

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ROBERTA LIZ DE QUEIROZ SOUSA DE DEUS

**JOGO, CORPO E ESPAÇO: ENCONTROS DE UMA PROFESSORA COM A
PRIMEIRA INFÂNCIA**

**UBERLÂNDIA
2017**

ROBERTA LIZ DE QUEIROZ SOUSA DE DEUS

**JOGO, CORPO E ESPAÇO: ENCONTROS DE UMA PROFESSORA COM A
PRIMEIRA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes/Mestrado do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Artes – Artes Cênicas.

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos em Artes.

Tema: Jogo, Corpo e Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vilma Campos dos Santos Leite.

UBERLÂNDIA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

D486 Deus, Roberta Liz de Queiroz Sousa de, 1986-
2017 Jogo, corpo e espaço : encontros de uma professora com a primeira
infância / Roberta Liz de Queiroz Sousa de Deus. - 2017.
 104 f. : il.

Orientadora: Vilma Campos dos Santos Leite.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Artes.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2017.32>
Inclui bibliografia.

1. Artes - Teses. 2. Artes cênicas - Teses. 3. Educação infantil -
Teses. 4. Primeira infância - Teses. I. Leite, Vilma Campos dos Santos.
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Artes. III. Título.

CDU: 7



Jogo, corpo e espaço: encontros de uma professora com a primeira infância

Dissertação defendida em 15 de setembro de 2017.

Prof. Dr. Vilma Campos dos Santos Leite - Presidente

Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo – UFMG

Prof. Dr. Paulina Maria Caon – UFU

Às infâncias! Em especial, às crianças com as quais me encontrei ou ainda encontro diariamente e que são, para mim, fonte inesgotável de conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Àquele que é e sempre será o Deus da minha vida.

Ao meu pai João Batista, à minha mãe Maria Dejanira e aos meus irmãos Robson, Adriane, Kátia, Isabel e Ana Paula por, mesmo sem entenderem do que se tratava essa aventura no campo teatral, acreditarem, incentivarem e encorajarem as minhas escolhas.

Ao meu querido esposo Beto, pelo companheirismo, incentivo e desdobramento de si, para que eu chegasse ao fim dessa pós-graduação.

Às minhas pequenas Beatriz e Júlia, por suportarem momentos de ausência da mãe em virtude dos estudos e por me acompanharem em inúmeros outros momentos.

À Prof.^a Dr.^a Vilma Campos, por seu belíssimo trabalho como docente e por acompanhar e orientar esta dissertação de maneira generosa e atenciosa.

Aos profissionais da Escola Municipal de Educação Infantil Augusta Maria de Freitas, por dividirem comigo seus conhecimentos, contribuindo de forma significativa no processo que segue em curso, a saber, o da minha constituição como docente.

À Prof.^a Dr.^a Paulina Caon e ao Prof. Dr. Ricardo Figueiredo, por suas pesquisas e práticas docentes respeitáveis e por terem aceitado participar da banca examinadora desta dissertação.

Às crianças da minha vida, todas elas, aquela que fui (e ainda sou), meus sobrinhos, filhas e alunxs, por me ensinarem mais sobre mim e, assim, sobre nós.

Aos amigos e companheiros do grupo *Mito 8* de teatro, Anderson Rosa, Gabriela Neves, Leandro Alves, Rafael Patente, Renata Paixão, Rose Martins e Tatiane Morais, bem como a diretora convidada pelo grupo, Maria de Maria, por caminharem comigo de forma generosa durante o processo de pesquisa.

Ao Prof. Ms. Lucas Larcher, por me acolher no Estágio de Docência, possibilitando que eu articulasse ainda mais a formação em teatro e a prática docente.

Aos alunos do PIPE-1/2016, por dividirem comigo suas inquietações e reflexões acerca da escola e do teatro na escola.

A todos os mestres com os quais aprendi saberes de diversas áreas, assim como aqueles referentes à docência. Destes, muito há em mim. Em especial, àqueles que frequentaram, em algum momento, o *Fórum de Diálogos entre Educadores de Teatro* e partilharam suas experiências com a docência em teatro.

RESUMO

Esta dissertação apresenta reflexões decorrentes da minha prática pedagógica, envolvendo experiências corporais com crianças de quatro a cinco anos. A prática aqui analisada ocorreu no ano de 2015, em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Uberlândia/MG. Por meio de procedimentos advindos do método cartográfico, busco refazer minha trajetória artística e de formação docente a fim de encontrar fontes, referências pedagógicas e artísticas que reverberam na minha prática docente considerada nesta análise. Um dos focos de estudo, despertado por essas referências, são as maneiras que artistas de diversas áreas têm de estabelecer encontros com as crianças pequenas. Para análise deste aspecto e de outros suscitados no decorrer da pesquisa, proponho-me a ponderar acerca de registros audiovisuais e notas feitas em caderno de campo, das aulas coordenadas por mim e que envolveram procedimentos lúdicos na experiência corporal das crianças. A partir da reflexão suscitada por estes registros, outros temas, além do modo de estabelecer o encontro, abrolharam, estando também em acordo com as referências prévias revisitadas. Dentre estes temas estão: o jogo como território próprio ou como *performance* e a sua apropriação pelas crianças, a presença do acaso nos encontros, o modo de compartilhar a experiência com a comunidade, bem como o papel do adulto que coordena os encontros. Encerro, retomando a relação percebida entre o estado de atenção presente enquanto artista da cena e o modo de estar em jogo com as crianças.

Palavras-chave: Corporeidade. Artes Cênicas. Educação Infantil. Primeira Infância.

ABSTRACT

This dissertation presents reflections on my pedagogical practice, involving corporeal experiences, with children from 4 to 5 years old. The practice, analyzed here, occurred in 2015, at a Municipal School of Early Childhood Education in the city of Uberlândia/MG. Through procedures based on the cartographic method, I tried to rethink my artistic trajectory and teacher training in order to find sources, pedagogical and artistic references that reverberated in my own analyzed teaching practice. One of the focuses of study, awakened by these references, was the way artists from various areas connect with young children. For the analysis of this aspect, as well as others raised during the research, audiovisual records and notes on the classes coordinated by me were analyzed. These classes involved playful procedures in children's bodily experience. From the analysis of the records, other topics, besides the way of establishing a connection, were raised, being also related to the previous references revisited. Among these themes are: play as its own territory or as performance and its appropriation by children; the presence of chance in meetings; as well as the way of sharing the experience that approached the developed process.

Keywords: Corporeity. Performing Arts. Early Childhood Education. Early Childhood.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. PERCURSOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO.....	16
<i>Contexto da Pesquisa</i>	21
2. REFERÊNCIAS ESTÉTICAS: ENCONTROS ENTRE ARTISTAS E CRIANÇAS	25
<i>Oficina-Espetáculo “Conversas de Corpo”.....</i>	26
<i>Oficinas de arte e o papel do adulto</i>	34
<i>Oficina de Teatro: coordenando em estado de jogo.....</i>	36
3. EXPERIÊNCIAS CORPORAIS EM JOGO: ENCONTROS ENTRE A PROFESSORA E A PRIMEIRA INFÂNCIA.....	42
3.1 A proposta pedagógica.....	45
<i>Da proposta pedagógica à sala de aula</i>	45
3.2 Jogo como território próprio ou como performance	50
<i>Estado-de-jogo.....</i>	54
3.3 Aula como acontecimento.....	61
<i>Encontro e acaso</i>	68
3.4 Um jogo e sua apropriação.....	76
<i>O roteiro falido</i>	82
<i>A apresentação</i>	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE	102

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, teço reflexões acerca da minha prática pedagógica, mais especificamente relacionada aos processos coordenados por mim e experienciados por crianças de quatro e cinco anos de idade em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Uberlândia/MG, durante o ano de 2015.

Tenho atuado na referida escola desde 2010, no cargo de Professora de Educação Física. Nesse contexto, oriento processos de ensinoaprendizagem com crianças de 0 a 5 anos que, em alguma medida, enfoquem o corpo em movimento.

Quando assumi este cargo, estava cursando o segundo período do curso de Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Em virtude disso, durante o momento compreendido entre o ano de 2010 a março de 2015, mantive conciliadas as duas posições: professora de Educação Física na Educação Infantil e professora de Teatro, em formação.

Embora a formação acadêmica em Teatro estivesse indicada nos documentos que regulamentam as Licenciaturas como um ordenamento inicial de professores de Teatro, o fato de ter passado por ela já como docente fez com que ela se constituísse para mim, também, como uma formação continuada – formação permanente em serviço. Foi durante este período que tive a oportunidade de vivenciar a Arte – mais especificamente o teatro, e, em alguma medida, também a dança – na minha constituição como professora.

Diante disso, a primeira relação que estabelecia entre as áreas de conhecimento das minhas vivências acadêmicas e profissional relacionava-se ao **corpo**. Se, por um lado, no curso de Educação Física, eu havia me debruçado sobre aspectos do corpo e do movimento ligados à Anatomia, à Fisiologia do Exercício, à Biomecânica e à Cinesiologia, e, com todos estes estudos, construído conhecimentos pertinentes sobre o corpo humano, no curso de Licenciatura em Teatro, apesar da não existência de aulas de anatomia, pude continuar, permeando outros aspectos que não os prioritariamente fisiológicos, os estudos relacionados ao corpo.

Naquele momento, por meio de experiências diferenciadas que consideravam as sensações, imaginação e memória, entre outros, eu investigava e descobria o meu próprio corpo. Eram apenas os primeiros períodos do curso de Teatro e já havia muito corpo, muito *meu* corpo: Consciência e Expressão Corporal, Consciência e Técnica Vocal, Improvisação, Jogos Teatrais, disciplinas que, entre tantas outras, possibilitavam

com que nós, professores em formação, aprendêssemos, dadas as diversas experiências propostas nas aulas, por meio de atravessamentos nos (e dos) nossos corpos.

As ações não eram conduzidas como ensino de técnicas, mas por experiências estéticas pessoais, e, por meio destas, eu começava a ter percepções acerca de mim mesma: a descoberta das minhas couraças, bem como do meu pisar desequilibrado, além da sondagem de pequenos movimentos possíveis, de movimentos que me proporcionavam prazer – que, até hoje, são os de expansão do corpo – e dos que não eram tão agradáveis. Dessa forma, somavam-se aos saberes sobre o corpo a possibilidade de saberes no corpo.

Articulados a esses conhecimentos no âmbito da corporalidade, meu olhar foi se voltando também para as espacialidades, uma vez que, até então, esse não era um tema de estudo ou de preocupação pedagógica.

Na disciplina de Jogos Teatrais Aplicados¹ à Cena, as aulas aconteceram em diversos espaços: áreas abertas do campus, restritas ao bloco das Artes, o Parque do Sabiá – um parque público próximo à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) –, e, dentre esses espaços, também uma piscina, localizada em outro campus da UFU, o da Educação Física, a mesma piscina em que eu tivera aulas de natação durante minha primeira graduação. No entanto, aquele ambiente estava a ser ressignificado para mim: tornava-se espaço cênico.

Para esta aula, na piscina, havia sido proposto um texto narrativo – *A moça tecelã*, de Marina Colasanti – que falava sobre tecer fios... Era bastante poético e transgressor tecer com/na água, e isso acontecia através dos movimentos, mergulhos e deslocamentos dos alunos, na experiência do jogo de improvisação com o texto e o espaço aquático.

Outra disciplina em que houve a utilização de espaços externos à sala de aula convencional foi Jogos Teatrais Aplicados à Educação. O processo vivenciado englobou vários procedimentos de trabalho com jogos teatrais: jogamos com o espaço, com texto e com objetos, buscando, em uma compreensão polifônica, ressignificá-los. Nesta oportunidade, questionávamo-nos sobre a infinidade de possibilidades que tais elementos nos davam, chegando à conclusão de que temos que fazer escolhas e que elas são legítimas ao dizerem muito de nós.

¹ Apesar do termo aplicado, a experiência nesta disciplina, bem como na de Jogos Teatrais Aplicados à Educação, citada adiante, no texto, este não nos levava a pensarmos na aplicação dos conteúdos a outros contextos que não fosse a corporificação dos mesmos nas situações de estudo e criação.

Além da ampliação de repertório no que concerne à improvisação e criação com o espaço, desta mesma disciplina ficou em mim a palavra alteridade – que ecoaria durante toda a minha graduação em Teatro. Encontrada e discutida pela primeira vez nessa matéria, ela repercutiu reflexões até hoje instigantes em minha prática docente.

O grupo heterogêneo, de experiências prévias diversas, proporcionou o encontro dos diferentes, a troca com o outro, as diferenças percebidas – nem sempre aceitas, mas discutidas. Vivência importante para futuros professores de teatro que encontrarão grupos variados e que necessitarão viver essa alteridade e promovê-la no grupo.²

Àquela época, eu havia acabado de assumir o cargo de Professora de Educação Física junto ao Município. E, se naquela vivência, tornava-me consciente de que ela era importante para futuros professores de teatro, hoje acrescento que também o é, tanto quanto, para outros professores, especialmente os da Educação Infantil, etapa da educação básica em que o brincar tem lugar privilegiado nos documentos, e que, não obstante, é, por vezes, subestimado ou negligenciado nas práticas de diversos docentes.

A Resolução nº 5, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu artigo 9º, estabelece como eixos norteadores das práticas pedagógicas neste nível de ensino: as interações e a brincadeira. Além disso, aponta que tais práticas pedagógicas ocorram de modo a garantir experiências que, entre outros objetivos, “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.” (BRASIL, 2010, p. 25).

Durante minha graduação em Teatro, pude vivenciar experiências como as citadas nas propostas das diretrizes para a Educação Infantil: estudos do corpo a partir de pressupostos da educação somática, técnicas de improvisação e composição em tempo real³, além das ligadas às várias metodologias relacionadas ao jogo, o que, de

² Relato escrito para avaliação da disciplina optativa denominada Jogos Teatrais Aplicados à Educação, do curso de graduação em Teatro, ministrada, no ano de 2010, pela Prof.^a Dr.^a Paulina Maria Caon.

³ Composição em tempo real, neste trabalho, não está diretamente ligada ao método, de mesmo nome, sistematizado pelo coreógrafo João Fiadeiro. Trata-se de uma terminologia que vem sendo adotada na área da Dança Contemporânea, que coloca a improvisação enquanto cena, como *performance*. Há, no ato de compor a cena no momento da relação com o público, um caráter efêmero e imediato por excelência. Pude experientiar propostas, nesse sentido, quando fiz parte do grupo de pesquisa *Dramaturgia do corpo-espaço e territorialidade*, do curso de Dança da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em cujos laboratórios de pesquisa, por meio de estudos técnico-criativos, os alunos-pesquisadores muniam-se de um vocabulário, de um repertório, que acionavam para suas escolhas no ato da experiência em cena, assim como de sua memória corporal.

uma forma geral, contribuiu para a ampliação das minhas referências estéticas acerca do que se constituiriam os elementos lúdicos, tão preconizados na Educação Infantil.

No ano de 2012, quando estava no 6º período do curso de Teatro, comuniquei o relato de uma experiência realizada na escola em um evento que abordava o Ensino de Arte⁴, e, naquela ocasião, começava a perceber relações entre o teatro e a minha prática pedagógica.

Em um primeiro momento, entendia que o teatro e a ludicidade estivessem presentes nas aulas com as crianças, mais como ferramentas pedagógicas que como áreas de conhecimento, o que foi sendo reavaliado à medida que, também durante o curso de Teatro, pude fazer os estágios obrigatórios, acompanhando e também coordenando processos com crianças na primeira infância.

Apesar da legislação nacional dos cursos de formação de professores de Teatro não abranger a modalidade de ensino educação infantil, na rede municipal há professores licenciados em Teatro atuando na primeira etapa da educação básica. Por conta de sua formação, seja como professores de artes ou como educadores infantis⁵, eles propõem ações artísticas nas suas escolas.

Dada esta realidade local, pude fazer o estágio de observação no Centro Educacional Maria de Nazaré (CEMN), acompanhando o professor Guilherme Calegari que, apesar de licenciado em Teatro, atuava, nesta escola, como professor de Música, uma vez que ele também era músico. Eu notava, em sua prática docente, que ele não se prendia a falar sobre os conceitos e conteúdos musicais, mas buscava, sim, proporcionar às crianças experiências acerca de ambos.

Após este estágio de observação, e na companhia de dois colegas, pude estagiar em um processo de ensinoaprendizagem em teatro com grupos de primeira infância por meio de oficinas semanais, em duas turmas de crianças de 3 a 6 anos. A proposta levava em conta uma abordagem estética ou essencialista (JAPIASSU, 2001), do teatro como tal (COURTNEY, 2003).

⁴ “O Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte é uma ação de formação continuada voltada para o ensino de Arte que acontece anualmente, desde 2001, como um dos eventos promovidos pelo Polo UFU da Rede Arte na Escola, órgão vinculado à Diretoria de Cultura/PROEX, e pelo Instituto de Artes da UFU, em parceria com o Instituto Arte na Escola, o Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte, as Secretarias Municipais de Educação e de Cultura de Uberlândia.” Disponível em: <<http://www.encontro.proex.ufu.br/historico>>. Acesso em 07/10/2016.

⁵ Educador Infantil é a nomenclatura dada ao cargo, na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, que tem como atribuição, entre outras, auxiliar o professor no desenvolvimento das atividades lúdico-pedagógicas. Nas seleções para efetivação ou contratação de educadores infantis até o ano de 2015 não era obrigatório o candidato ter uma formação pedagógica. O cargo, até então, apesar de atuar dentro de sala de aula, enquadrava-se no quadro administrativo.

Essa experiência culminou no meu trabalho de conclusão de curso intitulado *Teatro e primeira infância: uma experiência artístico-estética*, tendo sido este orientado pela Prof.^a Dr.^a Vilma Campos dos Santos Leite.

Agora, na escrita desta dissertação, ao mesmo tempo em que volto meu olhar para os registros das práticas desenvolvidas no contexto escolar em que eu estava inserida como professora, posso também refletir acerca das reverberações da formação em teatro presentes em minha prática docente.

Ao rememorar momentos, atitudes, experiências corporais e teatrais que constituíram quem sou, como um todo, inclusive enquanto docente, percebo que as mesmas não me permitem limitar o teatro a um recurso pedagógico. Digo isso porque, embora artista teatral, eu não ocupava o cargo de professora de Artes, mas sabia, por informações empíricas, em virtude das disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura e dos encontros do *Fórum de Diálogos entre Educadores de Teatro*⁶ – do qual fiz parte durante a graduação e ainda faço –, que, em Uberlândia/MG, ainda são poucos os professores licenciados em Teatro a trabalhar com essa linguagem na educação básica. E esse número é ainda menor quando se trata da Educação Infantil.

Do ponto de vista legal, como já referido anteriormente, sequer são formados docentes em teatro para a Educação Infantil. No município de Uberlândia/MG são promovidos processos de contratação para professores de Artes – os quais podem ter como formação o Teatro – para atuarem na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Ainda assim, a carência de professores habilitados em Teatro coordenando processos na Educação Infantil parece ser a realidade de grande parte dos municípios brasileiros, de forma que as experiências com a linguagem teatral, no âmbito escolar, ficam submetidas, muitas vezes, a ações pontuais de estagiários dos cursos de Licenciatura em Teatro, de projetos de extensão universitária destes mesmos cursos, ou, ainda, o que vem a ser a realização mais comum: são conduzidas pelos professores regentes⁷, sem formação na área (JAPIASSU, 2001; SANTOS, 2002).

Muitas vezes, falta a estes professores conhecimento sobre o teatro que os faça romper com o paradigma da arte como recurso utilitário e disciplinador, como os teatrinhos elaborados por professores e treinados com as crianças para festas

⁶ O *Fórum de Diálogos entre Educadores de Teatro* acontece mensalmente e é constituído por professores de teatro da cidade de Uberlândia nas diferentes esferas (municipal, estadual, privada) e níveis (infantil, fundamental, médio e superior) de ensino. Mais informações podem ser encontradas no blog do Projeto Partilhas Teatrais: <<http://partilhasteatrais.blogspot.com.br/>>.

⁷ Professor regente é a nomenclatura usada na rede municipal para o cargo do(a) responsável imediato(a) pela turma e por grande parte dos conteúdos, além de ter ali a maior carga horária.

comemorativas, como Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2002) observou ao pesquisar a experiência estética na Educação Infantil. Ademais, a autora destacou uma postura frequentemente autoritária do adulto, que os impedia de valorizar a brincadeira livre e seu potencial na construção de conhecimento pelas crianças.

Entre as dificuldades dos docentes em lidarem com processos criativos que envolvam o teatro com a criança pequena estão: além da falta de conhecimento sobre teatro por parte dos mesmos, a falta de formação corporal e lúdica destes educadores. Isso é o que aponta a teatro-educadora Lúcia Lombardi (2005; 2010; 2011) cujas pesquisas vêm apontando contribuições da Pedagogia do Teatro na formação inicial e continuada de professores envolvidos com a educação infantil.

Ainda nesse sentido, Luciana Ostetto e Maria Isabel Leite (2004), ao tratarem da arte na formação de professores – seja na formação inicial ou na permanente, em serviço –, assinalam a existência de alguns cursos de Pedagogia que vêm inserindo no currículo disciplinas que promovem a experiência estética ao professor em formação, o que tanto provoca sua dimensão inventiva, quanto possibilita a fruição. As autoras afirmam que, ao mergulhar nas experiências com as artes, os professores, além de terem um experimento de autoencontro, podem ampliar repertórios, rompendo com o utilitarismo presente nas práticas artísticas na educação.

Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor contribuirá, sobretudo, para torná-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro; ampliará seu repertório e, consequentemente, seu acervo para criação – uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha –, tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa. (OSTETTO; LEITE, 2004, p. 23).

Assim, ainda que o ensino de teatro não fosse atribuição do meu cargo funcional na escola, busquei, nesta pesquisa, refletir acerca da relação entre as experiências lúdicas, corporais e artísticas ao longo de minha formação e de minha prática docente, percebendo as suas contribuições no meu modo de propor ações pedagógicas que articulassem saberes próprios, também, ao campo do teatro – entre eles, os relacionados ao jogo, corpo e espaço.

No ano de 2016, a nomenclatura do componente curricular abordado por mim passou a ser Movimento, ao invés de Educação Física, o que, para além da situação protocolar da formação, potencializa os atravessamentos de articulação entre os dois campos de conhecimento – Educação Física e Teatro.

O **Movimento** é um dos seis eixos de trabalho propostos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – ao lado de Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática. Apesar da apresentação apartada, no documento, orienta-se que o professor, em sua prática educativa, leve em conta a inter-relação entre os diferentes eixos, uma vez que o conhecimento é produzido de forma global.

Ao tratar do movimento, o RCNEI, em seu terceiro volume, relaciona-o à cultura corporal definida em nota como “[...] amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento.” Assim, “ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas.” (BRASIL, 1998, p. 15).

No que lhe concerne, o documento em questão organiza os conteúdos relacionados ao movimento em dois blocos, sendo que o primeiro se refere às possibilidades expressivas do movimento, enquanto o segundo diz respeito ao seu caráter instrumental. Eu, em virtude de minha dupla formação acadêmica, vislumbro sempre a articulação desses blocos, de modo que estejam imbricados, um no outro, nas diversas experiências corporais.

Nesta pesquisa, diferente do que ocorre em algumas das citadas anteriormente – em que os pesquisadores investigam a realidade escolar, docente, de outros sujeitos –, um dos desafios está em olhar para a minha própria prática docente, destacadamente para os encontros coordenados por mim, durante o ano de 2015, nas turmas de primeiro período, formadas por crianças com idades entre quatro e cinco anos. Nestas turmas, propus ações, que envolviam experiências corporais e lúdicas, buscando construir um espaço em que houvesse a abertura ao outro, de maneira que as crianças tivessem liberdade para solucionar problemas, contribuindo nos encontros e co-construindo os conhecimentos nesta e para esta pesquisa.

Para tanto, apresento, no Capítulo 1, a articulação do papel de cartógrafa ao de professora, como metodologia, por encontrar nela a possibilidade de analisar a produção de realidade em que me incluía. E isso se deu pelo entendimento de que essa análise está associada ao modo como o corpo capta o estado das coisas e produz sentido para estes estados. Ainda nesse capítulo, podem ser encontradas outras informações sobre as metodologias adotadas no decorrer do processo e também acerca do contexto em que ele se desenvolveu.

Já no Capítulo 2, trago à baila três proposições artísticas e didáticas para e com crianças, por meio de dados e relatos corporificados por mim, uma vez que tive contato com tais proposições de diferentes formas: pude fruir duas delas como espectadora, e tive acesso à outra por meio da leitura de registros de autoria da própria artista e editados em livros. Ao apresentar as referidas proposições, identifico nelas potencialidades ao tratarem de arte e infância, especialmente no que concerne ao modo como os artistas envolvidos constroem um encontro com a criança pequena, além de mencionar como se dão as dimensões do corpo, espaço e jogo nestes encontros.

No terceiro capítulo, por sua vez, constam relatos e reflexões sobre as ações que conduzi e acompanhei no ano de 2015. Entre estas ponderações estão: a) a implicação da professora nos processos, através das contribuições de sua capacidade de jogo, já experimentada enquanto atriz – seja na posição de jogadora com as crianças, seja como atitude metodológica; b) a utilização do jogo em sua qualidade de território próprio (BROUGÈRE, 2002) e como *performance* (SCHECHNER, 2003; 2012), uma contraposição ao seu aspecto utilitário, reconhecendo os conhecimentos acionados e produzidos durante sua apropriação por parte das crianças, especialmente no que tange à tomada do corpo-espaco em jogo; c) a identificação de traços que aproximam o faz-de-conta e o trabalho do ator (PUPO, 2005), e d) o reconhecimento, nos saberes produzidos, da qualidade de saber da experiência (LARROSA, 2002), algo propiciado pelo entendimento de aula como encontro, como acontecimento.

Por fim, apresento as considerações finais, nas quais retomo os aspectos aludidos nesta escrita e apresento um pouco de como, no transcorrer do tempo desde as experiências narradas aqui, venho atualizando os modos de encontrar, registrar e analisar as aprendizagens corporais e de capacidade de jogo e de invenção, aspectos estes que permanecem sendo investigados.

1. PERCURSOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

“Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção.”
(PASSOS; BARROS, 2015, p. 31)

No início desta pesquisa, tive contato com o método cartográfico e, devido ao princípio da cartografia como perspectiva processual de investigação, encontrei nele a possibilidade de acompanhar as experiências vividas em sala de aula. Isso porque, nesse

espaço de aula, eu ocupava, ao mesmo tempo, vários papéis: professora, coordenadora dos encontros, pesquisadora, jogadora, além de ser responsável pela integridade das crianças.

Na apresentação do livro *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, o sentido da cartografia é apresentado como sendo o “[...] acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção e conexão de redes ou rizomas.” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10-11). Percebi, à época, que essas três atitudes, que são o sentido da cartografia, atenderiam, ainda que com possibilidades parciais, às particularidades desta pesquisa: por um lado, eu acompanharia os percursos das crianças nas suas descobertas corpo-espaciais mediadas pelo jogo e por outras propostas corporais, e, ao mesmo tempo, estaria implicada no processo de produção, uma vez que era eu quem planejava, coordenava e registrava os encontros, e, ainda, não necessariamente ao término do percurso, na interface dessas duas primeiras atitudes, viria a terceira, o conectar redes ou, na palavra de Deleuze e Guattari (1995), rizomas.

Aliás, o método da cartografia surge, especialmente, a partir da obra *Mil platôs*, de Deleuze e Guattari (1995), na qual apresentam o conceito de **rizoma**, que pode ser relacionado a criar alianças, conectar redes, entre outras metáforas que nos ajudem a desenraizar o verbo “ser” e adotar continuamente a conjunção “e...e...e...”, na análise de processos diversos. No rizoma, não há uma linha exata que determine ou explique qualquer relação, ele se constitui no entre.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’ Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, sem paginação).

Esse conceito, segundo Oliveira e Mossi (2014, p. 189), torna-se fundamental para entendermos o giro filosófico/epistemológico que expandiu na filosofia – e, acrescento, também na educação –, uma iniciativa anti-cartesiana, empreendendo “[...] estruturas do pensar de outras ordens”, uma vez que os autores apresentam o conceito de rizoma como “[...] um modelo de pensamento para pensar o próprio pensamento e o

modo com que nos deslocamos cognitivamente ante as plurais realidades que atravessamos.” (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 189).

Grande parte das pesquisas cartográficas – e outras que tangenciam a própria cartografia –, enquanto método de pesquisa, tem sido produzida no campo da Psicologia Social, apesar de, nos últimos anos, de acordo com Oliveira e Mossi (2014), investigações no campo da Educação, bem como pesquisas decorrentes das ciências humanas, em geral, tenham sido impactadas pelas noções, práticas e conceitos problematizados por Deleuze e Guattari (1995).

Na noção de rizoma está embutido o princípio de cartografia, de fazer mapas, em virtude de essa prática estar voltada para uma experimentação ancorada no real. Dessa forma:

[...] a noção de Rizoma nos remete à perspectiva cartográfica como forma de sulcar caminhos em uma paisagem em constante movimento, observada e registrada por olhos e mãos que, a cada instante, não são mais os mesmos: o eu-pesquisador também é inseparável do que pesquisa, portanto, é uma realidade tão efêmera quanto sempre em devir. (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 190).

Para que isso ocorra, há a necessidade de uma reversão metodológica em relação à pesquisa definida por um caminho predeterminado (meta-hódos). A apostila na cartografia é a experimentação do pensamento como atitude de pesquisa, na qual rigor e precisão são tomados não como “[...] exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção.” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10-11).

Para tanto, busquei articular ao papel de professora, o de cartógrafa, por encontrar neste a possibilidade de analisar a produção de realidade em que me incluía, entendendo que essa análise

[...] não ‘revela’ sentidos – o mapa da mina – mas os ‘cria’, já que (o cartógrafo) não está dissociado de seu corpo vibrátil⁸: pelo contrário, é através desse corpo, associado aos seus olhos, que procura captar o estado das coisas, seu clima, e para eles criar sentido. (ROLNIK, 1989, p. 74).

Relaciono, então, esse corpo vibrátil, mencionado pela autora, ao corpo-em-estado-de-jogo. Entendo este como um corpo que se coloca no aqui-agora, disponível e atento ao encontro com o outro. Em diversos momentos, pude experimentar

⁸ Corpo vibrátil é aquele que alcança o invisível, capaz de captar a linha dos afetos: invisível e inconsciente, bem como o “fluxo que nasce ‘entre’ os corpos.” (ROLNIK, 1989, p. 47).

procedimentos de trabalho que me possibilitaram assumir tal estado. Destaco, nesse sentido, as experiências com jogos em espaços alternativos – referidas na introdução deste trabalho –, bem como as participações em oficinas diversas de contato improvisação, as intervenções em espaço urbano, sem desconsiderar o processo de pesquisa, do qual participei, acerca da composição em tempo real.

Todas essas experiências alimentam meu modo de estar em relação ao outro, minha sensibilidade, meu corpo vibrátil, que está em constante devir conforme consigo me conectar e me abrir para captar e construir a realidade.

Na prática do cartógrafo, segundo Rolnik (1989), a teoria se faz juntamente com as paisagens acompanhadas, e matérias de qualquer procedência podem ser absorvidas, não há procedimentos específicos a serem seguidos, a não ser “[...] um tipo de sensibilidade, que ele se propõe fazer prevalecer, na medida do possível, em seu trabalho” (ROLNIK, 1989, p. 68), além da utilização de um “composto híbrido” (corpo vibrátil, que capta o invisível, e olho, que capta o plano dos territórios), já que “[...] o que quer é apreender o movimento que surge da tensão fecunda entre fluxo e representação” (ROLNIK, 1989, p. 68), entre aquilo que está em devir e aquilo que se constitui visível.

E essa tensão fecunda pode ser percebida nos mais variados processos de subjetivação. Aconteçam eles na escola, ou com coletivos artísticos, é notório como os sentidos e modos de viver a experiência vão sendo construídos, podendo ser lidos, nomeados, categorizados... Eles vão se estabilizando, como a areia que volta ao fundo do mar após uma onda, e, logo depois, novas forças, novas marcas, novas linhas, novas ondas atravessam os processos, movem esses territórios até, há pouco, passíveis de serem representados, e os mesmos sentidos encontram outro lugar para, mais uma vez, estabelecerem-se até que novas forças venham atravessá-los.

Dessarte, Rolnik (1989) evidencia a necessidade de o cartógrafo encontrar um “fator de a(fe)tivação” – algo que desperte o teu corpo vibrátil e permita habitar o ilocalizável, aguçando a sensibilidade. Estes fatores são variáveis ao longo da cartografia e, durante o processo de escrita deste texto, encontrei alguns deles em marcas que ficaram em mim.

Durante a realização desta pesquisa, em decorrência das reflexões que permearam (e permeiam) a experiência com as crianças, e em vários momentos em que estive na docência com os pequenos, uma destas marcas encontrou resonância.

Destaco aqui um episódio ocorrido em 2014. Eu estava em uma sala de aula de crianças em torno de dois anos – e, justamente por esse motivo, havia também duas educadoras infantis comigo –, aguardando a chegada deles. Era também o dia do brinquedo, dia este em que as crianças podem levar para a escola algum de seus brinquedos de casa, que costuma acontecer uma vez por semana. Uma delas, então com dois anos e alguns meses, entrou com um pedaço de conduite de plástico flexível, enrolado em formato circular, tal qual um volante, dizendo que havia trazido “seu carro”. Uma das educadoras que trabalhava comigo, assim que a criança entrou, recolheu o material, dizendo que não aguentava as crianças trazerem lixo para a escola.

Esta passagem sempre volta à minha memória, e talvez constitua, em mim, um fator de a(fe)tivação para acompanhar as crianças nos seus movimentos de construção de realidade, especialmente durante suas brincadeiras. Primeiramente, porque eu admirara aquele brinquedo e a posição da criança em ter feito a escolha por ele ao invés do brinquedo estruturado carrinho, que provavelmente ela tivesse em casa, já que trouxera outros brinquedos desta natureza noutras oportunidades. Além disso, o fato evidenciou que é preciso pouco para inventar brincadeiras. Mas, talvez eu não o esqueça porque eu me calei, sendo, então, conivente com a atitude da referida colega de trabalho. Deste episódio, eu ainda penso: será que o meu encantamento com a opção da criança se deu por sua escolha estar próxima às escolhas dos artistas contemporâneos em envolver o aspecto lúdico, simbólico, poético nas suas produções?

Enfim, essa marca mobilizou-me a uma nova postura ao me relacionar com as crianças: experimentar olhar pelo ponto de vista delas, o que, de certo modo, nem seria tão difícil dada a proximidade que percebia entre elas e a artista que sou.

Tais marcas são aqui entendidas, conforme apontado por Rolnik (1993, p. 2), como “[...] estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo, [e] cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo”. Além disso, ela é viva e “tem a potencialidade de voltar a reverberar quando atrai e é atraída por ambientes onde encontra ressonância.” (ROLNIK, 1993, p. 2).

As marcas estão ligadas à experimentação do pensamento como atitude de pesquisa daquele que se implica:

[...] neste tipo de trabalho com o pensamento o que vem primeiro é a capacidade de se deixar violentar pelas marcas, [...] estados vividos em nosso

corpo no encontro com outros corpos, a diferença que nos arranca de nós mesmos e nos torna outro. (ROLNIK, 1993, p. 5)

Para a pesquisa de outras marcas, bem como destes fatores de a(fe)tivação, que desestabilizaram e reconfiguraram os processos desenvolvidos em sala de aula que abarcavam experiências corporais, segui algumas pistas do método cartográfico, dentre elas a pesquisa como acompanhamento de processos, e não representação de objetos (BARROS; KASTRUP, 2015) e a cartografia como método de pesquisa-intervenção (PASSOS; BARROS, 2015).

Estas pistas estão, por sua vez, apoiadas, dentre outros, no conceito de implicação. O pesquisador implicado é, por seu turno, aquele que está “[...] atravessado de maneira muito particular pelos elementos da sociedade” (GUILLIER, 2004, p. 5), o que exige um “[...] mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga.” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 30).

Nesta pesquisa, o mergulho no plano da experiência está atrelado à minha prática pedagógica durante o ano de 2015 em uma Escola Municipal de Educação Infantil⁹ da cidade de Uberlândia/MG, na qual atuo como professora de Educação Física desde 2010.

Contexto da Pesquisa

A referida escola, localizada no Bairro Seringueiras, foi inaugurada no ano de 2009 após reivindicações dos moradores, representados pela presidente da associação do bairro, à época. A escola atende crianças de quatro meses a cinco anos de idade, estando as turmas organizadas da seguinte forma: Berçário, Grupo I (01 ano), Grupo II (02 anos), Grupo III (03 anos), 1º Período (04 anos) e 2º Período (5 anos). As crianças dos Primeiros e Segundo Períodos são atendidas em turno parcial, havendo três turmas de 1º Período matutinas, das 7h00min às 11h25min, e três turmas de 1º Período, assim como a única existente de 2º Período, vespertinas, de 13h00min às 17h25min. As

⁹ As escolas de Educação Infantil configuram a “primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social”. (BRASIL, 2010, p. 12).

demais turmas, compostas por crianças com menos de três anos de idade, são atendidas em horário integral, de 7h00min às 17h00min.

No ano de 2015, a que se refere este trabalho, atuei em oito turmas: uma de Berçário, duas do Grupo I, duas do Grupo II e três de 1º Período. Contudo, optei por realizar um recorte para esta pesquisa, em virtude da inviabilidade de analisar os processos em todas as turmas, dada a quantidade de dados que seriam produzidos. O recorte comprehende apenas as turmas de 1º Período, uma vez que a proposta metodológica utilizada nos encontros envolveu, entre outras ações, jogos e brincadeiras tradicionais estruturados, cuja exploração variaria muito a partir dos diferentes agrupamentos, e a análise dessas variações não era o interesse da pesquisa, a priori. Apesar de esperar a possibilidade de mais aprofundamento com as crianças maiores, após o processo de investigação, percebi que relatos e reflexões das ações nas turmas de crianças menores seriam também pertinentes a este texto-análise. No entanto, novamente por conta da grande quantidade de material para apreciação, permaneci com o recorte.

Diante disso, na escrita desta dissertação, analiso o processo que coordenei e que envolveu ações variadas ligadas a experiências corporais nas três turmas de 1º Período (Salas 11, 12 e 13 do turno da tarde), cada uma composta por 25 crianças com idade entre quatro e cinco anos. A carga horária semanal dos encontros era de duas horas/aula, de 50min cada. Em duas turmas, Sala 11 e Sala 13, as duas aulas eram geminadas, uma sequenciada à outra – na Sala 11, eram os dois horários anteriores ao intervalo para o lanche e, na Sala 13, eram os dois últimos horários, que começavam após o lanche –, enquanto que na Sala 12 as aulas aconteciam em dois dias diferentes e, em ambos, no primeiro horário.

Além de coordenar o processo, produzi registros sobre ele por meio de fotos, vídeos e notas em caderno de campo. Uma das dificuldades na produção dos registros se deu pelo fato de eu estar, salvo quando havia algum estagiário, sozinha na coordenação dos encontros, o que acabou por limitar esses registros, em alguns momentos. Se, por um lado, não era possível fazer as anotações no caderno no exato momento em que a observação acontecia, dada a responsabilidade com a coordenação, por outro lado, a organização dos horários da disciplina também complicava estes registros, uma vez que os horários de aula ocorriam um na sequência do outro, limitando o tempo para as anotações.

No caso dos registros audiovisuais, eles sucederam, muitas vezes, durante as ações de explorações corporais e de jogo em que eu também estava imersa, o que me fez, nestes casos, incluir a filmagem no contexto ficcional ou, em outras passagens, sair do jogo para registrar.

Estas dificuldades apresentadas são aspectos relevantes para contextualizar esta pesquisa no que tange à própria prática pedagógica, colocando-a em diálogo com o que muitos professores fazem no dia a dia, mesmo que não compartilhem os resultados de tais pesquisas cotidianas. E isto está relacionado ao caráter processual da pesquisa, em que “[...] conhecer algo não se limita somente a reconhecer, ou re(a)presentar algo, mas significa também criar/inventar aquilo que se conhece, assim como produzir a si próprio nesse processo.” (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 193).

No segundo semestre do ano de 2015, recebi duas estagiárias do curso de Licenciatura em Teatro da UFU para acompanhar as aulas por mim conduzidas e, a partir deste instante, houve um acréscimo na produção de registros em imagens, o que possibilitou certo estranhamento da minha própria prática mediante produções audiovisuais elaboradas pelo olhar de outras pessoas.

Contudo, em todos os momentos da pesquisa (coordenação das aulas, registro e análise), conservou-se o seu caráter processual, seja na produção de dados – uma vez que a realidade não é aqui entendida como dada e, sim, construída –, seja na análise – inerente a todos os procedimentos de pesquisa, e que, em algumas perspectivas, fica localizada em um momento específico, geralmente após a pesquisa de campo.

Por conseguinte, em se tratando de cartografia,

[...] a abertura à multiplicidade de sentidos não pode ser temporalmente localizada na pesquisa. Ela se dá ao longo de todo o processo; sustentar a atitude de abertura é, inclusive, uma das tarefas principais da análise na pesquisa. (BARROS; BARROS, 2013, p. 388).

Nesse sentido, ao praticar a cartografia, produção e análise de dados imbricaram-se, no decorrer da pesquisa, por meio de instrumentos e ações estabelecidos por mim, a saber:

- 1) coordenação e observação das ações e relações nos encontros no tempo-espacó da aula (2h/aula por semana em cada uma das três turmas acompanhadas);
- 2) registros desses momentos por meios visuais, audiovisuais (produzidos por mim e por duas estagiárias que estiveram presentes e, por vezes, também

implicadas em alguns momentos da pesquisa) e escritos em caderno de campo;

- 3) compartilhamento de rastros da pesquisa, apresentação de relatos, fotos e trechos de vídeos em eventos científicos e no *Fórum de Diálogos entre Educadores de Teatro de Uberlândia* – análise processual por meio de outras vozes, *feedback*, levantamento de novos problemas;
- 4) escritas sobre o processo em andamento para eventos científicos – desenhandando pistas do processo;
- 5) leitura dos relatórios de estágio produzidos pelas estagiárias de Licenciatura em Teatro da UFU que também estiveram envolvidas na pesquisa durante um semestre;
- 6) análise sistematizada dos dados produzidos durante a pesquisa de campo:
 - a. leitura flutuante – rememorando cenas, falas, recorrências, permitindo ressonâncias, "nós" a serem destrinchados e desenrolados na pesquisa, levantamento de indicadores de análise, organização do material e a sua retomada, sempre que preciso;
 - b. leitura das imagens;
 - c. autoconfrontação: técnica em que o indivíduo é convidado a confrontar a si mesmo (suas ações, falas, ideias) a partir dos vídeos – descrição do que é visto, o que “gera uma tomada de consciência da alteridade, pois o sentimento desencadeado pela experiência da mediação da imagem provoca o estranhamento de algo que é familiar.” (BRASILEIRO, 2011, p. 212). No caso desta pesquisa, uma tentativa de provocação a mim mesma com o intuito de instigar o mesmo estranhamento, além de ser também uma ação pertinente ao analisar os vídeos e fotos produzidos pelas estagiárias;
 - d. cruzamentos de informações encontradas a partir da análise dos diversos dados produzidos.

Para que todos esses procedimentos fossem adotados, a fim de vivenciar a cartografia na pesquisa, busquei considerar os fatores de a(fe)tivação que encontrei ao rememorar minha trajetória pessoal, artística e docente; e seguir uma espécie de manual do cartógrafo, que, segundo Rolnik (1989, p. 69-72), é composto de:

- a) **Critério:** o grau de abertura para a vida que cada um se permite, a cada momento;

- b) **Princípio:** um princípio extramoral: a expansão da vida;
- c) **Regra:** regra de prudência, de cuidado com a vida, inclusive do limite de tolerância do corpo vibrátil que está avaliando;
- d) **Breve roteiro de preocupações.**

Adiante, apresento o roteiro de preocupações que permitiu acompanhar este processo de pesquisa, e é possível eu afirmar que algumas das questões anunciaavam-se, desde o início, enquanto inquietações, ao passo que outras destas ponderações foram surgindo no decorrer dos encontros com as crianças:

- d.1)** O que emerge do espaço construído entre as crianças, suas experiências corporais e eu? Quais agenciamentos são potentes neste encontro?;
- d.2)** Quais intensidades e afetos efetivam-se nas proposições de aulas, das mais abertas aos jogos estruturados?;
- d.3)** Quais encontros favorecem a linha de fluxos e quais ameaçam sua potência?;
- d.4)** Como ajudar a construir, para os afetos, um plano de consistência?;
- d.5)** Em quê e como estar implicada nos processos (como professora, artista, brincante, *performer*, pesquisadora) cria fluxos de intensidade?

Alguns destes questionamentos surgiram, dentre outras imbricações, em virtude da minha experiência com proposições artísticas e pedagógicas para e com crianças, e alguns destes exemplares serão apresentados no capítulo que se segue.

2. REFERÊNCIAS ESTÉTICAS: ENCONTROS ENTRE ARTISTAS E CRIANÇAS

A escrita intencional deste capítulo iniciou-se mobilizada pelo contato com uma linha estético-relacional que atravessou esta pesquisa por meio de referências de proposições cênicas e pedagógicas de artistas para e com crianças. Estas referências aproximam-se, de alguma forma, daquilo que eu admiro e vislumbro como possibilidades potentes na maneira de trabalhar arte e infância, levando-me a refletir, também, sobre o que é construir um encontro com a criança pequena.

Apresento, nesta primeira parte do capítulo, uma experiência com arte para crianças – mais especificamente com a linguagem da dança – da companhia Uai Q Dança, da cidade de Uberlândia/MG. Na sequência, aludo à proposta da artista

dinamarquesa Anna Marie Holm, que consiste em oficinas de arte com crianças. Então, encerro este, apresentando uma experiência de oficina de teatro com crianças, oferecida pelo grupo Teatro Ventoforte a partir da proposta de seu espetáculo *As Quatro Chaves*.

As formas com que accesei essas referências são diferentes: as duas ligadas às Artes Cênicas – da Uai Q Dança Cia e do Teatro Ventoforte –, pude fruir como espectadora, enquanto que me aproximei da terceira através da leitura de livros nos quais a artista visual Anna Marie Holm apresenta seus processos criativos com crianças.

Primeiramente, por proximidade geográfica, um trabalho que intensificou minhas questões sobre as relações corporais em arte com crianças foi o espetáculo *Conversas de Corpo*, primeira proposta de dança contemporânea para crianças da Cia Uai Q Dança¹⁰, uma conterrânea. Pude, com isso, fruir a proposta do grupo de maneiras distintas: 1) participando de uma oficina, também intitulada Conversas de Corpo, coordenada pelos criadores e intérpretes do espetáculo; 2) assistindo ao espetáculo propriamente dito, e 3) assistindo a produções audiovisuais que continham cenas de apresentações em que não estive presente.

Oficina-Espetáculo “Conversas de Corpo”

Tomei conhecimento da programação da oficina Conversas de Corpo por meio de um banner de divulgação disponibilizado *online*, em redes sociais, em que se lia: “um dia de experimentar danças e sons com crianças e bebês de 0 a 7 anos – acompanhados do responsável”.

Ela aconteceu em 28 de março de 2015, no Centro de Artes e Esportes Unificado (CEU) do bairro Campo Alegre, em Uberlândia/MG, um equipamento público próximo à escola em que trabalho e que, apesar de inaugurado em 2014, foi entregue completo à população apenas no fim do ano de 2015.

Para esta oficina em questão, haveria a formação de duas turmas: uma de 9h às 12h e outra de 15h às 18h, e eu compareci à primeira, acompanhada de minha filha, que estava a uma semana de completar dois anos.

Quando chegamos, um pouco antes do início da oficina, já havia alguns adultos e crianças à espera, contudo os corpos infantis já conversavam com uma pista de skate

¹⁰ A Uai Q Dança Cia, criada em 1990, tem como sede de trabalho o Palco de Arte, um teatro para 100 pessoas, que é anexo ao Studio Uai Q Dança, no qual são oferecidos cursos de dança, consciência corporal e eutonia. Além de premiada internacionalmente, a Cia colabora com a produção cultural na e da cidade de Uberlândia há 27 anos.

que estava desocupada. Ela era dessas que são curvas e permitem movimentos pendulares de ida e volta, descida e subida.... Ninguém tinha skate, eram somente os corpos correndo e se esforçando para subir nas laterais. Havia desgaste e cansaço por conta das várias tentativas de chegar ao topo, mas também muita persistência...

Todo mundo na espera e... ué?! “Começou?” “Começou!”. Na verdade, eu não vi se começou, no sentido de ter tido um início bem marcado, mas já estava começado. O espaço era uma espécie de saguão. No chão, havia alguns metros de papel kraft presos com fita crepe e giz de cera à disposição. E, por ali, começaram as ações: pés e mãos eram contornados com giz, e também havia desenhos de flores. Antes que eu pensasse que cairia num lugar comum na educação infantil – a marcação de mãos e pés das crianças em papéis –, vi Guilherme, um dos artistas que coordenavam a oficina, contornando o joelho da criança que estava ajoelhada. A marca no papel, já sem o joelho que lhe deu origem, parecia um “U”, e eu ficava encabulada de pensar que aquilo era marca de um joelho.

À medida que outros iam chegando ao espaço, eu percebia que havia muita liberdade para interagir com o material. Sentia esse momento como um aquecimento dos artistas e crianças e responsáveis, reconhecendo aqueles com quem estavam se encontrando. Busquei ficar muito atenta, porque não havia coordenação por meio de falas. Clara e Guilherme, os dois artistas que coordenavam a oficina, conversavam informalmente com as pessoas que encontravam. Até se estabeleciam conversas faladas de fato, mas eram muito particulares.

Os dois artistas, então, iam lançando elementos que contribuíam para os corpos conversarem com muita ludicidade. Uma pistola de plástico, que produzia bolhas de sabão, aquecia o encontro. Por meio dela, uma nuvem de bolinhas saía de uma vez só e o cardume de meninos e meninas seguia atrás em seu encalço. Parece-me que há elementos que são uma espécie de curingas – não dão errado nunca – e bolha de sabão é um desses!

Além disso, Guilherme, que também é músico, tocava uma guitarra, explorando sons e timbres mais que tocando uma música, como convencionamos chamar.

De repente, abriram uma porta de vidro que estava fechada com papel kraft, e um novo espaço começava a ser desvendado: uma sala comprida, com o chão coberto por kraft e plástico bolha. Eram quatro faixas: duas de papel kraft e duas de plástico-bolha, de mais ou menos 1,20m de largura cada. As faixas estavam dispostas alternadas, presas uma a outra com fita crepe, sobrando cerca de 50cm do próprio piso da sala.

Diante da porta aberta, as crianças, assim que entraram, começaram a correr. O som das bolhas do plástico estourando, bem como as risadas e os gritos, ecoavam, e isso permaneceu por um tempo. Os corpos iam conhecendo o espaço. Havia uma pilha de colchonetes azuis em um canto, desses usados em aulas de ginástica, que eu acredito que pertenciam à sala e não à proposta da oficina, pelo menos inicialmente, porque, logo, começaram a fazer: algumas crianças sentaram-se juntas sobre eles, outras carregaram os mesmos, que eram leves, sobre a cabeça, e outras, ainda, construíam novos espaços, que pareciam uma casinha com paredes e a tentativa de um teto, que não prosperou, porque o material flexível não se mantinha.

Enquanto isso acontecia, Clara estava deitada de costas no chão com a mão esquerda na barriga e a direita, estendida no chão, com o braço alongado acima da cabeça. Guilherme e uma criança fizeram um contorno de partes do seu corpo com giz, e esse resultado, mais uma vez, me surpreendia: não era a silhueta como costumamos encontrar em propostas pedagógicas voltadas para o conhecimento do corpo, porque havia brechas no traçado. Com isso, materializava-se a poética do corpo que não está preso, ele tem espaços que podem ser atravessados nos diversos encontros com pessoas e coisas. A minha filha estava de cócoras, pertinho do corpo. Só observava. E Guilherme interagia com outra criança, traçando a marca de seu pé no kraft.

Vários episódios eram concomitantes: não dava para saber onde cada um deles começava. Em um momento, vi os dois artistas coordenadores da oficina e algumas crianças engatinhando: quem puxou esse movimento? Não consigo saber. Olhei de novo e havia outro corpo deitado no chão.

Logo, a oficina estava acabando, os dois artistas soltaram a fita que prendia a primeira faixa de papel kraft e começaram a enrolá-la. Clara fez isso com o corpo em posição semelhante ao “cachorro olhando para baixo”, popularmente conhecido assim na yoga. Algumas crianças perceberam e fizeram isso junto. Quando uma faixa estava quase toda enrolada, os dois começavam a desenrolar outra, e assim foi até reorganizarem a sala.

Eu estava encantada! Apesar de muito convidativa a proposta para integrar a experimentação de “danças e sons” e de eu me interessar bastante por sugestões assim, mantinha-me como espectadora da dança como um todo, e da minha filha. Talvez houvesse da minha parte um receio de, ao participar efetivamente, enviesar também a participação dela e de outras ou, talvez, a forma da divulgação, que dizia que as crianças

deveriam estar acompanhadas do responsável, fez-me pensar que a mim caberia levá-la para a ação e ser sua responsável, apenas.

E isso não ocorreu apenas comigo: não notei muito envolvimento de outros adultos durante a oficina. As crianças é que estavam à vontade com a proposta. Observava, em alguns adultos, o incômodo ao ver que os filhos não seguiam diretamente o que os artistas propunham, ou diziam que não era dança, era brincadeira.

Eu, às vezes, sentia também que as crianças estavam dispersas, porque eram muitas ações concomitantes. Hoje, percebo que elas estavam nas suas empreitadas atendendo ao convite de experimentar suas danças e sons.

A proposta desta oficina estava em consonância com a criação do espetáculo *Conversas de Corpo* que, segundo Clara Beviláqua, intérprete, foi permeada pelo entendimento do corpo enquanto processo, enquanto experiência, sob a influência da Educação Somática, principalmente a Eutonia, o que possibilita que o trabalho esteja em constante criação e reformulação, já que os dançarinos buscam manter um permanente fluxo de atenção nos espaços internos e externos (BEVILAQUA, 2015).

Acontece no fazer de cada encontro o reaparecimento dos gestos que brotaram a partir das sessões de eutonia, do contato com as crianças, com minhas memórias de infância, e do encontro com os sons de Guilherme Calegari. Ouvir a interseção desses momentos no ato de criar, junto a outros corpos, é o que me possibilita sair do papel de artista que atua para o de espectador, descobrindo o universo de criar e dançar junto a quem está no momento do *Conversas de Corpo*. Nessa perspectiva, o gesto não é meu e, sim, nosso. Não sou eu quem o faço e, sim, o encontro que o possibilita brotar. (BEVILAQUA, 2015, Camada Criação¹¹).

Ao propor “um convite às sensações corporais, a partir das texturas cenográficas, coreográficas, imagéticas e paisagens sonoras”, a Dança, que tem como público-alvo, principalmente, bebês e crianças, e “se desenrola num diálogo de corpos de quem dança e de quem assiste a dança”¹², possibilitou-me associá-la a uma noção de John Dewey (2010) bem cara à minha prática e pesquisa docente e que envolve a relação entre fazer

¹¹ Clara Beviláqua, bailarina da Uai Q Dança Cia, abordou o processo criativo de *Conversas de Corpo* – no qual dança – em seu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Teatro. O formato apresentado consta de camadas como base das reflexões, estando elas apresentadas em diferentes envelopes, a saber: Camada Eutônica, Camada Infâncias, Camada Criação e Camada Imagens.

¹² Estas e outras informações sobre outros trabalhos da Uai Q Dança Cia estão disponíveis no site: <<https://uaiqdancacia.wordpress.com/2015/08/13/conversas-de-corpo/>>.

e fruir: *a experiência artístico-estética*¹³. Para o autor, há um padrão comum às experiências que eu percebo no trabalho supracitado.

Uma experiência tem padrão e estrutura porque não apenas é uma alternância do **fazer** e do **ficar sujeito a algo**, mas também porque consiste nas duas coisas relacionadas. [...] A ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado. (DEWEY, 2010, p. 122, grifo meu).

Noto, na coordenação da oficina, que ela ocorria pelos diálogos corporais. Não percebi em nenhum momento uma fala orientando diretamente o que fazer. Já quando olho para a minha prática coordenando encontros, percebo que falo e oriento demais.

Talvez, esta minha forma de trabalhar se dê por conta de minhas experiências em processos de consciência corporal, muitos deles a partir da educação somática, nos quais há falas norteadoras da atenção para o próprio corpo e seus movimentos. Essa é uma forma de trabalhar com o corpo que admiro e acredito ser pertinente ao aprendizado da linguagem corporal.

No entanto, naquele espaço amplo, com muitas crianças em pesquisas corporais variadas, seria um desgaste desnecessário essa vocalização orientada. Noto que talvez eu deva rever isso em minhas coordenações na escola, onde há também muitas crianças (cerca de 24). À medida que elas vão para suas investigações pessoais, e às vezes assumem até uma espécie de deriva, fica difícil alcançar todas com as questões norteadoras mencionadas.

Um caminho possível, e que eu tenho experimentado, é o que foi adotado por Clara e Guilherme na própria oficina supramencionada: aproximar-se dos pequenos grupos, o que permite uma atenção especial e o estabelecimento de um diálogo. Em se tratando desta oficina, os dois propositores podiam fazer isso com certa tranquilidade, já que cada criança estava acompanhada de um adulto por ela responsável. No caso da escola, entretanto, esses dois papéis – companheiro nas descobertas e responsável por todos – são exercidos pela mesma pessoa, o(a) professor(a).

Ainda sobre o que aconteceu na oficina, apesar de não ter sido direcionado, apareceu a imitação, e não a imitação conduzida, orientada, mas como que convidativa. Havia um interesse pessoal por parte das crianças por se juntar a um grupo e realizar a mesma ação, ou realizar a mesma ação sem se juntar àquele grupo em que ela se

¹³ Dewey (2010) reconhece como um problema a falta de uma terminologia que abarque o que é expresso por artístico (ligado ao ato de produção) e estético (referente ao ato de percepção). Apesar de haver distinção entre os dois, ela não pode levar a uma separação.

originara. Uma atitude espontânea que também noto nas experiências com as crianças na escola: parece haver um desejo de experimentar em si as descobertas de outros.

Nesse sentido, foram observados na oficina e, também, na escola, momentos em que alguém girava em decorrência do giro de outros, ou passava pelo chão ao notar alguém fazendo o mesmo, ou, ainda, usava determinado material de maneira semelhante à do outro, como uma espécie de contágio de interesses. Essa ação exige um presente estado de jogo, ou seja, uma relação firmada entre olhar e escuta atentos ao outro e às próprias escolhas corporais.

A repetição, por meio da qual aprendemos diversos atos da vida, é um recurso muito frequente em jogos de improvisação que visam a composição cênica – como no sistema de *viewpoints*, e também presente no espetáculo *Sobre Pontos, Retas e Planos*, do Conectivo Nozes¹⁴, do qual eu e Clara Bevilacqua, a artista coordenadora da oficina Conversas de Corpo anteriormente referida, fizemos parte.

O citado espetáculo foi resultado de pesquisas sobre a composição em tempo real desenvolvidas por um coletivo multidisciplinar que compunha o grupo de pesquisa *Dramaturgia do Corpo-Espaço e Territorialidade*, do curso de Dança da Universidade Federal de Uberlândia, criado em 2010.¹⁵

O grupo organizou procedimentos de pesquisa para experimentações práticas, denominados *movíveis*. Estes se organizam em três eixos: estruturas de movimento (círculos, espirais, alavancas, pontos, retas), recursos de jogo (equivalência, coincidência, bloqueio, ênfase, pergunta no ouvido) e alguns comandos verbais (para, repete, rebobina).

Percebo articulações entre os recursos de jogo, coincidência e equivalência com a atividade de repetição, anteriormente mencionada. De acordo com Perez (2012), estes recursos estão relacionados, respectivamente, a movimentos simultâneos, quando uma pessoa segue exatamente o que o outro faz, e a movimentos correspondentes, quando alguém se apropria da estrutura de movimento de outro, fazendo isso em outra circunstância. Por exemplo, alguém faz círculos com o braço e outro com a perna, ou, ainda, quando dois se movem em espirais, um no nível alto e outro no nível baixo.

Os *movíveis* são recursos que estruturaram o espetáculo *Sobre Pontos, Retas e Planos* – um jogo coreográfico de composição em tempo real. Conhecer este trabalho e

¹⁴ Agrupamento artístico do grupo de pesquisa *Dramaturgia do corpospaço*.

¹⁵ Atualmente o grupo denomina-se *Dramaturgia do corpospaço*. Mais sobre a sua constituição e ações, acessar: <<http://conectivonozes.blogspot.com.br/>>.

saber que a artista de *Conversas de Corpo* participou da pesquisa que o desenvolveu, me faz ler, nas propostas de seu último trabalho, reverberações da pesquisa mencionada.

Penso que, por parte das crianças, pode não haver uma intencionalidade cênica, mas assim ela é lida por aqueles que assistem a suas ações em cena, como no relato que se segue, que trata não de uma oficina, mas do espetáculo propriamente dito.

Foi a segunda vez que presenciei o trabalho, e esta apresentação foi realizada no anfiteatro do Serviço Social do Comércio (SESC) de Uberlândia/MG. Naquele momento, tratava-se do espetáculo seguido de uma roda de conversa que trataria de Arte e infância. Como a programação aconteceria no mesmo dia do *Fórum de Educadores de Teatro de Uberlândia*, nós, professores que o compúnhamos, optamos pela fruição do espetáculo e participação na conversa como programação do fórum para aquele dia.

Algumas crianças esperavam em fila, com seus responsáveis, mas, em sua maioria, as crianças que fruíram o trabalho chegaram ali aquecidíssimas após participarem de um momento recreativo na quadra da instituição.

Nessa ocasião, o espaço era composto por quadrados e retângulos de diferentes tamanhos e materiais (plástico-bolha, papel kraft e papel ondulado), que eram unidos por fita crepe e cobriam o chão da sala. Havia uma cortina de plástico-bolha que dividia esse espaço construído do restante da sala que continha o palco do anfiteatro. Em frente a essa cortina, havia panelas penduradas que, durante a dança, seriam exploradas pelos intérpretes e pelos espectadores em ação. Clara, em pé, começou a girar em sequentes espirais, e um grupo de crianças a seguia, rindo e fazendo movimentos semelhantes. Ela produzia espirais com a língua e alguns experimentavam o mesmo, mas o maior número de crianças que estavam próxima a ela apenas ria, e, por vezes, alternavam observação e atuação, sem sair do espaço construído.

A partir da minha fruição da referida dança – que é direcionada *para* crianças, embora se concretize *com* crianças – e das reflexões da própria artista da Cia previamente mencionada, realizo uma aproximação entre a ação proposta e o que Regina Melim (2008) intitula *espaço de performance*. Esse conceito é pensado a partir de obras “cuja potência performativa sobrepõe-se à sua materialidade” (MELIM, 2008, p. 57), e nas quais o ato (do artista) é ativador de outros atos (dos participadores), uma noção de obra como proposição ou como instrução.

O termo performance parte de uma ideia vinculada à experimentação e à participação como tentativa de alargamento e deslocamento do conceito de *Performance Art*. Refere-se à performance do participador que surge do

encontro entre obra e espectador como possibilidade de criação de um espaço comunicacional ou relacional. (MELIM, 2005, sem paginação).

Entre os aspectos que me fazem olhar para o trabalho e admirar a maneira de construir encontros e produzir arte com crianças está a entrega e disponibilidade corporal dos intérpretes. Tanto na fruição do espetáculo, quanto na vivência da oficina, ou assistindo a vídeos¹⁶ do espetáculo ou lendo as suas imagens fotográficas, noto momentos em que o corpo do artista é também espaço a ser explorado. Os intérpretes estavam disponíveis ao toque e à manipulação por parte das crianças. Algumas puxavam Clara, penduravam-se nela, e eram, por conseguinte, por ela carregadas. Em muitos momentos, os intérpretes colocavam-se no chão ou próximo a ele e, deste modo, na altura das crianças. Era orgânico, não programado, e ia se resolvendo no encontro.

Aliás, de fato, trata-se de um “espetáculo como possibilidade de encontro”, como o próprio grupo divulga nas redes sociais. Encontro entre corpos e dos corpos com o espaço – outra dimensão marcante do trabalho, assumido como proposito. À medida que os espectadores estavam à vontade para integrar a cena, ajuntavam-se, por um tempo, como aconteceu na oficina, na exploração de possibilidades da materialidadeposta em cena.

Mais uma vez as conversas eram entre corpos. Eu não ouvia falas, como um diálogo propriamente dito. Havia até gente “arremedando” movimentos. Parecia uma pesquisa: copiar movimentos do outro, como num exercício de *viewpoints* (só que sem condução) – apenas aconteciam composições, dada a utilização mais ou menos consciente desse recurso na composição cênica.

Além da disponibilidade corporal e do aspecto proposito do espaço, tomei o trabalho como referência especialmente no que tange à relação entre o potencial de experimentação, vivência da experiência artístico-estética das crianças e a abertura ao devir, pelo permanente estado de jogo por parte dos dançarinos/*performers*. Preocupações que estão também no meu trabalho docente: quais elementos e modos de agir favorecem uma experiência artístico-estética das crianças? Quais são os aspectos de pesquisas corporais e espaciais presentes em suas experimentações? Quando tudo isso se dá em um permanente estado de jogo de todos os envolvidos?

Reflito sobre o universo do *Conversas de Corpo* e fico na dúvida se o que percebo é um espetáculo ou uma aula, porque poderia ser qualquer um dos dois. Ter

¹⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TmKDUo-n1kA>>. Acesso em: 01/12/2016.

tido duas experiências distintas com a proposta do grupo acerca do trabalho – a oficina na periferia e o espetáculo propriamente dito – revela-me que ações artísticas e didáticas podem estar imbricadas sem, necessariamente, uma subjugar a outra.

Tanto na oficina, quanto no espetáculo, eu tinha a sensação que se tratava de um processo artístico que levava em conta a criança a partir dela mesma, com materiais muito simples e com a força no encontro entre os artistas e as crianças. Nisso reconheço algo de que eu quero me apropriar para minha ação didática: estabelecer encontro.

Dito tudo isso, revelo, também, que me surpreendi quando soube que o *Conversas de Corpo* tinha um roteiro. Eu fiquei assustada porque é, aparentemente, tão improvisado que imaginei que a intenção era composição em tempo real. No entanto, os artistas afirmaram existir um roteiro a ser seguido – apesar de fazerem modificações, caso fosse preciso, havia um roteiro. Fiquei surpresa e achei bom, porque, mesmo que seja recorrente o termo liberdade na criação, a existência de um roteiro na proposta também permitia abrolhar muita interação entre corpos, entre corpo e espaço e também muito jogo nesse encontro.

Essa perspectiva está em consonância com a segunda referência que ressoa nesta pesquisa: o trabalho da artista dinamarquesa Anna Marie Holm, que, ao longo da vida, propôs oficinas experimentais de arte com crianças.

Oficinas de arte e o papel do adulto

A artista em destaque, nas oficinas que coordenava, oferecia oportunidades às crianças de explorar seus sentidos. Para Holm, o papel dos adultos deveria ser o de criativos, e não o de controladores.

As crianças já nascem criando instalações. Elas têm um talento natural para construir – juntar –, dar substância e inventar histórias. Observar – equilíbrio e desequilíbrio –, experimentar as possibilidades dos materiais. Criar ambientes – ambientes próprios – jamais vistos anteriormente. Descobrir. O processo de construção é o mais comum para elas, isto é, se elas tiverem a oportunidade. (HOLM, 2004, P.87).

Paula Fochi (2015) destaca, no prefácio da edição brasileira do livro *Eco-Arte com crianças*, de Holm, a qualidade singular da autora em acolher o universo das crianças e propor seu ateliê com as mesmas e não somente para elas, parecendo comungar “[...] da ideia de que, nós, adultos, podemos estar mais atentos e abertos aos modos como as crianças inventam o mundo.” (FOCHI, 2015, p. 6-7).

O conceito de arte no contexto do trabalho coletivo entre crianças e adultos é, por sua vez, expandido. Holm (2015, p. 9) reflete: “[...] nós criamos juntos, crianças e adultos. Não sabemos se o que criamos é arte. Apenas criamos algo juntos”. Isso reforça a reação de Ana Angélica Albano, ao ser apresentada aos livros de Holm, quando afirma: “Este é o trabalho de uma artista que, também, trabalha com crianças!”¹⁷.

Anna Marie Holm, atuando como professora e artista, embora em espaços informais, alimentava o “[...] potencial de transformar o espaço da sala de aula em um local menos opressor ao abrir espaços para relações que não se limitem à hierarquia entre quem ensina e quem aprende” (RACHEL, 2014, p. 54). A presença da arte e do artista em sala de aula pode promover “[...] uma ressignificação do espaço ao estimular e dar vazão ao desejo, ao sabor/saber estético, à multiplicidade de concepções que podem ser geradas a partir da práxis artístico-pedagógica.” (RACHEL, 2014, p. 54).

Caminhando nessa direção, Holm (2004, p. 92) aponta que “artístico é aquilo que você mesmo descobre a partir de um impulso”. Com isso, entendo a importância de estímulos para processos de pesquisa corporal e de jogo em que cada um descubra em si, no seu agir, diversas possibilidades. Nessa perspectiva, como apresentarei nos relatos do capítulo que se segue, encontrei inúmeras descobertas nas crianças, sem dúvida repletas desse caráter artístico: cair e levantar repetidas vezes, permanecer por um certo tempo em uma mesma posição, reunir vários ninhos formando um só, construir um ninho de pedras, propor uma piscina na árvore, construir ambientes com materiais não estruturados, esconder-se embaixo de um banco ou se esconder, com convicção, atrás de um tronco mais fino que você, jogar alheio ao espaço determinado – transgressão presente na brincadeira e na arte: romper com o que é dado! Isso porque ambos, brincadeira e processo artístico, são livres em sua essência e, portanto, se controlados, deixam de se configurarem como tais. (HOLM, 2004).

Importante dizer que quando me refiro à liberdade, até mesmo estudando os processos conduzidos por Holm, vejo que ela se dá em oposição à licenciosidade, afinal, conforme anuncia Freire (2002, p. 118): “[...] a liberdade sem limites é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”.

Penso que em um processo de ensinoaprendizagem a liberdade deva ser ansiada por aquele que coordena os trabalhos, a fim de que os que o integram possam fazer suas escolhas e pesquisas, constituindo-se protagonistas do processo. Não haveria sentido se

¹⁷ Este comentário consta no prefácio do livro *Fazer e Pensar Arte*, de HOLM (2005), cuja tradução é de Ana Angélica Albano e Du Moreira.

fosse diferente disso, se ela não fosse uma escolha, mas, sim, resultado da negligência ou indiferença do adulto ao processo da criança.

Madalena Freire (1986), ao refletir sobre a prática docente em *Relatos da (con)vivência*, já afirmava que a intervenção nos processos possibilita a avaliação, sendo esta entendida pela autora como “apropriação do processo da criança, por ela mesma”. Para que isto ocorra, pontua a necessidade de o professor estar vivendo o mesmo processo.

Dirigir o processo não significa ser autoritário. Muito pelo contrário, é assumir a instrumentalização do processo de descoberta, crescimento, da criança ou do adulto. Educador que não assume a orientação, direção, desse processo, perde a oportunidade de fazer educação. Com medo de ser autoritário cai no espontaneísmo, abandonando a condução de um processo que a ele cabe assumir enquanto educador. (FREIRE, 1986, p. 92).

Por meio dos livros deixados pela artista, que dizem respeito às suas experiências pedagógicas e artísticas com crianças – alguns deles publicados em português –, é possível notar que ela não se exime da coordenação dos processos. Trata-se de uma artista que, com muita sensibilidade, orienta. Ela se revela alguém que, atenta às descobertas das crianças, também oferece referências artísticas diversas que dialogam com aquilo que elas estão fazendo, a fim de ampliar os conhecimentos da área de Artes.

Abordei nesta escrita-análise, até então, duas experiências artístico-pedagógicas, uma na área da Dança e outra na área de Artes Visuais. Para fechar com uma tríade, outra referência admirada por mim, dado o modo de produzir encontros com a criança, é o que vem sendo desenvolvido pelo grupo Teatro Ventoforte, fundado em 1974, e, em especial, a contribuição, há décadas, do artista e fundador do grupo, Ilo Krugli, no que se refere a ponderar as relações entre arte/artista e infância.

Oficina de Teatro: coordenando em estado de jogo

Apesar de ter tido contato com o trabalho do grupo por meio de vídeos, críticas e textos acadêmicos que o abordavam, a minha experiência estética com ele, de fato, se deu por meio de uma oficina teatral oferecida a crianças de uma escola de Educação Infantil na cidade de Uberlândia/MG.

Não falarei, aqui, do que foi a oficina, mas do que dela ficou corporificado em mim. Na época, eu ainda era aluna de graduação em Teatro e, pelos corredores do bloco

em que estudava, soube da visita de Ilo Krugli ao curso, para um público definido, com o espetáculo *As Quatro Chaves*. Acabaram, posteriormente, ampliando esse público para alunos do curso de Teatro também e lá fui eu, com minha filha, na época com pouco mais de um ano de idade. Sentia-me um pouco desconfortável porque, apesar de terem permitido a nossa presença, parecia que não éramos parte do plano... Na verdade, soube bem depois, não se tratava do espetáculo em si, mas de uma proposta de oficina para crianças a partir dos elementos abordados em *As Quatro Chaves*.

Eu estava ainda de fora da sala, aguardando o início do que eu imaginava ser um espetáculo, quando percebi aquele velhinho com um sotaque diferente, outro artista tocando sanfona e, ainda outro, cantando. As portas, então, se abriram e todos nós entramos.

O primeiro fato que observei, dentro da sala, foi a organização do espaço. Havia uma grande cruz de papel kraft que ocupava grande parte da sala e cujo meio coincidia com o seu centro. Em cada ponta dessa cruz, havia uma espécie de instalação, que mais tarde entenderia se tratar de quatro países: 1) ‘da água’ – uma bacia de alumínio com água; 2) ‘do vento’ – tecidos pendurados no ventilador próprio daquela sala, instalado na parede; 3) ‘da terra’ – uma bacia com terra, e 4) ‘do fogo’ – uma cadeira com algumas velas apagadas. Em uma diagonal da sala, uma mesa virada, com o tampo para o centro, formava uma espécie de empanada para teatro de bonecos. Havia, também, jornais pendurados e papéis pelo chão... Todos se posicionaram: adultos sentados nas cadeiras que estavam encostadas nas paredes da sala, circundando o espaço cênico e assistindo, enquanto as crianças, com os artistas do Ventoforte, dançavam no centro uma ciranda. Eu, no meio do caminho, porque minha filha queria ir para a ciranda, mas ainda não sabia como participar de uma. Ela passou embaixo dos braços das outras crianças, entrou na roda e ficou balançando para lá e para cá. Enquanto isso, eu temia por ela se machucar ou por interromper a oficina, que era com as crianças da escola convidada.

Um artista que conduzia a ciranda transformou-a em um caracol, como na quadrilha, e, quando todos estavam no centro, começou outra canção, com gestos para abordar o país da água: “O sol vem nascendo ali, eu vi uma velha assim, com a trouxa desse tamanho e água pequenininha. Lava, lava, lavadeira, quanto mais lava, mais cheira (2x)”. Depois de cantar algumas vezes, o artista que conduzia a ação disse: “Vamos lavar a roupa desse pessoal todo que tá ali?”. As crianças concordaram e se puseram à atividade: ajoelharam-se e começaram a esfregar roupas invisíveis em cima

de uma das faixas de papel kraft. Até se ouvia o barulho ao esfregarem o papel. “Ei! Daquele pessoal ali, é a roupa deles que está suja” – disse o artista, apontando para as pessoas sentadas nas cadeiras. E as crianças foram esfregar as roupas, provavelmente de desconhecidos, sem problemas. “Ei, Ei! Venham aqui!” – outro comando para as crianças voltarem a quem conduzia. Pôs-se, então, a tratar do país do fogo, questionando quem vivia lá. Quando disse que começariam um jogo em que não podiam mais pisar no papel porque o papel estaria “pegando fogo”, começou, a partir daí, uma correria: crianças saltando o papel e, ainda assim, pisando nele. A instrução pareceu-me feita para preservar o papel que ainda viria a ser usado. “Venham conhecer quem mora no país do fogo!” – o artista chamou, e os gritos e correria iam diminuindo à medida que se juntavam a ele. Começaram uma nova canção com gestos. Um grupo de crianças permaneceu junto, enquanto outras continuavam correndo pelo espaço ou se deitavam pela sala. “Gente! Gente! Lembrei de outra coisa!” – o artista disse, e as crianças reaproximaram-se dele. Ele, então, as conduziu até a empanada. Parece-me ter sido uma estratégia para reunir novamente as crianças que já seguiam em deriva.

Os adultos também foram convidados e se juntaram às crianças, sentados no chão, próximo à empanada. Em seguida, veio Ilo com um boneco, Manuela, fora da empanada, e, ao passo que as crianças levantavam-se e começavam a fazer barulho, os professores que as acompanhavam aproximavam-se na tentativa de manter uma ordem que julgavam necessária para a continuidade da cena.

Havia dois bonecos conversando na empanada, Manuela e Manuel, ambos manipulados por Ilo. No meio do diálogo, Manuel disse à Manuela: “Nós aqui não fazemos um teatro individual, nós aqui fazemos um teatro coletivo”. O artista do grupo que conduzia as crianças fez uma pergunta aos bonecos: “Nós aqui fazemos um teatro educacional, Manuel?”, ao que foi respondido com um “Não, não! Um teatro coletivo!”. Fez, ainda, outras perguntas: “e um teatro empresarial?”, “e um teatro espiritual?”, e, enquanto o boneco pensava, as crianças disseram: “Ventoforte!”. Este evento faz-me pensar que houve uma atividade de mediação prévia à experiência. As crianças mencionaram que era uma peça, Ilo sorriu e o boneco, manipulado por ele, questionou, com rispidez: “Quem falou que é uma peça?”, e se deitou sobre a empanada, o que entendi como uma frustração...

Bem, acho que não fui somente eu que me dirigi àquele lugar para assistir a uma peça... Eles continuaram um diálogo, que as crianças interrompiam e colaboravam com sugestões, até que: “Hoje vamos fazer teatro de qualquer jeito!”. Os bonecos, então,

caíram em uma mala que, segundo Ilo, só abria por dentro. Como os bonecos não estavam dispostos a abrir, mesmo depois de todos pedirem, o artista que conduzia a ação perguntou: “O que faremos?”, para, em seguida, dizer: “Já sei!” e orientar para que continuassem a história nos quatro países. Afirmou, além disso, que poderiam escolher para qual país ir, indicando os quatro caminhos da encruzilhada: fogo, terra, ar e água.

Algumas crianças ficavam transitando pelo espaço, pareciam ainda não terem se encontrado. Havia muitas conversas paralelas e eu não conseguia entender de que se tratavam, eu estava agoniada, aquilo parecia uma bagunça. A maior parte dos adultos já havia voltado para as cadeiras, e o artista, tentando orientar esse novo momento da oficina, dirigiu-se aos grupos dos países dizendo para que desenhassem no papel a história daquele país. Algumas crianças sentadas em grupo produziam desenhos com folhas, terra e o que estava disponível. Eu fiquei de cócoras acompanhando algumas ações e também minha filha, que seguia algumas crianças, observando o que faziam. Acontecia um mundo de ações e criações em cada país, não dava para acompanhar tudo, havia crianças com as mãos sujas de terra, vi quando uma foi até o país da água lavar as mãos na bacia, o que, depois, outros também fizeram. A partir dos jornais espalhados pelo espaço, surgiam aviões, lunetas, bonecos, e não percebi como isso começou. Os artistas propuseram-se a tocar sanfona e violão durante essa investigação. A música calma trouxe, para mim, um conforto para aquilo que há pouco eu chamei de bagunça e eu me permiti viver um fragmento daquilo tudo. Uma pesquisa de amassar, rasgar, torcer para construir, enquanto outras crianças continuavam a transitar pelo espaço. Dado um tempo dessas construções, o artista chamou a todos e começaram a apresentar os bonecos recém-criados. Ainda tinha gente construindo os seus, o que fez com que nem todos chegassem a apresentar suas produções. Em seguida, o artista convidou todos para uma roda. Tinha um menino com uma bengala, um papel na cabeça e outro, como mordaça – seria ele mesmo um boneco?

Retomaram a música da lavadeira, aquela mesma do início da atividade, a porta se abriu e todos levaram seus bonecos para conhecer nosso mundo. Nós fomos até o gramado que fica ao lado do bloco em que estávamos, onde o artista abordou um pouco mais sobre os bonecos, mas havia conversas paralelas, aparentemente sobre as produções também.

Então, resgataram a ciranda que dera início à oficina. Quando a ciranda se estabeleceu, o artista foi organizando a passagem de forma que cada um desse uma volta por dentro da roda para apresentar seus bonecos. Alguns o faziam correndo, nem

dava para ver. Enquanto isso, ele perguntava os seus nomes e falava alguns detalhes de cada um... Ao mesmo tempo, algumas crianças estavam rolando pelo morrinho de grama que havia ali, ao passo que outras saíram da roda por outros motivos.

Que canseira ver aquilo! Muitas vezes essa é a minha sensação ao coordenar encontros em que as crianças embarcam em situações muito diferentes do que aquilo que estou propondo. Alguns convidavam os pequenos para a roda, mas acho que eles, assim como eu, já estavam cansados. O convite, então, foi para se sentarem à sombra da árvore, ao que a maioria atendeu. Isso trouxe calmaria novamente ao grupo, e o encontro, por ali mesmo, se encerrou.

A primeira observação que trago dessa proposta é a organização espacial. Assim como no Conversas de Corpo, atenção se voltava ao espaço ao entrar na sala e se deparar com o modo como os materiais estavam organizados. No Conversas de Corpo, era tudo muito alinhado: apesar de as placas que preenchiam o solo serem de tamanhos diferentes, todos eram de forma retangular ou quadrada e se encaixavam, formando uma espécie de colcha de retalhos, com retalhos escolhidos para cada lugar. Já na proposta de *As Quatro Chaves*, notava uma estrutura bem delimitada – a cruz de kraft –, porém, dava-me a sensação de bagunça por conta dos jornais espalhados por toda parte.

A condução do encontro por meio de uma história permeada de canções era bem interessante: envolvia várias crianças e existia um ponto de referência, que era o artista que mais orientava e direcionava as ações. Contudo, havia muitas crianças e algumas delas iam ficando para trás à medida que o *tour* orientado seguia, ou mesmo, a cada dispersão do grupo, mesmo que orientada, nem todos retornavam ao artista para seguirem juntos. A intenção parecia ser de que todos permanecessem em um grupo só, haja vista que o artista chamava repetidas vezes o grupo para se juntar. Por vezes, algumas crianças afastavam-se do grupo principal que acompanhava o artista e corriam pela sala, parecia haver uma ansiedade em tocar os objetos e entender melhor o porquê daquela estrutura montada.

Eu notava uma aflição da parte do artista, mas talvez este seja um ponto de vista a partir do que senti. Ele trocava ideias com Ilo durante a oficina. Este, por sua vez, ficou quase o tempo todo camuflado no meio das crianças, participando como elas. Havia outros adultos responsáveis pelos pequenos que intervinham, relativamente pouco, talvez porque entendiam que a criança andar pelo espaço, aparentemente alheia ao que estava sendo conduzido em um ponto principal, era a própria forma de ela participar da proposta, ou mesmo porque não sabiam até que ponto intervir, pois

estavam ali acreditando se tratar de um espetáculo que permitia a participação ativa do espectador e que os artistas que se propunham a tal atividade resolvessem aquilo da maneira que acreditasse ser melhor para o trabalho.

Tal presença de outros adultos como acompanhantes ou responsáveis pelas crianças também foi notada no *Conversas de Corpo*, e me faz pensar: por que a maioria desses não experimentam junto às crianças e artistas? Sua participação seria dispensável? Ou ainda, os mesmos atrapalhariam “influenciando” o modo de agir das crianças? Por fim, questiono qual é a orientação para o adulto que acompanha? Sim, porque nem sempre esse adulto sabe o seu papel naquela proposta. Se, por um lado, ele quer deixar que a criança viva a experiência, ele também carrega consigo um imaginário do que seja teatro ou dança, que o coloca na berlinda do aqui-agora para saber o que fazer. Eu mesma, artista, segurava minha filha em momentos de mais movimentação, para sua segurança. Alguns colegas questionavam-me, em tom de brincadeira, porque eu não a deixava solta. Ora, porque eu estava lendo que o trabalho era bem direcionado, pelo menos até esse momento. O foco estava na condução do artista.

Na escola em que trabalho, nas turmas de crianças menores (de até três anos de idade), tenho o apoio de educadoras infantis. Durante um período, notava-me questionando suas posturas nas maneiras que escolhiam para abordar as crianças durante as propostas. Contudo, o que eu poderia fazer? Comecei, de uns anos para cá, a apresentar a elas o que seria a aula do dia, já mencionando que, em determinados momentos, a ação seria um pouco mais livre, para eu poder observar a interação das crianças entre si e com o material proposto para a aula. Noto que, atualmente, já compreendem melhor o meu trabalho. E algumas têm liberdade de fazer sugestões ou participar com as crianças das propostas, ao invés de apenas monitorá-las.

Voltemos à última oficina, quando se iniciou a exploração em grupos menores, em cada um dos países. Este movimento abriu o espaço para a expressão daqueles que participavam com um pouco mais de liberdade. Por mim, o trabalho poderia terminar ali, com cada grupo apresentando um pouco do seu país.

Mas não, ainda houve a construção do boneco de jornal, seguido de uma apresentação rápida de cada um, uma ciranda para tentar reunir novamente o grupo, sequencia que poderia ocorrer em outro encontro. Uma vez, que as crianças pareciam cansadas e distanciadas da proposta: corriam pela grama, subindo e descendo o morrinho de terra.

O cansaço também vinha da parte do artista e eu me identificava com a sua situação. Era muito parecido com minha circunstância na escola, coordenando os trabalhos com as crianças de quatro e cinco anos, onde também há um caos. Quantas vezes tive esse desconforto ao tentar construir um roteiro de ações com as turmas.

As crianças, ao se interessarem pela proposta, começam a intervir, compondo-a comigo. Esse é um movimento que demanda de minha parte mais atenção às vinte e cinco participantes, porque no caso não há outro para intervir: não conto com adultos acompanhantes e/ou responsáveis pelas mesmas. Eu me divido, ou me somo, em coordenar o processo com os corpos em movimento e a responsabilidade pela segurança de todos.

As três referências apresentadas nesse capítulo colaboram para minha reflexão acerca das propostas artísticas e pedagógicas que também desenvolvo na escola. Esses e outros aspectos advindos podem ser acompanhados no próximo capítulo deste texto, em que apresento um pouco mais da realidade das experiências corporais na escola no encontro com as crianças.

3. EXPERIÊNCIAS CORPORAIS EM JOGO: ENCONTROS ENTRE A PROFESSORA E A PRIMEIRA INFÂNCIA

Neste último capítulo, por meio desta escrita, convido o leitor a, chegar comigo à escola em que atuo desde 2010 e conhecer as razões de minha escolha metodológica por jogos e brincadeiras, entendendo minha aposta neles como procedimento de trabalho e ao mesmo tempo como conteúdos, tanto no âmbito da Educação Física, quanto do Teatro. Aqui também serão encontradas a proposta pedagógica da escola, bem como narrativas das experiências que ocorreram no encontro com as crianças, acompanhadas de reflexões sobre os aspectos que chamaram minha atenção nesse processo.

As experiências corporais narradas e analisadas neste capítulo ocorreram no ano de 2015, na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Augusta Maria de Freitas, situada em um bairro da periferia da cidade de Uberlândia/MG.

De um dos lados da referida escola está a Escola Municipal de Ensino Fundamental Odilon Custódio; do outro lado, e ao fundo, da escola, há terrenos vagos onde são jogados lixos pelos moradores. Embora a prefeitura realize, periodicamente, a limpeza desses terrenos, a escola é, por vezes, invadida pelo odor de animais mortos,

cinza e fumaça, quando os próprios moradores tentam dar jeito na situação ateando fogo no mato.

As casas próximas à escola são de arquitetura variada: há casas totalmente acabadas, casas em que não há reboco nas paredes e outras que não estão muradas ou cercadas.

Além disso, a poucos quilômetros da escola, há uma área pública ocupada por milhares de famílias que lá construíram suas moradas. A disputa pelo terreno, na justiça, se arrasta há anos, e, nesse conjunto, reside uma parte das crianças atendidas na EMEI. Há também, nos arredores, um conjunto de casas construídas pela prefeitura – todas, portanto, de arquitetura semelhante – e entregue às pessoas por meio de projetos sociais de habitação.

As ruas do bairro são ocupadas pelas pessoas. A maioria das crianças chegava à pé à escola, com seus responsáveis, fato este mais recorrente até o ano de 2015, quando as crianças atendidas pela instituição moravam próximo à escola, já que o critério de seleção para as vagas disponíveis era o zoneamento. Hoje, o critério é o de vulnerabilidade social, e por isso as crianças já não são necessariamente moradoras do bairro.

Nas minhas idas e vindas para a escola, sempre vejo crianças brincando nas ruas e nos quintais das casas que não são muradas. Várias vezes, quando estava na escola, chegavam crianças do bairro para procurarem suas pipas ou bolas que ali caíam.

Ao caminhar pelas proximidades da escola, encontro semelhanças com os espaços e vivências de minha infância: a ocupação das ruas pelas pessoas e a presença das crianças produzindo brincadeiras (que aconteciam, especialmente, fora das casas, sem supervisão de um adulto).

Lembro-me que, quando criança, reunia-me com outras, de variadas idades, e produzíamos competições de dança, de corrida, de perguntas e respostas, gincanas, além das diversas brincadeiras na rua, tais como bandeirinha estourada, polícia e ladrão..., e tudo isso acontecia com raríssimo envolvimento de adultos. Além dessas experiências realizadas no perímetro urbano, ficávamos muito entre crianças também na zona rural, na casa dos tios, durante as férias, ou em casa mesmo – sim, revezávamos estações na cidade e outras na roça, por conta de cuidados que meus pais tinham com a plantação. Ali, durante o período de chuvas, fazíamos dos barrancos de terra escorregadores. Também podíamos voar no balanço montado na gameleira. A alguns metros da nossa casa, para a direita e para a esquerda, moravam dois irmãos de meu pai, com suas

esposas e filhos. Eu, minhas irmãs e primos, passávamos horas brincando na montanha de tabatinga (eu achava que era uma montanha mesmo, mas voltei lá depois de adulta e fiquei na dúvida se ela encolhera ou se, para meu descontentamento, ela não era tão grande assim). No morro, onde havia várias erosões, cada um de nós podia montar sua moradia em cada uma delas. Percorríamos, também, uma vala, que parecia um túnel porque era cercada de árvores. Não me lembro dos contextos ficcionais que criávamos nessas explorações, mas me lembro de manipular a argila, de recolher gravetos e folhas, construir espaços com materiais encontrados na natureza... E onde estavam os adultos? Bem, nessas ocasiões, lembro-me pouco deles.

Hoje, eu, adulta, continuo a jogar e brincar também em virtude de minha formação em Teatro, a qual foi permeada de jogos, assim como a de vários artesãos da cena. O artista Philippe Gaulier (2016), em seus cursos de *clown* e bufão, aponta para a importância do gosto pela brincadeira e jogos lúdicos na formação de atores, identificando-os como “[...] uma imensa pulsão de vida, um impulso vertiginoso, o primeiro sopro.” (GAULIER, 2016, p. 51), enaltecendo que o gosto de brincar é o “[...] de voltar à infância, alimentar-se do prazer da luz, do amor pela vida, da sensualidade, da voluptuosidade e do humor.” (GAULIER, 2016, p. 54).

É comum ouvir, no âmbito da experiência artística, os termos “voltar à infância”, “encontrar a sua criança”. Pensando nisso, ao propor ações com crianças e para a análise desta pesquisa, repetia para mim mesma a pergunta: o que eu, como artista de teatro e uma adulta brincante, poderia colocar em jogo na relação com as crianças no que tange à arte, mais especificamente às artes do corpo?

Essa pergunta surgiu e continuou ressoando como um refrão, especialmente a partir da afirmação de Ana Angélica Albano acerca do trabalho de Ana Marie Holm, mencionada no capítulo anterior: “Este é o trabalho de uma artista que, também, trabalha com crianças!”.

Foi pensando nesse aspecto do **com**, do encontro com a criança, que, no decorrer deste processo, assumi cada vez mais conscientemente minha implicação na pesquisa: como pesquisadora, no sentido da pesquisa específica a que se refere este texto, porque entendo que pesquisar faz parte da natureza da prática docente; como artista, que já atuou em espetáculos infantis; como brincante, por meio de reverberações da minha experiência na infância, nas ruas, quintais de casas de cidades mineiras, e como *performer*, atuando com a composição em tempo real.

Ao mencionar estes âmbitos, aos quais outros ainda podem ser acrescentados, dentre eles, ser mãe de duas crianças nas idades daquelas com quem me encontro na escola, não intento acrescentar ao papel do ensino outras adjetivações. Pelo contrário, meu propósito é enfatizar que minha constituição como professora se dá na inteireza daquilo que constitui quem sou no mundo.

Esta seria uma forma de estabelecer um alinhamento entre minha permanente construção como professora e minha prática docente. Assim, acredito que poderia fazer justiça aos encontros estabelecidos com as crianças e refletir a respeito do que colocar em jogo na relação com elas. Esta atitude permitiu-me, ainda, encontrar nessas crianças as parceiras de pesquisa nos temas sobre os quais me debruço: corporeidade e jogo.

Apresentarei a seguir episódios em que reflito sobre estes questionamentos. No entanto, antes disso, acredito ser importante expor, minimamente, a proposta pedagógica da escola, assim como apresentar um panorama do processo desenvolvido com as turmas de uma forma mais cronológica. Isto porque, na sequência, as narrativas e reflexões que abordam esta experiência não respeitarão essa mesma ordem linear de temporalidade.

3.1 A proposta pedagógica

Em 2013, começou na escola um processo de reconstrução coletiva do currículo. Nesta época, o grupo de professores, em reuniões com as supervisoras da escola, decidiu que o eixo norteador dessa reconstrução seria o *conhecimento de si e do mundo*, que seria constituído por diversas áreas do conhecimento: linguagem (oral e escrita), linguagem matemática (conhecimento dos símbolos, quantidades, grandezas, etc), natureza e sociedade, movimento, artes, música, expressão corporal e o ensino de valores e literatura.¹⁸

De lá para cá, essa tem sido a orientação para a organização do currículo. Uma estruturação que está fundamentada a partir das orientações que constam no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

A organização do currículo, então, foi estabelecida seguindo a organização proposta no RCNEI, que se dá em dois âmbitos da experiência: 1) Formação Pessoal e

¹⁸ Esse processo de reconstrução está descrito no Projeto Político Pedagógico da escola, em sua versão de 2016.

Social – no qual consta o eixo de trabalho que favorece os processos de construção de identidade e autonomia das crianças, e 2) Conhecimento de Mundo – constituído de 6 eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, respeitada a inter-relação entre os eixos.

A proposta pedagógica da Educação Física, na escola, está focada no eixo de trabalho Movimento, sugerido pelo RCNEI e relacionado à cultura corporal. Esta é definida, em nota, no mesmo documento, como “[...] amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento”. Assim, o repertório da cultura corporal vai sendo construído à medida que as crianças vivem suas experiências corporais por meio de brincadeiras, jogos, imitação e criação de ritmos e movimentos. (BRASIL, 1998).

Este mesmo documento organiza os conteúdos relacionados ao Movimento em dois blocos: o primeiro refere-se às suas possibilidades expressivas e o segundo ao seu caráter instrumental. Por conta de minha dupla formação acadêmica, a articulação desses blocos é sempre enfatizada nas diversas experimentações propostas.

Da proposta pedagógica à sala de aula

Durante o ano de 2015, o trabalho com as experiências corporais desenvolvido nas turmas de 1º Período foi organizado por blocos temáticos que, em alguns momentos, estavam relacionados às propostas das professoras regentes de cada sala que, por sua vez, mantinham projetos semelhantes.

O primeiro bloco de conhecimentos proposto por mim, intitulado *corporeidade*, deu-se em relação ao projeto Identidade, desenvolvido pelas professoras regentes de cada sala e no qual as mesmas trabalharam os nomes das crianças, sua constituição familiar, seu esquema corporal, entre outros. Para tanto, comecei o ano com jogos, danças e brincadeiras – entre eles “Tic-tac carambola”, “Barriga do bicho”, “História da serpente” – nos quais são ditos os nomes das crianças, sendo estas algumas possibilidades nas quais as crianças poderiam se apresentar umas às outras, em jogo.

Paralelo a esse processo, ofereci às crianças a proposta de que teríamos o nosso corpo como brinquedo para as aulas. Isto se deu em resposta a perguntas frequentes, como “vamos brincar com o quê?”. Era uma maneira de desconstruir o pensamento de que, para brincarmos, precisaríamos de algo que não fosse nós mesmos em interação com o espaço e com o outro.

A partir dali, estipulei como regra o cuidado consigo e com o outro, da mesma forma que cuidavam dos brinquedos que ficam em suas salas, e esta mesma regra acompanhou-nos o ano todo, sendo retomada em diversos momentos, principalmente naqueles em que surgiam trombadas, puxões e empurões, intencionais ou não.

As aulas aconteciam em vários espaços: na própria sala de cada turma e nos espaços externos da escola, embora a grande maioria delas tenha se desenvolvido no espaço da quadra.

As salas de aula eram compostas de mobiliário semelhante: duas mesas circulares que se dividiam na metade, permitindo novos arranjos no espaço; cadeiras para todas as crianças; uma estante com brinquedos e materiais pedagógicos para uso das mesmas; um armário para organização dos materiais das professoras, além de, em duas salas, haver aparelho de televisão instalado na parede e um equipamento de DVD na prateleira.

A maior parte das aulas aconteceu na quadra devido às suas potencialidades, já que se constituía um espaço sem mobiliário e que proporcionava sombra. Porém, ela também era relativamente grande, o que causava, com frequência, dispersão dos alunos e dificuldade em coordenar os encontros por meio de falas ou referências sonoras diversas.

Apesar disso, na quadra, havia marcações no chão de dois minicampos de futsal, assim como quatro traves de gol, usadas constantemente pelas crianças, que se penduravam nelas ou as usavam como suporte de suas criações. Lembro-me de crianças jogando a corda na trave superior e segurando as duas pontas, mexendo uma mão e outra como se estivessem soltando pipas e “cortando” a do outro. Um círculo amarelo pintado no chão, marcando o meio do pequeno campo, foi aproveitado por mim como referência espacial para o ritual da roda, que se dava, geralmente, no início dos encontros.

Esta marcação, a de chegarmos e irmos para a roda em volta do círculo amarelo, foi necessária para construirmos, conjuntamente, o entendimento de que, quando estivéssemos naquele espaço da quadra, faríamos coisas juntos. Isso porque, nas primeiras vezes que chegamos lá, as crianças começaram a correr pela quadra conforme queriam, estabelecendo brincadeiras livres. Este movimento, por si só, constitui uma grande experiência corporal, contudo já o faziam quando iam à quadra com as professoras regentes.

Para tecer conhecimentos juntos sobre corpo e movimento, e ainda relacionado ao tema intitulado corporeidade, sugeri voltar a atenção para a pele, por meio da qual recebemos as sensações de contato e pressão, que não está reduzido às mãos apenas, mas à pele do corpo todo (MILLER, 2007). Nesse momento, propus o reconhecimento de si pela pele e suas marcas (pintas, cicatrizes, pelos), o que despertou relatos pessoais das histórias das marcas, das cicatrizes, de machucados, da doença da catapora, de vacina. Além disso, utilizamos também, em brincadeiras, tecidos de texturas diferentes e, ainda, sugeri um percurso sensorial.

Continuando a abordagem do tema, a partir do videoclipe *Pé-com-pé*, do grupo musical Palavra Cantada, convidei as crianças a estudar o corpo a partir do pé: tocá-lo, mexer nele, fazer-lhe carinho, explorar diferentes modos de pisar. Também houve a sensibilização da pele do pé com água, seguida de observação das marcas dos pés molhados no chão, bem como de experiências corporais diversas a partir deste estímulo.

Outra ação realizada foi a exploração dos modos de trocar de apoio sem colocar as mãos no chão, o que se deu na sequência da dança em roda “Caranguejo não é peixe”, em que terminávamos de cócoras.

Ainda, após observar crianças cantando partes diferentes das habituais na música recorrente na educação infantil “Fui ao mercado comprar...”, propus, nos momentos da chamada dos alunos, feita ao início das aulas, que respondessem falando partes do corpo, um modo de sondar o que cada uma delas considerava corpo.

Além disso, a partir da música “Minha boneca de lata”, exploramos diferentes quedas e formas de desamassar. Nessa ocasião, algumas crianças disseram “Eu sei！”, fazendo movimentos de alongamento da perna, e eu compreendi que, para esses pequenos, alongar era uma forma de desamassar o nosso corpo.

Ademais, recomendei materiais que levassem a outras experiências com o andar, tais como pés de lata, tábuas de madeira, e, não havendo esses materiais para todos, dividi a turma, deixando outro grupo com cordas, para explorar as possibilidades do material.

Em encontros seguintes, como possibilidade de explorar o saltar, propus as brincadeiras tradicionais “Amarelinha” e “Coelhinho sai da toca”. Nesta última, as crianças construíram as suas tocas com cordas. Além de saltar como coelho, acabamos alterando os animais que saíam da toca conforme sugestão dos alunos, de forma a explorar diferentes deslocamentos e diferentes estados de energia de acordo com que apareciam animais ferozes ou mansos.

Embora a corporeidade fosse objeto de estudo durante o ano todo, comecei, nas proximidades de junho, acompanhando a proposta da escola, a trabalhar a partir do tema festa junina. Para tanto, disponibilizei para que as crianças explorassem os brinquedos juninos “Pescaria”, “Derruba lata” e “Boca do palhaço”, que costumam estar presentes na Festa Junina que a escola promove anualmente.

Além disso, incitei a vivência da Quadrilha como uma história em que primeiro todos fazem um percurso, indo para uma festa, no qual passam por “formigueiro”, “cerca”, “chuva”... e, quando lá chegam, dançam (caracol, túnel, cavalgada) e, em seguida, despedem-se.

Passado o momento junino, iniciei uma sequência de aulas em que o tema eram os jogos e brincadeiras. Para tanto, optei por um recorte que englobou jogos e brincadeiras de pegar, em virtude do interesse das crianças por correr. Exploramos duas em especial: “Galinha, Gavião e pintinhos” e “Acorda tubarão”.

Outro bloco de aulas, nas proximidades de agosto, também em virtude do tema trabalhado pela escola, estava associado ao Folclore. Houve, então, exploração corporal a partir de personagens do folclore (Saci, Curupira, Cobra Norato), modos de andar a partir dos mesmos, levando em conta suas constituições corporais. Contei o mito da Cobra Norato, bem como propus passarem por um túnel de lona, que aludia, simbolicamente, à pele da cobra morta no mito. Proporcionei, também, a exploração sensorial a partir da ideia do redemoinho no qual o Saci anda: sentir o vento, rodar em uma cadeira giratória e com outros colegas no brinquedo do parquinho que gira. Ao final, encerramos esse bloco com a brincadeira tradicional “Mãe da rua”, com os personagens do folclore Curupira e Cobra Norato.

Ainda abordando o folclore, as professoras regentes trabalharam brinquedos e brincadeiras populares a partir da leitura das obras de Ivan Cruz, culminando na confecção e brincadeira com pipas. Como abertura para essa atividade, sugeri uma exploração da ação do ar e do vento com brinquedos e materiais – aviões de papel, balões e fitas de papel crepom.

Dando continuidade à proposta das professoras, realizei a leitura da obra *Brincadeiras de Criança*, do artista Ivan Cruz, seguida de um levantamento das brincadeiras conhecidas e desconhecidas pelas crianças, além de vivências de algumas, entre elas: pula-carniça, cobra-cega, amarelinha, corda (pular, cabo-de-guerra), bambolê, somadas à retomada do pé de lata, constante na obra.

Em seguida, propus um recorte para “jogos e brincadeiras indígenas e afro-brasileiras”, contextualizando as diferentes culturas. Nesse instante, trabalhei com eles a canção “Mãe terra”, de nativos americanos, indiquei uma ação com os quatro elementos da natureza, apresentei vídeos de índios brincando e ensinando a brincadeira *Toloi Kunhügü*, conhecida como “Gavião e passarinhos”. Essa brincadeira foi compartilhada com a comunidade na Feira Cultural promovida pela escola.

Foram apresentadas, ainda, duas brincadeiras, também jogadas por indígenas, nas quais se mede a força: “Briga de galo” e “Cabo-de-guerra”. Acrescidas a essas, fizemos uma brincadeira africana, oriunda de Gana, chamada “Mbube, Mbube”, que significa *chamar o leão*, em que as crianças ficam vendadas, semelhante à cabra-cega.

Na última semana de aula do ano, por sua vez, retomei jogos de interesse de cada turma e ainda escolhi um jogo semelhante ao coelhinho sai da toca, chamado “Terremoto”. Esse último, apresentado, a priori, mais como uma aula recreativa de fim de ano, acabou sendo espaço para as crianças jogarem com elementos utilizados durante todo o ano nas diversas situações que vivemos nas aulas.

Após este panorama do processo desenvolvido durante o ano de 2015, apresento neste texto, através dos subtítulos que se seguem, alguns recortes que ajudam a compreender o processo desenvolvido no decorrer do ano, contribuindo com reflexões que dizem respeito às proposições corporais e lúdicas com crianças da primeira infância. Apesar de recortados, esses aspectos constituem uma rede que compõe o processo como um todo, estando imbricados um no outro.

3.2 Jogo como território próprio ou como *performance*

O jogo esteve presente durante todo o ano de 2015 nos processos desenvolvidos com as três turmas que são corpus desta pesquisa. Trato nessa seção do jogo sem os seus adjetivos dramático, simbólico, teatral, entre outros, por lidar com crianças ainda muito novas e para as quais não percebia a necessidade de os diferenciar.

Busquei andar na contramão das práticas que, frequentemente, atrelam o jogo à educação, por um suposto caráter educativo. Brougère (2002) aponta que isso é decorrente de uma visão romântica, até mítica. É fato que o jogo pode ser um espaço de aprendizagem de comportamentos exteriores, porém o “[...] que caracteriza o jogo não é uma vocação particular para a educação, mas uma riqueza potencial de conteúdos

culturais e de processos de construção, de transformação desses mesmos conteúdos.” (BROUGÈRE, 2002, p. 16).

Um jogar, aqui entendido como a brincadeira infantil, não é inato e, sim, passível de ser aprendido, uma vez que ele se inscreve em um sistema de significações.

A criança aprende, assim, a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição, que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando. (BROUGÈRE, 1998, p. 106).

Nesse sentido, a abordagem aqui apresentada ancora-se nas potencialidades inerentes do jogo em si, que se materializam no jogar. Tanto que no próprio jogo é possível “[...] perceber, sentir, explorar e, principalmente, transformar nossos corpos e nossos jogos corporais” (MARQUES, 2009, sem paginação), ainda que isso não seja intencional ou consciente por parte dos jogadores.

Há, ainda, o entendimento do jogo imbuído de suas relações com diferentes práticas teatrais, com os campos da expressão, comunicação e com a terapia. Esta é, por sua vez, a abordagem de Ryngaert (2009), para o qual o jogo está presente, ao mesmo tempo, como “[...] experiência sensível, experiência artística e relação com o mundo.” (RYNGAERT, 2009, p. 34).

Caminhando nesta mesma acepção, outra articulação potente é pensá-lo como *performance*. Segundo Schechner (2003), qualquer ação pode ser examinada “como se fosse” *performance*¹⁹. Para o autor, as performances ocorrem em oito tipos de situações, que podem ser distintas ou sobrepostas, sendo elas: na vida diária, nas artes, nos esportes e outros entretenimentos populares, nos negócios, na tecnologia, no sexo, nos rituais – sagrados e seculares – e na brincadeira.

Schechner (2003, p. 28-29) acrescenta, ainda, que ritual e brincadeira “[...] estão presentes não só como gêneros de *performance*, mas em todas as outras situações, como qualidades, inflexões ou ambiências”, constituindo-se uma fundação que sustenta todos os demais. Dessa forma, jogo (brincadeira) e ritual estão no coração da *performance*,

¹⁹ “[...] conceito que se refere a eventos definidos e delimitados, marcados por contexto, convenção, uso e tradição” (Schechner, 2003, p. 48), além de serem “[...] compostas de comportamentos restaurados, embora as performances sejam sempre diferentes umas das outras, pelo comportamento, contexto e ocasião” (idem, p. 28).

que pode ser definida, também, como “[...] comportamento ritualizado, condicionado/permeado por jogo.” (SCHECHNER, 2012, p. 91).

Um dos motivos de o jogo ser, intrinsecamente, parte da *performance* é o fato de ele criar o “como se”, que configura o âmbito do fazer crer, no qual se mantém uma fronteira claramente marcada entre o mundo da *performance* e a vida. (SCHECHNER, 2003; 2012). Apesar disso, o autor aponta que há uma tendência geral, na atualidade, à dissolução de todos os tipos de fronteira.

A demarcação entre jogo e realidade é questionada por Brougère (1998) em relação à psicologização contemporânea do brincar, em que brincadeira e realidade são colocadas em oposição. Brougère (1998, p. 103) cita que Freud “vê no brincar o modelo do princípio de prazer oposto ao princípio de realidade”.

Tomar o jogo como *performance* é entender seu caráter limítrofe entre realidade e ficção, sabendo que a particularidade de cada *performance* depende de sua recepção e contexto, haja vista que ela está relacionada não apenas à materialidade da ação, mas também à sua interatividade, pois ela ocorre em “[...] ação, interação e relação. A performance não está em nada, mas entre.” (SCHECHNER, 2003, p. 28-29).

Esse pensamento, no que lhe concerne, aproxima-se da proposição pedagógica indicada nos documentos oficiais para a Educação Infantil, já mencionados nesta escrita-análise, na qual as experiências propostas tenham como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Mais uma vez, a brincadeira é aqui entendida não como um aspecto individual, mas em sua dimensão social, sendo necessária a sua aprendizagem. Isso porque há um conjunto de atividades humanas que foram, de formas diferentes em cada cultura, “repertoriadas e designadas como ‘brincar’, a partir de um processo de designação e de interpretação complexo” (BROUGÈRE 1998, p. 105).

Nessa perspectiva, pela utilização de comportamentos oriundos de outros contextos, o jogo é um exemplo de “comportamento restaurado²⁰” (SCHECHNER, 2003; 2012). Todavia, apesar de retomar comportamentos de outras situações, Schechner (2012, p. 109) afirma que ele se “[...] torna um fim em si mesmo, sem

²⁰ “Todo comportamento é comportamento restaurado – todo comportamento consiste em recombinações de pedaços de comportamento previamente exercidos. [...] Porque é marcado, emoldurado e separado, o comportamento restaurado pode ser aprimorado, guardado e resgatado, usado por puro divertimento, transmutado em outro, transmitido e transformado. Comportamento restaurado é simbólico e reflexivo. Seus significados têm que ser decodificados por aqueles que possuem conhecimento para tanto.” (SCHECHNER, 2003, p. 34-35).

consequências funcionais diretas. [...] O prazer em jogar é autotélico, que vem não do que ele ‘ganha’, mas de apreciar as ações em si”.

Dessa maneira, tratar o jogo como *performance* significa investigar o que ele faz, como interage e como se relaciona com outros seres, o que denota entender a sua performatividade. Uma noção que “[...] valoriza a ação em si, mais que seu valor de representação, no sentido mimético do termo.” (FÉRAL, 2008, p. 201).

Nas experiências das crianças, foi possível notar suas ações nas brincadeiras para além da representação. Elas estabeleciam modos de estar em jogo que nem sempre tinham uma ficcionalidade, pelo menos aparente.

Conte e Pereira (2013, p. 96) oferecem como contribuição a inserção dessa noção da performatividade na prática pedagógica, por ela estar ligada

[...] ao encontro com o outro sujeito, ao momento presente em que os corpos se reúnem no espaço educativo para o estabelecimento de um fluxo de troca de conhecimentos, de experiências e práticas impulsionando a recriação de saberes.

Tal noção reforça a retomada da centralidade do corpo na Educação. Pensar o jogo como *performance* é importante, pois esta “[...] põe em evidência que o corpo possui uma corporalidade, uma qualidade de se fazer presente, de interagir com o outro, de criar a partir da sua própria existência.” (ICLE, 2013, p. 21). E é nesse sentido que evoco a performatividade neste trabalho, para refletir acerca das relações estabelecidas entre corpo, espaço e jogo.

O jogo – compreendido aqui como a brincadeira infantil –, sob o prisma da performatividade, aproxima-se do teatro que vem sendo chamado de performativo, em especial no que tange ao *performer*.

Performer, quer seja num sentido primeiro, ‘de superar ou ultrapassar os limites de um padrão’, ou ainda no [sentido] ‘de se engajar num espetáculo, um jogo ou um ritual’, implica ao menos em três operações, diz Schechner.

1. ser/estar (‘being’), ou seja, se comportar (‘to behave’);
2. fazer (‘doing’). É a atividade de tudo o que existe, dos quarks aos seres humanos;
3. mostrar o que faz (‘showing doing’, ligado à natureza dos comportamentos humanos). Este consiste em dar-se em espetáculo, em mostrar (ou se mostrar). (FÉRAL, 2008, p. 200).

Féral (2008) comenta que estes verbos de ações são reconhecidos no processo de criação de artistas, assim como em qualquer *performance*, estando sozinhos ou combinados.

Assim, por meio do jogo como *performance*, essas ações puderam ser percebidas através da performatividade ou do estado-de-jogo estabelecido, sendo que este poderá ser melhor compreendido na sequência.

Estado-de-jogo

Esse recorte refere-se à possibilidade de assumir a capacidade de jogo, especialmente por já tê-la experimentado enquanto artista, de deixar que essa atitude favorecesse o ato de tecer encontros com as crianças. Nesse aspecto, colocamos em ação, as crianças e eu, essa nossa capacidade de jogo que, de acordo com Ryngaert (2009), é algo que não diz respeito apenas à técnica teatral.

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. (RYNGAERT, 2009, p. 54).

Assumir a capacidade de jogo, portanto, é acionar o que Ryngaert (2009) chama de competências que se espera de um jogador, ator ou não-ator, e que eu lanço mão enquanto professora para além de um conteúdo específico.

Entendo essas competências como atitudes a serem assumidas pelo jogador, e, dentre elas, conforme Ryngaert (2009, p. 55-59), estão: 1) *estar presente*, atitude que “desencadeia uma disponibilidade sensorial e motora, libera um potencial de experimentação”; 2) *escuta*, que exige estar receptivo ao outro, mesmo quando não se olha para ele; 3) *ingenuidade*, deixar-se surpreender, e, finalmente, 4) a *cumplicidade*, estado criado em virtude das outras competências instauradas.

Assumir essa capacidade de jogo na escola, com todas essas atitudes (estar presente, escuta, ingenuidade e cumplicidade), possibilita ações mais lúdicas, resolução de problemas dentro do próprio contexto em que eles surgem, e, além disso, alimenta o meu ofício de atriz no relacionar-me com crianças, aguçando minha atenção para as composições dos corpos no espaço, bem como na escolha de interferir ou não no que está acontecendo.

Apresento, adiante, um exemplo em que se nota tanto as crianças quanto a professora performando, de acordo com os seus repertórios.

O mistério das mortes

A brincadeira: de um lado, a mamãe galinha; do outro, os pintinhos, e, no meio, um gavião.

– Meus pintinhos, venham aqui.

– Não, não, não! Tenho medo do gavião me pegar!

– Roberta, vem!

A Roberta (um dos pintinhos) corre e tenta chegar até a mãe. Se o gavião a pegar, ela vai para a casa dele, onde permanece presa até o fim da brincadeira, quando todos os pintinhos foram chamados pela mamãe.

Havíamos feito algumas vezes essa brincadeira, e as crianças tinham me dito que haviam repetido fora de nossa aula também. Então, ao final da brincadeira, assumiram um jogo em que caíam no chão, mortos. Já havia notado essa ação, deixar os corpos imóveis no chão, em outros momentos, quando estavam mais livres... Começa uma “morreção” ligada, agora, à brincadeira que acabara. Um pintinho atrás do outro vai indo embora. A quadra é tomada por corpos de crianças que despencam e permanecem imóveis. Aquela que fizera a mãe galinha na brincadeira e uma criança que se intitula o pai choram pelos filhos que estão morrendo, e eu, no meio, investigando... Uma mosca é encontrada no chão: a causa das mortes. Há uma poção mágica para lhes devolver a vida. Depois de irem da morte para a vida, e vice-versa, por algumas vezes, caio no chão! Em seguida, ouço a gritaria, com certa surpresa, e os sinto bem próximos de mim, ainda no chão: “A professora morreu!”²¹.

Com essa passagem, pude fruir a ação que surgiu das próprias crianças. Era um momento livre, os últimos minutos da aula, e elas optaram por brincar com o tema do próprio jogo recém-jogado.

Ao observar uma das crianças, com o corpo imóvel sendo carregado por sete outras que se organizavam naquela missão, aproximei-me e perguntei: “O que aconteceu?”. Ao que eles responderam: “O pintinho morreu”. Carregaram-no até um certo ponto, soltaram-no e ele se levantou. Todos correram. Novos arranjos foram estabelecidos: um trio de meninas caminhando, a do meio, com seus braços por cima das outras, era praticamente sustentada por elas. Uma das que sustentavam a do meio também segurava a perna esquerda de outra criança deitada no chão, que tinha as mãos seguradas e puxadas por outras duas crianças. Perguntei: “E aqui, o que aconteceu?”. O menino e a menina que o seguravam soltaram suas mãos. A menina, que fizera a mãe galinha no jogo anterior, respondeu, com as mãos juntas em frente ao peito, como em oração: “O meu pintinho morreu!”. Continuei: “Ah, Meu Deus! Como faremos, agora?”, e ela disse: “Temos que levar para o médico”. Eu retruquei: “Mas, se já morreu, o que o médico vai fazer?”. O menino que estava a carregar uma das mãos aproximou-se um pouco mais e disse, com o semblante triste: “Eu sou o pai dele!”. “O senhor é o pai dele? Senhor Galo!”. Ele se afastou, encostou na pequena parede da quadra, cruzou os braços, abaixou a cabeça e assim ficou. Eu me aproximei e perguntei

²¹ Registro no caderno de campo do dia 30/06/2015, 1º Período E, Sala 12.

“O senhor ficou muito triste com essa notícia, Senhor Galo?”. Ele não disse nada. Puxava o ar com força pelo nariz e, em silêncio, voltou o olhar para o corpo no chão. Fomos interrompidos por algumas crianças que traziam outro corpo, também carregado pelas mãos e pés. O despejaram a minha frente, e eu indaguei: “Outro pintinho morto? Mas está acontecendo alguma coisa muito séria! É muito pintinho morrendo!”. O pai se aproximou de mim e do corpo recém chegado, reconhecendo que também era seu filho. Um pouco mais espalhado no espaço, outros dois corpos eram carregados de maneira semelhante ao último. Perguntei ao “Galo” se aqueles também eram seus filhos, e ele, ainda com os braços cruzados, observando todos os corpos, respondia afirmativamente. Uma criança me gritou: “Tia! Olha aqui o que eu achei.”, segurando uma das mãos de uma menina deitada no chão, de olhos fechados. “Outro pintinho morto!”. A menina nos ouvia falando dela e não se movia. O menino aponta para outro corpo no chão, perto dela. “Outro?”. Perto deste, estava o galo agachado, segurando a mão da criança-pintinho. Outros corpos espalhavam-se pelo chão, inclusive a mamãe galinha. Alguém encontrou uma mosca morta. “Nossa! Me dê aqui.” Segurei a mosca na mão e disse: “Eles foram picados por uma mosca venenosa e morreram envenenados”. Alguns se levantam para ver a mosca, enquanto outros quatro corpos permaneceram imóveis no chão. Um grupo queria ver e falar da mosca, outros voltaram a se deitar como mortos ou se dispuseram a carregar os corpos. Essas imagens eram recorrentes, variavam as crianças a protagonizarem as ações: corpos deitados no chão, com alguém agachado próximo a eles ou, ainda, carregando-os. Algumas crianças sorriam enquanto eram carregadas. E eu perguntei a elas: “É só isso que dá para fazer? Carregar?”. A mamãe galinha, que estava deitada, sentou-se e disse: “Tem que dar uma poção mágica para eles viverem”. E se deitou de novo, junto a vários outros. Dois meninos que estavam em pé saltavam entre os corpos, colocando a “poção” na boca dos mortos, que retornavam à vida. “A poção tá dando certo!”, “Olha quantos já reviveram!”. Dois meninos resistiram à poção e permaneceram mortos. Quatro meninas se abraçaram: a mamãe galinha e outras três. Um tributo à vida! Outros se juntaram. Quando estavam várias crianças juntas, uma gritou: “Agora, os pintinho vão morrer tudo!”, e eu “Ah! Não! Ah, não!”, dei uma risada desconcertada, do tipo “Chega, gente!”, e as crianças em volta deixaram os seus corpos caírem no chão outra vez. A menina que deu a ideia sentou e começou a dizer: “Agora, os pintinhos vão morrer tudo! (tocando em cada uma). A Alice morreu! A Hanna morreu!”. Nesse momento, joguei-me também no chão. E ela, olhando para mim, gritou, sorrindo: “A tia morreu também!”. Gargalhadas e olhares variados... “Tia”,

“Tia”, como se quisessem perguntar “Que isso? Que é que você está fazendo?”. Mudaram o tom: “Tia!”, querendo me acordar. Alguns subiram na minha perna, ajeitando-se para me verem e me chamarem, o que vi a posteriori, quando assisti ao vídeo da aula. Uma pequena pausa na interpretação e um alerta para alguns que estavam subindo em cima uns dos outros. E volto: “Piu, piu!”. Em volta, ainda havia corpos e poções mágicas e supostos pais para cada pintinho morto. A história era cíclica e sem fim... só se encerrou porque a aula acabou.

Enquanto eu observava e investigava aquela quantidade e qualidade de corpos espalhados, imóveis, pelo espaço, deixando-se ser carregados uns pelos outros, podia notar a *performance* ampliar-se, porque, à medida em que as crianças identificavam meu interesse por suas ações, assumiam intencionalmente “o mostrar fazendo” (SCHECHNER, 2003).

Eu estava em jogo com as crianças. Eu lia o que acontecia e propunha ações para dialogar com elas. Eu me sentia compondo com elas uma história ali, naquele tempo e espaço. Havia um misto de alegria, por estar em jogo na proposta das crianças, e, ao mesmo tempo, percebia a dificuldade em estar engajada como artista. De um lado, a surpresa e a possibilidade de desestabilizar os papéis performados em sala – professora brinca? – e, do outro, o medo pela segurança das crianças, porque as duplas organizavam-se para carregar os corpos que estavam espalhados pelo espaço e, por vezes, passavam uns sobre os outros, às vezes caíam, inclusive sobre mim. Era tensa a situação! Contudo, eu tinha um desejo de realidade, do qual fala Larrosa (2008, p. 185), e que, segundo ele, está relacionado à “suspeita de que falta algo ao que nos é apresentado como real”, e, por conta desse desejo, eu buscava propostas que fizessem justiça ao acontecimento, à presença, à proximidade, à afirmação, à surpresa, o que, para Larrosa (2008), exige um tipo de relação com o mundo que não seja o da intenção, mas o da atenção.

O real não pode acontecer por suposição, mas sim por certa atitude que, aqui, chamei a atenção. E talvez as formas dominantes de fabricar o real em nossos saberes e em nossas práticas constituam os obstáculos para o ‘estar presente’, para o cuidado, para a escuta ou para a espera. (LARROSA, 2008, p. 191).

Foi por meio dessa atitude da atenção que pude reconhecer o ato espontâneo de jogar simbolicamente com o contexto de um jogo estruturado e tomar esse movimento como possibilidade metodológica, a qual pode ser experimentada com outros jogos, de modo a perceber a dramaturgia sendo tecida no presente da brincadeira de faz de conta.

Essas qualidades mencionadas por Larrosa (2008), a saber, *estar presente, cuidado, escuta e espera*, aproximam-se daquelas mencionadas por Ryngaert (2009) para assumir a capacidade de jogo.

Todas elas favorecem, inclusive, o jogo com o silêncio, o conter o impulso, especialmente da professora, de modo a experimentar, no aqui-agora do encontro, as fronteiras entre intenção e atenção, proposição e permissão. Essa experimentação, que nunca está muito definida, requer, muitas vezes, por parte do professor, performar a imobilidade, sem sair do estado de jogo. Jogar com o silêncio! Deixar rolar, abster-se do papel de regente.

Isso seria atender ao que Holm (2004, p. 92) sugere: “Solte as rédeas das crianças – conheça essa energia maravilhosa”. Eis a questão!

Soltando as rédeas

24 crianças, uma professora e duas estagiárias...

- Cabra-cega, de onde cê vem?
- Do mato.
- Que que cê trouxe?
- Melado.
- Me dá um pouquinho?
- Não! (E sai à procura daqueles que a interrogavam).

Começamos com todos juntos. Acrescento outras duas vendas e, agora, são três cabras-cegas (estratégia para que mais crianças, no pouco tempo que tínhamos, experimentassem aquela posição). Alguns vão se dispersando... Uma das crianças encontra uma mangueira de jardim, de mais ou menos uns três metros, e outros se juntam a ela numa espécie de cabo-de-guerra. Fico apreensiva e, entre trazê-los para a situação inicial ou me tornar cúmplice daquela empreitada, opto pela segunda. O espaço se transforma e agora comporta: três cabras-cegas, com dois ou três em torno delas a lhes incomodar, e uma corrente de crianças em fluxo, na mangueira, deslocam-se por toda a quadra, ora todos em pé, ora alguns deitados, sendo arrastados, em uma experimentação de possibilidades. Alguns caem, são deixados para trás... retomam. As estagiárias jogam com os que estavam com as cabras-cegas. Eu oriento um pouco o puxa-puxa... coração está na boca... uma sensação de perigo. Permito, enquanto dá. Aviso que temos que voltar. Cá entre nós: dava para ficar mais um pouquinho, mas eu não queria mais correr os riscos.²²

Bastava um olhar atento para perceber que, em todas as ações narradas, criadas pelas crianças, havia presença, havia jogo. De um lado, mais simbólico e até sensorial, crianças como cabras-cegas tentando encontrar outras crianças, a brincadeira de provocar as cabras com falas, toques no corpo, a partir dos quais elas reagiam, o corpo em alerta. Do outro, a corrente de crianças que, por vezes, estabilizava-se em seu deslocamento pelo espaço, o que era rompido por alguns puxões e quedas. Também se

²² Registro no caderno de campo do dia 08/09/2015, 1º Período D, Sala 11.

evidenciava um estado de presença e atenção que, quando ausente, provocava o desequilíbrio do jogo. Este voltava a se equilibrar quando todos se achassem de novo na investigação, explorando e reconhecendo os limites da força e dos rearranjos de acordo com os movimentos de outros.

Ambos os jogos envolviam “[...] exploração, aprendizado, o fluxo entre o risco e o ganho ou o envolvimento total na atividade por sua própria conta, [...] características presentes tanto no jogo infantil quanto no adulto.” (SCHECHNER, 2012, p. 95).

E essas mesmas características são notáveis também em processos criativos entre atores. É que, segundo o mesmo autor, o “[...] jogar cria sua própria realidade múltipla, com fronteiras porosas e escorregadias.” (SCHECHNER, 2012, p. 95), ele vai sendo lido pelos jogadores ao mesmo tempo em que é jogado.

Entendo, nessa qualidade, a sua potência, especialmente na Educação Infantil: a capacidade de as crianças, ao se colocarem em estado-de-jogo, observarem os outros e se incluírem na composição que vai se instaurando em tempo real, protagonizando o jogo.

No relato abaixo é possível perceber as relações, interações e criações proporcionadas pela instauração do estado-de-jogo na brincadeira.

Anuncio: ‘Cuidado! Ouço som de gavião’. Vou falando baixo, perto dos que ainda disputam o cabo-de-guerra. ‘Protejam-se nos ninhos!’. Começam a organizar ninhos com as cordas, na árvore, semelhante à toca do coelho em que usamos corda também, em outra aula (repertório?). Enquanto vão montando os ninhos e se escondendo, eu, de gavião, círculo a árvore, fazendo pequenos sons. Clima! Aqui, todos estão atentos, inclusive duas crianças que ficaram alheias às ações que precederam a esta, apesar de estarem em um ninho fora da árvore. Me aproximo. Alguns já querem se levantar e sair, mas só saem quando o gavião emite um som alto. Eu performo com o corpo do urubu que pesquisei em um processo cênico chamado *As Carpideiras*. Os ninhos vão sendo agrupados, me dizem ‘é uma piscina!’. No fim, a árvore está tomada pela grande piscina. Quando me canso de pegar, anuncio, enquanto gavião, que não gosto de água. Começam a me ‘molhar’, morro! Alguém grita: ‘O gavião está grávido!’ (eu, realmente grávida, de 7 meses). Volto e, num último suspiro, após parir, entrego o meu filho a uma das crianças, inspirada no jogo do melodrama²³, e fim! Ouço: ‘Foi muito bom! Vamos fazer de novo?’²⁴

Por meio deste episódio, reitero essa realidade múltipla criada pelo jogo, o que ocorreu, por exemplo, ao assumirem a minha gravidez real também no contexto ficcional. Em estado-de-jogo, mais uma vez, a dramaturgia vai sendo construída e, podendo ser lida de formas diversas, proponho a minha: passarinhos que vencem um

²³ Exercícios de melodrama cujo tema de improvisação foi abandono. (GAULIER, 2016, p. 146-147).

²⁴ Registro no caderno de campo do dia 10/11/2015, 1º Período D, Sala 11.

gavião, que os oprimia, ao descobrirem o seu ponto fraco. Ao mesmo tempo, um deles se torna responsável por criar o filhote daquele ser. Será que se criado por pássaros ele seria ainda um predador?

Ao experimentar me colocar em estado-de-jogo com as crianças, percebo que a capacidade de jogo, já experimentada por mim enquanto atriz, pode contribuir de várias maneiras para a tomada de atitude na relação que vai se tecendo em jogo. Por um lado, enquanto jogadora, na situação de jogo propriamente dita, posso lançar mão de um repertório – como quando recupero o comportamento do urubu de outro processo artístico para compor o gavião, ou quando caio no chão, fazendo menção à morte, com as próprias crianças, ou, ainda, quando ponho em jogo a entrega do bebê-filhote, exercício comum na linguagem do melodrama. Em outro aspecto, essa capacidade de jogo possibilita assumir uma atitude lúdica docente por meio da qual, mesmo sem me colocar em jogo explicitamente, posso escutar e ver o aluno na sua singularidade ao ler o estabelecimento de um jogo, e um exemplo deste é quando me torno cúmplice, em silêncio, e permito a junção dos ninhos, no decorrer do jogo, sem a qual não haveria o desdobramento que findou na morte do gavião.

[...] a atitude lúdica coloca o professor numa relação de parceria e cumplicidade com o aluno na busca e na construção do conhecimento. Por outro lado, o professor-jogador é aquele que sonha e ao sonhar empreende de maneira ativa uma ação pedagógica, visando transformar o campo rude da instituição escolar num campo repleto de imagens vivas e poéticas. (SOARES, 2010, p. 96).

Entendo que o ato de se colocar em estado-de-jogo aproxima-se do brincar, no sentido de criar vínculo, o que possibilita estabelecer laços com o espaço e com o outro, de modo a permitir a emergência de imagens vivas e poéticas.

A dimensão lúdica da brincadeira, do jogo, assim como no teatro, evidencia-se com todo seu caráter potencialmente transgressor (PUPO, 2001). Voltemos ao último relato de aula: estamos falando de uma piscina em cima da árvore, estamos falando de mudança das regras (os ninhos aglomeraram-se), estamos falando de jogo em seu aspecto de segundo-grau, “[...] que se refere a uma comunicação específica e a um plano ontológico do que se faz quando se brinca (fazemos de conta!).” (BROUGÈRE, 2002, p. 11).

Na qualidade do faz de conta, no agir “como se”, de acordo com Maria Lúcia Pupo (2005, p. 221), pode ser identificado “[...] um traço comum ao trabalho do ator,

que deliberadamente empresta seu corpo e o conjunto dos seus recursos para tornar presente um ser ausente”.

Nesse sentido, quem experimenta essa qualidade em jogo, faz também a experiência liminar, apontada por Schechner, entre o *performer* e o papel performado. Por meio dessa experiência, o indivíduo se descobre como “não-eu” e “não não-eu” ao mesmo tempo.

Ao acionar essa qualidade, por meio do professor-em-estado-de-jogo, materializa-se a possibilidade de me colocar em *performance* para a apreciação dos alunos e, ao mesmo tempo, desestabilizar os papéis performados em sala.

Contudo, não é para se enganar, professora também dá “bola-fora”:

Eu, como pássaro, sou pega. O menino que logo depois é pego pela estagiária, que está como gavião, chora e diz que não quer mais brincar. Converso com ele na casa do gavião, que era assim mesmo a regra: ele já tinha saído. Estava fora! A menina do meu lado, que também havia sido pega, pergunta, assustada: ‘Nós saímos da brincadeira?’ Eita! Quantas vezes em ações, jogos, insistimos que quem ‘está fora’, está dentro, e eu dando bola fora...²⁵

Mais uma vez, é notável os modos particulares de se colocar em jogo: para a menina, ela permanecia jogando, ainda que “presa na casa do gavião”; enquanto que, para o garoto, ele estava saindo do jogo porque havia sido pego, e eu reforçando a regra da exclusão...

Perceber esse desalinhamento do meu discurso acerca do jogo faz-me notar a necessidade de afinar a atenção no ato do encontro de modo a, verdadeiramente, tecer redes de saberes e experiências – agenciamentos.

Gosto disso! Compor, trocar, “re-pensar”, falar, ler, olhar, olhar com outro olhar, a escuta de fato, silenciar. Encontrar nas crianças as parceiras de pesquisa é bastante interessante, mas, para tanto, é preciso permitir que professor e estudante troquem de papéis. Ah, e quando isso acontece...

3.3 Aula como acontecimento

Sala 12.

Nas aulas anteriores, havíamos começado conversas sobre o corpo a partir da pele. Observando a si mesmos, as crianças iam dizendo o que encontravam: pintas,

²⁵ Registro no caderno de campo do dia 10/11/2015, 1º Período F, Sala 13.

pelos, marcas de machucados e outras, decorrentes da catapora. Após essa investigação da pele, como falavam muito das marcas, organizei-os em roda para que as apresentassem: onde estavam e como surgiram cada uma delas. As crianças apontavam para o lugar e diziam: “machucado com sabão” (três crianças disseram, não consegui entender bem como se machucaram com sabão ou se o sabão viera depois do machucado), “chinelo” (da mamãe), “meu pai me bateu”, “lá na minha vó [...] ‘tava’ andando e caí”, “arranhão de cachorro”. Enquanto umas falavam, outras seguiam caçando suas marcas.

Como era o primeiro horário, eu os recebi em sala. Geralmente, eles chegam e sentam nas cadeiras que ficam em torno de mesas circulares até todos chegarem, o que leva em torno de 15 minutos. Depois que os recebo, um a um, na porta, sentamos em roda para conversar sobre a aula que se inicia.

Porém, neste dia, deixei algumas bonecas espalhadas no centro da sala. A proposta era que as explorassem, atentando-se às semelhanças e diferenças delas com nossos corpos. Tratavam-se das próprias bonecas da sala: algumas de pano, outras de plástico, outras de pano, com apenas pés, mãos e cabeça de plástico, sendo que algumas estavam vestidas, outras não, podendo se ver as costuras do tecido e as junções das partes do corpo.

Na sala, e, também, na atividade, não havia nenhum boneco. Como era a entrada dos alunos, de tempo em tempo eu orientava os que iam chegando dizendo o porquê das bonecas estarem ali, naquele dia. Essa necessidade se deu porque as primeiras crianças que chegaram encontraram o espaço organizado por mim, já as demais, entravam e encontravam crianças brincando de boneca.

Fato esclarecido e estando todas as crianças em sala, conversamos sobre a relação entre as bonecas e o nosso corpo. Uma criança percebeu que a boneca estava sem pilha e, portanto, não falava. Eu disse que a pilha dava energia à boneca, e perguntei o que nos dá energia, quando outra criança respondeu: “Eu tenho! (apontando para a barriga) Do sangue!”, o que associei ao coração. Daí, decorreram relatos de quando se machucaram e perderam sangue... Alguns mostraram marcas desses machucados, como fizemos em aulas anteriores, mencionadas anteriormente.

Pois bem, crianças e adultos compartilham do mesmo mundo e, portanto, podem se interessar e conhecer sobre as mesmas coisas, ainda que em escalas e em formatos diferentes. No entanto, permanece comum tentarem restringir-lhes o conhecimento, especificando o que devem aprender em cada etapa da Educação Básica, o que ocorre

por tentativa, muitas vezes sem sucesso, porque a criança não aprende apenas quando há um processo de ensino.

Tal organização demasiada dos conteúdos mostra-se, usualmente, pelo menosprezo que se faz das inteligências e experiências dos seres. Vejamos: corpo é sempre corpo, porém, a cada vez que experimenta, saboreia, encontra com outros corpos, é marcado, tornar-se outro.

As crianças iam entrando na sala e se organizando em roda. Os que chegaram um pouco depois e encontraram os colegas brincando, confundiram-se. Os meninos não interagiam com as bonecas. Um deles quis ir à estante pegar um brinquedo porque na roda ‘não tem brinquedo de menino!’. Expliquei que eu havia colocado as bonecas ali para que pudessem observá-las e compará-las com os seus corpos. Seguem a investigação. A princípio, queria que todos estivessem ligados uns nos outros, falando um de cada vez para que todos participassem de todas as descobertas, mas, no fim, não precisa ser bem assim. Formam-se duplas, pequenos grupos, para investigações específicas, e vejo duas meninas debatendo sobre a quantidade de dedos que têm na mão: uma diz que são três, a outra, que são cinco. Me aproximo do ‘conflito dos dedos’: a primeira criança conta os dedos e me diz que tem três (eu reconheci cinco, mas não disse nada), e a outra me diz ‘eu tenho cinco dedos e quatro buracos!’, abrindo a mão à minha frente.²⁶

Naquele dia, passei o fim de tarde e a noite olhando a minha mão aberta e observando os quatro buracos que nunca havia notado. Parece-me tal qual o saber de experiência de que fala Larrosa (2002, p. 27), no qual “[...] não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece; [...] é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”.

Eu poderia ter dado uma aula sobre o corpo, teria dito que somos organizados em cabeça, tronco e membros, e todos teriam o mesmo conhecimento. Aliás, esta pode até ter sido uma intenção, as bonecas foram escolhidas por me parecerem óbvias as semelhanças com o corpo humano: os membros superiores e inferiores, órgãos dos sentidos, cabeça, cabelo. Enfim, apesar de lançar a proposta com abertura às diversas leituras, eu tinha uma expectativa ancorada em minha percepção, mas fui surpreendida pelas relações que as crianças teciam.

Ao propor uma ação na perspectiva do acontecimento, inúmeros saberes de experiência foram suscitados, redimensionados, partilhados, desde os dedos e buracos das mãos à comparação entre nosso sangue, coração e a energia da pilha da boneca. Com isso, os sujeitos desta pesquisa, mesmo sendo crianças tão novas, denunciam,

²⁶ Registro no caderno de campo do dia 23/03/2015, 1º Período E, Sala 12.

talvez ainda de maneira inconsciente, que o corpo vai além de cabeça, tronco e membros e os chamados órgãos dos sentidos.

No relato a seguir, note um desses episódios nos quais as crianças, por meio da brincadeira, apresentam o quê acerca do corpo lhes interessa.

Primeiro horário. As crianças entram e vão se ajeitando. As que estão em uma mesa começam a cantar a música ‘fui ao mercado comprar (fala-se algo do mercado), veio a formiguinha e subiu na minha (fala-se o nome de uma parte do corpo)’. Já havíamos explorado partes do corpo, nomeando-as. Provavelmente, as crianças com a professora regente também, porque no início do ano é comum trabalhos assim, com músicas que falam os nomes das partes do corpo. Porém, ouço muitos risos desconcertados que denunciam estarem fazendo algo que ‘não deveriam’ (?). Chego perto, a acompanhá-los, e continuam cantando, mais desconcertados, mas firmes em sua proposta. Não há preocupação com as rimas da música (limão/mão, batata-roxa/coxa, girimum/bumbum, giz/nariz) como o adulto geralmente apresenta a canção. Mas o que me chama a atenção é cantarem repetidas vezes ‘veio a formiguinha e subiu no meu *suvaco*’, e também cantam *bunda* – ambas palavras que não havia presenciado adultos cantando.²⁷

Na aula seguinte ao imediatamente relatado, durante a chamada, pedi para cada um mencionar uma parte do corpo ao ser chamado. Surgiram: joelho, dedão, perna, barriga, cabeça, cabelo, boca, cotovelo, mão, sangue, língua, dedo, pé, orelha, nariz, olho, testa, dente, barba, bochecha. Quantas partes ainda não pensadas por mim para serem abordadas! Durante as aulas, em momentos de orientação do movimento das crianças, buscava trazer a sua atenção para as articulações, por elas serem, de fato, muito propícias ao estudo do movimento, uma vez que protagonizam ações de flexão e extensão, adução e abdução, rotações, circundações... Porém, nunca pensei em propor uma ação corporal ou um estudo do movimento a partir da língua, por exemplo.

Inclusive, no trabalho *Conversas de Corpo*, sobre o qual discorri no capítulo 2, durante o seu processo de criação, que envolveu a Eutonia, houve um momento em que o movimento partia da língua e este pode ser visto na apreciação do trabalho: a dançarina Clara fazia giros com a língua e, a partir deles, o corpo como um todo se deslocava em espirais. Quando assisti ao trabalho, as crianças olhavam aquele movimento produzido pela língua e experimentavam em si mesmas, assim como seguiam a dançarina pelo percurso por ela traçado.

Outro processo possível, que não foi adotado, relaciona-se ao fluxo sanguíneo, uma vez que sangue foi mencionado várias vezes na Sala 12 em específico, e que,

²⁷ Registro no caderno de campo do dia 20/04/2015, 1º Período E, Sala 12.

inclusive, foi, por vezes, visto nas aulas, nos momentos em que alguém se machucava. Enfim, são inúmeras as possibilidades de trabalho com o movimento, e algumas destas eu só percebo agora, enquanto reflito sobre a experiência.

De certa forma, a partir dessas percepções em destaque, questionei-me acerca da institucionalização do tratamento superficial sobre o corpo na Educação Infantil. Isso se contrapõe à perspectiva do acontecimento, na qual não há unidade da experiência ou do saber, mas multiplicidade do que o corpo é ou pode ser para cada um. Contrapõe-se, também, ao desejo de realidade do qual fala Larrosa (2008), aquele que suspeita que falta algo ao que nos é apresentado como real. Essa realidade, com a força, o brilho e a intensidade do real, só acontece se experimentada, posto que “o real é o que nos passa, nos acontece na experiência.” (LARROSA, 2008, p. 186).

Caminhando nesse sentido do mergulho na experiência, segue o relato de um dos encontros em que foi proposta uma experimentação de diferentes materialidades: água, terra e barro. Por conta deste episódio, reflito sobre os empecilhos para que momentos assim fossem mais frequentes na escola.

“Terra, meu corpo, água, meu sangue, ar, meu sopro, fogo, meu espírito!”²⁸
 Ansiedade. Já estava tudo combinado para este dia de experimentação do barro. Buscamos juntos a terra, com a ajuda de um balde e pazinhas que uma criança levara, e a colocamos em uma bacia e, noutra, colocamos água. Vou orientando para que experimentem a terra seca e a água, observando o que sentem ao tocá-las. Há um desconforto no começo porque o espaço nas bacias é pouco para que todos possam tocar. “Pode colocar a mão?”, “Pode entrar?” Pode! Começam a se sentir mais à vontade e vão se ajeitando, são vários pés e algumas mãos dentro das bacias. As substâncias começam a misturar porque as crianças vão transitando de uma bacia para outra. Alguns observam a cor que fica nas partes que tocam a mistura. Uns parecem ter familiaridade com a proposta, outros parecem mais deslocados. Uma criança me pergunta: “O que nós vamos fazer?”, observando que outra tinha brinquedo (o balde com as pazinhas) e ela não. Como brincar sem brinquedo? Vamos descobrir o que fazer, fazendo...
 Um garoto, em poucos minutos de experimentação, me pergunta, um tanto agoniado, olhando para as mãos barrentas: “Já posso lavar as mãos?”. Sim, pode! Mas você pode ficar e experimentar um pouco mais com os colegas. Ele ficava um pouco mais e repetia a pergunta. A resposta era a mesma. Seguimos assim, até que ele resolveu lavar as mãos. Foi bom isso acontecer porque aqui me gritou a realidade: não há que ser prazerosa a experiência.
 [...]

Mãos barrentas entrelaçadas e risadas, casinhas de barro, bolinhas, aranhas com gravetos, comidinha... pés, mãos, canelas pintadas e, de repente, corpos barrentos. Algo parece berrar “Eu quero mais!!!”

Outros profissionais da escola passam pelo espaço em que estávamos. Alguns reprovam com olhares, enquanto outros dizem: “Você é louca!”, “Se fosse meu filho, traria essas roupas pra você lavar”. Que coisa, não?! Se fosse

²⁸ Canção dos nativos americanos partilhada em sala com as crianças para apresentar um pouco da cultura indígena. A partir dela, surge o desejo de experimentar os elementos da natureza. Então, propus algumas ações em que esses elementos estivessem presentes.

minha filha, eu diria obrigada à professora. As falas vinham no momento em que eu já estava ficando agoniada com o tempo e a sua relação com a experiência: precisávamos de mais tempo para aprofundar nas sensações e ações com o material, mas já era hora de organizar as crianças para o fim da aula. Comecei a lavar as mãos e os pés das crianças com uma mangueira e parecia que não acabaria nunca. Enquanto eu lavava de uns, outros nadavam no barro. As coisas fugiram do CONTROLE. Pedi ajuda! Uma educadora veio e foi me ajudando na limpeza. Uma auxiliar de serviços gerais, vendo a minha peleja, sugeriu que eu os colocasse na ducha que ficava próxima de onde estávamos. UFA! Alguém para me tirar do fundo do poço ao invés de jogar mais água para me afogar. Foi uma loucura lavar todas as crianças, algumas tinham barro até nas orelhas... As palavras desencorajadoras me deixaram preocupada. Conversei com as crianças sobre a sujeira nas roupas e disse que elas poderiam oferecer ajuda para lavá-las, pois, assim, poderíamos ter outras experiências como aquela. À medida que iam embora, eu falava com seus responsáveis sobre a nossa tarde e sobre a sujeira. Algumas crianças completavam dizendo que ajudariam na limpeza. Era sexta-feira à tarde e o meu fim de semana foi pensando na repercussão...²⁹

E o que aconteceu? Nada. Nenhum responsável veio com reclamações. E por que viria? Eu havia me antecipado a esse problema e colado um bilhete no caderno de recado das crianças: a) explicando a relação da proposta com a temática indígena que vinha sendo trabalhada; b) solicitando que as crianças usassem uma roupa que pudesse sujar, e c) que levassem outra para se trocarem, caso fosse preciso. Ainda assim, deixei-me abater pelos olhares e falas de reprovação.

No entanto, foi muito importante a presença de outras pessoas, ainda que somente passando pela ação, pois, por meio da presença delas, instalou-se tensão naquele espaço escolar de Educação Infantil. Para alguns, aquilo era simplesmente uma bagunça. Para outros, eu era louca. Para mim, as crianças mergulhadas naquela proposta, de certa forma, indicavam-me que “eu também tenho desejo de realidade... das suas cores, temperaturas, texturas...”.

Hoje, vejo que poderia ter preparado melhor este encontro, porque percebi que nem todas as crianças tinham tido uma experiência prévia com barro, como eu supunha. Eu acreditava que somente apresentar as materialidades água e barro separados, depois juntá-los, seria suficiente. Contudo, houve momentos de vazio, do tipo “o que eu faço?”. Além disso, eu também não estava preparada para o mergulho no barro. Mas devia! Se a intenção era a experiência, de fato, deveria prever que iriam a fundo. Também, poderia ter sugerido roupa de banho, uma vez que as crianças queriam experimentar o barro na pele, quanto mais pele exposta, mais experimentação, semelhante à vivência que eu havia proposto meses antes com água, que será narrada no próximo recorte, intitulado “Encontro e acaso”, e na qual as crianças colocavam mais

²⁹ Registro no caderno de campo do dia 23/10/2015, 1º Período E, Sala 12.

pele em exposição, arregaçando as mangas das blusas e as barras das bermudas para maior contato com o líquido.

Este acontecimento – água, terra e barro – ocorreu no período em que eu cursava uma disciplina do Mestrado denominada Arte, Cultura e Sociedade, que, entre outros temas, interpelou a questão do Biopoder (PELBART, 2007). Como resultado da disciplina, era preciso esboçar uma reflexão acerca das temáticas abordadas que, de alguma forma, dialogassem com cada pesquisa, o que deveria ocorrer por meio da linguagem cênica, performativa. Um desafio, revelador.

Minha escolha estava diretamente relacionada ao episódio narrado acima. O espaço cênico era um retângulo amarelo, com duas bacias – uma com água e outra com terra. Eu, vestida com uma roupa toda branca, entrei no espaço e nele me movimentava. Sempre que eu me aproximava de uma das bacias e começava a tocar a substância, alguém de fora, por comando, controlava-me, dizendo “Cuidado!”, “Cuidado!”. Eu voltava e limpava as mãos em um pano que estava próximo. Usava também o pano para secar gotas de água e porções de terra que caíam das bacias. Em um determinado momento, ao tocar com a mão suja a calça, ouvi o último “Cuidado!” de reprovação, antes de eu gritar. A partir de então, me movimentava e explorava as substâncias em liberdade. A água foi despejada sobre a lona e me movi, escorregando e girando. O “Cuidado！”, agora, era oculto, visto nos olhos de quem assistia, talvez preocupados com a grávida. A terra, também despejada sobre a lona, misturou-se com a água e, na mistura, eu me movia. Sujava-me. Nesse momento, ao passar a mistura de terra e água sobre mim e sobre a roupa alva, coloquei-me em contato comigo mesma, nos vários papéis que *performo*: mulher, artista, mãe, professora... Terminava em pé, reproduzindo falas já ouvidas por mim no contexto escolar: “Você é doida? E se...”, e continuava: “E ‘se’ o quê? Se eu viver? Se eu sentir? Se eu me formar? Se eu me transformar? E se eu viver?”.

De onde veio isso? Voltemos àquele lugar onde a maioria de nós passou grande parte de suas vidas: a escola. Lugar onde ainda se observa domínio, controle sobre o que acontece e até sobre o que não acontece.

Porém, há rotas de fuga. Às vezes, vetores raros, mas que se fazem presentes e friccionam, desestabilizam a ordem, o roteiro, a harmonia... E quando isso ocorre, o/a responsável por tal feito pode ouvir dos nobres colegas educadores, seja num tom de brincadeira, de pseudopreocupação ou, quiçá, recriminação mesmo:

– Você é louca! E se...

Eu penso, e digo outra vez: “E se.... o quê? Se eu viver? Se eu sentir? Se eu me formar... se eu me transformar? Se eu viver... se eu viver...”.

É triste constatar que “o poder tomou de assalto a vida” (PELBART, 2007, p. 57). Onde está a vida naquele lugar de escolhas, muitas vezes, feitas por outros? Talvez não chegue a uma vida, talvez esteja apenas na sobrevida. Muitos lutam para sobreviver àquele lugar...

Não seria melhor apostar na potência da vida e lutar para VIVER?

Todavia, para isso,

[...] seria preciso retomar o corpo naquilo que lhe é mais próprio, na sua dor, no encontro com a exterioridade, na sua condição de corpo afetado pelas forças do mundo e capaz de ser afetado por elas. Seria preciso retomar o corpo na sua afectibilidade, no seu poder de ser afetado e de afetar. (PELBART, 2007, p. 62).

Ao permitir passagens aos afetos, ao se permitir experienciar o próprio corpo, em alguma medida, manifestamos, enquanto humanos, nossa “capacidade de se deixar violentar pelas marcas” (ROLNIK, 1989, p. 5) e, por consequência, pensamos. Por constrangimento. Não o pensamento que conhece ou descobre algo dado, mas o pensamento que cria verdades e, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos. Para tanto, é necessário vivenciar os estados em nosso corpo no encontro com outros corpos para que sejamos arrancados de nós mesmos e nos tornemos outro.

Encontro e acaso

Pensar e, às vezes, propor a sala de aula como lugar de acontecimentos, envolve o entendimento de que o planejado não acontecerá de uma forma prevista. Uma vez que os afetos pedem passagem nos encontros, permiti-los exige a aceitação, ou melhor, a acolhida do caos e do acaso. Acaso este importante no processo de pesquisa e análise, tanto em relação à metodologia de pesquisa adotada – a cartografia –, quanto pelas relações estabelecidas no encontro com as crianças.

Em seu texto *Um bom encontro?*, José Gil (2013) apresenta a importância de se desejar o acaso:

O acaso rasga o espaço à volta e dentro do corpo. Quanto mais fortuito for o encontro, mais necessariamente será um bom encontro. Para tanto, convém desejar o acaso. Eliminar a razão suficiente e o princípio de causalidade. Dispor-se a acolher o acaso no caos e microcaos que temos sempre em

reserva. Quanto mais espaços vazios nascerem, mais encontros se tornam possíveis, porque maior é a margem do acaso que os acompanha. (GIL, 2013, p. 132).

As ações pensadas e propostas nos encontros, ora desejavam o acaso – sendo planejadas com uma variedade de espaços vazios a serem preenchidos pelos corpos em relação no aqui-agora –, ora os espaços vazios eram criados pelas próprias crianças diante de propostas mais estruturadas, um modo de tornar bom o encontro.

Aqui apresento uma proposição simples, até mesmo precária, no sentido de estar sujeito a eventualidades, e isso era sua potência. Havia poucas instruções: no caminho da sala de aula para a quadra, pedi que colocassem água em seus copos, para levarmos. Já na quadra, pedi que tirassem os calçados e, sentados em roda, tocamos os pés com as mãos, observamos e tocamos os pés uns dos outros. Em seguida, pedi que despejassem, no círculo amarelo que fica no centro da quadra, a água trazida nos seus copos. Com uma espécie de lago produzido, orientei para que atentassem às sensações da água nos pés e os deixei livres para se deslocarem. A partir daí, vários encontros foram acontecendo: das crianças com a água, com o chão, consigo mesmas e com o outro... Pude, então, percebê-las conhecendo-sabendo-saboreando o próprio corpo (MARQUES, 2009, sem paginação).

Ao rever os registros fotográficos desse encontro, vejo as crianças olhando para os pés molhados e para as marcas produzidas por eles. Ao traçar um deslocamento, olhando as marcas que iam deixando, as crianças lidavam com a efemeridade, uma vez que as pegadas molhadas logo desapareciam conforme a água secava.

Observo, também, que houve repetidos movimentos, no grupo, de afastamento e aproximação do ponto molhado, provavelmente devido à fonte de água estar centralizada, por conta de minha orientação sobre o despejo dela no círculo amarelo situado ao centro da quadra. Além disso, mais intensamente registrado com as crianças da Sala 12, vários corpos organizavam-se para ficarem ali, juntos, onde estava molhado. Uma das imagens que me recordo é a de um abraço coletivo sobre a área molhada: seis crianças tocavam-se, os corpos estavam bem próximos uns dos outros. Rosto, braços, mãos ajeitavam-se, para se encaixarem em um só corpo coletivo. Pelas fotos, observei que o abraço instaurou-se durante um tempo, variando as crianças que dele participavam.

Neste dia, inclui-me pouco na proposta, escolhi permanecer mais como observadora, para perceber como um ato tão simples como o contato do corpo com a

água, inicialmente pelos pés, gerava tantas composições. Nesta observação, eu notava uma dramaturgia que ia sendo tecida pelos corpos em movimento no espaço e que tinha, também, como mote, a memória recente de outras vivências naquele lugar.

Havia um movimento recorrente de aproximação do corpo ao chão: a investigação começou com os corpos em pé, mas logo as mãos também tocavam o chão, deslocando-se em quatro apoios, engatinhando ou com os joelhos fora do chão. Também ocorreram saltos para produção das pegadas, saltos em pé ou revezando mãos e pés, como sapo. Notei que algumas crianças brincavam com os punhos flexionados em frente ao tronco, como brincam de coelho. Conversando com elas, recordei que, na semana anterior, a escola promovera uma caça ao tesouro, devido à semana da páscoa, em que havia pegadas de coelho espalhadas por vários pontos da escola, inclusive ali, na quadra.



Imagen 1: Atividade “Fonte de água”, realizada na quadra da escola. 1º Período E, Sala 12. Registro da pesquisadora.

Outra imagem intuída refere-se à exposição dos corpos. À medida que iam se envolvendo na experiência corporal e sensorial proposta, expunham-se mais, oferecendo mais pele para contato com a água: alguns puxavam as barras das calças e também as das bermudas, que já eram curtas. Sempre voltavam à fonte de água para continuar a

pesquisa. De repente, escorregão, desequilíbrio, queda. Ops! Molhou. OK! Ninguém machucado, logo seca.

A proposta que estava aberta à experimentação proporcionou inúmeras relações do corpo com o espaço e com os outros. Além disso, em encontros seguintes a esse, sempre que havia uma poça de água na quadra, deixada por aqueles que a limpavam, alguma criança brincava com ela. Eu observava e não falava nada. A referida criança aparentemente nem se via sendo observada e logo reintegrava o grupo.

Propor ações levando em conta ou desejando os imprevistos é uma possibilidade para se criar bons encontros na escola. Humanamente, estamos sempre encontrando com outras pessoas, com o ar, com o chão, com a água... Acolher o acaso é uma possibilidade de gerar novos agenciamentos possíveis nas diversas linhas que cruzam cada encontro.

Era para investigarmos a pele. Estava difícil, os alunos dispersos, havia outra turma na quadra. De repente: o choque, o galo, o gelo... Ah! Agora, sim, a pele. Gelado! Todos experimentam o toque do gelo na pele e, após usar para amenizar o galo deixado pela trombada, alguns desenham no chão com as pedrinhas de gelo.³⁰

Acolher o acaso e responder a ele, na inteireza do encontro, exige escolhas, nem certas, nem erradas; possibilidades de diálogos criados no aqui-agora com o que nos acontece nesses encontros.

Chegamos à quadra e um funcionário da escola estava cortando a grama perto da mesma. Muito barulho! Para. Barulho. Para. Recomeça. As crianças gritam. Não dá para conduzir muita coisa. Proponho incorporar a paisagem sonora num jogo de estátua. Barulho-movimento/para o som-estátua! Ficamos um tempo assim... Alguns foram abandonando o jogo enquanto outros e eu seguíamos na empreitada.³¹

³⁰ Registro no caderno de campo do dia 24/02/2015, 1º Período D, Sala 11.

³¹ Registro no caderno de campo do dia 16/03/2015, 1º Período E, Sala 12.



Imagen 2: Crianças na tentativa de observar a grama sendo cortada. Quadra da escola, 1º Período E, Sala 12. Registro da pesquisadora

A partir do episódio do cortador de grama e da mudança de plano devido ao barulho, percebo que aconteceram, pelo menos, dois encontro: um, dos corpos em jogo com a sonoridade e o silêncio, proposto por mim, e outro, do olhar com o funcionário e o cortador em ação. Algumas crianças esforçavam-se para ver o que acontecia lá fora, escalando a parede de pouco mais de um metro que cerca a quadra: as mãos segurando o murinho, os pés escalando e os olhinhos voltados para o espaço externo, a observar.

A pesquisa-brincadeira proposta por mim foi acolhida por alguns, enquanto os outros observavam, com seus corpos pendurados, o trabalho do funcionário que cortava a grama. Noto as duas direções diferentes que os alunos tomaram, e isso de se dividirem em diferentes ações ou propostas aconteceu outras vezes, inclusive na ocorrência da ação descrita anteriormente, das crianças e a poça d'água produzida.

Sobre esta forma múltipla de se envolverem, tenho tentado entender que, ainda que eu não consiga acompanhar ativamente os diferentes processos no mesmo *pouco* tempo, posso, pelo menos, permitir, deixar rolar as descobertas pessoais...

Outro episódio em que isso se desenvolveu foi quando algumas crianças, durante o jogo “Cabra-cega”, encontraram um pedaço de mangueira e começaram a se envolver numa espécie de cabo-de-guerra. Tal passagem foi mencionada anteriormente,

no tópico “Estado-de-jogo”, e aqui, segue a narrativa da estagiária Isabela sobre o referido incidente.

A cobra cega e o cabo de guerra

Outro dia estávamos brincando de cobra cega, eram várias cobrinhas espalhadas pela imensa quadra, a Roberta dava assistência para um grupo, eu e Francyelle para outro. Logo um grupinho dispersou-se do jogo da cobra cega ao encontrarem um pedaço velho de mangueira, e assim o novo jogo se estabeleceu com aquele grupo. A mangueira virou um cabo de guerra, era menino caindo, menino torcendo, uma diversão. A Roberta logo foi dar apoio. Isso! Foi dar apoio. [Ela poderia] ter parado a brincadeira e ter dito que não era aquela a proposta, mas acredito que Roberta entendeu que ali era a oportunidade de novas possibilidades de jogos acontecerem. Este foi o momento que a Roberta ouviu seus alunos e embarcou no jogo junto das crianças. Eu e Francyelle ainda permanecemos com as crianças que insistiam no jogo da cabra cega. Eram jogos diferentes, corpos diferentes, com uma coisa em comum: todas ocupavam o mesmo espaço de jogador. Tá! E daí????????????????? E daí que este foi um momento de grande potencial. Momento de não perder um jogador e de reinventar novos jogos junto à turma, deixando que as crianças também fossem protagonistas dos jogos em que elas participavam. Isso é pedagógico, o professor que propõe e que recebe propostas.³²

Ao ler a reflexão tecida pela estagiária, senti-me feliz e, ao mesmo tempo, angustiada, porque sei que minha postura se deu por contar com a presença delas naquele momento e sua atenção ao grupo de cobras-cegas. Se elas não estivessem ali, acompanhando, eu provavelmente teria recolhido a mangueira porque não dava para apoiar duas ações que expunham o corpo a risco: três crianças andando de olhos vendados e várias outras em um cabo-de-guerra, que por vezes atravessava o espaço, passando próximo às crianças de olhos vendados. Bem, o cuidado consigo e com o outro foi conteúdo trabalhado o ano inteiro, em diversas situações. Enfim, teço, aqui, possibilidades de tomada de atitude frente a situações e contextos, no entanto, só no contato dos encontros, com o caos e o acaso, é que se materializam as escolhas.

Ao pensar sobre os encontros e os bons encontros vividos durante o ano de 2015, encontrei diversas facetas de acaso: a) aquele desejado e em certa medida abraçado no próprio planejamento – como no caso da proposição “pés e água”; b) encontros fortuitos que, apesar de imprevistos, colaboravam ou dialogavam com o que estava proposto – como o episódio do galo e do gelo, que se somou à investigação da pele, e c) encontros que desestabilizavam por inteiro o planejado, criando rotas de fuga por parte dos envolvidos – como o caso do cortador de grama, que impossibilitava uma aula conduzida oralmente, em que eu modifiquei o plano incluindo o ruído, além do episódio

³² Excerto do relatório da disciplina de Estágio Supervisionado da estagiária Isabela.

da cobra-cega e o cabo-de-guerra, bem como o relato a seguir, em que as crianças modificaram a proposta.

Em abril, contemplando o trabalho com o corpo a partir dos pés, preparei, na quadra, um percurso sensorial: começava em uma coberta macia, seguia com tábuas estreitas de madeira, propondo um ziguezague em que se atingia uma coberta áspera (que já havia sido usada em outra brincadeira); em seguida duas cordas direcionavam para dois espaços – uma bacia com bolas coloridas e um saco fechado que estava cheio de meiões. A orientação era para que não tirassem nada do lugar, para que todos pudessem fazer o mesmo trajeto e o fazer quantas vezes quisessem. Nisso, já havia um erro: as meias seriam calçadas e, portanto, sairiam do lugar. Mesmo assim, as crianças começaram o trajeto.

Analizando posteriormente, é possível que eu tenha sugerido esse percurso em decorrência da minha experiência com a oficina Conversas de Corpo, da qual falei no capítulo 2 e que ocorreu um mês antes desta minha proposta. Inspirada em um convite sensorial, apresentei um percurso bem definido. Era notável o interesse das crianças em realizar o percurso, que envolvia desafios corporais. Caminhar sobre as tábuas remetia-me às minhas aventuras de infância, equilibrando sobre o meio-fio das calçadas. Os meiões, de numeração adulta, ao serem calçados, cobriam-lhes as pernas quase por inteiro e despertava outros estados de atenção corporal: alguns começaram uma experimentação de outros modos de pisar, outros corpos apresentavam uma diferença no tônus, a coluna ereta, outros mais brincavam com o escorregar que a meia proporcionava, enquanto diversas outras crianças ainda estavam na bacia com bolas, organizando-se para caberem três, quatro crianças dentro dela. O trajeto foi repetido com as meias.

Apesar do engajamento e interesse em realizar o percurso “passeando com os pés”, é quando a definição da proposta vai sendo dissolvida que vejo o pulsar de vida. Duas meninas ficaram sentadas sobre a coberta macia, por um tempo, em uma espécie de meditação. Uma delas, causou-me estranheza nessa pausa relativamente extensa, pois não condizia com suas atitudes em outras ocasiões, de se movimentar o tempo todo. Bem, ela parou! A outra me convidou para orarmos. Sentadas no tapete, me pus como ela, pernas cruzadas, olhos fechados e mãos unidas em prece, abaixo do queixo. Ela dizia e eu repetia: “Agradeço, para mamãe, pelo papai, pelos coleguinhas da escola; Deus, me agradeço, porque ele é muito bão, também porque ele é muito inteligente. Deus cura a gente pra ele ficar sagrado. Amém!”. Agradeço e levantamos.

As bolas saíram da bacia e foram parar dentro das meias. Uma menina saiu oferecendo não sei bem o quê, perguntando que cor o outro queria. Respondida a cor, ela procurava na meia uma bola da cor mencionada para entregar. A bacia foi amarrada com a corda e arrastada pelo espaço. Cordas amarradas nas traves do gol que ficam na quadra tornaram-se armadilha para pegar jacaré. Fui completamente ignorada: olhei para três meninas que estavam com uma corda e perguntei o que estava acontecendo ali, elas me olharam, começaram a correr segurando a corda e se conservaram me olhando, sem resposta. Penso que me diziam “Decifra-me!”.

Percebo que pergunto muito “o quê estão fazendo?”, porque quero, de fato, saber o que estão construindo naquele tempo-espacó livre. Eu poderia tentar depreender suas motivações ao ampliar o meu estado de atenção e ler determinadas ações das crianças como a uma cena, em que não determinaria, ao certo, do que se trata, mas estabeleceria minhas relações. Apesar disso, é muito sedutor ouvir as narrativas, as hipóteses que constroem acerca de suas pesquisas.

Aproximo-me dos dois que lutam entre si e interrogo:

– Olá, meus Senhores, o que está acontecendo aí?
 Os dois me olham e um, saltitando diz, com ênfase:
 – Estamos brincando de super-heróis!
 – Vocês são super-heróis? Mas estão lutando um contra o outro?
 O outro rapidamente justifica:
 – É porque ele é do mal e eu sou do bem.
 Olho para o que foi nomeado do mal e pergunto:
 – É mesmo? Qual super-herói é você?
 Com a mão no peito e titubeando:
 – Eu sou o... Dudablio!
 – Dudablio?
 – É!
 – E você?
 – Eu sou o Homem de Pano.
 – Então! Lutem um pouco, Homem de Pano e Dudablio. Deixa eu ver!
 Homem de pano se afasta um pouco como que se preparando para a luta. Dudablio me olha, parece meu aluno querendo entender se estou mesmo autorizando a luta. Enquanto me olha, Homem de pano começa a luta, digo “Vai!”, e os dois lutam. Homem de Pano tem meias nos pés e nas mãos. Todas elas estão pouco calçadas, ficando a maior parte para fora do corpo, soltas. É assim que ele luta: mantém os pés no chão e faz torções do tronco para lá e para cá e os braços acompanham, as pontas das meias acertam o oponente. Este, por sua vez, também tem meias nos pés, mas nas mãos apenas segura uma meia com uma delas e a usa na luta. O movimento do braço é como se tivesse uma espada, mas a meia, flexível, não reponde à empunhadura. Além disso, ele faz giros com o corpo todo para realizar os golpes. A luta é uma brincadeira, há engajamento das crianças em jogar com os personagens criados por cada uma, mas não violência de uma criança contra a outra.
 Termino a abordagem:

– Senhores! Imagino que é só tomar um pouco de cuidado para um não machucar o outro. Ok?! Saio.³³

Várias ações relatadas sobre esse encontro aconteciam simultaneamente e, portanto, diversas outras podem ter passados despercebidas. Em algumas delas, estive mais próxima, envolvendo-me na proposta, enquanto em outras apenas observava. De toda forma, buscava exercer a cumplicidade. Mais uma vez, na busca por me manter acessível ao encontro, era, de certa forma, obrigada a experimentar as nuances entre intenção e atenção, proposição e permissão.

Afinal, ouvia pedidos das crianças para refazermos ações, acontecimentos que haviam se passado e que elas rememoravam, revivendo-as, com uma capacidade de se reinventarem a cada nova experimentação. Estas ações, relativamente, precárias, instáveis e efêmeras, alimentaram a estética das experiências corporais na escola. Isto foi se dando na medida em que as crianças e eu nos apropriávamos do processo atribuindo sentido às nossas experiências.

3.4 Um jogo e sua apropriação

As ações observadas e relatadas nesta parte do capítulo decorrem da proposição de um jogo de origem indígena brasileira, o *Toloi Kunhügü*, que me foi apresentado pela professora regente da Sala 13. Uma semana antes de apresentar esse jogo às turmas, fui surpreendida pela pergunta: “O que é índio?”.

Apresentando uma imagem de um quadro do artista Ivan Cruz, *Crianças na Praça*, digo que elas vêm de várias culturas, algumas dos índios. Sou interrompida: ‘o que é índio?’ Uau! Não pensei ouvir esta pergunta. Uma criança colabora fazendo menção à música dos indiozinhos; outra lembra do dia que se vestiram de índio para tirar foto: ‘é quando a gente põe...(aponta para a testa)’, explicando o que entendi ser o cocar. Tentei uma breve explicação, falando de um grupo de pessoas que tem um jeito de viver... e concluí com a música *epoi-tai-tai-e*. Falo que os índios têm muito apreço pela natureza, combino de cantar ‘mãe terra’ amanhã e que semana que vem faremos brincadeiras com água. ‘Por que você não traz terra?’. Outra já brilha os olhinhos ao juntar água à proposta e dizer ‘fazer barro’. Eu fiquei embarcando e tô só pensando como proporcionar essa ‘baguncinha’.³⁴

Não sei se a pergunta que me interrompeu referia-se de fato a uma dúvida, porque é comum perguntarem “O que é?” acerca de coisas que sabem, de certa forma, o

³³ Transcrição das falas e descrição a partir do registro em vídeo do encontro do dia 28/03/2015, 1º Período F, Sala 13.

³⁴ Registro no caderno de campo do dia 28/09/2015, 1º Período E, Sala 12.

que são. Mas ela revelou qual o entendimento que aquelas crianças tinham sobre o índio, que era, infelizmente, o que a escola enfatiza: o estereótipo. Eu também não soube bem como explicar. Tentei trazer uma história com a música *epoi-tai-tai-e*³⁵, que me parecia abordar o tema, pensei em uma canção de nativos, abordando a relação com a natureza, mas o fato é que eu também não sabia dizer o que é “índio”, ainda mais na contemporaneidade, em que é difícil delimitar um território em constantes mudanças. Temos índios nas universidades e representantes também nas esferas políticas e, por outro lado, ainda temos etnias indígenas que conservam valores tradicionais e têm pouco contato com o restante da sociedade. Talvez o que eu entendo por índio seja outro estereótipo, não mais o do cocar ou da canção dos 10 indiozinhos em um bote, mas uma visão apaixonada, e pouco, ou nada, aprofundada daqueles que cultuam a natureza.

Apesar disso, resolvi apresentar o referido jogo e foi possível notar a relação do corpo com o espaço no ritual do jogo, em geral, pela forma de sua apropriação por parte das crianças. Esmiuçando o mesmo, ei-lo:

[...] primeiro desenha árvore na terra, depois criança vem sentar nos galhos da árvore desenhada no chão, imitando pássaros. Aí uma criança fica gavião. Aí gavião vai lá pegar criança. Quando chega perto, crianças correm balançando os braços (como voar). Aí gavião pega um e leva pra casa dele. Depois crianças voltam novamente na árvore e gavião volta a pegar. Até acabar crianças, aí para.³⁶

Como todos os jogos, há variações deste, decorrentes dos modos de transmissão e das reelaborações que sofrem por meio de quem os joga. Além disso, havia uma relação com a brincadeira desenvolvida no primeiro semestre, “Gavião, Galinha e pintinhos”, o que as crianças também percebiam, como pude notar nas “rodas da memória” propostas no início das aulas sobre as vivências ocorridas na aula anterior. Nestes momentos, quando iam dizer da brincadeira indígena do gavião, remetiam à que contava também com a galinha. É que a atividade de falar da aula anterior com as crianças – o que noto até hoje – é falar de tudo o que já ocorreu até aquele momento presente. Sempre que abríamos a fala, nesse sentido, alguns comentavam experiências ocorridas relativamente há bastante tempo.

³⁵ Descrição encontrada no Anexo deste trabalho.

³⁶ Descrição da brincadeira feita por um índio Kalapalo no documentário *Jogos e Brincadeiras na Cultura Kalapalo*. Trecho disponível em: <<https://vimeo.com/5644347>>. Acesso em 25/07/2016.

Dadas as variações do jogo *Toloi Kunhügü*, ele foi proposto de formas distintas em vários encontros. Em sua primeira vez, como ainda não havia visto o vídeo, apresentei-o a partir da descrição que li da brincadeira, e, pelo curto tempo de aula, optei por já deixar a árvore traçada, de uma maneira bem estereotipada. Observei que o traçado influenciou a ocupação do espaço: as crianças da Sala 11 organizaram-se de maneira próxima às bordas, enquanto que, na Sala 13, as crianças ocuparam o círculo amarelo que já pertence à quadra, lugar que usamos frequentemente e que acabou ficando no centro do desenho da árvore, como pode ser observado no registro deste dia:

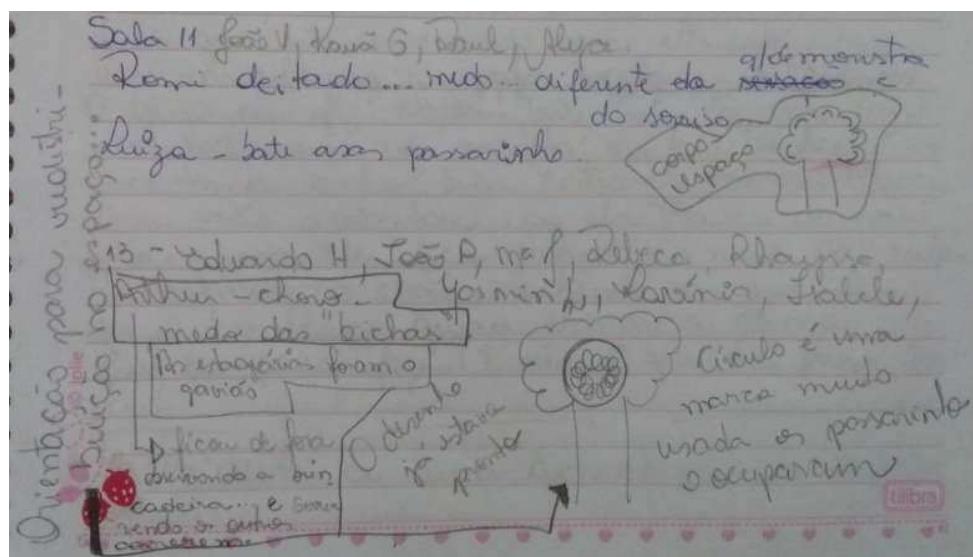


Imagem 3: Registro no caderno de campo do dia 29/09/2015. Arquivo pessoal.

Oientei para a redistribuição no espaço e, como o jogo acontecia com movimentação de corrida e retorno para a copa da árvore, a ocupação da mesma sofria alterações.

Ainda nessa primeira abordagem do jogo, houve uma criança que, espontaneamente, abria os braços como asas, semelhante ao modo como os índios Kalapalo fazem ao jogar. Pude notar, também, duas formas diferentes de medo: o do Romi, performado, deitado no chão, tremendo – ao que se indicava como medo –, o que contrastava com o sorriso que esboçava, e o do Arthur, de dor mesmo, de apreensão, parecendo sentir-se, de fato, em risco – chorou. A professora regente desta sala em questão, na semana seguinte, disse-me que ele ainda estava com medo. Pensei que pudesse ter ficado com medo porque as estagiárias jogaram como gavião, mas não sei bem se foi isso, porque em encontros seguintes ele teve reação semelhante, mesmo sendo eu a gavião. A fim de tornar claro: não havia caracterização do ser gavião para

além da própria *performatividade* do corpo-em-estado-de-jogo. Apesar disso, o mesmo garoto sorria ao observar os colegas correndo na brincadeira.



Imagen 4: Estagiária Isabela jogando como gavião e as crianças deitadas e aglomeradas; na sequência, após o som do gavião, as crianças se espalham. 1º Período F, Sala 13. Registro de 29/09/2015.

Após assistir ao vídeo em que os índios Kalapalo brincam de *Toloi Kunhügü*, pensei que caberia apresentá-lo à turma para que fizessem sua própria leitura do jogo. Pois bem, era o vídeo passando e as falas surgindo, não dava para anotar de quem vinham, mas eram os seguintes comentários: na Sala 11 – “Cadê a mãe deles?”, “bunda”, “pingola”..., risadas ..., “Tem até adulto!”, “Por que eles estão com medo?”, “1, 2, 3, 4 ... só tem 4”, “Tem que ficar dançando!”, “roupa”; na Sala 12 – “Eles tão na ducha”, “Eles tão brincando com terra”, “mostrando a bundinha dele” ..., risadas ..., “Tá pelado”, “De que eles tão brincando?”. Repito, na Sala 12, o vídeo, e ouço: “Na minha folga eu vou pro rio”, “Na minha casa é tudo de terra”, “Na minha casa eu mexo com terra”; na Sala 13 – “Tô vendo o bumbum”, “Por que estão pelados?”, “Eles não têm roupa, não?”, “Nossa! Tá mostrando o bumbum”, “O gavião engatinha”, “Tem que empurrar”.

Não previ que os índios não vestidos seriam uma questão, até porque algumas dessas crianças devem ficar só de cueca ou calcinha brincando no terreiro, como vejo algumas no caminho que faço até à escola. Por fim, com a apresentação do vídeo, houve, também, a oportunidade de aumentar o entendimento sobre os índios e dizer:

ESSES índios fazem parte de uma etnia, Kalapalo, eles têm uma cultura e onde vivem não usam roupa, como nós usamos.

Além disso, as próprias crianças perceberam semelhanças com seus modos de ser e fazer, crianças que brincam com terra como eles faziam, que vão para o rio... Ainda, percebi leituras do jogo que elas confabulavam a partir do vídeo, por exemplo, o “Tem que empurrar!”. Relativizei: os índios jogam na beira do rio, onde a terra é macia. Aqui na escola é cimento, se cair, machuca. Notaram as movimentações dos passarinhos batendo os pés, ao que disseram: “Tem que ficar dançando!”. O modo como o gavião direciona-se aos pássaros: “O gavião engatinha”. Apesar de reconhecerem estes elementos ao assistirem ao vídeo, os mesmos não foram percebidos por mim, nas suas consequentes experimentações do jogo.

Mesmo após assistirmos juntos ao vídeo, observei, novamente, que o desenho interferiu na ocupação. Em uma das turmas, as crianças tomaram, sentadas, as voltas da copa da árvore e, em outra vez em que contornei a sombra de uma árvore que se firmava no chão, algumas crianças assumiram, como ninho, o banco que estava também nessa sombra. Além disso, ocorreu, em algumas ocasiões, de crianças posicionarem-se fora do traçado da árvore. É possível que essa posição fora do traçado tenha se dado por desconsiderarem o espaço proposto, e, ainda que isso não tenha se dado de forma proposital, me permitia ler a imagem daqueles como “os desabrigados”.

Após assistir ao vídeo, pude notar mais crianças abrindo os braços, como pássaros em fuga. Todavia, esse comportamento foi diminuindo nas rodadas seguintes, talvez pelo foco das crianças no jogo estar em fugir e voltar para o ninho em segurança e, para tanto, o mais eficaz seria correndo mesmo.

A forma de ocupação modificou-se após a observação de ninhos de pombos que temos na quadra e quando as crianças, a partir da minha orientação, saíram a recolher gravetos para montarem seus ninhos, enquanto eu traçava a árvore. Com isso, durante a montagem de seus ninhos, puseram-se a ocupar toda a copa traçada.

Esse ritual de preparação da brincadeira pode ser visto no jogo dos Kalapalo no momento em que todos juntos fazem o desenho da árvore na terra e, ainda, em várias outras brincadeiras, como a amarelinha. Neste momento de preparação, surgiram ninhos de variadas formas (embora prevalecesse a circular) feitos com materiais encontrados no espaço (pedras, tampinhas, brinquedos deixados por outras crianças). Além disso, da parte de algumas crianças, estabeleceu-se um sentido de posse em relação a seus ninhos:

elas se irritavam e lutavam pelos espaços que construíram quando outros pássaros queriam ocupá-los.

Ademais, outro aspecto observado foi uma espécie de autogestão da brincadeira, como relatado no registro que se segue:

Os passarinhos voam e quando um é pego, os outros voltam para a árvore. Talvez por terem visto o vídeo antes. Começo sendo o gavião e vou revezando esse papel com os passarinhos que foram pegos. Foram apenas 10 crianças, mas é possível observar uma autogestão das mesmas com relação à brincadeira. Esse movimento de correr e voltar para o ninho não foi uma condução minha, mas estava no vídeo. Fui a primeira a fazer o som (um grito) que o gavião deveria fazer para que os passarinhos voassem, porém não ficou como modelo a ser seguido. A próxima a ser o gavião propôs palmas e os gaviões seguintes também adotaram essa escolha³⁷.

Nesta turma, por vezes era possível dividir os alunos com a professora regente e trabalhar com um número menor de crianças, o que favoreceu a minha observação delas em estado-de-jogo, atentando-me mais para suas descobertas e propostas. Na sequência do ocorrido neste último relato, troquei o grupo que estava comigo pelo que havia ficado com a professora e, com este grupo, percebi diferentes formas de entrar no jogo: houve crianças que se interessaram pelas ações, tais como correr, fugir, pegar, não necessariamente aludindo à ficcionalidade, enquanto outras abriam os braços tal como as asas dos pássaros, assim como explicado no vídeo.

Outra, ainda, assumiu uma postura diferente para o corpo do gavião: rígido, com os braços ao longo do corpo, tonificados, e se deslocava de um lado para o outro, em torno da árvore, em um tempo dilatado. Tive que intervir e sugerir que ele fizesse o som para despertar os passarinhos, senão o jogo não aconteceria.

Outra criança em específico, quando no papel de gavião, acionava o mesmo comportamento. Em um dia, após o jogo, ela comentou sobre um desenho, *Os Kratts*, no qual, segundo a criança, quando o homem ativa um poder, torna-se falcão, e esta era a imagem que ela criava para fazer o seu gavião. Foi rico poder saber disso. Já havia notado sua atitude de presença enquanto jogava, mas não sabia suas referências.

Essa é a ideia de comportamento restaurado que comentei anteriormente. Saber que a “[...] criatividade do jogo vem nas novas formas em que comportamentos já conhecidos são reorganizados, criando sequências novas” (SCHECNHER, 2012, p. 108), me possibilita, enquanto coordenadora dos trabalhos, voltar o olhar para a utilização dos mesmos em jogo e, também, para a performatividade de cada criança, de

³⁷ Registro no caderno de campo do dia 19/10/2015, 1º Período E, Sala 12.

modo a favorecer e valorizar os novos arranjos e as formas particulares de se colocar em jogo.

3.5 Compartilhamento do processo

A escola realiza, anualmente, em um sábado de novembro, uma Mostra Cultural, que, por orientação da Secretaria Municipal de Educação, tem como temática central a diversidade cultural. Para tanto, os professores organizam uma mostra pedagógica acerca das atividades realizadas com as crianças, sobretudo no que tange à cultura indígena e afro-brasileira.

Até então eu apresentava o processo de trabalho por meio de fotos e vídeos, mas, nesse ano em questão, eu quis compartilhar o processo por meio de uma ação. Para tanto, no mês de novembro, comecei a coordenar os encontros com as crianças levando em conta esse compartilhamento, que aconteceria no dia 21 do referido mês. Um pouco desse processo de preparação vem a seguir.

O roteiro falido

A fim de compartilhar o processo com o jogo *Toloi Kunhügii*, preparei um roteiro para ser jogado em aula que era constituído de três fragmentos, já vivenciados pelas crianças em aulas anteriores: 1) música com movimentos *epoi-tai-tai-e*; 2) cabo-de-guerra, e 3) *Toloi Kunhügii*.

Começariam divididos em três grupos e cantariam a música com gestos, *epoi-tai-tai-e*. Um grupo, à esquerda, seria a primeira tribo – *epoi*; outro grupo, à direita, a segunda tribo – *tai-tai*; e o terceiro representaria o homem que olha com estranheza para as duas tribos – *êêê*. Em seguida, os três grupos enfrentariam-se em um cabo-de-guerra, dois a dois em cada corda. Por fim, o jogo *Toloi Kunhügii*, utilizando as cordas do cabo-de-guerra para montar os ninhos. Este roteiro foi proposto nas Salas 11 e 13. Já na Sala 12, a investigação, nesse período, envolvia a caracterização do gavião, o que será mencionado no item seguinte, “A apresentação”.

Segundo horário da tarde, na Sala 11:

Começamos com uma roda da memória, tentando resgatar ações, jogos e brincadeiras da cultura indígena, para serem retomados. As crianças vão dizendo: “briga de galos”, cabo-de-guerra, cobra-cega, imbube (de outra

cultura, mas ok!, relembrado), leão, gavião (quando falam desse, lembram o jogo vivenciado no primeiro semestre que era com os pintinhos e a galinha – relembram a fala ‘meus pintinhos, venham aqui!’). Elegemos, com muito custo, cabo-de-guerra e gavião. Todos sentados na quadra, começo a organizar o espaço, explicando o roteiro. Três grupos separados – sofrimento de condução. Uma regência: Pra cá – epô! Pra lá – tai tai! Aí no fundo, êêê!... as cordas posicionadas paralelamente uma à outra no chão vão sendo pegas, eu coordenando essa nova disposição das crianças no espaço. ‘Que comece o cabo de guerra!', eu grito. Daqui pra frente, sinto que começa a haver jogo, e como é cênico! As duplas em verdadeira disputa... corpos em várias posições. Vigor! Anuncio: ‘Cuidado! Ouço som de gavião...',³⁸

Era certo sofrimento o que eu sentia ao apresentar a proposta, porque algumas crianças pareciam não estar atentas. Era uma sensação semelhante àquela que tive vendo o artista que animava a oficina do grupo Teatro Ventoforte, sobre a qual falei no capítulo 2. Dizer e parecer não estar sendo ouvido e atendido por todos. Ao mesmo tempo, pensava se deveria, mesmo, ser ouvida – eu estaria oprimindo as crianças com aquela proposta direcionada?

Aliás, desde a roda da memória, dois garotos ficavam trocando de lugar, pareciam querer chamar a minha atenção, era um comportamento frequente. Um deles acabou ficando sem lugar na roda e a turma organizou-se para acolhê-lo. Ele não quis, deitou no centro. A estratégia, na sequência, foi tentar ignorar, o que se tornava difícil porque as outras crianças cobravam-me uma posição.

Ao chegar à quadra e os separar em grupos para jogarmos o roteiro apresentado, as mesmas duas crianças trocavam de lugar, simulavam brigas com chutes. Eu não conseguia ignorar e permitir que eles agissem daquela forma, por isso, pedi aos dois que se sentassem para assistir, já que não estavam no jogo da turma. Não sei até que ponto as duas crianças ficaram alheias à proposta ou encontraram, a seus modos, outras formas de participação na brincadeira, forma de me dizer que não estavam satisfeitas com a proposição. Talvez tenha faltado da minha parte, naquele instante, maior abertura para ler o que acontecia, uma vez que minha preocupação estava em experimentar um roteiro programado.

Quando afirmei, no relato, que se tratava de uma regência é porque me sentia com uma batuta na mão, definindo quem agia em cada momento. Eu estava parecendo um diretor teatral marcando as ações da cena sem se preocupar com o entendimento que os atores tinham daquilo. As crianças olhavam-me parecendo me pedir aprovação se estavam fazendo, adequadamente, o que eu mandara. Apesar de estarem, sim, fazendo o

³⁸ Registro no caderno de campo do dia 10/11/2015, 1º Período D, Sala 11 (a continuação deste registro consta no tópico “Estado-de-jogo”).

que eu solicitara, não consegui a leitura que eu imaginava quando propus aquela divisão em três grupos, com a referida música.

Pois bem, seguimos: organizei as crianças em duplas, nas cordas que já estavam no chão, e gritei, dando início ao cabo-de-guerra. Elas começaram a puxar e a regência se diluiu – apesar de caminhar entre eles e dizer expressões como ‘Força!’, ‘Puxem!’, eles nem precisavam me ouvir, estavam inteiros e por si mesmos naquela disputa. As cordas puxadas pelas pontas dançavam no espaço, para a direita e para a esquerda, fazendo diversas linhas, e a maior parte delas permaneceu na horizontal, paralelas umas às outras.

Somado a isso, os corpos assumiam posições variadas conforme as crianças puxavam. Uma criança sentada foi sendo puxada pelo seu oponente até a abertura por onde entramos na quadra. Algumas delas se sentaram, outras deitaram, sendo também arrastadas. Eu assumi duplas com crianças que estavam sozinhas, uma vez que algumas abandonavam a disputa. Uma menina começou sozinha e passou a disputa enrolando sua corda.

Os dois meninos mencionados anteriormente, ditos alheios, não estavam sentados, como pedi. Penduravam-se na trave do gol, mas voltavam os olhos para o que acontecia no espaço. Um deles cruzou o espaço da quadra, passando pelas duplas com cordas, e, no finzinho do cabo-de-guerra, antes da transição para o *Toloi Kunhügü*, lá estavam os dois disputando o cabo-de-guerra com alguma corda possivelmente abandonada por outros.

Quando indiquei, pela fala, que havia gaviões por ali, eles começaram a montar os ninhos. Alguns rapidamente montaram seus ninhos com a corda, uma figura meio oval, e se sentaram ou deitaram. Havia, no início deste jogo, sete ninhos individuais, dois ninhos compartilhados por dois meninos em cada um, e outro, formado por três cordas, que abrigava oito crianças-passarinhos.

Os garotos novamente estavam lá, próximos um ao outro, um pendurado na trave e o outro deitado de bruços, no chão. Este deitado, na primeira revoada dos pássaros, integrou-se ao bando. Quando saíram dos ninhos, algumas crianças puxaram as cordas, desfazendo os mesmos. Isso fez com que aqueles que quisessem habitar os mesmos se prontificassem em refazê-los. Nesse momento, mais uma corda foi incorporada ao ninho maior, que passou a abrigar onze crianças-pássaros.

Segunda revoada! Enquanto alguns corriam, uma menina juntava mais uma corda ao grande ninho, aquele que recebeu onze crianças, e dividiu o espaço da copa da

árvore com outros dois ninhos: um individual e outro com uma dupla. Além destes, ficou ainda uma corda montando um ninho fora do traçado da árvore. Passarinhos em sua casa, saí do papel do gavião para acolher um garoto que chorou por ter se machucado. Observando que não era nada grave, disse para ele ir lavar o pequeno machucado e o rosto. Enquanto isso, no grande ninho, a menina que o ampliara há pouco, caminhava pelo espaço interno, com os cotovelos dobrados, parecendo duas asinhas. Como algumas crianças já haviam sido pegas, o espaço parecia maior e as demais aproveitaram, inclusive, deitando-se.

Fiz, então, uma entrada de gavião um pouco mais lenta, em quatro apoios, sem tocar os joelhos no chão, e agachei. Algumas crianças ficaram inquietas, saltitando em minha frente e, até mesmo, saindo do ninho antes do sinal. Algumas me olharam, sorrindo, outras permaneceram deitadas como se estivessem dormindo. Fiquei, ainda, um tempo assim, tanto que duas meninas que saíram antes voltaram para o ninho. O garoto que estava pendurado na trave, a essa altura, já se juntara ao grupo e estava deitado no ninho posicionado fora da árvore. Ao meu grito, todos correram. Enquanto eu pegava alguns, os que já haviam retornado à árvore reorganizavam as cordas...

Fora do grande ninho só estavam uma menina e uma dupla de garotos, no ninho externo à árvore. Enquanto eu rodeava a árvore, as crianças giravam os corpos para acompanhar o meu movimento. Uma delas permanecia deitada, posição que alternavam entre si, enquanto eu caminhava. Eu ouvia: “Mamãe!”, “Mamãe!”, gritos performados de medo, que contrastavam com alguns corpos saltitantes e sorridentes.

Acabei tendo que entrar no ninho porque, nesse momento, ele ocupava praticamente toda a copa. Uma estagiária e seis crianças já pegas – umas de bruços, outras sentadas – olhavam atentamente para o jogo ainda latente. À medida que eu entrava no ninho, um grupo se abraçava, o que foi dispersado em decorrência do meu grito. Dessa vez, em pé, optei por um grito prolongado, tanto que as crianças já estavam longe e eu ainda gritando. Voltaram da revoada.

Enquanto eu, gavião, contorcia o corpo, entrando na árvore, as crianças-passarinho terminavam de juntar as cordas, fazendo um ninho só com todas elas. Mencionaram que aquilo era uma piscina. Eu, já cansada, disse que não gostava de água. Eles, então, molharam-me. Eu me deitei dentro da dita piscina, gritando e sacudindo braços e pernas até desfalecer, rodeada por várias crianças-pássaros. Permaneci deitada, com o corpo largado no chão. Eu conseguia agir assim porque as estagiárias ofereciam-me esse suporte. Algumas crianças pegaram as cordas, em cujas

pontas havia uma espécie de cilindro, dando seu acabamento, e me apontaram essas pontas como esguichando água em mim, com mangueiras. Outras, cutucavam-me na barriga, e eu segui com o corpo largado no chão, de olhos fechados. Alguns parados, com o tronco inclinado e mãos nos joelhos, observavam bem... Alguém gritou: “Vamos invadir a casa dela”, no que foi prontamente atendida. Quase todos correram para o espaço delimitado pela trave do gol. Bem, essa não era a casa do gavião no episódio deste dia, embora tivesse sido em outras rodadas do mesmo jogo, e, até mesmo, já tinha sido a casa da mamãe galinha, no jogo “Galinha, Gavião e pintinhos”.

Correram para lá e logo voltaram. Eu continuava no chão, “desfalecida”, e alguns dos pequenos faziam interferências com as cordas em relação a mim. Voltei! Simulei tosse e vômito, sendo rodeada pelos outros jogadores. Gritos. Corridas. Alguns se sentaram para me olhar debaixo para cima, já que eu ainda estava no chão. Foi anunciado, por uma jogadora, “O gavião está grávido!”, o que me motivou a, de cócoras, parir ou botar... Um menino saltitava e sorria, abismado, à minha frente, quando lhe direccionei as mãos com o filhote e ele saiu, negando a acolhida.

Entreguei, então, o filhote para uma das meninas e joguei com o fim, a morte. As crianças, nesse momento, ao mesmo tempo em que paravam perto, assistindo a pequenas composições que aconteciam em duplas ou grupos, lançavam mão de propostas, como jogadoras. Eu estava deitada no chão, morta. A menina que cuidava do filhote, como embalando um bebê no colo, sentou-se ao meu lado. Outra ficou com os braços dobrados como asinha, mais uma vez, bicando-me. Alguns pegaram cordas, parecendo quererem reviver o bicho.

Um grupo de cerca de oito crianças permaneceram nesse jogo e me arrastaram pelo espaço, enquanto outros estavam espalhados pelo ambiente, com as cordas. Não consegui perceber o que estes faziam, pois minha atenção estava na composição que me incluía, e o mesmo parece ter ocorrido com a estagiária Isabela que, no registro audiovisual, focou esse momento. Soltei todo o meu peso, enquanto alguns me arrastavam pelas mãos e pés. Usavam a corda como estetoscópio ou com outras finalidades que eu não entendia. Quando começaram a amarrar os meus pés, eu me levantei, sinalizando o fim!

Essa turma é a mesma do episódio “Mistério das mortes”, narrado no tópico anterior, “Estado-de-jogo”. Apesar de as crianças não terem retomado a ‘morreção’, a atenção delas se voltava para aquele corpo que era, por vezes, arrastado, como no mistério das mortes, pelo espaço. Além disso, o ato de iniciar o jogo improvisacional,

com minha entrada na piscina, se deu por conta da atitude anteriormente assumida pelas crianças, de brincar com o contexto do jogo estruturado recém-jogado. O que, mais uma vez, se tornou potente, tendo em vista que, ao final, uma das crianças comentou: “Foi muito bom! Vamos fazer de novo?”, recebendo aprovação dos demais para a sua proposta.

Em contraposição a esta ação mais aberta, regressemos ao roteiro falido. Esse foi o subtítulo escolhido porque representa a minha sensação ao fim do dia em que ele foi jogado. Havia sido frustrante. Hoje, percebo que o mesmo era falho porque, apesar de ter sido uma proposta para compartilhar o processo com o jogo e, em alguma medida, a cultura indígena – o que havia ocorrido nas aulas anteriores –, o seu formato, orquestrado, conduzido excessivamente por mim, não fazia jus ao referido processo.

Terminei a aula na Sala 11, levando-os para o lanche.

Contudo, naquele momento, sem refletir muito sobre o que havia ocorrido há pouco, eu ainda queria experimentar novamente o roteiro porque este poderia se desenrolar de maneira diferente com outras crianças, no caso, as da Sala 13. Pois bem:

O tempo é curto! Já proponho a sequência, uma vez que na aula anterior me pediram para refazerem o jogo do gavião, e a sequência contemplava esse desejo. O espaço montado, a turma dividida em três grupos aleatoriamente, Talisson muda de grupo. Por que nega? Por que não se abre a experimentar? Arthur anuncia que não fará a do gavião, que vai só assisti-la. Ok! Vou conduzindo de maneira semelhante ao que fiz na turma 11. Crianças de outra turma chegam até a porta da sala e assistem... me canso. Isabela e Francielly, as estagiárias, assumem, uma na sequência da outra, e variam as formas de carregar os passarinhos até sua casa. Como no vídeo dos índios, de várias formas. Que diversão! Não para todos! Arthur chora. Eu, como pássaro, agora, não corro muito, só troco de ninho, sou pega. [...] Arthur chora e fica bravo por estar naquela situação. Muita conversa sobre faz de conta, sobre sentir medo, eu também sinto. Sente? A surpresa... de ir vencendo os medos. Já na sala, ele conversa com a Fran. Não ouço a conversa, mas parece querer conhecê-la melhor e assim, quem sabe, descolá-la da imagem do gavião. Na hora de ir embora, diz à mãe: ‘Hoje tive uma tarde assustadora, ao que ela responde: ‘Ih! Então hoje você não dorme!’. Explico um pouco do que foi a aula e ela me conta que desde muito novo ele tem esses medos. Com um ano e pouco falava que via bichinhos no chão que a mãe não via.³⁹

Mais uma vez, a tristeza e a frustração na regência. Na verdade, ainda mais, porque nem uma roda de memória, em que retomássemos o que acontecera até ali, foi realizada, como na turma 11. De forma semelhante à primeira tentativa de jogar o roteiro, começo a ver, de fato, o jogo a partir do cabo-de-guerra.

³⁹ Registro no caderno de campo do dia 10/11/2015, 1º Período F, Sala 13.

Nesse ponto, as crianças inventavam as suas formas de puxar, ora puxando de costas, por cima dos ombros, como um lavrador arrastando algo, ora deixando-se ser arrastado pelo outro, sentado ou deitado. Uma menina, no meio, segurava uma ponta de corda em cada mão, colocando-se em dupla disputa com outras duas crianças. Alguns iam movimentando as mãos ao puxar a corda, de modo a se aproximar do corpo do oponente. Em uma disputa por três, uma criança acabou enrolada pela corda, num acordo entre os envolvidos. Outra, ao se ver sozinha com uma corda, produzia, com ela, movimentos espiralares e ondulados.

Continuando o roteiro, então, fomos para o jogo do gavião. Anunciei que ele estava presente e fui caminhando pelo espaço, avisando àqueles que continuavam no jogo com a corda. Ao perceber que se tratava disso, Arthur olhou-me e permaneceu imóvel, enquanto os outros ajeitavam os ninhos. Eu me aproximei e disse para que se sentasse próximo às meninas estagiárias. E assim ele foi, correndo.

Durante a montagem dos ninhos, algumas crianças ficaram um pouco perdidas, uma vez que, no jogo anterior, havia uma corda para cada dois. Alguns se resolveram sentando em duplas; outros vieram até mim, dizendo que não havia ninho para eles. Mostrei os colegas se ajeitando e lá foram eles dar seus jeitos também. Alguns até mesmo estavam perdidos, e a Isabela disse: “Entrem os três! Cabe todo mundo. Vai!”. O trio tentou se organizar, mas ainda havia uma menina que não cabia. O garoto que dividia o ninho ao lado ajeitou a corda, orientando a colega que estava com ele a ajudar a fim de unir os dois ninhos em um só, ampliando-o. A generosidade veio do Talisson, sobre o qual eu me indaguei no relato acima – “Por que nega? Por que não se abre a experimentar?”, como “se negar” ou “não se abrir à experiência” fosse algo crônico.

Não é! Sei disso, mas, na experiência no chão da escola, não foi, naquele momento, o meu entendimento. Talvez isso se dê em maior escala quando a criança é forçada a fazer o que não quer, sem mesmo entender do que se trata, o que parece ter sido o que ocorreu em minha tentativa de regência no início do roteiro. Negar a regência era, sim, desobediência. Desobedecer, possível de ser lido como um ato político daquela criança de quatro anos, a fim de me alertar de que ela não era um robô a atender ordens. Como se fosse preciso...

Nos últimos anos, vários campos de saber, entre eles a Arte e a Educação, têm produzido reflexões acerca do protagonismo infantil, do entendimento da criança como ser social. Inclusive, os documentos oficiais que orientam as práticas na Educação

Infantil, já mencionados neste trabalho, pontuam que planejamento e avaliação se deem, na Educação Infantil, a partir da criança.

Fato é que, observando as crianças, era notória a diferença de atitude corporal na primeira ação regida por mim e nos dois outros momentos do roteiro: “cabo-de-guerra” e *Toloi Kunhügü*. Nestes, havia uma estrutura bem definida: a) no primeiro, a disputa de força por meio de uma corda; b) no segundo, a luta por sobrevivência dos pássaros x gavião, além de haver, ainda, um limite espacial pelo desenho da árvore traçado no chão, assim como diferentes lugares para pássaros livres e para pássaros presos. Porém, havia também brechas para articularem, a esta estrutura definida, suas particularidades, de modo a explorar as relações corpo-espaciais sem, no entanto, o jogo se descaracterizar.

Não que eu não pudesse oferecer uma dinâmica parecida com aquela em que as crianças estariam em três grupos, fazendo movimentos e sons diferentes em cada um deles. Contudo, era a primeira vez que faríamos a canção, já conhecida, daquela forma proposta, e eu conduzi como eu queria, sem levar em conta os anseios e a leitura que faziam ou não daquilo.

Talvez eu devesse ter utilizado uma aula inteira só para essa proposta. Nela, poderíamos brincar em grupo de criar sons e movimentos para serem feitos coletivamente para assim, em seguida, cada grupo se organizar em um lugar no espaço da quadra e se comunicar com seus gestos e sons criados. Inclusive, a leitura de diferentes tribos poderia ser feita por quem viesse a assistir esse trabalho.

Retornemos, agora, ao terceiro momento do roteiro – o jogo *Toloi Kunhügü* –, quando as crianças organizaram-se nos ninhos: dois ninhos acoplados com seis crianças, quatro ninhos com uma dupla em cada, quatro ninhos individuais e uma criança sentada na árvore, sem ninho de corda. Todos sentados. Começou o jogo! Eu estava rodeando a árvore, como gavião, mas voltei ao estado de professora para conversar um pouco mais com o Artur, que aparecia estar um pouco apavorado, mesmo “fora do jogo”. Em seguida, gavião de novo. Fui caminhando pelo centro da árvore, passando pelos ninhos, enquanto os olhos dos outros jogadores voltavam-se para mim. Tinham, às vezes, que girar o tronco para acompanhar os passos do gavião.

Primeira revoada! Todos correram para o outro lado da quadra, colocando-se encostados na parede, como um bando de passarinhos enfileirados em um fio. Ao ir em direção a eles, todos retornaram aos ninhos. Peguei uma criança pelo braço e a energia que ela empregava na corrida diminuiu, instantaneamente: ela percebia, com certa

decepção, que findava sua fuga. Abracei-a e apontei para a casa do gavião, onde estavam Fran e Artur, e ela lá se foi, corpo mole e uma corridinha. Todos regressaram para os mesmos lugares, inclusive aquele que estava fora de um ninho de corda. Nesse momento, a menina ao seu lado pulou para o ninho da frente, onde estavam outras duas crianças, e o menino olhou para ela, depois para o ninho vazio, e não perdeu tempo, esticou as pernas e passou para dentro.

Isabela, então, me substituiu e foi ser gavião. Corpo curvado, joelhos semi-flexionados, braços e dedos das mãos abertos, tensionados. Nessa ocasião, a maioria já estava sozinha em cada ninho, porque alguns passarinhos já haviam sido pegos. Os corpos já esperavam em pé o grito do gavião. E ele gritou com os braços abertos e o tronco levantado. Nesse momento, eu fazia o registro audiovisual e fui chamada por uma criança da turma que havia ido ao banheiro e não conseguia entrar na quadra porque a entrada estava tomada por crianças de outra turma que assistiam ao jogo como a uma peça. Eram cerca de doze crianças: seis delas estavam sentadas já dentro da quadra e as outras estavam organizadas em pé, atrás das primeiras, fechando a passagem. Resolvi o problema, ajudando-a a entrar, e fiquei pensando que aquelas crianças sentadas ali, espontaneamente assistindo, davam-me sinal de que o jogo era mesmo cênico.

Isabela continuava gavião. Pegou a primeira criança e a levou carregada no colo. O gavião-Isabela caminhava pela árvore. Alguns, atentos, seguiam-na com o olhar, outros se entretinham mexendo nas cordas. O grito e a revoada! O percurso seguiu semelhante, foram até a parede, onde fizeram uma pequena pausa. As paredes da quadra eram o limite dos pássaros. Em outros espaços, nos quais experimentamos o jogo, a fuga se deu de formas diferentes. No pátio aberto, por conta de uma escada e rampa, as crianças faziam uma corrida circular. Saíam dos ninhos, subiam a escada, passavam pelo palco, desciam a rampa e voltavam aos ninhos. Na quadra, corriam até a parede e voltavam. Ato semelhante ao que faziam quando estavam, naquele espaço, em brincadeiras livres. Brincavam de correr de uma parede à outra. Após a pequena pausa na parede, voltaram aos ninhos. Esses já não pareciam ter donos, as crianças não mantinham a preferência do início do jogo.

As formas de pegar da Isabela eram ótimas: carregava no colo, trazia pela ponta da trança do cabelo, carregou no colo uma menina que caíra no jogo. Isabela também alterou o corpo do gavião na subida na árvore. Em sua última entrada caminhou

agachada e de quatro apoios. O encontro foi se encerrando, antes mesmo do jogo terminar, por conta do horário de saída das crianças.

A experiência com o roteiro, apesar de falido, proporcionou o entendimento de que compartilhar faz parte do processo, não é um fim do mesmo, o que me fez optar pelo jogo em si, uma vez que várias crianças haviam se interessado por assisti-lo, espontaneamente, e, além do mais, era pulsante o engajamento dos jogadores quando nele performando.

A apresentação

Com a experiência do roteiro falido, decidi compartilhar o próprio jogo *Toloi Kunhiüü* na Mostra Cultural. Para tanto, combinei com as crianças da Sala 12 para compartilharmos o jogo, porque esta foi a sala com a qual tive mais tempo de desdobrar o trabalho, e eles demonstraram interesse. Na aula seguinte ao combinado já perguntavam: “É hoje a apresentação?”, e diziam “Meu pai deixa”, “Minha mãe deixa”.

Nas aulas que precederam o dia da mostra, fizemos experimentos para criar as asas do gavião: tentaram com folhas e gravetos, levei fita crepe. Experimentamos, mas decidi não adotar, já que parecia ser um tanto perigoso uma criança cheia de gravetos pontudos indo pegar outras, e, além disso, se caracterizasse o gavião, não haveria como trocar os papéis no meio da apresentação, como costumávamos fazer nas aulas.

Todavia, chegado o dia da apresentação, notei a presença de poucas crianças da referida sala com a qual havia combinado. Com isso, fui ao microfone e chamei as crianças das três salas com as quais desenvolvi o jogo. Nesse momento, não havia nenhuma criança da Sala 12, embora tivesse me encontrado com algumas e dito que logo faríamos nossa apresentação. No fim, as crianças das Salas 11 e 13 que estiveram presentes na mostra e eu jogamos diante dos visitantes o mesmo jogo que havíamos vivenciado em processo na sala de aula. Nesta ocasião, algumas crianças de outras salas, e até mesmo não alunas da escola, incluíram-se no jogo.

No chão, montada antes da chegada da comunidade, uma árvore traçada com fita crepe, como uma silhueta: copa arredondada, interior vazio. Reunidas as crianças, oito delas (cinco da Sala 11 e três da Sala 13), saímos pela escola recolhendo gravetos para montarmos os ninhos. Na verdade, encontraram mato que havia sido capinado e que estava seco e foi esse material mesmo que levaram.

Ninhos montados, convidei as crianças para sentarmos no chão e cantei com elas a música *epoi-tai-tai-e*. Kawane, uma aluna minha da turma de dois anos, veio ficar conosco. Ela sabia do que se tratava. A diretora, me vendo cantar e fazer gestos com o microfone na mão, veio ajudar, segurando o microfone para mim. Kawane estendeu a mão como que pedindo para segurar o mesmo – a diretora entregou e ela mesma cantou a música. Em seguida, uma menina da Sala 11 pegou o microfone e cantou. No fim, retomei a posse do microfone e continuei aquela história: “E aqueles índios brincavam muito por ali, com os materiais da natureza.” O operador de som, então, soltou o áudio com sons de pássaros. Avisei: “Cuidado, pessoal, muito cuidado porque aqui tem muito gavião!”. Fui para o fundo, guardar o microfone, e as crianças foram para os seus ninhos. Alguns sentados, ajoelhados, deitados... eu me dirigi à base do tronco da árvore e me movimentei, direcionando o olhar para o público. Os braços abertos, dedos tensionados. Atrás de mim veio Kawane, movimentando-se de forma semelhante. Caminhei, dei uma pequena corrida, parei, caminhei novamente, e ela me seguindo, como uma sombra.

Isso eu notei apenas assistindo ao vídeo de registro do dia, porque naquele momento, não o percebi. Quando vislumbrei que ela estava perto, apontei para o ninho e disse para sentar, e ela o fez. Havia outra garota, que eu não conhecia, que caminhava pelo espaço. Quando Kawane sentou, a menina se direcionou para a copa da árvore e se sentou também.

Primeira revoada! Não peguei ninguém. Deixei para uma primeira experimentação do espaço e da fuga. Voltei o olhar para o público, enquanto as crianças-passarinho voltavam aos ninhos. Outra revoada, e uma garota foi pega. Levei-a para a base da árvore e retomei a ida à copa. Mas ainda havia duas crianças fora dos ninhos. Enquanto subia pelo tronco, elas se ajeitaram.

Outra revoada! Peguei, logo em seguida do grito, uma criança que demorou a correr e já peguei também aquela que eu nem conhecia. Levei-as para se juntar aos demais que já se encontravam pegos. Mais uma menina se juntou ao grupo, essa não era minha aluna nesse ano, mas a conhecia.

Havia um movimento de reorganizar os gravetos que formavam os ninhos assim que as crianças chegam de volta aos mesmos. Nesse instante, restavam três meninas num ninho só e dois meninos, que sempre voltavam para os mesmos ninhos. Kawane voltou a andar em volta. Pedi à Maria Fernanda, aluna da Sala 11, para fazer o gavião. Ela, após o grito, pegou uma menina, sua colega de sala, que tentava resistir. Intervi,

apontando para “a casa do gavião”. Ela engoliu o sorriso, diminuiu os saltitos e foi. Entrou outra garota que já havia sido minha aluna, mas que estudava em outra escola.

Mais um grito e revoada. Mais uma foi pega. Ela parou a corrida e o corpo se entregou, era o fim. Sorriso engasgado! Não foi para a casa do gavião, ficou com a mãe. Frustração?! Maria Fernanda pegou também um dos meninos e passou a bola para outra menina. Grito! Revoada! Outra menina da turma de dois anos se incluiu, ela também sabia do que se tratava. Ficou no meio da árvore enquanto os passarinhos corriam. Isso foi por pouco tempo, porque sua mãe veio e a pegou no colo. Queria salvá-la ou não deixá-la atrapalhar? Aquele ato me remeteu à minha atitude com minha filha na oficina do grupo Teatro Ventoforte.

Esta pequena era irmã da menina que há pouco resistira a ser pega. Kawane foi pega e não quis ir. Apontei a casa e, continuando a negar, a levei e fiquei lá com ela. Minha aluna egressa da escola ficou conosco, embora não tivesse sido pega. Restavam três pássaros. Outra revoada e a egressa correu também para junto de nós, porque ela não conhecia o jogo como os outros.

Após algumas revoadas sem ninguém ser pego, convidei os que estavam presos para irmos para a árvore. Pedi que ficassem em pé, formando nossa roda para fazermos a canção dos elementos da natureza. Nossa ex-aluna abandonou o grupo, talvez por não conhecer a canção. O mesmo não aconteceu com a garota que eu não conhecia, e que seguiu conosco até o fim. Cantamos e, assim, encerramos o compartilhamento.

A oportunidade de compartilhar o próprio jogo, bem próximo do modo como realizado em sala de aula, deu às crianças a oportunidade de experimentá-lo, explicitamente, como *performance* (SCHECHNER, 2012), o que ocorre quando ele é feito abertamente, em público. Além disso, permitiu reforçar o interesse em estabelecer, por meio do jogo, um espaço relacional, que se evidenciou na inclusão de outras crianças no jogo.

A entrada e permanência de outras crianças no jogo parece-me ter se dado, primeiramente, pelos limites do enquadramento de jogo, lidos, entendidos e, a partir disso, aceitos. Ademais, as crianças assumiram seu estado-de-jogo, o que permitiu a todas experienciar os diferentes papéis no jogo, não importando o que havia sido ensaiado, porque não foi.

Naquele espaço, jogavam crianças que viveram processos diferentes com o mesmo jogo: as crianças da Sala 11, da Sala 12 e a pequena de dois anos, minha aluna

do G2, além de crianças que, provavelmente, não vivenciaram aquele jogo previamente, mas estavam abertas a se relacionar com ele e com as outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falei da opção por assumir, conscientemente, enquanto professora, um estado-de-jogo ou de *performance* que Paulina Caon (2015) percebe atravessando a vida humana e se desdobrando em diversas ações, inclusive no contexto escolar e pedagógico, entendendo que:

[...] o adulto não performa para estimular ou ‘abrir espaço’ para a performance da criança no processo pedagógico em teatro. O professor, como adulto, performa como parte de sua condição corporal, em diálogo com seu repertório artístico e biográfico, assim como performam crianças, adolescentes, jovens, conforme seus processos de apreensão do mundo. (CAON, 2015, p. 250).

Tratei, até aqui, de refletir sobre os modos particulares de agir pedagogicamente que estão atrelados a uma trajetória pessoal. Assim, por ter vivenciado diversos momentos de jogo em minha formação, me senti, no encontro com as crianças, impulsionada a ressignificar esse repertório no ambiente escolar, de modo a experienciar a potência do encontro, afetar e ser afetada, e, nesse sentido, cada vez mais me impliquei nos processos como artista, *performer*, brincante, seja qual nome for dado, mesmo que não estivesse conduzindo uma aula de teatro.

Dessa forma, as experiências aqui versadas se encontraram em uma proposta pedagógica com jogos que fizesse justiça ao acontecimento, que estivesse à altura de sua potência. Essa não era uma preocupação a priori, mas foi sendo construída no decorrer do ano, à medida que eu percebia as diferenças de envolvimento pessoal às distintas proposições.

Isto está relacionado ao caráter processual dessa pesquisa – que está embasada na cartografia –, cujo objetivo não se sustenta somente em reconhecer algo, mas também em reinventar aquilo que se conhecia. Por esse processo, pude também produzir a mim mesma, encontrar contradições entre o discurso e aquilo que se materializava no encontro, porque só no aqui-agora do encontro, as coisas, as ações, as atitudes materializavam-se.

A tomada de atitude como professora era fruto de um estado de atenção semelhante à do ator/*performer* que se dispõe a trabalhar com processos improvisacionais, como a composição em tempo real, cuja experiência eu tinha. Nas minhas experiências prévias, especialmente no espetáculo *Sobre pontos, Retas e Planos*, havia um tempo-espacço de jogo bem marcado e todos os *performers* permaneciam ligados, atentos, a ele, mesmo quando não estavam diretamente dentro da estrutura montada. Isso porque, para compor no aqui-agora usando os recursos de jogo estudados previamente, esse estado era indispensável. Nesse sentido, éramos, ainda, espectadores uns dos outros, fruindo composições por meio daquele jogo coreográfico em tempo real.

A minha atitude nos encontros na escola era semelhante e, por vezes, eu me via observando as composições que se teciam no espaço. Dada a inteireza das crianças nas suas produções, eu me permitia olhar para elas como *performance*.

Isso se dava, em alguma medida, nos jogos estruturados, em que havia uma organização espacial e, por que não, dramatúrgica, bem definidas. Houve particularidades nos modos de jogar com tais estruturas, em que as crianças podiam acionar seus repertórios próprios para alimentar criativamente o jogo, além de estes terem sido, espontaneamente ou propositalmente, em outras situações, estímulo para momentos mais livres, pós-jogo estruturado.

E era quando as crianças encontravam-se um pouco mais livres que esse aspecto de composição podia ser mais percebido e relacionado à minhas experiências, como em propostas que já visavam maior liberdade de experimentação ou, ainda, que surgissem por força da escolha das crianças em protagonizarem o processo. Exemplos disso são a brincadeira de faz de conta e a improvisação, como desdobramento e finalização dos jogos-estruturados. Nesses momentos, os limites espaciais eram as barreiras arquitetônicas, como as paredes da quadra. Às vezes, nem elas, porque alguns saíam e contornavam a quadra por fora.

Em alguns destes períodos, eu me coloquei diretamente em jogo e pude, assim, compor com as crianças. Acionei meu repertório de procedimentos de jogo e joguei. Eu era observada pelas crianças que, ali, fruía minhas ações, assim como eu fazia com as suas, e jogávamos.

Poucas ações minhas em jogo eram premeditadas, como o corpo do gavião que eu experimentara antes. A maioria era produzida no encontro, tal qual a efemeridade do jogo. Ouvia: “Vamos fazer de novo?”, mas nunca era igual, mesmo nos jogos estruturados. Por isso, eu precisava manter sempre o estado de atenção, em

contraposição à intenção, porque acreditava que, assim, eu estaria de verdade permitindo acontecimentos.

Dessa maneira, eu experimentava a figura do adulto co-criativo e não controlador e permitia, a mim mesma, estabelecer encontros.

Por conta disso, encontrei-me em diversos momentos experimentando as fronteiras entre intenção e atenção, proposição e permissão, porque havia um determinado planejamento para cada encontro e, a partir disso, uma intencionalidade; no entanto, no aqui-agora, expressão frequente no âmbito das artes da cena, é que eu me via tendo que acionar fortemente a atenção para, lendo o encontro que ia sendo construído, entender as curvas que se faziam em relação ao caminho proposto e, assim, também me curvar ante as mudanças da paisagem.

Percebi nesses contextos que deveria performar o silêncio, a imobilidade, sem, no entanto, sair do estado-de-jogo. Ao me calar, em algumas situações, a decisão de si e da situação ficava sobre as crianças que queriam, em alguma medida, assumir esse lugar.

Vários foram os momentos em que o ofício de atriz imbricou-se com o de docente. Contudo, por vezes eu me descuidava e voltava aos tempos da arbitrariedade, em que o outro é submisso a mim e posso, por esse motivo, conduzi-lo como eu escolher, pelos caminhos que eu desejar. Bobagem! Ainda, assim, a experiência é dele, não necessariamente sempre boa, mas intimamente própria.

Por fim, com a interação e a colaboração com outros sujeitos, a investigação continua: o que surge quando professora e crianças encontram-se e colocam corpo-espaço em jogo?

Eu continuo a experimentar respostas para essa pergunta, uma vez que, desde a experiência narrada aqui, tive e tenho outras turmas de trabalho. Agora, mais ainda, porque, além de professora das turmas de Educação Infantil, sou professora de Teatro em uma escola própria de ensino de teatro, alheia à educação básica regular.

Na pesquisa sobre a qual teço, aqui, as considerações finais, tive um tempo dilatado para analisar os dados produzidos e senti falta de produções próprias das crianças acerca do processo. Uma das questões atuais, desdobradas por essa pesquisa, é investir no ato de registrar com as crianças, documentando, de diversas formas, o processo e o analisar de forma que isso ocorra simultaneamente aos processos. Tem sido exaustivo, por conta da quantidade de material e de ter pouco tempo fora de classe para sua organização e análise.

Ainda assim, tenho experimentado algumas formas: são feitos registros audiovisuais por mim e pelas crianças e também áudios em que as crianças narram a sua experiência. Além disso, tenho me esforçado por apresentar à comunidade escolar o trabalho que vem sendo desenvolvido nas aulas, e, para isso, produzi um vídeo com fotos e trechos com movimentos das crianças para compartilhar em um dia com a família na escola. Em outras turmas, produzimos um painel-registro com elementos usados nas aulas, composto, ainda, por fotos e frases, que ficou exposto na parede externa das salas que o produziram. Pude observar as crianças em vários momentos paradas em frente a ele – acredito que existia, ali, uma identificação – e também alguns pais, agachados para observar as pequeninas contribuições de cada um.

Ter produzido esta pesquisa me proporcionou refazer uma trajetória pessoal que está intimamente ligada ao modo como atuo como docente. Ela agora alimenta a nova professora em devir que, por conta de mais essa experiência, pretende construir cada dia mais seu processo autoral na docência.

Este é um caminho incrível para aqueles que querem se conhecer e, assim rever, experimentar, modificar suas atitudes docentes. Àqueles que leem e se sentem inquietos, vivam também as suas experiências.

REFERÊNCIAS

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 373-390, mai./ago. 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 de setembro de 2016.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75

BEVILAQUA, Clara Fonseca. **De onde brota o gesto?** – Atravessar camadas do corpo artista, educadora e pesquisadora. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Teatro – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **Revista Scripta**, [S.1], São Paulo, v. 15, n. 28, p. 205-224, jul. 2011. Disponível em:
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4316>. Acesso em 11 de setembro de 2016.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998. Disponível em:
<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>. Acesso em 20 de julho de 2016.

_____. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas críticas**, Brasília, v. 8, n.14, p. 5-20, jan./jun. 2002. Disponível em:
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewArticle/6491>. Acesso em 20 de julho de 2016.

CAON, Paulina Maria. **Desvelando Corpos na Escola – experiências corporais e estética no convívio com crianças, adolescentes e professores**. 2015. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.

CONTE, Elaine; PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: da arte da linguagem à linguagem da arte. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura/Perspectiva, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS).

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Sala Preta**, São Paulo, v. 8, p. 197-210, 2008. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370>. Acesso em 21 de outubro de 2016.

FOCHI, Paula. Prefácio à edição brasileira – Sobre os mundos possíveis. In: HOLM, Anna Marie. **Eco-arte com crianças**. São Paulo: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura)

GAULIER, Philippe. **O atormentador**: minhas ideias sobre teatro. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

GIL, José. Um bom encontro? In: SANTO, Cristina Espírito; FABIÃO, Eleonora; SOBRAL, Sonia (Orgs.). **Rumos Itaú Cultural Teatro 2010-2012**. São Paulo: Itaú Cultural, 2013.

GUILLIER, Danielle. Comentando as noções de “implicação e transdução” de René Lourau. Tradução de Maria Lívia do Nascimento. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Niterói, v.16, n. 2, p. 11-16, 2004.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. Tradução de Olívia Mendonça da Motta Vieira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1 (43), p. 83-95, jan./abr. 2004.

_____. **Fazer e Pensar Arte**. Tradução de Ana Angélica Albano e Du Moreira. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), 2005.

_____. **Eco-arte com crianças**. Tradução de Felipe Bevilacqua Santos Romano. São Paulo: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2015.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Gerald. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar/abr. 2002.

_____. Desejo de realidade: experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOMBARDI, Lúcia Maria Salgado dos Santos. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18082010-153930/>>. Acesso em 06 de março de 2015.

_____. Jogos teatrais na formação de pedagogos. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, v. 7, n. 1, jan./fev./mar./abr. 2010. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXTO_15_ARTIGO_DOSSIE_LUCIA_MARIA_SALGADO_DOS_SANTOS_LOMBARDI_FENIX_JAN_FEV_MAR_ABR_2010.pdf>. Acesso em 05 de março de 2015.

_____. **Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.
<https://doi.org/10.11606/T.48.2011.tde-21072011-103922>

MARQUES, Isabel. O Corpo e o Lúdico. Versão revisada do artigo publicado em Bemvenuti, Alice (Org.). **O Lúdico na Prática Pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2009. Disponível em: <<http://acaocorporal.blogspot.com.br/2012/03/o-corpo-e-o-ludico.html>>. Acesso em 25 de julho de 2015.

MELIM, Regina. **Formas distendidas de Performance**. 2005. Disponível em: <http://www.dobbra.com/terreno.baldio/midiacoes/texto_regina.htm>. Acesso em 24 de janeiro de 2016.

_____. **Performance nas artes visuais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MELLO, Sylvia Leser; FREIRE, Madalena. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 56, p. 82-105, fev. 1986.

MILLER, Jussara. **A Escuta do Corpo: Sistematização da Técnica Klauss Vianna**. São Paulo: Summus, 2007.

OLIVEIRA, Marilda de; MOSSI, Cristian Poletti. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. **CONJECTURA: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19. n. 3, p. 185-198, set./dez. 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. P. 7-16

PELBART, Peter Pál. Biopolítica. **Sala Preta**, São Paulo, v. 7, p. 57-66, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57320>>. Acesso em 09 de outubro de 2016.

PEREZ, Hanna. Estruturas de movimento, recursos de jogo e comandos: elementos de pesquisa e criação para o espetáculo Sobre pontos, retas e planos. In: MUNDIM, Ana Carolina (Org). **Dramaturgia do corpo-espacó e territorialidade**: uma experiência de pesquisa em dança contemporânea. Uberlândia: Composer, 2012.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O lúdico e a construção do sentido. **Sala Preta**, São Paulo, v. 1, p. 181-187, set. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57023/60020>>. Acesso em 27 de julho de 2016.

_____. Para desembaraçar os fios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2005.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista, não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor-performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

_____. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estética/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, 1993.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento**: do faz de conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SCHECHNER, Richard. O que é performance?. **O Percevejo – Revista de Teatro Crítica e Estética**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 12, p. 25-50, 2003.

_____. Jogo. In: LIGIERO, Zeca (Org). **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero – o ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.

APÊNDICE

DESCRIÇÃO DE PROCEDIMENTOS LÚDICOS UTILIZADOS

TIC-TAC CARAMBOLA: As crianças dispostas em roda. Todos batem as mãos alternadas nas próprias coxas enquanto dizendo “tic-tac carambola”. Ao final, uma das crianças diz seu nome e faz um movimento, o que é repetido por todos. Repete-se o “tic-tac carambola” até que todos da roda tenham dito seus nomes e feitos seus movimentos.

BARRIGA DO BICHO: adaptada da cantiga popular “TANGO, TANGO”. Em roda, canta-se a música e os participantes vão sendo colocados um por um no centro da roda (simbolicamente, a barriga do Bicho)

*“É tango, é tango, é tango morena, é do carrapicho.
Vamos colocar o (a) [...], oh morena!
na barriga do bicho”*

Quando todos estão dentro da roda, barriga do bicho, é estabelecida uma conversa sobre o bicho que os engoliu. Quem seria ele? Como é a pele dele? Que cor? Em seguida, levantam-se possibilidades para sair dali, uma delas é escolhida e feita. A sequência é uma brincadeira de faz de conta a partir das situações criadas, do animal escolhido, do lugar onde ele vive...

A HISTÓRIA DA SERPENTE: brincadeira popular. Uma das crianças será a serpente que procura pedaços do seu rabo. Canta-se "Esta é a história da serpente que desceu do morro para procurar um pedacinho do seu rabo. Ei, você [fala-se o nome de outra criança], vem faz parte do meu rabão". Este que teve o nome mencionado passa por baixo das pernas da serpente e se posiciona atrás dela formando uma fila. Todos que forem chamados passam por baixo das pernas dos demais e se posicionam no fim da fila (o rabo da serpente).

MINHA BONECA DE LATA: música com brincadeira em que são mencionadas partes do corpo. Estas são tocadas no chão e depois manipuladas para serem, simbolicamente, desamassadas. “Minha boneca de lata bateu (uma parte do corpo) no chão, levou mais de 1 hora para fazer arrumação, desamassa aqui para ficar boa!”

Repete-se com outras partes do corpo e cantando “desamassa aqui” repetidas vezes tocando todas as partes do corpo mencionadas anteriormente.

ACORDA TUBARÃO – brincadeira de pegar. Uma criança é o tubarão que está dormindo e é acordado pelas demais, quando sai para pegar essas. Pode-se variar o animal pegador de acordo com os interesses da turma.

MÃE DA RUA: este jogo foi feito com personagens do folclore, conforme o planejamento da escola. A organização espacial e do jogo, de forma geral, é semelhante a Galinha, Gavião e pintinhos descrita em “o mistério das mortes” na p. 54.

São delimitados dois espaços distantes um do outro. De um lado, ficam as crianças e do outro o Curupira. No espaço entre o Curupira e as crianças, fica o Cobra Norato. O Curupira chama uma das crianças:

– Fulano, vem pra minha casa!

– O Cobra Norato não deixa.

– Vem pulando que ele deixa. (é dada uma orientação a cada criança. Se ela for de seu lugar até a casa do Curupira cumprindo o solicitado, não será pega. Caso contrário, o Cobra Norato a pega)

MBUBE, MBUBE (CHAMAR O LEÃO): brincadeira oriunda de Gana. Todos formam uma roda. Dentro dessa, duas crianças com os olhos vendados: uma é o Leão e a outra o Impala. Quando o Leão se aproxima da presa, as crianças da roda dizem Mbube, mbube mais alto e mais rápido.⁴⁰

BRIGA DE GALO: Dois jogadores em um círculo marcado no chão. O objetivo é empurrar o oponente para fora do círculo. Para tanto, mantém-se as mãos presas na parte de trás da coxa.

EPOI I TAI TAI É – Aprendi esta canção durante a graduação em Teatro, na disciplina *Jogos Teatrais*. Naquela ocasião, ela nos foi apresentada com gestos e uma história. Com as crianças na escola, desenvolvi a partir do que vinha à minha memória, embora

⁴⁰ Vídeo com a brincadeira. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=Fc52icTSPxI>>> Acesso em 25/09/2017.

agora saiba que ela é uma canção tradicional da Nova Zelândia e que sua letra significa “Eu não sou triste, eu serei feliz”⁴¹.

Descrição: Havia uma tribo que vivia muito distante daqui e eles faziam um movimento e um som assim: *Epo... epo... epo... epo...* (batendo as mãos nas coxas). Outra tribo que vivia em outro lugar cantava e fazia assim: *Tai tai... tai tai...* (batendo as mãos cruzadas no peito). Um dia, o homem branco encontrou a tribo do *epo...* e a tribo do *tai tai...* e disse: *Êêêêêêê...* (estalando os dedos ao lado do corpo). E os índios olharam para o homem e fizeram: *Tuki tuki... tuki tuki* (dedos fechados como uma coixinha batendo na cabeça). E tudo isso junto virou uma música, assim (fazendo os gestos relacionados a cada trecho):

*Epoi i tai tai ê, Epoi i tai tai ê
Epoi i tai tai ê
Epo i tuki tuki epo
E tuki tuki ê*

Sugestão: Cantar com variações de humor, de intensidade, sem letra, somente gestos...

⁴¹ Disponível em: <<http://sandrinhawwauniaoafazaforcak1.blogspot.com.br/2011/09/eu-amo-muito-tudo-issso-cultura.html>>. Acesso em 23/05/2017.