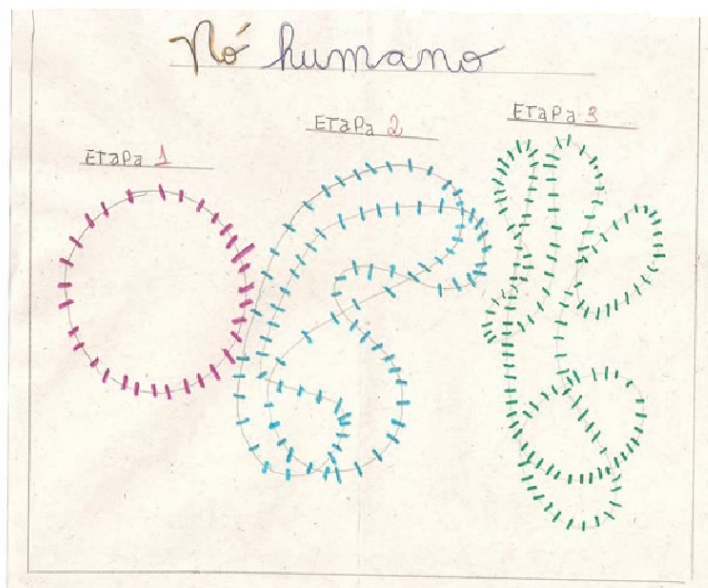


Imagem 18. Desenho de A. S.

Nas vivências realizadas, percebemos que a exploração do espaço, o brincar com ele, pressupõe a observação – “visualizar, memorizar o eu, do outro, e do espaço” – e a atenção – “estar no aqui, no agora, no presente e acordado” para se adquirir um estado de presença que, segundo Klauss Vianna, “implica em perceber o corpo no espaço e no tempo, percepção do corpo no espaço e no tempo” (SALDANHA, 2009, p. 56).

2.4. SENSIBILIZAÇÃO DOS OSSOS – JOGOS CORPORAIS

Para a professora Letícia Teixeira (2008), “a experimentação corporal estimula a sensibilidade, a afetividade e a sensação através do movimento, que é geradora de forças e fluxos de energias” (p. 27). Essa afirmação pode ser ilustrada no relato de uma educanda que experenciou uma vivência em que o objeto, no caso uma bolinha utilizada em piscinas de bolinha infantil, teve dupla função: a de sensibilizar o corpo, sobretudo a coluna vertebral, através do toque com o objeto e promover uma “conversa” entre os corpos na relação de segurar a bolinha pra não deixá-la cair, trabalhando com as articulações do corpo. A “conversa” se deu também entre as duplas e o espaço em que elas se encontravam.

Eu gostei quando a gente pegou as bolinhas e teve que segurar com uma parte do corpo; primeiro foi com as mãos, depois com o ombro, a minha parceira foi a D. pois essa aula a gente fez uma roda e todos viraram de costas um para o outro e com a bolinha tínhamos que fazer massagem nas costas do colega, eu saí da aula bem relaxada e além disso me diverti bastante, foi uma das aulas que eu mais gostei (Relato de J. S.).

No relato acima percebemos que o espaço de jogo pressupõe a escuta do outro, isto é, o estar atento ao (à) seu parceiro (a), seus atos e discursos, reagindo a eles (as) de modo receptivo, mesmo sem olhar para ele (a), como explicitado em Ryngaert (2009). Também é perceptível o lugar privilegiado que o lúdico ocupa dentro do trabalho corporal de Angel Vianna, pois “o improviso, a pesquisa na experiência da dança e na busca de liberdade do corpo no movimento são suas marcas” (SALDANHA, 2009, p. 112).

A vivência com as bolinhas foi precedida de uma vivência na qual mostrei aos (às) educandos (as) a coluna vertebral num atlas de anatomia humana. Essa experiência foi muito enriquecedora, pois a grande maioria deles (as) nunca havia visto, nem uma coluna vertebral, nem um atlas de anatomia humana.

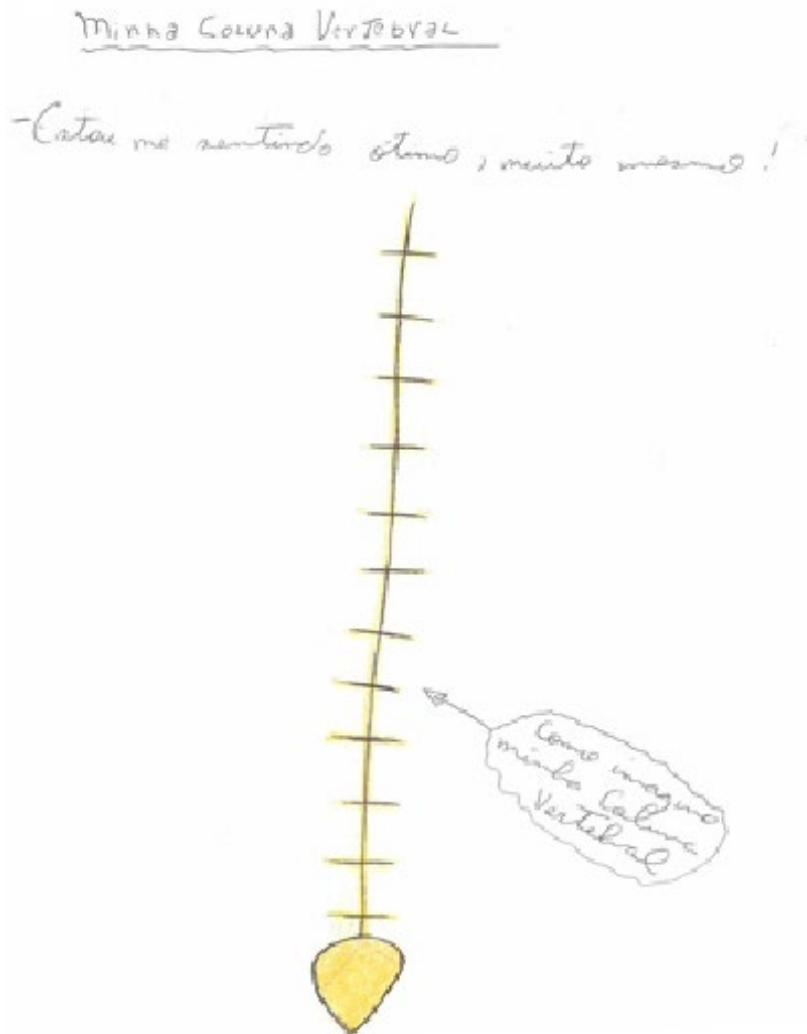


Imagem 19. Desenho de L. S.

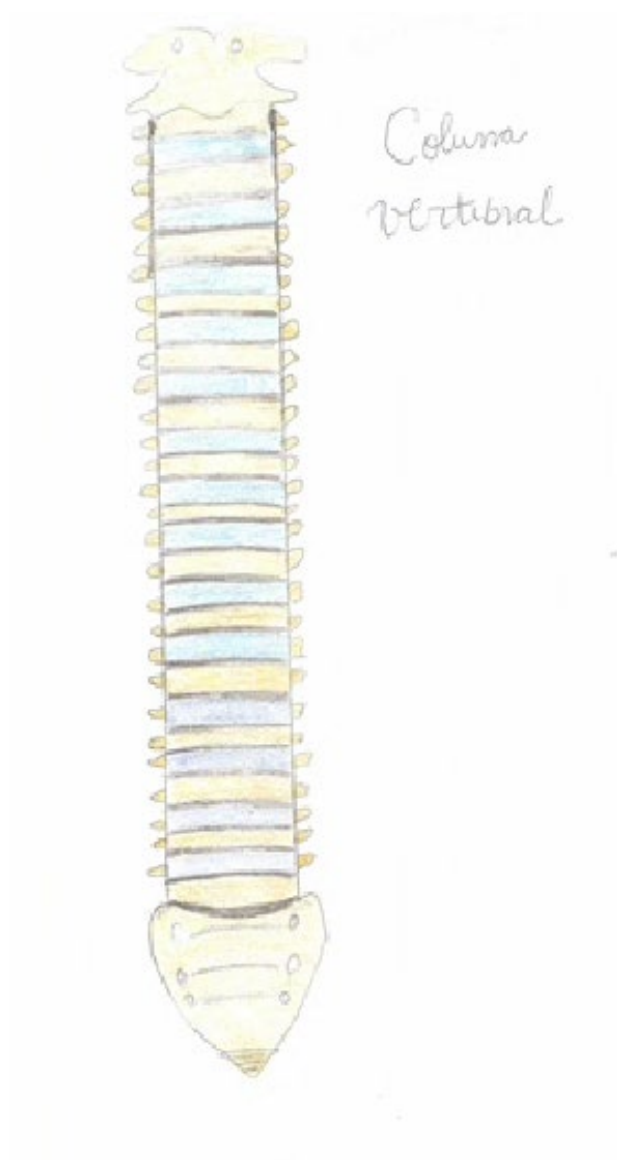


Imagem 20. Desenho de K. K.

Minha Coluna Vertebral



Imagem 21. Desenho de N. M.

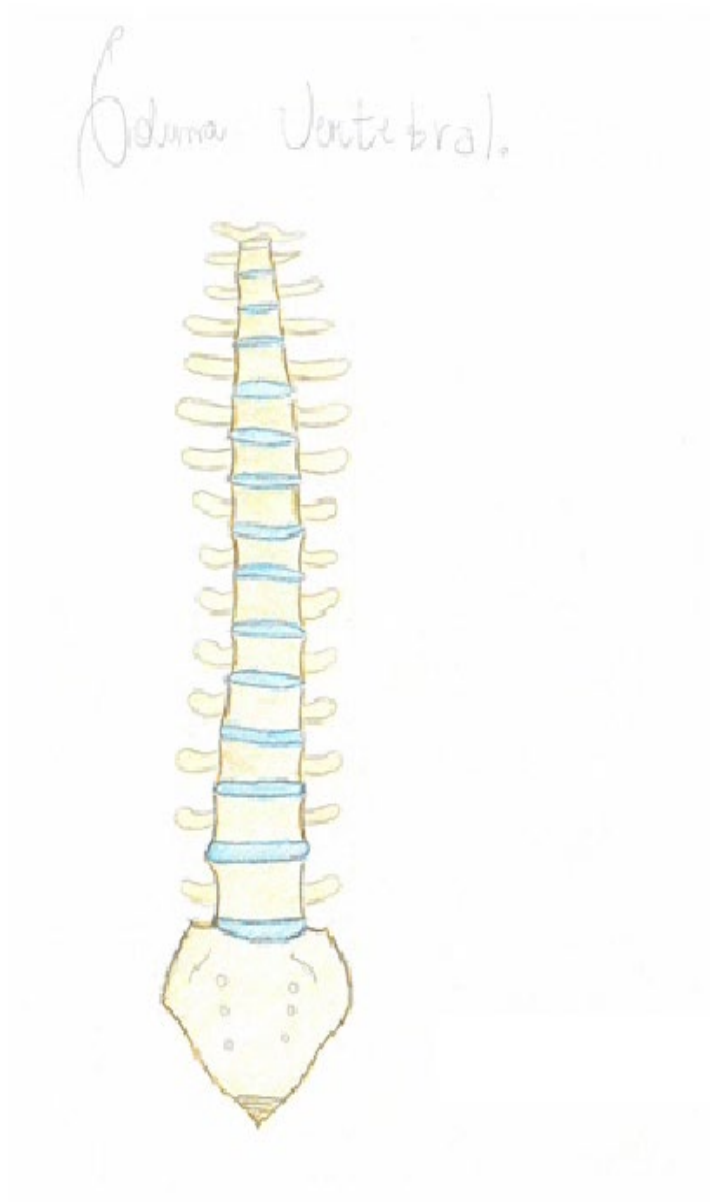


Imagem 22. Desenho de G. K.

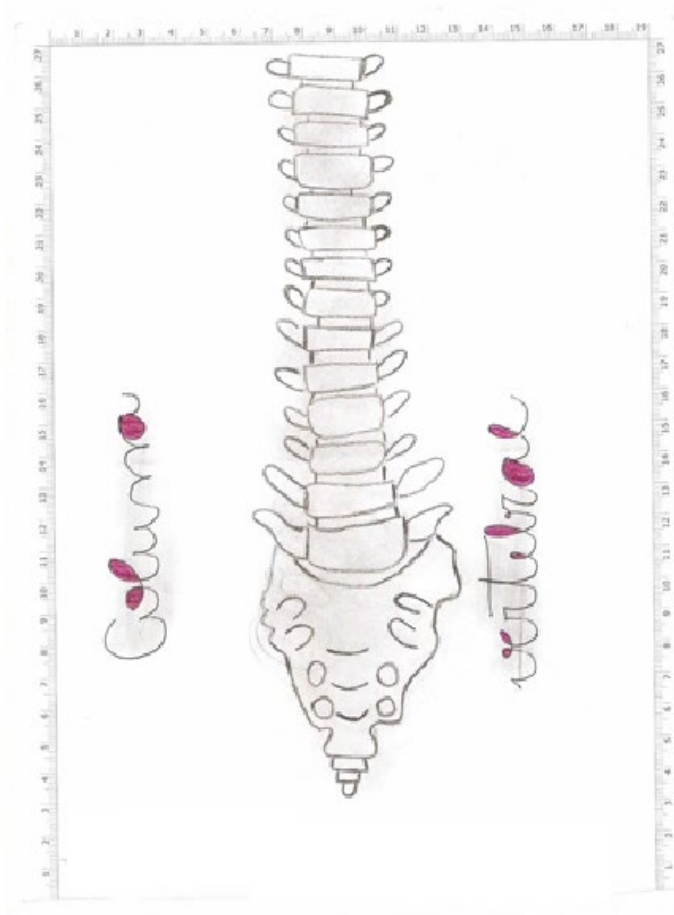


Imagem 23. Desenho de F. M.

Nos desenhos percebemos a variedade das percepções e impressões a respeito da coluna vertebral, bem como a imagem corporal que cada um (a) fez de sua própria coluna vertebral.

Segundo a professora Maria da Consolação Tavares³ (2003) o conceito de Imagem Corporal consiste na representação mental do

³ Docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas/SP (UNICAMP) e Doutora em Medicina Interna pela mesma instituição.

próprio corpo, cuja abordagem incrementa a convergência de intervenções motoras e psíquicas na busca do desenvolvimento da pessoa, cujo cerne da identidade configura sua questão central.

Para essa autora, o desenvolvimento da Imagem Corporal pressupõe dois processos fundamentais, a saber, a produção de imagens e a estruturação da identidade do corpo. Tal identidade é representada mentalmente pela imagem corporal e construída com base nas vivências das sensações corporais do sujeito, que tem a possibilidade de reconhecer sua presença real e sentir que é reconhecido e valorizado pela sua singularidade, permitindo sua coesão e a construção de um “Eu corporal” verdadeiro (2003).

Para a professora Maria Tavares (2003) outro elemento integrador e representativo da imagem corporal é o movimento, uma vez que este é o resultado da relação do homem e da mulher com o mundo, tendo um caráter ímpar quanto à sua significação para o sujeito. É do movimento que fluem nossas singularidades mais profundas, através de seus aspectos intangíveis, nos quais encontramos nosso sentido de viver.

Nesse sentido, o trabalho prático proposto por Angel Vianna se alia aos conceitos apresentados, por contemplar uma percepção do corpo em conexões, já que a vivência prática se “conecta em todos os níveis, no cérebro, nas células, nas correntes sanguíneas, nas memórias musculares, na vida corrente de cada um” (TEIXEIRA, 2008, p. 68).

A professora Letícia Teixeira, em seu artigo *A construção de um corpo* (2000) salienta a importância de se trabalhar com a sensibilização dos ossos a fim de que “a musculatura se movimente com o mínimo de

desgaste e com eficiência na execução das ações, sem esforço demasiado” (p. 255).

Outra vivência na qual a sensibilização do osso esteve presente foi a do osso sacro. Após se familiarizarem com o osso sacro através de sua imagem no atlas e sentirem o próprio osso, os (as) estudantes realizaram uma caminhada em dupla na qual o (a) colega guiava seu (a) parceiro (a) tocando apenas no osso sacro, primeiro de olhos abertos, depois com os olhos fechados, trocando de lugar com o (a) outro (a). Assim como na vivência de sensibilização da coluna vertebral, pedi aos (às) educandos (as) que realizassem um registro de suas sensações após a vivência, por meio de um desenho.

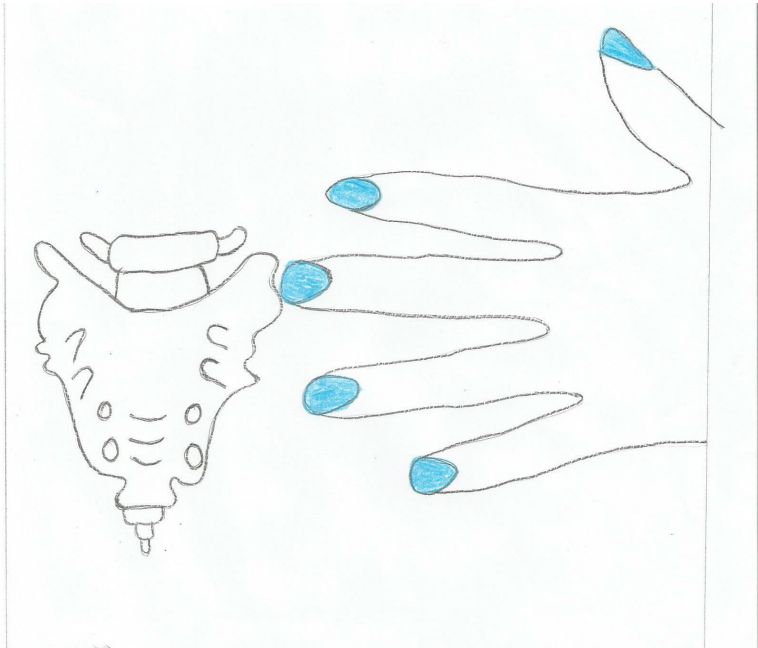


Imagem 24. Desenho de J. M.

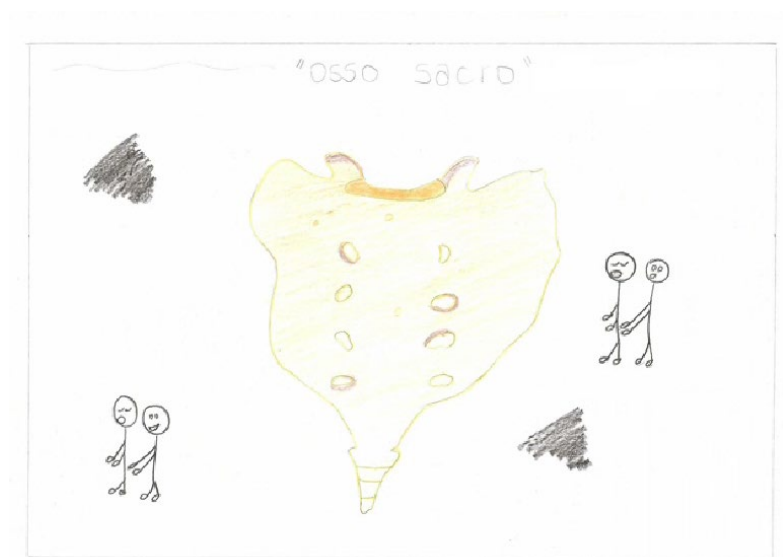


Imagem 24. Desenho de D. S.



Imagem 25. Desenho de E. S.



Imagem 26. Desenho de L. S.

osso sacro

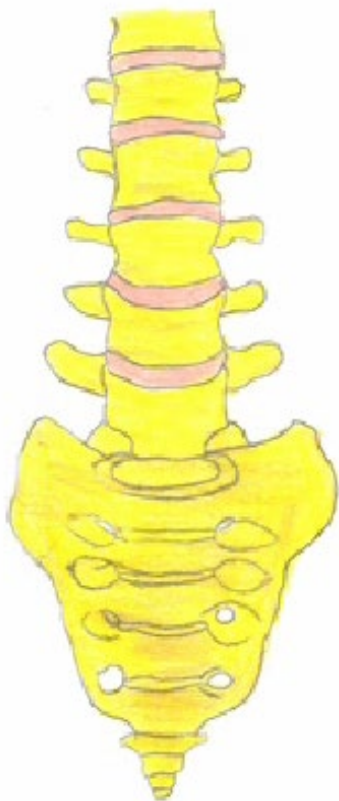


Imagem 27. Desenho de T. A.

O trabalho de sensibilizar o osso através do toque conferiu presença ao osso, ganhando destaque em todos os desenhos. Ser guiado (a) pelo (a) companheiro (a), através do osso sacro possibilita perceber a direção que seu corpo toma, bem como a função que o osso desempenha na caminhada, pois

Uma alteração do quadril pela inclinação do sacro para frente pode provocar um aumento da curva lombar (lordose) e comprometer todo eixo corporal. O sacro, inclinado para a frente, vai alterar a posição dos ossos da bacia (ílio, ísquios, púbis) com os quais o sacro/este se articula (...) Desse modo, conhecer a boa direção dos ossos permite corrigir as alterações causadas pelo mau uso do corpo (TEIXEIRA, 2000, p. 255).

2.5. RELATOS FINAIS

Ao final das vivências pedi aos educandos e educandas que relatassem o processo da forma que achassem melhor. Poderia ser através de um relato oral ou escrito, poesia, narração, música, representação ou movimento. Abaixo reproduzo um poema feito por uma educanda.

Essa aula é bem mais gostosa e interessante que comer brigadeiro.//Penso nessa aula o dia inteiro e nesse seu talento de nos fazer feliz.//Tiramos a meia e andamos pela sala inteira.//Parece besteira, mas não é brincadeira...//E depois deitados fechamos os olhos.//Mas não dormia e sim sentia cada objeto nos tocando e a gente ria.//E assim termino essa aula.//Espero que goste dessa canção.//Foi feita de coração (T. T.).

Os relatos a seguir mostram as impressões de três estudantes da turma.

Eu achei muito interessante as aulas práticas da professora Laura, além de aprendermos movimentos novos e movimentos que usamos diariamente, mas não reparamos; os movimentos trouxeram levezas e outras forças. Os movimentos me fizeram sentir o meu corpo, a roupa que eu estava usando, além de ter consertado a minha postura e o meu andar. Depois das aulas práticas comecei a andar mais certo, eu era um pouco curvada e agora estou conseguindo andar mais reta (Relato de F. M.).

“Nas aulas tive umas sensações que eram novas, tive experiências novas, me sentindo bem, me divertindo com meus amigos, ficando feliz depois das aulas” (Relato de K. K.). “Antes de fazer as aulas meu corpo estava cansado por ser de manhã, e durante a aula o sono ia embora e meu corpo relaxava me dando leveza” (Relato de E. H.).

Penso que o pensamento de Saldanha (2009) reproduzido abaixo, dá conta de explicar o trabalho realizado com os (as) educandos (as) no decorrer do semestre.

Quando Angel Vianna propõe uma nova relação com a dança, ultrapassa a própria dança e cria uma metodologia do movimento para todos os corpos nas suas singularidades; propõe um modo de existir. Em meio a uma contemporaneidade que tende a anestesiar os corpos e dissociá-los do tempo dos acontecimentos, temos na conscientização do movimento uma prática corporal que através do movimento nos leva a um despertar sensorial do corpo e a uma reapropriação do tempo e do espaço. (...). Pelo movimento e pela escuta do corpo podemos experimentar uma outra sensação de “passagem” do tempo, jogando com “acelerações” e “ralentações” que nos permitem dar novos lugares e outros sentidos às vivências de modo mais apropriado aos nossos processos subjetivos (p. 129).

Nos relatos e no poema percebemos que as afetações, as desconstruções e reconstruções, as intensidades dos afetos, o autoconhecimento que possibilita a autocompreensão e a compreensão

do outro, são potencializados no processo que a prática corporal de Angel Vianna nos propicia, fazendo com que os imbricamentos e os desdobramentos se façam presentes, dando-nos a sensação do real e da vida.

De acordo com Larrosa (2105), a sensação do real é propiciada pela experiência, pois nela o real se apresenta em sua singularidade, também nos tornando singulares e únicos, sujeitos da experiência que forma, transformando o que somos e nos convertendo em outra coisa.

A experiência da dança em sala de aula provoca o sujeito na sua totalidade em cada vivência. As reverberações das experiências acontecem não como acúmulo de informações, mas como vivências inscritas na pele com toda a gama de intensidades [pois] (...) a dança como experiência considera a sala de aula como um laboratório de investigação, em que a imprevisibilidade provoca e instaura o estado de presença e escuta o corpo presente em experiência (MILLER, 2014, p. 106-107).

Segundo Miller (2104), no processo de construção desse corpo presente, a autonomia do (a) educando (a) para a criação, conexão e relação com os ambientes, tanto internos quanto externos, bem como o estado de prontidão para o movimento e a observação deste, constituem aspectos fundamentais para a instauração do estado de presença.

Tal processo se configura pela

Busca do corpo sensível que não se encontra a partir da imagem refletida no espelho da sala de aula de dança, mas a partir da experiência do corpo próprio vivenciado com suas limitações, desejos e com todo o histórico do indivíduo em ação investigativa a partir de sua interioridade e singularidade (MILLER, 2014, p. 110).

Quando iniciei esse trabalho com os educandos e educandas não fazia ideia dos desdobramentos que poderiam surgir dele, apesar de eu já haver passado por esse processo. Confesso que me surpreendi com as produções dos (das) estudantes, bem como com a clareza e sutileza das percepções presentes nos registros, conferindo a essas produções uma qualidade ímpar.

Acredito que a riqueza dos registros deveu-se sobretudo à riqueza do processo, já que este permite que os (as) estudantes vivenciem,

O estar no mundo, o corpo presente, o corpo do indivíduo, o cidadão da dança da vida. O reconhecimento do próprio corpo confere ao aluno uma disponibilidade para sentir e lidar com o instante do momento presente e toda a gama de imprevisibilidade (MILLER, 2014, p. 111).

Ao estar presente no mundo também estou desperto (a), atento (a) e atuante, fazendo-me sujeito dentro do processo, modificando a realidade à minha volta, atuando como um (a) agente de transformação, porque primeiro me transformei pelo processo do autoconhecimento, por isso apto a ser autônomo e trabalhar para a efetiva transformação social.

Penso que a recepção positiva da turma às vivências propostas ocorreu devido ao longo período de convivência entre os (as) estudantes e minha constante contextualização do que iríamos trabalhar em cada aula, estimulando-os (as) a falarem o que pensavam e sentiam em relação ao trabalho realizado, como pode ser observado através da qualidade e riqueza dos registros.

Sou muito grata a todos (as) os (as) jovens que se propuseram a embarcar comigo nessa aventura que é o autoconhecimento através da percepção corporal e também muito grata a todos (as) que, de alguma forma, propiciaram a realização dessas experiências.

CENA FINAL

COSTURANDO O ENREDO:

CONVERSA ENTRE ANGEL E PAULO

Rio de Janeiro, 05 de março de 2016.

Amiga amada!

Como estão todos? Como foram as festas de fim de ano e o carnaval?

Por aqui tudo bem, estou adorando a vida de casada, nem acredito que já completei sete meses de casamento! Foi muito bom ter você ao meu lado num momento tão importante da minha vida.

Lendo suas cartas a respeito de suas experiências, encontro muitos imbricamentos entre esses dois maravilhosos humanizadores que são Paulo Freire e Angel Vianna, pois seus trabalhos dialogam entre si e com tudo que acredito, enquanto artista e educadora, já que o que importa nesse processo são as relações estabelecidas entre as pessoas.

A dimensão educativa do trabalho de Angel Vianna dialoga diretamente com a pedagogia de Paulo Freire, pois contempla o sujeito na sua singularidade, entendendo o corpo e o movimento em sua dinamicidade, possibilitando o autoconhecimento, na medida em que o coloca em contato com suas percepções, consciência, imagens, sentimentos e sensações presentes na materialidade de seu corpo.

Esse conhecimento de si garante a autonomia, bem como o espaço e o tempo para essa investigação, dando a oportunidade para o autoconhecimento, por vezes inexistente nas atribulações diárias, pois nas palavras de Paulo Freire, “Gente Humana é processo, exige o trabalho interativo de autoconhecimento”.

O autoconhecimento permite o conhecimento do (a) outro (a), pois o olhar para dentro propicia o olhar para “fora”, fazendo com que o sujeito se abra para o mundo ao seu redor, na medida em que se torna disponível e atento (a) para trocar com o (a) outro (a). Com a disponibilidade para o (a) outro (a) e para o mundo vem o respeito, pois respeitando as próprias limitações também respeito a do (a) outro (a).

A disponibilidade traz a percepção e os afetos, proporcionados pela experiência. Esta permite também a possibilidade de ação, tornando-nos atores/atrizes do processo, e, portanto, autônomos (as).

É por esse motivo que o trabalho para a construção de um corpo sensível constitui uma forma de resistência dos que se encontram à margem, conferindo-lhes autonomia e criticidade, evidenciando um caráter político.

A educação sob a perspectiva da experiência proporciona o trabalho com o lúdico e o sensível, pois nas palavras de Jorge Larrosa “a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição”, facilitando o processo de autonomia na medida em que me percebo como sujeito atuante nesse processo.

O trabalho a partir da autonomia e da experiência confere empoderamento aos (às) jovens, ao se perceberem, enquanto sujeitos sociais e históricos, construtores de sua própria trajetória e realidade, esta também entendida como social e histórica.

Tal empoderamento, conferido pelo trabalho de percepção corporal de Angel Vianna e pela pedagogia freireana, faz-se premente em momentos como o que os (as) professores (as) e os (as) estudantes estão vivendo aqui no Rio de Janeiro, em luta por melhores condições de trabalho e remuneração.

A percepção corporal de si e do (a) outro (a) conquistada através da experiência possibilita a construção da autonomia e a conseqüente ação no sentido da verdadeira mudança social; daí a sua importância e relevância, já que, citando novamente Paulo Freire, “a reinvenção é uma exigência da vida”.

Nesse contexto, o cotidiano escolar assume o papel de catalisador de toda essa gama de experiências, configurando-se em toda a sua complexidade porque múltiplo e plural, perpassado pelas diversas subjetividades formadas por todos (as) que nele convivem, afetando e influenciando sua dinâmica e as relações presentes em seu interior.

Faz-se imprescindível nesse momento histórico vivido em nosso país, que a nossa percepção como sujeitos históricos que vivem em sociedade nos leve a atuar na transformação desta por meio do processo educacional e artístico de modo coletivo.

A Arte e a Educação constituem ferramentas potentes no processo de mudança social, pois são essenciais na luta política por uma sociedade democrática e na constituição de sujeitos críticos, emancipados e atuantes.

Gostaria de encerrar com um poema de João Cabral de Melo Neto intitulado “Tecendo a Manhã”. Acredito que ele ilustra de forma exata as ideias explicitadas acima e a urgência de um movimento coletivo nesse momento tão delicado pelo qual estamos passando no cenário artístico, educacional e social como um todo.

"Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão".

Agradeço imensamente por você ter participado deste e de outros momentos muito importantes da minha vida. Obrigada por dividir suas experiências tão ricas e intensas comigo.

De sua amiga "de para sempre".

Com amor.

Luciana

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (orgs.). **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- ARBARA, Rosamaria Susanna. A dança das aiabás e o corpo como experiência social e ritual. In: **A dança das aiabás: dança, corpo e cotidiano das mulheres de candomblé**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2002.
- BAUMAN, Zigmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de suas técnicas de reprodução. In: **Walter Benjamin. Coleção Grandes Pensadores**. Abril Cultural: São Paulo, 1983.
- BONFITTO, Matteo. **O ator-compositor: as ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2. ed. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CALVINO, Italo. **As Cidades Invisíveis**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Como criar para si um corpo sem órgãos. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora. 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora. 34, 1995.

DULLO, Eduardo. Paulo Freire, o Testemunho e a Pedagogia Católica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.29 n.85, junho/2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 5. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. Lisboa: Relógio d'água, 2001.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 16. ed. Campinas: Papirus, 1990.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LARA, Larissa Michele. **As danças do sagrado no profano: transpondo tempos e espaços em rituais de candomblé**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, Jan/Abr 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora. 34, 1995.

LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: v.26, n.93, p.1229-1256, Set./Dez. 2005.

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. Campinas: Papirus, 1989.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, bisa Bel**. 8. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990. Ilustrações de Regina Yolanda.

MILLER, Jussara. O corpo presente: uma experiência sobre dança-educação. In: **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v.16, n.1, p.100-114, jan./abr. 2014.

_____. **Qual é o corpo que dança?: dança e educação somática para adultos e crianças**. São Paulo: Summus, 2012.

_____. **A escuta do corpo: abordagem da sistematização da Técnica Klauss Vianna**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MORAIS, Regis de. **Cultura brasileira e educação**. Campinas: Papirus, 1989.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – rede de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

RAMOS, Enamar. **Angel Vianna: a pedagoga do corpo**. São Paulo: Summus, 2007.

RÊGO, Mauro José Sá Costa. Lygia Clark e Hélio Oiticica: Artistas Educadores. In: **O artista na sala de aula: outras perspectivas para a educação artística**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Centro de filosofia e Ciência Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994, p.137-211.

REIGOTA, Marcos. **Pesquisa Narrativa**. Sorocaba-SP: UNISO, 2014. (Comunicação Oral).

_____. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. In: **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano11, nº21, p.1-6, jan./abr. 2010.

_____; POSSAS, Raquel; RIBEIRO, Adalberto (orgs.). **Trajetórias e Narrativas através da educação ambiental**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

ROLNIK, Sueli. **Arte Cura?** Disponível em www.pucsp.br/nucleodesubjetividade. Acesso em março de 2016.

_____. Por um estado de arte: a atualidade de Lygia Clark. In: **Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos**, São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SALDANHA, Suzana (org.) **Angel Vianna: sistema, método ou técnica?** Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

SANTOS, Inaicyr Falcão dos. **Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. Salvador: EDUFBA, 2002.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006.

_____. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.

TAVARES, Maria da Consolação G. Cunha. **Imagem corporal: conceito e desenvolvimento**. Barueri, SP: Manole, 2003.

TEIXEIRA, Letícia Pereira. **Inscrito em meu corpo: Abordagem Reflexiva do Trabalho Corporal proposto por Angel Vianna**. Mestrado em Teatro – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

_____. Angel Vianna: a construção de um corpo. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia (orgs.). **Lições de dança 2**. Rio de Janeiro: Univercidade Editora, 2000.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

WANDERLEY, Lula. **O dragão pousou no espaço: arte contemporânea, sofrimento psíquico e o Objeto Relacional de Lygia Clark**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org