

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES - IARTE
CURSO DE TEATRO

CAMILA RUTH DE MORAIS

Andanças, olhares e poesias de uma Escola-Mundo: atravessamentos de uma professora-artista em formação na Escola de Educação Básica da UFU.

UBERLÂNDIA
2019

CAMILA RUTH DE MORAIS

Andanças, olhares e poesias de uma Escola-Mundo: atravessamentos de uma professora-artista em formação na Escola de Educação Básica da UFU.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Teatro.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paulina Maria Caon

UBERLÂNDIA

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, pelo apoio e suporte que me ofereceram durante a graduação.

Aos meus amigos de Teatro Bia Pantaleão, Giovanna Parra, Kairo Morlin, Lucas Mali, Marianne Dias, Mario Leonardo, Joaquim Vital, Juliana Marques e Tamara dos Anjos, pelas trocas, risadas e crescimento de vida.

À orientadora, Paulina Caon, pelo carinho, paciência e aprendizados ao longo de minha trajetória na licenciatura.

À Escola de Educação Básica (ESEBA), em especial aos professores Getúlio Góis e Daniel Costa, pela confiança de abrir as portas de suas salas de aula aos novos professores chegantes.

À CAPES, pela bolsa de Residência Pedagógica, programa pelo qual pude concretizar esta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho foi feito a partir de pesquisa em campo realizada na ESEBA (Escola de Educação Básica da UFU), na qual acompanhei semanalmente as aulas de teatro e dança dos professores Getúlio Góis Araújo e Daniel Costa. Partindo do desejo de observar esses encontros entre professores e estudantes como disparadores de um aprendizado enraizado na dimensão corporal, inicio uma trajetória de observação que caminha em direção a outros territórios da escola, para além da sala de aula. Através do compartilhamento de narrativas sobre algumas experiências de campo, repenso os processos de aprendizagem, considerando que eles se dão de forma não-linear, que ocorrem para “além das margens”, transpassando os planejamentos e orientações de aula. Ao estabelecer uma relação de escuta e abertura no cotidiano da pesquisa, em minha reflexão no presente trabalho ressignifico vetores de aprendizagem na relação adulto-criança ou professor-aluno. Observo que tal ressignificação é resultado de uma atitude artística, estética e afetiva construída no encontro com a escola e os corpos ali presentes.

Palavras-chave: corpo, escola, ensino de teatro.

ABSTRACT

This work was made from field research conducted at ESEBA (UFU School of Basic Education), in which I followed weekly the drama and dance classes of the teachers Getúlio Góis Araújo and Daniel Costa. Starting from the desire to observe these encounters as triggers of a learning rooted in the body dimension, I start an observation path that moves towards other territories of the school, beyond the classroom. Through the sharing narratives about some field experiences, I rethink learning processes, considering that they occur in a non-linear shape, which occur “beyond the margins”, going through the class planning and orientations. By establishing a relationship of listening and openness in the daily research in my reflection in the present work, I redefine learning vectors in the adult-child or teacher-student relationship. I note that this resignification is the result of an artistic, aesthetic and affective attitude built into the encounter with the school and the bodies present there.

Keywords: body, school, drama education.

SUMÁRIO

[Apresentação]

Por que vocês fazem teatro?..... 07

[Introdução]

Afetos de uma professora de primeira-viagem..... 10

Atravessamentos metodológicos..... 15

Andanças, olhares e poesias de uma escola-mundo.

Labirintos de uma aula que “não deu certo”..... 23

As rachaduras na parede da sala..... 28

Do outro que também sou eu..... 36

[Considerações finais]

As desdobraduras das folhas de papel..... 43

Bibliografia..... 47

Por que vocês fazem teatro?

[Apresentação]

Duas coisas são certas sobre a liberdade: que nunca somos determinados e que não mudamos nunca, que, retrospectivamente, poderemos sempre encontrar em nosso passado o prenúncio do que nos tornamos. Cabe-nos entender as duas coisas e como a liberdade irrompe em nós sem romper nossos elos com o mundo. (MERLEAU-PONTY apud MACHADO, 2010, p.08).

Eu faço teatro porque eu sinto que não estou perdendo o meu tempo – dizia eu, em cena, um pouco depois de ter iniciado a graduação em teatro na Universidade Federal de Uberlândia. O tema, proposto àqueles que haviam acabado de entrar no curso, era o mais clichê possível: “Porque eu faço teatro?”. Eu, recém-saída do Ensino Médio, de uma escola preocupada em expor o máximo de conteúdo aos pré-vestibulandos, tinha consciência do quanto muito daquilo se perderia hora ou outra com o passar do tempo. Enquanto que o teatro, com *quem* eu já flertava naquela época, parecia não desgrudar da memória, estava colado no corpo.

A cada oficina que participava ou espetáculo que assistia, eu sentia que as experiências iam se acumulando: trançavam-se – não se perdiam, nem se anulavam. Os temas que a princípio pareciam estar tão distantes, esquina ou outra se esbarravam: o espetáculo de dança que dialogava com a oficina de palhaço que contribuía para a criação de uma cena dramática: *Eu faço teatro porque sinto que não estou perdendo o meu tempo*.

Mais tarde, ao entrar pela primeira vez em sala de aula como professora de teatro na disciplina de Estágio Supervisionado III, a professora orientadora Mariene Perobelli nos questionou com essa mesma pergunta: *Porque vocês fazem teatro? Porque para vocês é importante dar aula de teatro?*

Eu que tenho os pés aqui na Terra e o resto do corpo na Lua, adoro pensar em como a experiência teatral nos envolve em outras realidades. Não só em seu sentido mais imediato – de entrar em uma história, participar de uma ficção. Mas por ser capaz de girar as manivelas de tempo e espaço, sugerir outras relações entre as pessoas, provocar nosso corpo a experimentar novos gestos e movimentos,

sintonizar as nossas vozes em tons não antes escutados – experiências corporais que em nosso cotidiano passam despercebidas. A partir desses desejos de fazer teatro é que surge o novelo de fios que tento desembaraçar ao longo desse trabalho.

Entre o período de setembro de 2018 a abril de 2019, realizo uma pesquisa em campo, junto ao programa de Residência Pedagógica, no qual acompanhei semanalmente as aulas de Teatro e Dança dos professores Getúlio Góis e Daniel Costa na ESEBA. A partir do compartilhamento de registros de experiências, crio ao longo das discussões que apresento no TCC, uma trajetória que parte do espaço-tempo da sala de aula e vai em direção a outros territórios da escola: ampliando minha própria noção de “o que é uma aula de teatro”, das diversas camadas que atravessam minha formação enquanto professora, bem como da escola como lugar de pesquisa e investigação.

A Escola de Educação Básica é uma Unidade Especial de Ensino da Universidade Federal de Uberlândia, cuja finalidade é oferecer ensino básico ao público da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como oportunizar campo preferencial para estágios práticos de alunos dos cursos de licenciaturas dessa Universidade¹. Entre o período de agosto de 2018 a fevereiro de 2020, a ESEBA foi uma das escolas contempladas pelo edital do programa de Residência Pedagógica, financiado pela CAPES.

O programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão contempla, entre outras atividades, a regência de sala de aula e a intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora².

Apresento a seguir, na Introdução, um pouco sobre meu percurso na licenciatura e os desejos iniciais da pesquisa; logo depois, compartilho algumas das referências metodológicas que me acompanharam ao longo da licenciatura em Teatro e estiveram presentes na pesquisa de TCC; por fim, mergulho nas

¹ Informações retiradas em <http://www.eseba.ufu.br/eseba>, acesso em 22-01-2020.

² Informações retiradas em <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>, acesso em 22-01-2020.

discussões emergentes de minhas experiências na ESEBA, a partir do compartilhamento de narrativas e fragmentos de textos de meu caderno de campo.

Afetos de uma professora de primeira-viagem

[Introdução]

É difícil descobrir exatamente o *porquê* ou de *onde* surgiram os desejos que agora apresento na folha de papel. Estando nesse ano-fim de graduação e olhando para os passos-linhas traçados até aqui, o desenho que se forma consegue ser caótico e harmônico ao mesmo tempo. Apesar das nossas histórias acontecerem dessa forma – não-linear, espiralada –, o texto me obriga a organizar tudo isso: resgatar os momentos-chaves, recortar temas, direcionar meus argumentos. Começarei, assim, contando um pouco sobre minhas primeiras experiências como professora durante a disciplina de Estágio Supervisionado III.

Para quem não conhece o currículo do curso de Teatro, é nesse momento que os estudantes da licenciatura têm sua primeira oportunidade de ministrar aulas semanais de iniciação ao teatro para a comunidade de Uberlândia (Projeto COMUFU). Ao iniciar a disciplina, optei, junto com as estudantes Giovanna Parra e Lorena Karla, em ofertarmos a oficina para uma turma de adolescentes, com idade entre 14 e 17 anos, no espaço da Universidade Federal de Uberlândia.

Paralelamente às oficinas do COMUFU, realizávamos encontros semanais com a professora orientadora da disciplina, Mariene Perobelli. Após serem acordados entre as estagiárias o público alvo e os espaços de realização das oficinas, a professora propôs à turma um tema em comum, que serviria tanto como eixo/suporte para o planejamento das aulas, como também como orientador de nossos processos de criação cênica nas turmas do COMUFU.

A proposta dada tinha como tema a “afetividade”. De um lado, o afeto pensado no sentido das relações – o afeto entre os adolescentes e a família, os tipos de relação que eles estabelecem uns com os outros, os relacionamentos advindos do mundo digital etc. De outro, a palavra também abrangia o sentido de “afetação” – como eu, professora, permito me afetar pelos desejos e inquietações apresentados pelos adolescentes? Como a maneira que eu chego em sala afeta a dinâmica da aula? Como eu me preparo física-emocional-energeticamente para estar naquele espaço? Como se dão as variações de ritmo/andamento da aula e por

quê? Que alterações meu plano de aula sofre quando colocado em prática? Como eu encerro a minha aula? Como o professor e os alunos saem após essa experiência teatral? Ao olhar para essas questões, percebi como havia um campo energético e sensível que atravessava os envolvidos durante a experiência artística em sala de aula. Para além dos conteúdos teatrais, havia outros temas e experiências emergindo daqueles encontros.

Conforme estava previsto em nosso plano de curso, realizamos com a turma de adolescentes exercícios de consciência e expressão corporal, explorando a relação de contato com nosso próprio corpo e com o corpo do outro, assim como a percepção da potência do corpo em movimento, capaz de construir significados, expressar ideias e sentimentos sem o uso da linguagem verbal. À medida que explorávamos esses conteúdos, outras temáticas também iam surgindo. A oficina havia se tornado um espaço-tempo propício para o compartilhamento de questões recorrentes à faixa etária dos alunos: a ansiedade que traziam de seu cotidiano escolar e familiar, inseguranças em relação ao próprio corpo, questionamentos de ordem política, social e religiosa.

Penso que algumas condições que a oficina de teatro propunha, contribuía para a instauração de um espaço de diálogo e confiança entre os participantes: a disposição dos corpos na sala de aula, a maior liberdade de movimentação, as propostas de exercícios que encorajavam o toque e o olhar para o outro, a abertura para a escuta e percepção de si e do grupo etc.

Seguindo o nosso plano de curso, também tínhamos como objetivo exercitar a relação entre corpo e imaginação. Em certo dia, realizamos o jogo “substâncias do espaço”, inspirado na proposta de V. Spolin (1975), em que o corpo (gestos, movimentos, caminhar) era afetado a partir de situações que iam sendo orientadas, como por exemplo: caminhando no fundo do mar, no chão escorregadio, em um lugar totalmente escuro, submersos em uma massa de cimento etc.

Eu percebia que os jogadores se mostravam mais confiantes quando a indicação revelava um lugar sobre o qual eles pisavam – “O chão está pegando fogo! O piso está molhado com água e sabão!”. Já quando se tratava de elementos que eles tinham que ser ou nos quais estavam submersos – “Você é ventania!”, “Vocês estão dentro de uma gelatina!” – a dificuldade de visualização e, conseqüentemente, de resposta corporal era maior. Acredito que isso se dava

devido à maior familiaridade com as primeiras situações – escorregar no chão molhado, pisar no asfalto quente –; eram memórias/ sensações corporais que muito provavelmente eles já vivenciaram. No caso de situações que dependiam de um esforço imaginativo maior e experimentações corporais desconhecidas, a turma se mostrava mais insegura, como se não “acreditasse” no que estava fazendo, à semelhança do que afirma Jean-Pierre Ryngaert:

Nos exemplos dados, situo paradoxalmente uma parte do trabalho de improvisação em zonas familiares ao jogador, nas quais ele encontra pontos de referência necessários a uma expressão consciente. No entanto, a criatividade não é totalmente independente do inconsciente, ela não se alimenta apenas de elementos racionais. [...] A aprendizagem existe pela confrontação com elementos novos, ou em todo caso desconhecidos pelo sujeito, entre os quais alguns provêm do inconsciente. Em vista disso, os indutores de jogo recorrem alternadamente a elementos sensíveis já familiares, que se renovam, e a outros que atraem a atenção para áreas nas quais o jogador é menos seguro de suas respostas. (RYNGAERT, 2009, p.96-97).

Outra situação similar ocorreu quando orientamos à turma que eles deveriam caminhar como se estivessem submersos em uma massa de cimento, que aos poucos ia se endurecendo. Nesse momento, uma aluna perguntou - “Mas como eu estou dentro do cimento? Não teria como respirar!”.

Trabalhando com variáveis, a improvisação encoraja o desenvolvimento da flexibilidade da imaginação e opõe-se ao sistematismo. Por sua ancoragem na afetividade, a improvisação não nega qualquer conduta racional, mas estimula, no contexto de uma formação, a tomar consciência do papel do inconsciente e do sensível na relação do indivíduo com o mundo. (RYNGAERT, 2009, p.97)

A partir dessas situações, tomamos consciência da dificuldade dos adolescentes em imaginar e improvisar a partir de situações fictícias que extrapolassem o campo do lógico e do concreto, além da resistência em se permitir

guiar por outras vias, como da intuição e dos sentidos do corpo – antes dos estímulos virarem movimento era comum a racionalização prévia das ações, bloqueando o impulso criativo e o caráter de experimentação dos exercícios.

Na época, a professora Mariene Perobelli nos questionou sobre como isso poderia ser um reflexo da escola e do cotidiano no qual os adolescentes estavam inseridos – que exigia deles a constante necessidade de acertar, priorizava outras áreas de conhecimento que não a de artes etc. Dessa forma, buscamos inserir em nossas aulas atividades que incentivassem a conexão e a confiança entre o grupo, e a dilatação temporal, propondo jogos teatrais que exigiam respostas mais intuitivas, além de realizar alguns exercícios de meditação guiada, visando uma abertura da percepção e escuta de si (seu corpo, sentimentos, memórias etc.).

A partir dessas primeiras experiências no COMUFU, tive como proposta inicial em meu projeto de TCC refletir de que maneiras o teatro explora um saber sensível, apresentando aos alunos outras compreensões de mundo - guiadas pela intuição, pelos cinco sentidos, pelo corpo e movimento; capaz de estabelecer o encontro com o outro e a instauração de um espaço-tempo de afeto e diálogo. Em oposição a um modelo de educação em que os estudantes estão comumente inseridos – pautado na supervalorização da razão, na dicotomia entre corpo e mente, sensação e pensamento –, refletindo, assim, sobre uma prática educativa que vai em direção à educação do sensível, da valorização do corpo, dos sentidos e do afeto.

Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. (DUARTE JUNIOR, 2000, p.29)

Dessa forma, tive como objetivo inicial na pesquisa para o TCC observar como as aulas de teatro no contexto escolar, ao estabelecer outros paradigmas na relação entre professor e aluno, corpo e espaço, forma e conteúdo, proporcionaria aos educandos um espaço-tempo voltado para o saber sensível, como apresenta

Duarte Júnior em sua tese, criando, assim, um momento de suspensão da ordem cotidiana, de abertura para o encontro e de potência afetiva.

Com o decorrer da pesquisa, no entanto, o meu olhar transborda do espaço da sala de aula e vai ao encontro de outros acontecimentos do cotidiano escolar: durante o recreio, nos corredores, no espaço da cantina, na horta, no gramado de futebol. Percebo que as brechas, frestas e rachaduras nas paredes da “instituição escolar” (antes vista pela lente daquilo que “não pode” ser feito, das relações verticalizadas, da opressão sobre os corpos) já estavam ali, acontecendo: *antiestructuras* (CABALERO, 2011) que germinavam como as flores que insistem em crescer nas rachaduras das calçadas.

No encontro com esses outros sujeitos, nos diversos territórios da escola, deparo-me com minhas próprias limitações e potências enquanto artista-professora que atua e é atravessada por esses encontros. Tendo por meio do registro escrito uma via de reflexão sobre essas vivências.

Considero assim, o texto de meu TCC um ensaio sobre as possibilidades de ser e estar, habitar e ocupar o espaço da escola. Após uma narrativa sobre uma aula que “não deu certo”, levo minha atenção para outros acontecimentos da escola. Através do compartilhamento de algumas experiências de campo, repenso os processos de aprendizagem (tanto meu, quanto dos estudantes), considerando que eles também se dão “para além das margens”, que ocorre de forma não linear e transpassa o planejamento e as orientações da aula. A partir de uma relação de escuta e abertura para o encontro (com o outro e comigo mesma), ressignifico os vetores de aprendizagem na relação adulto-criança/professor-aluno (CAON, 2015) por meio de uma atitude artística, estética e afetiva de meu olhar nesse ambiente.

Atravessamentos metodológicos

O exercício de escrita esteve muito presente ao longo do meu percurso na universidade, principalmente em minhas experiências com a licenciatura. Escrever sempre foi linha para costurar pensamento – pensamento que se constrói durante o próprio ato de escrita. No meu privilégio de criança que cresceu em uma escola que me acolhia, o desafio de começar a escrever não se deu de forma traumática. Após aprender a juntar as letras e as sílabas, a escola me incentivou a escrever os meus próprios textos, tecidos com minhas próprias palavras. Na escola aprendi a separar o singular do plural, a conjugar os verbos, a identificar os sujeitos e os predicados, a escrever de forma crítica e impessoal as dissertações que os vestibulares exigiam.

Se antes de entrar para a universidade a escola me ofereceu todo esse suporte técnico da língua portuguesa, quando inicio o curso de Teatro outros desafios começam a ser apresentados. A escrita deixa de ser objeto externo e impessoal e se torna modo de expressar minhas próprias vivências, deixa de ter uma perspectiva somente técnica; passo a pensá-la poeticamente.

Recordo-me de uma das primeiras atividades de escrita que realizei durante a disciplina de Consciência Corporal I: um relatório que descrevesse a sequência das atividades realizadas em aula, mas que também desse conta de abarcar uma dimensão sensível do corpo, a partir dos estados corporais alcançados durante os exercícios. Além de uma escrita objetiva, cronológica e descritiva do encontro, que apresentasse uma compreensão externa do corpo (movimentos, anatomia etc.), outras camadas poderiam ser incluídas no texto, contemplando também a subjetividade de cada um, a auto percepção corporal, impressões, sensações e sentimentos suscitados durante o encontro.

Foi ao final da disciplina de Consciência Corporal I que de forma muito breve entrei em contato pela primeira vez com os estudos do filósofo Maurice Merleau-Ponty. Uma das alunas da disciplina era estudante do curso de Psicologia e abordava a fenomenologia em seu tema de pesquisa. Ao final do semestre, ela apresentou um seminário expondo um pouco sobre os estudos do autor. Eu, recém-chegada à universidade, tentava “pinçar” o que ela relatava, junto aos *slides* que iam sendo projetados durante sua fala. Apesar do meu esforço em tentar compreender as ideias do filósofo, todas aquelas informações ainda eram muito confusas e

abstratas para mim naquele momento, eu não conseguia visualizar a teoria na prática. Ainda assim, alguns exemplos que ela narrou ficaram marcados em minha memória e me ajudaram a tatear um pouco sobre os conceitos de Merleau-Ponty naquela época.

“Vamos imaginar que existe uma montadora de automóveis que está testando os *airbags* para um novo modelo de carro. Primeiramente os engenheiros dessa empresa vão fazer diversos cálculos para saber se o *airbag* funciona – a partir da velocidade e do peso do carro, por exemplo. Depois, será feita uma simulação com um boneco de mesmo peso e tamanho do motorista. Mas por fim, após tudo isso, uma pessoa vai precisar entrar no carro para testar o *airbag*. O que ela vai sentir ao passar por essa situação, a sensação de impacto do corpo durante a batida, somente ela vai poder descrever, porque esteve imersa nessa experiência. Não existir assim, dois pontos de vista – do engenheiro que projetou o *airbag* e assistiu a simulação de fora; e da pessoa que participou do experimento, que estava dentro do carro, que vivenciou o acontecido.”. Esse exemplo, dado ao final da disciplina de consciência corporal, me marcou no sentido de compreender quão individual eram os processos de cada um da turma. Ainda que as aulas e as atividades fossem as mesmas para todos, cada colega se relacionava de uma forma com as experiências corporais propostas, não havendo assim, uma noção de “certo e errado” ou “melhor ou pior”.

Através dessa metáfora, começo a compreender a existência de um ponto de vista que parte exclusivamente do sujeito imerso na experiência. As minhas percepções do mundo se dão a partir de minhas vivências anteriores, de onde eu estou, por onde eu olho – estar “dentro do carro” gera uma percepção diferente daquela de quem está fora dele. “Quando vocês olham para essa mesa, cada um a enxerga de uma forma, porque cada um está sentado em um lugar diferente da sala. Alguns vêm a quina, outros a frente da mesa.” – completou.

O espaço não é mais aquele de que fala a Dióptrica, rede de relações entre objetos, tal como veria uma terceira testemunha de minha visão, ou um geômetra que a reconstituísse e a sobrevoasse, é um espaço contado a partir de mim como ponto ou grau zero da espacialidade. Eu não o vejo segundo seu envoltório exterior, vivo-o

por dentro, estou englobado nele. Pensando bem, o mundo está ao redor de mim, não diante de mim. (MERLEAU-PONTY, 2004, p.33)

Haveria, portanto, a noção de que o mundo poderia ser olhado “por cima”, em sobrevoo, visualizando-se uma planta baixa do espaço que informaria ao leitor a localização exata da mesa ao centro da sala, a disposição da turma sentada e da estudante diante deles apresentando a pesquisa. Essa visão, porém, não contemplaria a ranhura na pintura do tampo da mesa, o olhar entediado de um dos alunos, as mãos que gesticulam durante a fala da estudante. Assim afirma o filósofo:

É preciso que o pensamento de ciência – pensamento de sobrevoo, pensamento do objeto em geral – torne a se colocar num “há” prévio, na paisagem, no solo do mundo sensível e do mundo trabalhado tais como são em nossa vida, por nosso corpo, não esse corpo possível que é lícito afirmar ser uma máquina de informação, mas esse corpo atual que chamo meu. (MERLEAU-PONTY, 2004, p.14)

Ao final do seminário, a estudante perguntou à turma se alguém havia percebido a teia de aranha que estava na quina do teto da sala. A turma ficou surpresa por não ter notado um detalhe que agora parecia tão óbvio. “Apesar de ninguém ter visto, a teia estava lá esse tempo todo. O mundo pode ser lido de várias maneiras, há lugares que o nosso olhar cotidiano não percebe, mas eles existem, estão lá escondidos na quina do teto.”. Durante a pesquisa do TCC, pude me debruçar de forma mais sólida e consciente nos estudos de Merleau-Ponty. Entretanto, reconheço que suas ideias, mesmo que estudadas de forma breve na época, me acompanharam ao longo do curso.

Mais tarde, quando inicio os Estágios Supervisionados I e II (disciplinas que tinham como foco a observação das aulas de teatro na escola de ensino regular), essas questões retornam ao meu interesse de estudo através do livro *Merleau-Ponty e Educação*, de Marina Marcondes Machado. É nesse momento que chego pela primeira vez à ESEBA para acompanhar as aulas de teatro, ministradas pelo professor Getúlio Góis. Se antes o desafio era realizar uma escrita capaz de expressar os diferentes estados corporais e sensações vivenciadas por mim durante

as aulas práticas de teatro, agora esse mesmo processo se estendia em relação ao corpo do outro – as crianças da ESEBA, os colegas de estágio, os professores, o contexto em geral da escola.

Com a chegada a esse novo ambiente, surgiam novas questões: como abrir a minha percepção para os outros corpos? Como identificar as “teias de aranhas no teto da sala”, que sob o nosso olhar cotidiano passam despercebidas? E mais ainda, como transpor essas vivências – tão plurais, que nos chegam através de cores, cheiros, memórias, que transpassam os nossos cinco sentidos – em formato de texto? Com a leitura da narrativa “A árvore da paciência” (MACHADO, 2010, p.60), começo a compreender como o pensamento merleau-pontiano poderia contribuir em minhas descrições de campo.

Explicito novamente que a mais especial contribuição do método fenomenológico e também da prerrogativa de infância tal como pensada por Merleau-Ponty reside no valor das descrições, feitas pelo adulto: narrativas do seu olhar relacional acerca das crianças, grupos, situações. A descrição que perscruta todos os âmbitos existenciais e relacionais – criança-outro, criança-corpo, criança-língua, criança-tempo, criança-espço, criança-mundo – procura um retrato, o mais completo possível, de como a criança se apresenta naquele momento de vida.

É próprio da descrição fenomenológica não fazer juízos de valor, ou seja, esse tipo de texto não faz uso de dizeres do tipo se a criança está “melhor” ou “pior”, evitará o uso do “conceito A” ou o “conceito E” nem tampouco fará comparações entre “Maria” e “João”. (MACHADO, 2010, p.104)

Nessa mesma época, realizo a minha primeira pesquisa de Iniciação Científica, orientada pela professora Paulina Caon, na qual tinha como objetivo refletir acerca dos corpos em estado de jogo durante as aulas de teatro e, posteriormente, em situações do cotidiano. Realizei assim, no segundo semestre da pesquisa, um trabalho de observação em campo na rodoviária de Uberlândia, investigando como os jogos e performances corporais eram encontradas nesse espaço de convívio, através de diversas formas de interação que apresentavam aspectos de teatralidade – na relação entre eu e o outro, corpo e a arquitetura,

sonoridades etc. Ao expandir a noção de jogo como um fenômeno que vai para além das regras e convenções – exterior à vida cotidiana, jogado dentro de certos limites de tempo, em um espaço delimitado etc. - fui ao encontro dos *estudos da performance*.

O que é a performance? [...] Schechner ampliava ali a noção para além do domínio artístico para nela incluir todos os domínios da cultura. Em sua abordagem, a performance dizia respeito tanto aos esportes quanto às diversões populares, [tanto] ao jogo [quanto] ao cinema, [tanto] aos ritos dos curandeiros ou de fertilidade [quanto] aos rodeios ou cerimônias religiosas. [...] todas as formas de manifestações teatrais, rituais, de divertimento e toda manifestação do cotidiano. (FÉRAL, 2009, p. 198-199).

Como referência metodológica da pesquisa, adentrei no campo da etnografia para melhor compreender sobre os processos de observação em campo, escritura de um diário de bordo e compartilhamento reflexivo das minhas experiências. Uma das referências bibliográficas com as quais tive contato foi o livro *A Interpretação das Culturas*, de Clifford Geertz. Segundo o autor, *praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante*. (1989, p.15). Geertz defende ainda que a etnografia não se limita apenas a um conjunto de técnicas ou métodos, mas também exige uma boa capacidade de elaboração, ao compor o que ele nomeia como *descrição densa*.

Vamos considerar [...] dois garotos piscando rapidamente o olho direito. Num deles esse é um tique involuntário; no outro, é uma piscadela conspiratória a um amigo. Como movimentos, os dois são idênticos; observando os dois sozinhos, como se fosse numa câmera, numa observação “fenomenalista”, ninguém poderia dizer qual delas seria um tique nervoso ou uma piscadela. [...] No entanto, embora não retratável, a diferença entre um tique nervoso ou uma piscadela é grande (GEERTZ, 1989, p.16).

Em uma descrição superficial, o etnógrafo poderia apenas relatar que os dois garotos estavam “contraindo rapidamente a pálpebra direita”, no entanto, ainda haveria outras camadas a serem consideradas nas ações que, a priori, parecem semelhantes. Segundo Geertz, o piscador se comunica *de* “uma forma precisa e especial: [...] (1) deliberadamente, (2) a alguém em particular, (3) transmitindo uma mensagem particular, (4) de acordo com um código socialmente estabelecido e (5) sem conhecimento dos demais companheiros.” (1989, p.05). Ao adentrar nos estudos da etnografia, procurei praticar uma observação atenta e uma descrição precisa, que descrevesse não somente aquilo que é visualmente perceptível, mas buscasse refletir sobre as intenções e significados que tais ações ou situações apresentavam.

Apesar das contribuições que os estudos etnográficos tiveram para a pesquisa na época, no momento de elaboração escrita das minhas experiências na Iniciação Científica me deparei com algumas limitações. Essa dificuldade me levou a investigar outras possibilidades de escritura para o compartilhamento sobre os temas observados em campo – busquei, assim, uma interface entre a escritura etnográfica e a escritura poética. Ao me perceber dentro do campo da arte, procurei ampliar esta linguagem realizando investigação de outras poéticas literárias que auxiliaram a repensar minha própria escrita. Esse processo culminou na criação de algumas narrativas, escritas a partir das situações observadas durante o trabalho em campo na rodoviária de Uberlândia.

Toda essa investigação, realizada durante a Iniciação Científica, contribuiu para as perguntas que vinham surgindo durante o Estágio Supervisionado na ESEBA. Da mesma forma, os autores estudados ecoam até hoje em meu Trabalho de Conclusão de Curso. A escrita de narrativas a partir das situações vividas em campo é um recurso que também utilizo na pesquisa atual. Acredito que, de forma sensível e metafórica, esses textos consigam captar rastros das discussões que me tocam enquanto professora e artista no espaço da escola.

Inumeráveis serão sempre os estilos de existir e registrá-los em suas múltiplas manifestações é quase uma impossibilidade. Não passam de matéria fluida, híbrida, inflamável. Talvez o que se possa deles captar seja apenas os nós mais visíveis dessa escorregadia trama,

suas linhas de força, seus pequenos coágulos. (SEQUEIRA, 2010, p.33)

Ainda citando Geertz, ressalto que “os textos antropológicos são eles mesmos interpretações [...] Trata-se, portanto de ficções; ficções no sentido de que são “algo construído”, “algo modelado”.” (1989, p.11). Logo, ao apresentar as narrativas, escritas a partir de meu caderno de campo, tenho consciência de que estou assumindo um determinado ponto de vista. Não tenho interesse em transpor uma realidade com “objetividade pura” em meus textos, mas, sim, expor ficções e interpretações de minhas vivências em campo, que se entrelaçam diretamente com minhas experiências de vida e modos de ver o mundo.

O recreio do período da tarde é corpo vivo. Conjunto de órgãos em movimento. Incontáveis células respirando, produzindo calor, energia. Caos.

“Como você consegue concentrar com todo esse barulho?” – me interrompe a moça da cantina, vestida com avental branco e rede na cabeça, passando a mão sobre a testa, cansada. “O recreio da tarde pra mim é o pior. De manhã as crianças já falam mais baixo né? As da tarde são muito mal-educadas.”. Ela continua e eu a ouço contar sobre o caso da criança “mal-educada” daquela tarde.

Observar o momento do intervalo não é fácil. Já tentei acompanhar esse acontecimento inúmeras vezes, mas o que eu vejo sempre me escapa, é interrompido. Talvez porque mesmo querendo estar “de fora”, a gente também faz parte do “de dentro”. Se distrai com a mordida no pão, o assunto do colega, o aluno pequeno que chega para te abraçar, a conversa com a moça da cantina. Espaço-tempo de confusão onde tudo se atravessa.³

É de senso comum entre os pensadores da Fenomenologia afirmar que “o outro sou eu”; nesta chave, não há como conceber pessoa ou coisa do mundo “por si só”, descontextualizada ou isolada, fora dos âmbitos da cultura humana. Os humanos encontram-se mergulhados em situações relacionais de tal forma, vivem contextos e narrativas

³ Caderno de campo, 09/04/2019.

dramáticas a tal ponto que qualquer ato de isolamento ou busca de “objetividade pura”, para estudar um fenômeno humano, é impossível. A ciência, para Merleau-Ponty, ao buscar “neutralidade” e “categorizações”, apenas *sobrevoa* o conhecimento da vida humana; [...] Eu e outro, eu e mundo, eu e cultura somos unidades relacionais indissociáveis. (MACHADO, 2010, p.29)

Quando me proponho a escrever sobre a dimensão sensível do corpo e parto de uma observação em campo para discutir o tema, meu desejo é de que essas experiências – tão tridimensionais, que me chegam pelos cinco sentidos – não se percam no momento da escrita. Tangencio entre uma escrita acadêmica e poética, na tentativa de abarcar, apertar de encontro ao peito, toda a dimensão sensorial que me atravessou durante o trabalho. Se em minha linha da vida, a escola me orientou para uma escrita formal e impessoal, que analisasse a realidade objetiva do mundo, na universidade, e especificamente no teatro, tenho a sensação de me voltar “para dentro” – passo a considerar também minhas próprias lentes de olhar o mundo, escrevo “do avesso” na tentativa de expressar o que me atravessa internamente. Que o calor, os ruídos, os cheiros e os toques consigam se encontrar com a mesma vivacidade com o leitor.

Andanças, olhares e poesias de uma escola-mundo.

Labirintos de uma aula que “não deu certo”

Quando duas mãos se apertam, qual delas aperta, qual delas é apertada? Este é um dos exemplos a que Merleau-Ponty recorre frequentemente para mostrar como a percepção se trama na tensão entre o sujeito e o objeto. Reflexão que termina por destruir aquela polaridade na qual um e outro se identificam.⁴

Habitar um novo espaço, me encontrar com outras pessoas, andar por caminhos desconhecidos é exercício de se colocar em estado de abertura, deixar-se contaminar. Se visivelmente meu corpo é finito, limitado em onde começa e onde termina, de forma invisível percebo os fios *do que é meu e do que é do outro* se entrelaçarem – o que a sua presença modifica em mim? Como a minha ação modifica o outro?

Estar em trabalho de campo – observando de longe, sem ninguém me ver, ou de perto, corpo a corpo – é se despir de qualquer revestimento, capa, vedação, plástico bolha. É não ter uma atitude predatória diante do outro, como quem busca tirar as informações necessárias e sair correndo sem se deixar afetar. Pelo contrário, sem julgamentos prévios ou previsão de linha de chegada é que consigo conhecer o que era desconhecido, enxergar aquilo que não via, tocar o que estava distante. Somente ela [a visão] nos ensina que seres diferentes, "exteriores", alheios um ao outro, existem, no entanto, absolutamente juntos, em "simultaneidade". (MERLEAUPONTY, 2004, p. 43). Apresento assim, a primeira de algumas das histórias que colecionei em minhas andanças por essa escola-mundo.

⁴ Contracapa de *O Olho e o Espírito* (2004), de Maurice Merleau-Ponty.

26/09/2018

Hoje deitei no chão do anfiteatro depois da primeira aula. Parei para tentar entender o que eu estava sentindo. Além do calor daquela tarde ou da dor no corpo por não ter dormido bem, a palavra que me vinha era frustração. Frustração de não ter me preparado melhor junto com os outros dois residentes que haviam ministrado a primeira aula comigo.

Dar aula com outros colegas às vezes é mais difícil que sozinha. É preciso estar afinado para soar no mesmo tom. No teatro, a gente se “afina” dando as mãos, olhando nos olhos, fazendo um aquecimento corporal juntos. Dar aula, assim como entrar em cena, exige preparação. Nesse dia, os imprevistos, os atrasos ou o descuido, fizeram com que isso não acontecesse, iniciamos a aula “frios”, distantes uns dos outros.

Em nosso planejamento, estava previsto ensinar uma cantiga de roda para as crianças. Quando a aula começou, as orientações ficaram todas entrecortadas, não sabíamos como a música seria apresentada, além da insegurança com a própria letra da canção. Durante a explicação, eu percebia o olhar das crianças pipocando entre nós. O meu também saltava perdido entre a turma, nervoso sem saber se puxava o foco da explicação, ou se cedia a condução para a outra residente. A aula seguiu assim, meio torta, desencaixada.

Durante o intervalo continuei ali no anfiteatro. Deitei no chão e fechei os olhos. Ainda teríamos mais duas aulas com as outras turmas – era possível reajustar o planejamento, nos afinarmos, tentar de novo.

Nesse momento, vejo rolando pelo chão da sala uma bolinha de borracha vindo em minha direção. Eu pego a bola e olho para a única menina que estava no anfiteatro brincando – arremesso de volta para ela. A garota, que deveria ter cerca de oito anos de idade, senta ao meu lado e fica me olhando. Ainda na tentativa de estar mais disposta para as próximas aulas, começo a fazer alguns alongamentos, típicos de nossas preparações teatrais. A garota então começa a me imitar – eu viro uma cambalhota para trás e ela vira também, mostrando que sabe reproduzir meus movimentos.

Começamos um jogo de “o que você consegue fazer com o seu corpo?”. Ela levanta do chão e vira uma estrela no meio da sala, logo em seguida, viro estrela também. Mostro para ela a posição do “triângulo” e da “ponte” da yoga, fazemos juntas. “O que mais você sabe fazer?” – ela me pergunta. Durante o silêncio de minha resposta, ela sugere empolgada: “Eu sei plantar bananeira!”. Corre até o fundo da sala, coloca as mãos sobre o chão e vira de cabeça para baixo, mantendo os pés apoiados na parede. – “Assim é mais fácil!”, ela diz.

“Vamos brincar de carimbada? Você conhece?”, sugere a menina. Com a bolinha de borracha do início do encontro, começamos o jogo. O espaço da sala de aula é dividido, cada uma se posiciona em um lado do campo. Depois de algumas jogadas ela anuncia: “Cada uma tem três vidas!”- solucionando o problema do número reduzido de jogadores. Brincamos mais um pouco e “quem tiver com a bola pode dar três passos” - o espaço se modifica, não existindo mais “lado” na quadra.

À medida que brincávamos, novas regras iam sendo inseridas no jogo. Por fim, a garota anuncia: “Também pode jogar com o pé!”. Eu, como criança que quer brincar “de corpo inteiro”, levanto a bola no ar, chuto e... paff! Acerto sem querer a testa da menina. Um lapso de tensão – “Será que ela vai chorar? A brincadeira vai acabar?”. Eu peço desculpas e a gente cai na risada.

O sinal anunciando o fim do recreio toca. Com pressa, a menina pega sua lancheira, calça o sapato e sai correndo para fora da sala. Eu não me lembro muito bem de como nos despedimos, mas lembro da sensação de não estar mais desanimada para as próximas aulas que ainda haveria no dia. Agora eu era leve e tinha energia como criança de oito anos de idade.

Era muito comum durante o trabalho de campo, a sensação de estar “à procura de algo”, na tentativa de captar momentos que dialogassem com a temática da pesquisa. Quando me recordo desse dia, da imagem da bolinha de borracha vindo em minha direção, reconheço como essa lógica se inverte – eu que estava imersa em mim mesma, alheia ao mundo exterior, recebo o convite do outro. A

criança me vê e age sobre o mundo que percebe – lança a bola, se aproxima, me convida para brincar. Quando eu a noto vindo em minha direção, tomo consciência de que também sou vista e ao decidir entrar em seu jogo, me afeto durante o encontro – *Eu estou no mundo tanto quanto o mundo está em mim, o corpo pertence, simultaneamente, à ordem do “sujeito” e à ordem do “objeto”*. (MACHADO, 2010, p.36).

Quando apresento o título da sessão como uma aula que “não deu certo”, refiro-me à minha própria ótica enquanto professora/ coordenadora do encontro – já que para as crianças a experiência pode ter sido outra. Durante o acontecimento no intervalo escolar, tenho a oportunidade de avaliar e repensar minha própria prática: instaura-se no encontro com a criança uma relação em que o jogo acontece – há uma suspensão da ordem cotidiana, a absorção da nossa atenção para o tempo presente, criam-se espaços delimitados pela ficção, o encontro é permeado pela tensão, pelo acaso, ritmo e harmonia (HUIZINGA, 2010). Apesar de no momento da aula haver a tentativa de estabelecer um espaço-tempo de jogo, por meio da música ou da espacialidade da roda, por exemplo, tínhamos uma expectativa de que a resposta das crianças fosse de determinada maneira – objetivos pré-estabelecidos, que cumpriam uma demanda “do que/ como” deveria ser realizado o exercício.

Na espontaneidade do encontro não planejado com a criança, saio “dos trilhos”, despolarizo os vetores de comando do acontecimento anterior. Tateio por meio do olhar e do contato com o outro, um caminho que se constrói por meio da ação. Não existe ali uma linha de chegada, objetivos, nem instruções prévias, mas acordos que aconteciam no próprio ato de brincar. Um constante estado de atenção que guiava nossa relação. Nós duas ditávamos as regras e as mudávamos durante o próprio percurso.

Há muitas maneiras de caminhar, e nem todas nos levam para fora. Uma das que não nos leva, e que talvez evoque memórias de infância em alguns, é o que chamamos no Reino Unido de fila do “crocodilo”. [...] O caminho do crocodilo não é um modo de aprender; o aprendizado ocorre apenas no destino, onde o professor, mais uma vez, se posiciona na frente da sala para dirigir-se aos alunos. Mas quando essas mesmas crianças [...] vão da escola para a casa e

vice-versa, elas caminham de uma maneira bem diferente. Às vezes com pressa, às vezes tranquilamente, saltitando e se arrastando alternadamente, a atenção da criança é capturada [...] por qualquer coisinha: da dança de luzes e sombras ao voo dos pássaros e latido dos cães, do perfume das flores a poças d'água e folhas caídas, inúmeras pequenezas como caramujos e coquinhos, moedas perdidas e lixinhos reveladores. (INGOLD, 2015, p.23-24)

Ingold (2015) problematiza e contrapõe dois sentidos de educação através de uma comparação metafórica entre os modos de caminhar no *dédalo* e no labirinto. Haveria no primeiro modo de aprendizagem a noção de um conhecimento que é adquirido a partir da exposição a um conteúdo, em que há “um objetivo em mente, uma destinação projetada ou horizonte de expectativas, uma perspectiva a realizar” (INGOLD, 2015, p.26), de forma que “são necessárias barreiras para a atenção que impeçam a distração e direcionem a visão do caminhante”. (CARVALHO e MHULE, 2016, p.35). Enquanto que o labirinto exigiria uma atenção contínua para o próprio percurso, mantendo o caminhante num estado de maior autonomia e abertura para a experiência.

Sugiro que essas alternativas correspondem a dois sentidos bem diferentes de educação [...] O primeiro é bastante familiar para nós, que nos sentamos em salas de aula no papel de alunos, ou que nos colocamos à frente da classe para ensinar. Este é o sentido do verbo latim *educare*: criar, cultivar, inculcar um padrão de conduta aprovado juntamente com o conhecimento que o sustenta. Há, contudo uma variante etimológica que relaciona o termo a *educere*, ou seja, *ex(forá) + ducere(le-var)*. Nesse sentido, educar é levar os noviços para o mundo lá fora, ao invés de – como é convencional hoje – inculcar o conhecimento dentro das suas mentes. Significa, literalmente, convidar o aprendiz para dar uma volta lá fora. (INGOLD, 2015, p. 23)

Ingold dá início ao artigo *O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção*, a partir de uma narrativa que é disparadora do

seguinte questionamento – *Quem é mais sábio: o ornitólogo ou o poeta – quem sabe o nome de cada pássaro, mas já os têm pré-classificados na mente; ou quem não conhece nenhum nome, mas olha encantado, admirado e perplexo para tudo o que vê?* (INGOLD, 2015, p. 23).

O andarilho no labirinto, que se submete ao mundo e responde aos seus acenos, seguindo por onde outros já estiveram, pode seguir adiante, sem começo ou fim, abrindo caminho no fluxo das coisas. Ele está, como diria Masschelein, verdadeiramente presente no presente. O preço dessa presença é a vulnerabilidade, mas a recompensa é uma compreensão, fundada na experiência imediata, daquilo que está além do conhecimento. É um entendimento a caminho da verdade. É como diz Greig do poeta: conhecendo pouco sobre o mundo, ele vê as coisas elas mesmas (INGOLD, 2015, p.34).

A partir da experiência corporal vivenciada no encontro com a criança durante o intervalo, saio de um estado de cansaço e inercia e caminho até outro, enérgico, de prontidão. Ocorre nessa relação a escuta, a atenção e a entrega corporal que tanto buscamos em nossas experiências teatrais - qualidades de estar “no aqui-e-agora”. Após a situação de desencontro entre os adultos, a criança me mostra um caminho possível capaz de transformar meu próprio estado interno de atenção através do corpo em movimento.

Ao dialogar com os estudos de Tim Ingold, percebo-me em uma trajetória na qual saio de uma aula em que priorizo a execução de um planejamento e a exposição dos alunos à proposição dos professores – e experimento “dar uma volta lá fora” durante o intervalo escolar. Ao levar minha atenção para o momento presente, estabeleço uma relação na qual o ensino-aprendizagem se dá por outras vias, suspendendo a hierarquia entre professor e aluno, adulto e criança. Questiono-me sobre como caminhar menos no modo da “fila do crocodilo” e mais na intenção da criança pequena que anda curiosa pela rua – atenta aos sons, cheiros, cores e acontecimentos presentes. Ao levar a atenção de minha caminhada para essa dimensão sensorial do corpo, encontro pistas para enxergar menos os meus conhecimentos e mais as coisas mesmas.

Nesse momento da pesquisa, começo a me questionar sobre a possibilidade de caminhar para além dos limites das aulas de teatro e dança. Expando o meu olhar para fora da sala de aula e vou em direção a outros territórios da escola. Escrevo a partir daquilo que me afeta.

As rachaduras na parede da sala

Quando saio do quadrado fechado da sala de aula e expando o meu olhar para outros territórios da escola, percebo como tudo pode vir a ser material de campo – a depender da relação que estabeleço nesses outros espaços e das experiências que me proponho a vivenciar. Sentar-me com os colegas da residência pedagógica durante o intervalo gera outras percepções do que lanchar com as crianças, caminhar pela escola ou conversar com a moça que trabalha na cantina. *Com quem eu me sento no recreio? Para onde eu escolho olhar? Por quais lugares eu caminho?* - foram perguntas que passaram a fazer parte do meu cotidiano de pesquisa. Ainda que não houvesse resposta certa para elas, tomo consciência de que essas escolhas não são melhores ou piores umas que as outras, mas me afetam de maneira singular, geram percepções distintas e conseqüentemente influenciam em minhas escritas de campo.

Experiencio em minhas andanças pela escola alguns exercícios de *deriva*: um estado de abertura para a experiência, em que me disponho a ir em direção ao que me chama atenção e desperta curiosidade, sem destino certo. No momento seguinte, proponho-me a realizar um registro na forma de *escrita automática*: o que chega ao papel são as experiências mais significativas, o registro daquilo que verdadeiramente me afetou.

07/11/2018

Eu cavo espaços aonde não deveria estar. Com quem eu me sento no recreio? Para onde eu decido olhar? Por quais lugares eu caminho? As crianças passam correndo entre as mesas em que eu escolho sentar. Porque eu decido cronometrar 5 minutos para escrever esse texto? Porque eu ando ao invés de correr como elas?

Certa vez, eu andava na rua sozinha, de madrugada. Me deu uma vontade de sair correndo. Eu corri até os pulmões explodirem de ar e eu quase sair voando. As crianças correndo são como bando de pássaros voando no céu. É preciso dar espaço. Uma criança apertada dentro da sala de aula não para quieta, “só faz bagunça”. Nos gramados, ao pé das árvores, esses corpos se esparramam. Caso contrário, eles não se conformam, cavam espaços, túneis, encontram brechas, saídas. Num

emaranhado de fios, puxados um a um, tencionam as linhas, dilatam as margens. Andam de quatro patas pelos corredores, levantam quando deveriam estar sentados, silenciosamente distanciam-se passo a passo, um, dois, três, quatro.

Já se passaram os cinco minutos que cronometrei, mas eu quero continuar escrevendo. O sinal do recreio já tocou, e eu continuo querendo ficar por lá ao invés de voltar pra sala. Não peço permissão ao professor de Ed. Física e, de longe, assisto à sua aula. As crianças dependuram-se, uma de cada vez, na corda amarrada entre duas árvores daquele imenso gramado: soldados, guerreiros, índios, escoteiros. O restante da turma está sentada em fila, linha reta e horizontal – palco e plateia. Conforme o tempo vai passando, o que era linha reta vira emaranhado de nós. O que era horizontal, ganha contornos, formas e lados que antes não tinha. O professor continua a chamar as crianças, uma por uma. Elas vão até a corda, ansiosas por esse momento. “Psiu!”. Ele percebe sua plateia desalinhada. “Psiu!”. Elas se calam, param de se mexer, voltam a se sentar lado a lado. O professor recomeça sua aula. As crianças também recomeçam. Novamente se esparramam, se desmancham no gramado. Os filetes de mato, as pedrinhas ao lado, os galhos no chão, as folhas secas, as mãos do colega, a coceira no braço, o zíper emperrado da blusa de frio, tudo chama mais atenção.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDIA, 2002, p.24)

Me provocar a olhar a partir desse outro estado de atenção contribuiu em meu trabalho no sentido de não construir um pensamento prévio sobre os acontecimentos no momento da observação: manter minha atenção voltada ao percurso da caminhada e não à linha de chegada. Experimento assim, um estado de dilatação temporal e abertura para os sentidos, para que, em seguida, durante a escrita, eu construa um pensamento a partir do que foi vivido.

É no processo de redação de um texto que nosso pensamento caminha, encontrando soluções que dificilmente aparecerão “antes” da textualização dos dados provenientes da observação sistemática. Sendo assim, seria um equívoco imaginar que, primeiro, chegamos a conclusões relativas a esses mesmos dados, para, em seguida, podermos inscrever essas conclusões no texto. Portanto, dissociando-se o “pensar” do “escrever”. Pelo menos minha experiência indica que o ato de escrever e o de pensar são de tal forma solidários entre si que, juntos, formam praticamente um mesmo ato cognitivo. (OLIVEIRA, 1996, p.29)

Quando apresento esta seção do texto como “As rachaduras na parede da sala” para descrever esse movimento de saída para outros territórios da escola, esbarro também, através da narrativa apresentada, no impulso das crianças em “*dilatarem as margens*”, “*encontrarem brechas*”, “*cavarem túneis*” em meio às regras e atividades cotidianas da escola.

Ao mesmo tempo em que a aula de Ed. Física acontece sob a orientação do professor, as crianças estabelecem outros jogos corporais na relação com o espaço, com os outros corpos ou consigo mesmas. Criam-se outras camadas de atenção para além daquela proposta pela figura de autoridade: a aula acontece no encontro entre esses acontecimentos. Minha observação transita entre uma paisagem mais ampla – a extensão do gramado, a corda esticada entre as árvores, o professor (corpo gigante quando comparado com a miudeza das crianças) – e as pequenitades da cena – as pedrinhas e filetes de mato no chão, os dedos curiosos das crianças.

A fim de avançar nas questões que a narrativa apresenta, me utilizarei da noção de *liminaridade*, discutida por Ileana Caballero (2011), em interface com os estudos da antropologia social e o campo da arte.

Delineado pelo antropólogo Victor Turner, o conceito de *liminaridade* surge a partir das observações de Arnold Van Gennep sobre os *ritos de passagem* – "ritos que acompanham toda mudança de lugar, estado, posição social de idade". (TURNER, 1974, p.116). Esse processo ritual é caracterizado por três fases: separação, margem (ou "límen", significando "limiar" em latim) e agregação. (TURNER, 1974).

As entidades liminares não se situam aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e cerimonial. Seus atributos ambíguos e indeterminados exprimem-se por uma variedade de símbolos naquelas várias sociedades que ritualizam as transições sociais e culturais. Assim, a liminaridade é frequentemente comparada à morte, ao estar no útero, à invisibilidade, à escuridão, à bissexualidade, às regiões selvagens e a um eclipse do Sol ou da Lua. (TURNER, 1974, p.117)

Interrompendo as tentativas do professor de Ed. Física em guiar a atenção das crianças para o "foco" da aula, os pequenos embaçavam o papel centralizado do adulto: a partir de outros estímulos que o espaço oferecia, as crianças imergiam em suas próprias ficções. A figura de autoridade e a proposta "do que deveria ser feito" se tornavam movediças, atravessadas pelas vontades e impulsos das crianças. Instaurando, a meu ver, uma situação de limbo entre "lá" e "aqui", uma atenção flutuante que se revezava entre as "grandezas" e as "miudezas" da aula.

Ao estudar as características sociais do ritual *ndembu*, Turner compara a liminaridade às situações ambíguas, passageiras ou de transição, de limite ou fronteira entre dois campos (CABALLERO, 2011), observando quatro condições:

- 1) A função purificadora e pedagógica ao instaurar um período de mudanças curativas e restauradoras; 2) a experimentação de práticas de inversão – "o que está acima deve experimentar o que está embaixo" e os subordinados passam a ocupar uma posição proeminente; como consequência as situações liminares podem transformar-se em situações arriscadas e imprevisíveis ao outorgar poder aos fracos; 3) a realização de uma experiência de vivência nos interstícios dos dois mundos; 4) a criação de

communitas, entendida esta como uma anti-estrutura na qual se suspendem as hierarquias, como “sociedades abertas” onde se estabelecem relações igualitárias, espontâneas e não racionais. (CABALLERO, 2011, p.37)

Quando, ao início desse trabalho, trouxe o desejo de observar e refletir sobre os acontecimentos das aulas de teatro, um dos temas que me despertavam interesse era justamente refletir sobre situações nas quais os alunos possuíam mais autonomia em sala de aula: invertendo-se a lógica “de quem está em cima e quem está em baixo” e instaurando relações mais horizontais e igualitárias. Ao longo de minhas experiências nos estágios da licenciatura, observei que isso acontecia principalmente durante algumas propostas de criação cênica – ao deixar os estudantes se organizarem numa criação inicial sem a interferência do diretor/professor, como também em dispositivos de improvisação nos quais eu como professora também estou autorizada a estar em jogo com os atores.

Hoje, após entrar em contato com uma bibliografia que discute a noção do liminar e refletir sobre as situações vividas em campo, me pergunto se a liminaridade não existe justamente como ato espontâneo de “transgressão”, de quebra de regras e de rotina. Ainda que nas aulas de teatro instaurem-se espaços-tempos de jogo, de liberdade do corpo, de criação coletiva etc., esses acontecimentos ocorrem justamente dentro de um limite “autorizado” pelo professor ou pela ficção da cena (ainda que isso não signifique que essa “outra ordem” instaurada na aula de teatro não esteja passível de ser “transgredida”).

Por outro lado, ao analisar situações cujos 'entes liminares' furam a lógica cotidiana, é possível perceber o caráter estético e performativo de tais situações *antiestruturais*.

Num dia de trabalho como todos os outros, naquela escola pública de período integral, onde as atividades se dividem em aulas curriculares e, de tarde, oficinas, logo após o almoço das 600 crianças que ali convivem, aconteceu uma impressionante “guerra de maçãs”. Pequenas maçãs cortadas ao meio servidas como sobremesa foram inicialmente atiradas por alguns poucos alunos entre si, e essa atitude contaminou a todos os outros no refeitório e

pátio de tal forma que os adultos presentes nada puderam fazer. Minutos depois, todos em fila para a volta às classes, e o chão coberto de maçãs destruídas, como professora percebi nesse cenário o aviso de haver uma outra batalha: a incompreensão e a insatisfação de todos em pertencer e viver nesse lugar autoritário, onde a expressão de cada um é tolhida pelo silenciamento.⁵ (MARCONDES apud MACHADO, 2017, p.66)

A situação acima foi compartilhada no artigo *Guerra de maçãs e seus desdobramentos: a escola como paisagem performativa* (MACHADO, 2017), servindo como disparadora de discussão acerca da ocupação da escola como espaço de convívio – “e se os meninos tivessem macieiras para subir e brincar, e pudessem colher seu fruto? [...] Como e porque as escolas públicas se assemelham a prisões, e o comportamento de crianças e jovens ao de pessoas em privação de liberdade?” (MACHADO, 2017, p. 67).

Segundo a autora, por meio da violência e do desperdício da merenda, as crianças teriam algo a dizer aos adultos. Partindo de uma perspectiva liminar, a guerra de maçãs poderia ser entendida como um *acontecimento restaurador* que tem algo a revelar sobre o cotidiano daquele espaço e possibilita a reinvenção das tradições.

Prefiro considerar a condição espetacular [...] para dar conta de situações performáticas produzidas de forma espontânea na vida cotidiana, que conseguem uma expressividade simbólica pelo uso de determinados dispositivos de linguagem, e que, no entanto, não pretendem ser fixadas nem lidas como eventos artísticos. [...] o espetáculo que se dá como ‘realidade’ não é consciente da sua teatralidade. (CABALLERO, 2011, p. 29)

Ileana Caballero se apropria dos conceitos da liminaridade para discutir sobre uma teatralidade cada vez menos apegada ao exercício das hierarquias teatrais e aos mecanismos de encenação, na qual o texto dramático não é ponto de partida

⁵ Depoimento de Mônica Marcondes, professora do Ensino Fundamental da rede pública de São Paulo.

(CABALLERO, 2011). Da mesma forma que o teatro, no entrecruzamento com a performance, apresenta um registro híbrido, que embaça os territórios entre realidade e ficção, ator e público, espaço cênico e espaço arquitetônico etc., faço um paralelo sobre a necessidade de também se repensar os papéis sociais no âmbito escolar.

07/11/2018

Quais são os limites da cerca? *Os pés pequeninos escalavam pelos buracos da grade, em busca da árvore carregada de pitangas vermelhas. Os meus um pouco maiores, apesar das tentativas, não se encaixavam no contorno dos arames. Meu tamanho, o mais alto entre eles, não era nada perto dos escaladores. A árvore, do lado de lá da cerca, estava trancada. Porque os adultos trancam as árvores das crianças? Se pelo chão não era possível alcançar as frutas, eles escalavam e iam pelo ar. Subiam na cerca, desafiavam a fronteira da horta e coletavam as frutas vermelhas, uma de cada vez.*

Eu que nunca me conformo em sentar onde todo mundo senta, olhar para o que todo mundo olha, vou atrás de pisar no chão em que nunca pisei. “Quer uma pitanga, tia?”. Eu ganho uma, depois outra e fico por ali. Recebo das crianças uma sacola e guardo uma por uma das frutinhas coletadas. “Depois a gente reparte tudo”, diz o garoto.

Quando percebo, já tem mais crianças em volta. Quando percebo, já tem mais escaladores em cima da grade. Alguns adultos passam pela cena - “Toma cuidado menino!”. Olhares que desaprovam, mas nada além disso. Será que os meus pés, só por serem um pouco maiores que os das crianças, autorizavam os escaladores a pisarem tão alto? Será que as minhas mãos, carregando a sacola cheia de frutas, colocavam um objetivo, uma “ordem” na brincadeira? Só sei que ninguém os tirou dali. Nenhum professor, nenhum funcionário da escola, nenhuma “gente grande”. Somente o sinal do recreio. Que quando tocou fez as crianças pularem da cerca, apanharem a sacola de frutas e saírem correndo até onde eu não mais conseguia ver.

Durante o programa de Residência Pedagógica, tive não só a oportunidade de exercer uma prática docente nas aulas de teatro, mas também atuar como ser que habita esse espaço-escola a partir de uma corporeidade, vivência e perspectiva artística. Faço isso quando tenho a oportunidade de acompanhar a aula de Ed. Física de outra turma, brincar com uma das crianças durante o visitar espaços que não fazem parte do meu cotidiano na escola... Tenho nessas ocasiões a possibilidade de atuar a partir de outras brechas, que não só no momento de sala de aula, estabelecendo uma atitude e qualidade de presença artísticas, que, a meu ver, são também geradoras de *antiestruturas*.

Para propor a meninos e meninas que guerreiam com maçãs uma virada, uma mudança possível na direção do brincar, imaginar e criar, [...] será necessária uma radical reviravolta nos modos de formação de novos professores. Vale frisar a necessidade premente de reviravolta na formação dos professores em geral, isto é, não apenas dos adultos artistas educadores [...].

Aqui, o foco residirá nas possibilidades performáticas que permeiam a educação estética: em especial a construção conjunta, lenta e minuciosa, entre adultos e crianças, da capacidade para ficcionalizar como modo de compreender a si mesmo, ao outro, e inserir-se no mundo compartilhado. Será nesta chave que a guerra de maçãs poderá ser reinterpretada: de modo aberto e polissêmico. (MACHADO, 2017, p.69-70).

Do outro que também sou eu

[...] a criança compreende muito além do que sabe dizer, responde muito além do que poderia definir, e, aliás, com o adulto as coisas não passam de modo muito diferente. Um autêntico diálogo me conduz a pensamentos de que eu não me acreditava, de que eu não era capaz, e às vezes sinto-me seguindo num caminho que eu próprio desenhava e que meu discurso, relançado por outrem, está abrindo para mim. [...] (MERLEAU-PONTY apud MACHADO, 2010, p.44)

19/02/2019

***Eu sinto que estou distante.** Distante da pesquisa. Eu preciso parar, retomar. Lembrar dos cheiros, dos corpos e corredores. Lembrar da minha respiração, da sensação de calor aos fins da tarde. Da umidade das árvores, dos corpos molhados pelo sol do verão.*

O calor sempre chegou invasivo sobre a minha pele. Entrando abafado pelo meu peito, tencionando os ombros, escorrendo gotas pelo pescoço. O desconforto de estar na própria roupa, o tirar dos sapatos seguidos da sensação gelada de pisar no chão frio. O ato repetitivo de lavar o rosto, as mãos, os pulsos na torneira do banheiro. Tomar banho sem estar nua. Lembro de uma garotinha - eu não a conhecia - bem pequena, mais pequena do que os pequenos com quem eu trabalho, vestia um maiô cor de rosa e um short jeans azul. Entrou sozinha no banheiro ESEBA, recém-molhada dos banhos que as crianças da educação infantil costumam tomar nas duchas externas da escola. Eu recém molhada do meu banho de torneira, recebi o seguinte pedido: "Tia, me ajuda a tirar o maiô?". A garota parou em frente à porta de uma das cabines do banheiro, me olhando doce com seus olhos castanhos, inclinando a cabeça para cima tentando me encontrar.

Um corpo tão pequeno, que precisava de ajuda até para tirar a roupa. Um corpo que eu nunca tinha visto. Mas que confiou em mim, só por ser mulher, adulta, dentro de um banheiro feminino da escola. Eu, sem jeito, ajudei a garota. Me sentindo estranha por tocar em um corpo estranho.

Com medo de que algum gesto pudesse ser bruto demais, invasivo demais, ou simplesmente demais.

Logo eu, que sempre fui criança que escondia o próprio corpo do mundo. Criança “de coração ao contrário”, que se cobria toda de roupa e puxava a gola do uniforme para trás, com medo de verem a marca que me atravessava o peito. Criança peixe, que insistia em dizer que odiava piscina, ducha, mar, água, qualquer coisa que me fizesse ter menos roupa. Hoje, já peixe-adulto, mergulho as mãos e os punhos na torneira da escola. E meio que ao acaso, encontro com esse corpo tão pequeno pedindo ajuda pra tirar a roupa. Criança mais despuddorada que nós, os “desbundados” do teatro – que tira o maiô molhado e faz xixi na minha frente, de porta aberta e escancarada. Corpo-criança que está no mundo e não sente vergonha de si

18/03/2019

A escola sempre foi minha segunda casa. Parede, tijolo, fundação, terra. Lugar onde se pisa firme e seguro. Lugar onde eu sabia o que estava fazendo, onde fazia aquilo que sabia. Minha casa-família sempre foi dilúvio, tempestade, correnteza. Na minha casa-família eu boiava, meio assim, a deus dará, sem rumo muito certo, tentando me segurar nos galhos que encontrava pelo caminho. Até encontrar a praia na manhã seguinte e poder correr, subir em árvore, cavar buracos na areia. A escola pra mim sempre foi lugar de afirmação. Se em casa me faziam acreditar que eu não podia nada, na escola eu acreditava que podia tudo. Fosse nas aulas de matemática, na prova de geografia, nos textos de ciências, nos livros de história, na quadra de futebol, no tatame de judô. Eu conseguia, tudo.

Na escola que eu entro hoje, já gente grande, há um menino que não consegue nada. Que pensa que não sabe nada. Que por achar que não sabe, nem pensa direito. Que por não fazer nada direito, nem acredita nele mesmo. E que por não acreditar, passa assim boiando, meio a deus dará, pela sala de aula. Quando alguém lança algo pra ele, ele nem pega, fica com medo de ser machucado. Quando pergunto o nome dele, ele nem diz, tem medo de ser escutado. Quando a gente olha nos olhos dele,

ele desvia, não quer ser notado. Hoje ele caminha pela sala com os pés flutuando, para que ninguém o perceba. Se esconde nos buracos que encontra entre os corpos dos outros alunos. Percebe o mundo cabisbaixo, tentando olhar o outro sem ser olhado de volta.

O que acontece quando eu, que (acho que) consigo tudo, encontro com ele, que (acha que) não consegue nada? Hoje eu me sinto assim, sem saber a resposta.

Ao chegar neste último momento da discussão, trago duas narrativas realizadas no período final da pesquisa em campo. Ao resgatar situações vivenciadas no contexto da ESEBA, esbarro em minhas próprias memórias de infância. Ao entrelaçar passado e presente, equilíbrio-me no limiar entre corpo-meu e corpo-outro, infância-outro e infância-minha, dando um novo significado ao que foi vivido nessas duas dimensões temporais.

Ao me reconhecer nas crianças com as quais me encontro, atribuo novos sentidos a acontecimentos que haviam passado despercebidos. Afetações, antes abafadas pela desatenção do cotidiano, emergem durante o ato da escrita – simbiose que me chega pela palavra. Novamente tomo consciência do quanto estamos constantemente sujeitos a essas afetações pelo ‘mundo exterior’, pelo ‘mundo do outro’. Inseridos em uma cultura compartilhada, adulto e criança reaprendem através das relações entre-corpos, partindo de seus próprios contextos e vivências.

Se a separação entre “natureza” e “cultura” é artificial, o filósofo [Merleau-Ponty] nos convida a pensar as questões da infância a partir dos aspectos culturais e dos modos de vida, sempre. Quem são os bebês, quem são suas mães? Em que tempo e espaço vivem e convivem? A partir da análise observacional e interpretativa das relações que a fenomenologia da infância se revelará, dada em contextos temporais e espaciais, sempre. (MACHADO, 2010, p.34).

Em *Merleau-Ponty e Educação*, Marina Marcondes Machado discute os modos de ser e estar da criança pequena no mundo, lançando um olhar fenomenológico para a infância. Através de alguns eixos de análise (nomeados

como pétalas), ela apresenta esta “flor da vida” sobre a criança e a infância. Sendo elas: *outridade*, *corporalidade*, *linguisticidade*, *temporalidade* e *espacialidade*. Finalizando a metáfora do enraizamento da flor com a noção de *mundainedade*, seguida da figura do adulto como o responsável por ‘regar’ a Flor da vida.

Na primeira pétala, da *Outridade*, Machado discute sobre a interdependência entre o bebê e a mãe (ou os adultos em seu entorno), a partir da qual seu desenvolvimento caminha em direção à um senso de existir e de construção do “eu”. Através do pensamento de Merleau-Ponty, a autora afirma que “a criança não seria “*egocentrada*”, mas, antes, *mundocentrada*”, já que as “estruturas egóicas” ainda não se definiram.

Uma criança de colo está entregue, misturada ao corpo do seu cuidador; assim, a noção de ser-no-mundo, visão do humano sem dicotomia entre “eu” e “mundo”, parece sob encomenda para se pensar a condição da infância. [...] A partir das relações entre-corpos, o outro e o mundo são apreendidos pela criança. (MACHADO, 2010, p.28)

À medida que a criança cresce, ela iria em direção ao que Merleau-Ponty nomeia como “corpo próprio”. O outro apresenta a criança ao mundo e trabalha junto a ela, na cotidianidade da vida, os fluxos, os modos possíveis de ser e estar (MACHADO, 2010).

Reside justamente nos “modos de intersubjetividade” a chave da compreensão fenomenológica da vida humana. As relações são fundantes no entendimento de si, do outro e do mundo. Especialmente por meio da linguagem corporal e da fala, a capacidade humana para relacionar-se nos desenha um “eu”. (MACHADO, 2010, p.28).

Considerar essa dimensão intersubjetiva da criança é fundamental para refletirmos sobre nossa própria condição enquanto adultos que habitam o espaço da escola. Tanto em relação à responsabilidade com as crianças com as quais convivemos, quanto no sentido de repensarmos como nós, em uma condição amadurecida, também estamos sujeitos a um aprendizado que acontece a partir da

relação entre corpos. Estreitando a dicotomia entre ego e mundo, tomo consciência de que nós, seres únicos, individuais, estamos em constante ligação, afetação e transformação a partir daquilo que vem de fora.

É que o mundo de fora também tem o seu de 'dentro', daí a pergunta, daí os equívocos. O mundo de fora também é íntimo. Quem o trata com cerimônia e não o mistura a si mesmo não o vive, e é quem realmente o considera 'estranho' e 'de fora'. A palavra dicotomia é uma das mais secas do dicionário. (LISPECTOR apud MACHADO, 2010, p.17).

As desdobraduras das folhas de papel

[Considerações Finais]

15/04/2019

Pela primeira vez, eu vi a aula de dança acontecer na sala de aula convencional – os alunos sentados nas carteiras, o professor na frente do quadro explicando a atividade. A proposta do dia era fazer uma dobradura de peixe, para depois brincar com ela lá fora.

Assim que entrei na sala, meu primeiro movimento foi de procurar uma cadeira para sentar e observar a aula. Por sorte, estavam todas ocupadas. Não ter o meu espaço reservado, meu próprio canto, me encorajou a estar mais próxima dos alunos, conversar com eles, tatear as beiradas das mesas, olhar mais de perto.

Logo me chamou atenção duas crianças que brincavam com seus peixinhos de papel. Faziam de conta que mergulhavam na água e seguiam nadando pelas ondas do mar. Depois de um tempo admirando a brincadeira, notei que as dobraduras ainda não estavam finalizadas. Mas que, no entanto, para as crianças, os quadrados de papel já poderiam pular ao mar.

À próxima indicação do professor, a folha dobrada em forma de triângulo virava revolver na mão de um dos garotos: “pew, pew!”, ele sussurrava. Na fileira ao lado, outro menino anunciava: “Olha uma asadelta!”, enquanto acompanhava o voar do papel em seus dedos. Diversas figuras iam aparecendo a cada dobra: um fantoche que abria e fechava a boca, um gato com orelhinhas de papel, um sapo que pulava sobre a mesa, uma bandeja de garçom, um chapéu de soldado.

A cada indicação do professor eu me misturava entre os pequenos. O espaço demarcado da sala também se desfazia: as crianças se esticavam para espiar as dobraduras nas mesas vizinhas, os pés corriam de um lado ao outro pedindo ajuda aos colegas, as mãos se esbarravam nas brincadeiras entre as dobras do papel.

Ao final de minhas experiências de campo, retorno, enfim, ao espaço da sala de aula tradicional. Se ao início da pesquisa, naquele primeiro encontro ministrado no anfiteatro – em um espaço amplo, com propostas tipicamente artísticas, de jogos, danças e músicas – percebia minhas limitações enquanto professora, agora, ao retornar a um espaço “tradicional” da escola, consigo perceber a potência desses encontros.

Observo a importância daquilo que acontece simultaneamente aos conteúdos da aula: as crianças colocando em jogo suas próprias vontades, afrouxando a dicotomia entre crianças e adultos. A partir da relação entre corpos, deixo de ter uma atitude distanciada dos acontecimentos presentes, para mergulhar na experiência junto com as crianças.

O *dédalo (maze)*, [...] coloca uma série de escolhas mas predetermina os movimentos implicados em cada uma delas, põe toda a ênfase nas intenções do viajante. No labirinto (*labyrinth*), por outro lado, a escolha não está em questão, mas seguir a trilha exige atenção contínua. A educação que segue a linha do labirinto não oferece aos pupilos pontos de partida ou posições, mas constantemente os remove de quaisquer posições que eles possam adotar. É uma prática de exposição. (INGOLD, 2015, p.21).

Durante a organização do trabalho escrito, olho para minha trajetória e percebo como ela dialoga com “o modo de se caminhar no labirinto”: através de uma prática de exposição e abertura de minha atenção. As histórias que apresento a partir dos registros de campo existem porque corporalmente me afetaram – pelo movimento/estado de jogo, em experiências de deriva, pela escrita a partir de memórias –, me levando em direção a um estado de presença que se renova ao invés de reproduzir procedimentos já estabelecidos.

Se existem linhas, elas não são retas, mas se cruzam o tempo todo, são constantes espirais. E eu não falo daquelas espirais alinhadas, de texto encadernado para não amassar. Mas aquelas que as crianças rabiscam nas folhas de papel. Que

não têm sentido, que não se sabe onde começa nem onde termina (se é que termina, ou que um dia começou). Em que as cores, as formas e os torrões de giz se misturam e que, olhando assim de longe, parecem formar um desenho só.⁶

Início meu percurso no desejo de acompanhar as aulas de teatro e dança. Sou surpreendida em meu próprio planejamento. Mergulhada em minhas inquietações, recebo o convite inesperado de uma criança. Em nossas brincadeiras me reinvento: abro as portas da sala, espio lá fora. Caminho por outros chãos, de terra, de grama. Cercas de arame que elevam os pequenos. Vejo também neles os impulsos que desarmam as estruturas. Desmedidas em suas próprias pequenezas. No encontro entre corpos, roupas e palavras, me olho no espelho, retorno a mim mesma. Reflexos de uma adulta-criança, professora-aluna. Desconfortável em voltar para a sala de aula e me encaixar nas carteiras convencionais, adentro esse espaço e vejo o desalinhar das fileiras. Retalhos costurados pelos passos agitados das crianças. O papel plano, achatado e liso, se dobra, desdobra. Deixa de ser um para ser vários. Deixa de ser possibilidade para ser concreto: brinquedo de verdade, peixinho de verdade. Da beirada das mesas os vejo pulando ao mar, convidando as crianças para nadar. O papel-brinquedo faz escorregar pelas mãos o planejamento do professor: estudar aqui, brincar lá fora; construir agora, usufruir depois. Conter e extravasar, concentrar e dispersar, acontecem na mesma hora e lugar. Dicotomia que se transforma em vínculo: aproxima o eu adulto e o eles crianças.

Considero esse trabalho importante para minha trajetória pessoal, profissional e artística, no sentido de perceber a escola em sua potência e amplitude: reconhecendo-a como lugar de pesquisa e investigação. A ESEBA foi uma escola que me acompanhou desde as disciplinas de Estágio Supervisionado, como também agora, ao final do curso, pelo programa de Residência Pedagógica. Pude através dessas vivências como professora-artista repensar acerca de minha própria prática; observar na atuação dos professores formas de se fazer teatro na escola; compartilhar com os colegas de graduação questionamentos e dificuldades vividas em sala de aula; dialogar

⁶ Caderno de campo, 12/11/2018.

com autores de diversas áreas do conhecimento, questões que permeiam a pedagogia e a formação de professores.

Dessa forma, percebo a atuação do professor na escola, não sob a ótica de quem reproduz procedimentos, ou mantém uma visão automatizada perante o cotidiano escolar. Ocupar o espaço da escola é mais do que colocar em prática as metodologias aprendidas ou os conteúdos previstos nos currículos oficiais. É perceber como as diferentes dimensões de existência – corporais, emocionais, que tangem o campo dos sentidos e do afeto – atravessam o tempo todo esse espaço e esses corpos em relação.

Realizar um trabalho de escrita e observação em campo contribuiu para o sensibilizar de minha percepção para os outros corpos: percebendo o ritmo, as vontades e inquietações que as crianças nos mostram, e, conseqüentemente, abrindo a escuta para minhas próprias questões que emergiam a partir desses encontros. Se a escola é um lugar onde crianças, adolescentes e adultos passam pelo menos um terço do seu dia, é essencial vê-la como um espaço de convivência, de entrelaçamento de relações, de hibridez dos papéis sociais. Nesses momentos, em que nossa atenção se volta para o tempo presente e a experiência em si, encontra-se a oportunidade de apreender o mundo, a nós mesmos e nos reinventarmos nele.

BIBLIOGRAFIA

BONDIA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.19, 2002, p.20-28.

BRUM, Eliane. **Meus desacontecimentos**: a história da minha vida com as palavras. São Paulo: LeYa, 2014.

CABALLERO, Ileana Dièguez. **Cenários Liminares**: teatralidades, performances e política. Uberlândia: EDUFU, 2011.

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

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; MHULE, Rita Paradedá. Intenção e atenção nos processos de aprendizagem: por uma educação “fora da caixa”. **Dossiê Temático Fundamentos da Educação Ambiental**. Vol. 21, n. 1, 2016, p.26-40.

DAWSEY, John Cowart. Vitor Turner e a Antropologia da Experiência. **Cadernos de Campo**. São Paulo, n.13, 2005, p.110-121.

DEUS, Roberta Liz de Queiroz Sousa de. **Jogo, corpo e espaço: Encontros de uma professora com a primeira-infância**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Artes, Uberlândia, MG. 2017.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000.

FÉRAL, J. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Sala Preta**. São Paulo, 15 abr. 2009, p. 197-210.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: **A interpretação das culturas**. RJ: Guanabara Koogan Editora, 1989. Cap.01-p.03-24.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens** – o jogo como elemento da cultura. SP: Perspectiva, 2010.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 21, n. 44, jul./dez. 2015, p.21-36.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. BH: Autêntica Editora, 2010.

MARQUES, Isabel. O corpo e o lúdico. In: BENVENUTTI. **O Lúdico na Prática Pedagógica**. Curitiba: **Ibplex**, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito**: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. SP: Cosac&Naif, 2004.

_____. **O Visível e o Invisível**. SP: Perspectiva, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**. São Paulo, vol. 39, n.1, 1996, p.13-37.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, Representar**. SP: CosacNaif, 2009.

SEQUEIRA, Rosane Preciosa. **Rumores discretos da subjetividade**. RS: Sulina, 2010

TURNER, Victor. Dewey, Dilthey e drama: um ensaio em antropologia da experiência. **Cadernos de campo**. São Paulo, ano 14, n.13, 2005, p.177-185.

_____. **O Processo Ritual**. Petrópolis: Vozes, 1974.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 21. Set/Out/Nov/Dez 2002, p. 90-102.