

Paulina Maria Caon

Corpos em performance na escola

A educação como acontecimento intercorporal



EDUFU

Corpos em performance na escola



Reitor

Carlos Henrique de Carvalho

Vice-reitora

Catarina Machado Azeredo



Presidente

Sertório de Amorim e Silva Neto

Conselho Editorial

Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Amon Santos Pinho

Arlindo José de Souza Junior

Carla Nunes Vieira Tavares

Juliana Marzinek

Raquel Discini de Campos

Equipe de realização

Coordenador editorial: Eduardo Moraes Warpechowski

Revisão de Língua Portuguesa: Marileide Dias Esqueda

Revisão de Provas: Cláudia de Fátima Costa

Revisão de Normas: Marissol Ferreira Batista Cavalcanti

Capa: Heber Silveira Coimbra

Diagramação: Luciano de Jesus Franqueiro

Editora da Universidade Federal de Uberlândia — Edufu

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1S

Campus Santa Mônica

CEP 38400-902 | Uberlândia-MG

Tel.: + 55 (34) 3239-4293

www.edufu.ufu.br | edufu@ufu.br

Paulina Maria Caon

Corpos em performance na escola

A educação como
acontecimento intercorporal



© 2025, Edufu

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido
por qualquer meio sem autorização escrita da Editora.

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

C235c Caon, Paulina Maria

Corpos em performance na escola [recurso eletrônico] : a educação
como acontecimento intercorporal / Paulina Maria Caon. — Uberlândia
: Edufu, 2025.

184 p.

ISBN: 978-65-88055-35-9

Livro digital (e-book)

DOI: <http://doi.org/10.14393/Edufu-978-978-65-88055-35-9>

Inclui bibliografia.

1. Educação básica. 2. Teatro na escola. 3. Cultura e sociedade.
4. Formação docente. I. Título. II. Universidade Federal de Uberlândia.

CDU: 371.7

Eduardo Pereira Resende
Bibliotecário-Documentalista – CRB-6/4303

Editora associada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Agradecimentos

A Getúlio Góis Araújo e Ricardo Augusto de Oliveira, dois professores, dois corações que se abriram, me acolheram e me abriram. Agradeço a convivência e a inteireza no momento da realização da pesquisa e a honra de poder contar com essas experiências para compor a publicação que aqui se apresenta.

Agradeço à Escola de Educação Básica (Eseba), à Marilda Machado Barbosa e à Maura Galvão, por abrirem a casa-escola Centro Educacional Maria de Nazaré para a pesquisa, por me pescarem em meio aos dias e por construírem comigo laços mais amplos do que os formais. Agradeço às professoras e aos professores das escolas, às funcionárias, aos estudantes, às crianças que me receberam e compartilharam parte de sua vida-trabalho comigo.

Agradeço à professora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, inspiração na docência e na pesquisa, com quem desejo ainda compartilhar muitos passos, estradas e paisagens na vida acadêmica e na vida vivida.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa de doutorado sanduíche no exterior, e pela parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do do Estado de Minas Gerais (Fapemig), pelo apoio institucional e material ao projeto de pesquisa *Partilhas, Ateliês e Redes de Cooperação — aprendizagens teatrais na rede escolar*.

Agradeço à Juliana Marques, pelo encontro bonito e pelo companheirismo, por tornar os dias mais fluidos e por me ensinar a rir de mim mesma em tantos momentos.

Sumário

Prefácio

“Ver alguma coisa onde não parecia haver nada”	9
<i>Maria Lúcia de Souza Barros Pupo</i>	

Uma apresentação

Narrar e refletir	13
-------------------------	----

1.

Molduras da experiência e da escritura.....	33
---	----

2.

Caderno de errâncias cotidianas: crianças e adultos do Centro Educacional Maria de Nazaré.....	57
---	----

3.

Caderno de jogos corporais: corpos em espera, corpos em ação e fruição nas experiências da Eseba	87
---	----

4.

Da potência das experiências corporais: para pensar processos pedagógicos e educação estética	139
--	-----

Considerações finais

Experiência e educação estética <i>de e desde</i> os corpos	157
---	-----

Referências	171
-------------------	-----

Prefácio

“Ver alguma coisa onde não parecia haver nada”

Escola, corpos em movimento, relações entre adultos e jovens gerações.

Mais do que uma delimitação do campo abarcado pelo livro que o leitor tem em mãos, esse trinômio, tal qual um feixe, se abre aqui a cada página em distintas direções, se multiplicando em temas mais e mais diversificados e complexos.

À primeira vista se poderia supor que se trata mais uma vez de um libelo contra a instituição escolar, contra o assujeitamento e a manipulação dos corpos que ela promove, contra a reprodução de um sistema de valores coercitivos e regras disciplinares forjadas pelo autoritarismo, na esteira daqueles fenômenos que Michel Foucault nos ajudou a compreender.

Mas o trinômio inicial também pode sugerir o seu oposto, ou seja, a apologia de uma expressividade corporal liberadora das injunções institucionais e da coerção já literalmente incorporadas ao longo do desenvolvimento dos jovens. Sabemos que libelos dessa natureza não são recentes. Desde o período posterior à primeira guerra mundial, entusiastas das múltiplas vertentes da Escola Nova reivindicaram a expressão do corpo como ponto fulcral dos esforços educacionais no âmbito escolar. Desde meados do século passado até hoje, manifestações expressivas do corpo, tidas como imediatas, espontâneas e singulares, tendem a serem vistas por muitos como profundamente orgânicas, na medida em que teriam a peculiaridade de escapar ao contorno dos ditames culturais.

Ao percorrer estas páginas, no entanto, o leitor logo vai constatar que elas se distinguem frontalmente de discursos de teor generalizante em torno de qualquer um desses polos. Paulina Caon nos apresenta algo mais raro e, portanto, precioso: um conhecimento que vai sendo construído por ela diante de nossos olhos. Ela nos pega pela mão e propõe a partilha de suas observações, na busca de nos fazer fisgar junto com ela o momento mesmo em que se dá o acontecimento — ou o não acontecimento — descrito.

Interações entre alunos e entre alunos e docentes em aulas curriculares de teatro dentro de instituições escolares do Ensino Básico constituem o campo de observação da autora. Seu texto tem a marca das percepções sensoriais, do aqui-agora da emergência de movimentos, de deslocamentos que ela qualifica de “coreográficos”, de manifestações de tédio ou contentamento de crianças e jovens dentro desses contextos educacionais.

Estamos diante de “um pensamento enraizado na experiência” como ela mesma afirma, gestado a partir de um despir-se o mais possível de visões apriorísticas. Os acontecimentos se sucedem com seus ritmos, suas sonoridades, seus conflitos e a autora os registra trazendo à berlinda situações que podem parecer sem grande relevância ou mesmo desimportantes. Flashes cinematográficos e concisos de vivências cotidianas em diferentes ambientes e espaços escolares, muitas vezes impregnados de leveza e singeleza nos são apresentados. Não raro eles carregam sutis revelações de caráter estético, abrindo pistas ao leitor sobre a potência do aguçamento da percepção sensorial. E é nesse ponto precisamente que reside uma das chaves da leitura.

Mas para além daquilo que o texto nos revela, o teor das observações da autora é por vezes em si mesmo problematizado. Se Paulina nos mostra em seu livro como a fenomenologia e a etnografia constituem os eixos teóricos que a sustentam, ela nos desvela também os cuidados com que avança em seu percurso, compartilhando conosco a legitimidade de suas próprias escolhas.

A importância da dita “presença” de quem atua — noção impalpável e de definição apenas aproximativa — soberana em determinadas concepções da arte teatral, é aqui substituída por outra, cujo alcance se estende à manifestações para além do próprio teatro. Esta-

mos nos referindo à descoberta daquilo que é “estar presente”, noção norteadora da atuação docente junto aos jovens que é paulatinamente engendrada nessas páginas. Ao invés de uma condição imanente fruto de uma graça, o “estar presente” — contrariamente ao “ter presença” — diz respeito a um estado de inteireza, de disponibilidade para o outro e para o ambiente, a ser sempre conquistado, ou, se preferirmos, a ser continuamente reconquistado.

Essa substituição de uma presença aurática por um estado de presença tornado atual mediante a relação com o outro e com o espaço no qual se está inserido constitui a marca tanto do jogo quanto da performance. O âmbito da ação de quem os realiza não é o de criar qualquer ilusão de realidade, nem mesmo o de agir como agiria determinado personagem; se a metáfora se faz presente, ela emerge do conjunto das relações, despidas de qualquer intenção de imitação ou verossimilhança. Em outras palavras, Paulina destaca mais precisamente recortes de uma possível teatralidade por parte de quem observa os jogadores ou performers, dimensão diversa daquilo que temos categorizado historicamente como acontecimentos teatrais.

Superando a contradição entre discursos céticos em relação à escola por um lado e a redenção de uma corporalidade prenhe de potência expressiva por outro, Paulina nos apresenta um convite à imersão nos sucessivos aqui-agora que compõem nossa intervenção como adultos. Compreendemos com ela que o gesto, a postura, o movimento, aquilo que em suma constitui a experiência corporal de cada um é significado pela relação com o outro, ambos atravessados pelo fio nem sempre visível da cultura na qual estão banhados.

Coerente com a aproximação fenomenológica que a atraiu, nossa autora nos introduz na observação cuidadosa do detalhe, daquilo que pode parecer insignificante, na contramão do grandiloquente ou daquilo que se impõe. Como diria Jean-Pierre Ryngaert, estamos diante de alguém mais atenta às “pequenas músicas do que às grandes sinfonias”. Visões totalizantes ou sugestões de conduta não cabem aqui; nem o momento histórico nem a visão de mundo da autora os comportariam. Estamos no terreno da incitação ao olhar, à escuta, à troca como indicações que permitam ir mais longe naquilo que nos constitui como humanos.

O leitor não sairá dessas páginas com o conforto dos preceitos, das propostas artísticas certeiras ou das sequências comprovadamente exitosas. Estamos diante de um potente livro-inspiração, talvez um decisivo divisor de águas para quem se dispuser a mergulhar na sua firme delicadeza.

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
Escola de Comunicações e Artes/USP

Uma apresentação

Narrar e refletir

Eu te digo: estou tentando captar a quarta dimensão do instante-já que de tão fugidio não é mais porque agora tornou-se um novo instante-já que também não é mais. Cada coisa tem um instante em que ela é. Quero apossar-me do é da coisa. Esses instantes que decorrem no ar que respiro... E quero capturar o presente que pela sua própria natureza me é interdito: o presente me foge, a atualidade me escapa, a atualidade sou eu sempre no já. Só no ato do amor — pela límpida abstração de estrela do que se sente — capta-se a incógnita do instante que é duramente cristalina e vibrante no ar e a vida é esse instante incontável, maior que o acontecimento em si... Meu tema é o instante? meu tema de vida. Procuro estar a par dele, divido-me milhares de vezes em tantas vezes quanto os instantes que decorrem, fragmentária que sou e precários os momentos — só me comprometo com vida que nasça com o tempo e com ele cresça: só no tempo há espaço para mim.

(Lispector, 1993, p. 9-10)

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

(Andrade, 2012, p. 34)

Clarice Lispector morreu no ano em que nasci, e Carlos Drummond de Andrade, dez anos depois de meu nascimento. Sem dúvida, os dois autores brasileiros que mais li ao longo da juventude. Os primeiros poemas de Drummond eu conheci como presentes que me foram dados e passei adiante, também como presentes, muitos deles. Talvez os poemas sejam parte dessa troca de dádivas em que construímos laços, traços de cumplicidade e a possibilidade de pertencermos uns aos outros no mundo. Os textos de Clarice conheci na escola e fui me apaixonando por eles aos poucos. Ela se torna minha leitura em segredo, minha confusão e minha clareza escritas por outra pessoa; meu fascínio pela obscuridade e pela transparência que podia se fazer no avesso do ser, na sua face de dentro.

Meu desejo e convite mais certos a você que toca estas páginas, que percorre este texto aqui e agora, é que caminhemos de mãos dadas. Caminhar como movimento, **ato deambulatório** que nos permite

deambular,
devanear,
divagar,
saborear
devagar a
errância
entre
caminhos e
ideias

te habitar simultaneamente as dimensões do si mesmo e do mundo. Caminhar como abertura ao mundo, como modo de pensar em movimento, deambular, devanear, divagar, saborear devagar a errância entre caminhos e ideias. Caminhar de mãos dadas nos permite ainda habitar *Outros*. Estar de mãos dadas como prazer e desafio de habitar o direito e o avesso dos seres a quem jamais temos acesso completamente — estes obscuros e transparentes que somos e com quem vivemos. Habitar o direito e o avesso de um mesmo mundo. Assim começo e convido vocês a começarem.

Nas próximas páginas, conto parte de meu percurso de experiências escolares e artísticas que se constituíram em lugares vividos das coisas. Não por coincidência, essas experiências tornaram-se, elas mesmas, deslocamentos dos lugares olhados ou vividos das coisas. A constituição dos questionamentos e a reflexão que aqui compartilho estão também no entrelaçamento entre essas instâncias imbricadas da corporalidade, da escola e das artes, ou, mais especificamente, do teatro. As experiências corporais vividas na escola (nos vários níveis do sistema educacional) e as experiências artísticas presentes em distintas dimensões desse percurso configuram o esteio de minha prática como docente e pesquisadora na atualidade. Em diferentes momentos desta trajetória fui atravessada pela percepção de outras imbricações (do

social no pessoal, do histórico-político no corporal) e, de certo modo, passei a persegui-las também, a buscar compreensões possíveis sobre as imbricações que nos constituem como *corpos-no-mundo*.

Este é um livro sobre o que acontece entre professores e estudantes em aulas curriculares de Teatro em escolas de Educação Básica¹. Sua construção se pautou em minha obsessão, já antiga, por estudar as interações entre os corpos e entre corpos e espaço como lastro de nossa cultura e da própria constituição das noções de pessoa, sociedade e cultura.

A partir da observação das interações corporais entre esses diferentes atores sociais no cotidiano das aulas de Teatro, interessa-me olhar para a escola em sua positividade — ver o que há ali (não o que não há) —, observar o que acontece em seus tempos e espaços e partir dessas experiências a fim de elaborar uma reflexão acerca das condições para uma prática teatral e para uma educação estética na escola. Com essa perspectiva imersiva, de quem está em meio a, junto, no cotidiano, é que compartilho fragmentos, cenas, *flashes* de minha própria trajetória escolar artística de onde nasceram indignações, inspirações, perguntas que aparecem neste livro manufaturadas em forma de narrativa reflexiva.

Algumas cenas autobiográficas

Como contadora de histórias reais, a pergunta que me move é como cada um inventa uma vida. Como cada um cria sentido para os dias, quase nu e com tão pouco. Como cada um se arranca do silêncio para virar narrativa. Como cada um habita-se.

Desta vez, fiz um percurso de dentro para dentro. Me percorri. Lem-

¹ Na pesquisa de doutorado que originou este livro, defendida em 2015, sob o título *Desvelando Corpos na Escola — experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores*, minha experiência como *performer*, docente e pesquisadora esteve em jogo durante todo o processo. Nela, foram estabelecidas interfaces entre estudos de diferentes campos — Teatro, Educação, Corporalidade (*Embodiment*), Fenomenologia e Antropologia. Na realização da pesquisa em campo, acompanhei aulas de teatro em duas escolas de Uberlândia-MG, cidade em que atuo como docente na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) desde 2010: a Escola de Educação Básica (Eseba) da UFU e o Centro Educacional Maria de Nazaré (CEMN). Nelas, havia dois professores de teatro (formados pela UFU) que aceitaram acolher a mim e a investigação: Getúlio Góis Araújo e Ricardo Augusto Oliveira, que serão apresentados em breve no decorrer do texto.

branças não são fatos, mas as verdades que constituem aquele que lembra. Recordações são fragmentos de tempo. Com elas costuramos um corpo de palavras que nos permite sustentar uma vida [...]. Ao descrever aqueles que morreram, possivelmente confronto as reminiscências de outros. Os que ainda vivem talvez discordem do que neles adivinho porque enxergam a si mesmos de modo diverso. Esta é a minha memória. Dela eu sou aquela que nasce, mas também sou a parteira.

(Brum, 2017, p. 7)

Era uma vez uma mulher grávida que descobre que seu terceiro bebê será uma menina e diz: “mais uma mulher para sofrer no mundo”. Essa mãe era a sétima filha mulher entre dez filhos e foi batizada pela irmã mais velha para não virar bruxa. Trabalhou em “casa de família” desde os nove 9 anos e, a partir dos 14, nas tecelagens Matarazzo, no interior de São Paulo. Essa mesma mãe mulher trabalha como manicure por alguns anos enquanto seu marido estuda para fazer uma faculdade, à qual não tivera acesso antes disso. Simbólica e concretamente, o curso universitário que ele conclui se transforma na ponte para certa mobilidade social que os faz ingressar na classe média (“remediada”, como esse pai costumava dizer). A criança ruiva e branca, que nasce em 1977, chama-se Paulina.

Aos 4 anos, em São Carlos, eu queria aprender a ler e escrever. Insisti e minha mãe, que cursava o magistério àquela época, resolveu me ensinar. Ela escrevia palavras e eu copiava embaixo. Lembro-me da palavra “jacaré” escrita num caderno de caligrafia, meus olhos na palavra e em seguida meu movimento de escrita — os dois braços sobre uma mesa, o quadril sobre uma cadeira, ambas sem forma exata em minha memória corporal. Um *flash* apenas.

Dois anos depois, eu queria acompanhar crianças mais velhas na iniciação ao catecismo. Só podiam participar os alfabetizados e, por isso, eu pude entrar nessa confraria que inspirava meu desejo — mais para estar junto do grupo de vizinhos do que por alguma fé precoce que me assolasse. Foi o primeiro momento em que a leitura e a escrita me deram uma espécie de passe para espaços e experiências às quais eu não teria acesso sem elas. Eu lia pequenos textos na novena do bairro e podia ir ao catecismo porque “sabia”. Nas primeiras vezes em que me

convidaram, eu lia muito rápido para não deixar dúvidas de que eu realmente sabia, de que eu dominava aquilo, mesmo que secretamente eu não entendesse a amplitude do que tratavam aquelas palavras. Talvez, essa apropriação precoce de um código (parecia mesmo um segredo, um passe) tenha feito com que eu iniciasse a vida escolar com entusiasmo. Eu lia e preenchia os livros didáticos de português, matemática, estudos sociais ou inglês antes mesmo que o ano letivo começasse, o que rendia certa aprovação, mas também certa ansiedade ou voracidade no encontro com outros mundos que a escola me apresentaria.

Na infância ainda havia um assombro, um transbordamento, presente nas experiências mais cotidianas, no sensorial, no visível ou invisível. As viagens e deslocamentos familiares em busca de melhores condições de vida fizeram parte de minha biografia. Assim, olhar os espaços verdes que se abriam nas laterais das estradas, as pequenas casas e animais ao longe, os agrupamentos de árvores, descampados, fazia-me ter vontade de sair do carro e de caminhar no mundo, neste desconhecido, mesmo eu sendo ainda muito pequena para isso. Caminhar sozinha no asfalto mais intensamente preto pela água de chuva recém-caída, ver o contraste entre o céu grafite nublado e as copas verdes de árvores, as ruas forradas das folhas e flores de espatódea caídas eram motivos de transbordamento. Emergia nesses encontros com o ambiente uma sensação mista de admiração e de tristeza, de alegria e melancolia. Eu não sabia de onde isso vinha.

Meu convívio com escolas da Educação Básica — seus professores, estudantes, diretoras, pátios, parquinhos, carteiras — se inicia em minha trajetória escolar como estudante cuja família circulou por algumas cidades de pequeno e médio porte no interior do estado de São Paulo, levando-me a conhecer uma parte diversificada do cenário escolar na década de 1980 e 1990 nesse estado. Desse período, destaco a adolescência e o ensino médio como momento decisivo na constituição de certos traços, ideias, formas de sentir e ver o mundo que de algum modo ainda hoje me acompanham.

No início de 1991, minha família volta a São Carlos, minha cidade natal. Vivo, antes do ingresso na universidade, os anos mais intensos da adolescência e juventude. Estudo em um colégio privado confessional na antiga sétima e oitava série. Pela primeira vez, não

me sinto parte daquele grupo social, acho o convívio frio, sem estreitamento de laços de amizade, e isso me faz falta. Ao mesmo tempo, faço um novo curso livre de teatro com Laerte Asnis na Oficina Cultural da cidade. Fico completamente engajada com as proposições do professor, que envolviam improvisações corporais com música, jogos de composição coletiva de histórias e o imaginário que ele compartilhava sobre certo grupo de teatro (Ventoforte-SP), do qual havia saído para viver no interior. Os participantes da oficina transformam-se em um grupo — o professor-diretor dá-lhe o nome de Teatro do Grande Urso Navegante — com o qual convivi por um ano e meio, fazendo intervenções de rua, montando um texto de Rubem Alves e buscando em vão um espaço como sede. Muitas memórias se misturam: os corpos em movimento no pequeno teatro da oficina cultural, ao som de Mercedes Sosa, Tarancón, Violeta Parra, The Doors, Caetano Veloso, Chico Buarque de Holanda; muitos encontros entre olhos e sorrisos; as corridas e danças de um menino cego no espaço do palco que compartilhávamos; a voz do professor narrando uma história enquanto a imaginávamos deitados no piso² de uma sala de trabalho. A ampliação das possibilidades de movimento por meio das improvisações corporais, o entusiasmo pelo repertório musical muitas vezes desconhecido até ali eram partes de certa atmosfera de encantamento que a experiência teatral teve nesse momento. Também a vida em grupo, a discussão e busca de condições para uma ação coletiva e artística na cidade mobilizaram minha atenção, minha vontade de fazer algo no mundo.

Em meio a esse contexto de tensão, entre a experiência que se dava no colégio privado em São Carlos e a experiência teatral, é que peço para sair dessa escola particular e descubro que há uma escola de segundo grau, conforme a nomenclatura da época, considerada a melhor escola pública da cidade. O argumento era importante, especialmente para meu pai, que se preocupava com a suposta baixa qualidade do ensino público. Faço um exame para entrar na Escola Estadual Álvaro Guião e lá se inicia outra etapa de minha percepção da cidade e do mundo. Encontro professores das áreas de História e

² Como opção política, assumo o feminino como flexão de gênero ao longo do texto, inclusive nas flexões para o plural, desconstruindo a suposta neutralidade de uso do plural masculino.

Geografia que traziam uma visão crítica sobre a história oficial do país. Muitos haviam participado dos movimentos estudantis de São Carlos à época da ditadura e colocavam em debate nossa realidade atual, com vistas a uma formação crítica. Além disso, a diversidade de origens dos estudantes que encontro gera uma rede de amizades e de trocas que marcou minha formação. Há ali filhos de trabalhadores rurais, de professores universitários, de profissionais liberais, de professores da rede escolar. No primeiro ano, alguns estudantes dos primeiros colegiais se reúnem para organizar um grêmio estudantil — eu sou uma delas. A direção da escola se coloca em oposição ao movimento como se ele estivesse atravessado por influências de adultos ou de partidos políticos. Independente da pertinência dos argumentos da direção da escola, a simples existência da oposição explícita fortalece a possibilidade de também construirmos nossa posição como estudantes, de articularmos nossas motivações e intenções. Vinculadas à entrada nessa escola, mais algumas dimensões do mundo desdobram-se diante de mim: desde o acesso a um debate político (para mim, novo nos termos em que se apresentava) a fragmentos de uma literatura marxista, passando novamente pelo campo da música, das artes e da literatura em geral. Rodar panfletos na Apeoesp, o sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo, para divulgar o grêmio, de modo oculto, em frente à escola; fazer reuniões com o DCE da UFSCar e com o Centro Acadêmico Armando Salles de Oliveira (Caaso), da USP, como parte das mobilizações pelo *impeachment* de Fernando Collor de Mello; fazer um curso livre de História da Arte; conhecer Gabriel Garcia Márquez, Franz Kafka, Bertold Brecht e Friedrich Nietzsche eram partes da mesma experiência. Esse mesmo grupo de amigos, assim como essas experiências, fizeram-me adentrar um circuito cultural da cidade até então desconhecido — desde os bares com livrarias anexas até a frequência de programações culturais nas universidades em parceria com o município, nos campos do teatro e da música especialmente. Saboreio o compartilhamento de um mesmo tempo histórico e de um mundo comum com essas pessoas-afetos. Reitera-se a experiência do transbordamento estético e de criação/produção ao fazer algo acontecer no espaço concreto em que eu vivia.

A Escola Estadual Álvaro Guião foi a primeira escola normal da cidade de São Carlos, fundada em 1911, e surge, segundo análise de Ailton P. Morila (2005), como parte do projeto republicano de educação no Brasil. Tal projeto tinha pautas explícitas:

Mas quem era este cidadão que se queria ter no Brasil? Marta Carvalho [...], analisando o modelo educacional republicano, percebe que ele não se diferencia do projeto imigrantista, pois se a imigração pretendia transplantar uma população que se entendia adequada aos interesses desta nova sociedade, a educação pretendia forjar esta nova sociedade. Portanto, o cidadão que se queria era branco, europeu, e a sociedade que se queria era estratificada, com direitos e deveres diferenciados segundo a posição no mundo do trabalho.

Então o que fazer com os libertos, enquanto o embranquecimento da população não acontecia? [...] A permanência do sistema repressivo que manteve a escravidão, mesmo que de forma disfarçada, não era desejada. Era necessário educar os libertos, inculcando os ideais de um cidadão útil, conhecedor de seus deveres. Educá-los era incutir uma ideologia do trabalho [...] colocar o trabalho como valor mais alto da vida em sociedade, o valor mais importante em uma sociedade civilizada. (p. 42).

Desse ponto de vista, o surgimento dessa escola específica é apenas um exemplo dentre muitos outros que constituem o contexto de uma história da instituição escolar no estado de São Paulo e no país. Eu, e muitos de meus colegas, éramos apenas as versões modernizadas dos resultantes desse processo: educados/civilizados, embranquecidos/europeizados, sendo preparados para uma sociedade estratificada e que cultua o trabalho. Assim, uma síntese possível das ideias que aparecem no fragmento de Morila seria: a importação de modelos europeus, a ideia de educação como *instrução* (quase sinônimo de *inculcação*) e a interface entre educação e trabalho. Não seria de todo equivocado alinhar tais elementos à reflexão de Michel Foucault quando expõe sua visão sobre a passagem histórica, na Modernidade, de um poder que *faz morrer* a um poder que *faz viver*, ou seja, que administra a vida (2013). Segundo Foucault, o surgimento e a estruturação de certas instituições (familiares, escolares, religiosas, médicas) ao

longo do século XVII e XVIII na Europa faz parte da emergência desse biopoder. Em “Corpos dóceis” (1994), texto clássico e exaustivamente citado, Foucault considera que o objetivo dos sistemas do biopoder consiste no aumento da eficiência (produtividade) e na docilização dos corpos — torná-los simultaneamente úteis e dóceis. A emergência dessa nova forma de poder, segundo o autor, acompanha o surgimento do capitalismo e a necessidade da formação de corpos úteis. Nessa interface entre Foucault e Morila, sugiro que a importação do modelo europeu na formulação do projeto republicano de educação brasileira tinha como bônus (ou ônus) a instituição e manutenção de uma dupla colonização: a colonização territorial em sentido amplo, da qual o país aparentemente já estava livre, mas que o governo escolhe manter como aculturação; e, mais minuciosamente, a colonização dos corpos pela instituição escolar, junto de outras instituições. Do ponto de vista de Foucault, o biopoder atua diretamente na regulação das atividades, é introjetado pelos indivíduos, tornando-se reiterativo, inclusive enquanto ato ou discurso de resistência multiplicado, pois permanece reiterando e fortalecendo a norma à que resiste (2013)³.

Os três anos de colegial e as experiências artísticas que se articulavam às redes de trocas estabelecidas com esse grupo de pessoas me sacudiram. As experiências corporais vividas colocaram em crise padrões de pensamento e ação, nas esferas éticas e estéticas, que possibilitaram rever minha história familiar, rever a cidade e rever minhas escolhas. Em vez de Medicina, decidi que tentaria fazer a graduação em Teatro. Não fui aprovada no exame vestibular no primeiro ano

³ Poderíamos ainda estabelecer paralelo similar entre os elementos destacados por Morila e Pierre Bourdieu nos seus estudos sobre a construção de regularidades sociais por meio da noção de *habitus*: sistema de disposições duráveis — “[...] estruturas estruturadas predispostas para funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem estar objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a busca consciente de fins” (1991, p. 92, tradução nossa). A *inculcação* dessas disposições duráveis, para o autor, se dá por meio de experiências vividas em certas condições sociais históricas objetivas, que produzem práticas e são produto delas, produzindo história e sendo seu produto. Em Bourdieu, as transformações nesse *habitus* são como atualizações e reativações que não ultrapassam os limites de suas condições de produção, como transformações reguladas ou improvisações reguladas. Veja-se do mesmo autor: *O sentido prático, A reprodução* ou *Notas provisórias sobre a percepção do corpo*.

em que me candidatei. Minha situação econômico-familiar, assim que terminei o colegial, piorou muito, e comecei a trabalhar em uma livraria da cidade, “no comércio”, como falávamos à época. Lembro-me de pensar: “a maior parte de minhas amigas de bairro já trabalha para ajudar a família e conclui o colegial no período noturno; muitas delas estão se casando, comprando terrenos nos bairros mais distantes para construir. Por que eu imagino que irei para a universidade?”. Pela segunda vez em minha história, percebi conscientemente a simultaneidade ou o atravessamento concreto entre as dimensões histórica, social, política e a dimensão individual, incorporado em mim e em minha família.

Durante o final da década de 90 e o início dos anos 2000, ocorre minha formação nos cursos de bacharelado e licenciatura em Teatro do Departamento de Artes Cênicas da ECA/USP. Saio da casa da família e passo a viver na cidade de São Paulo. Sem nenhuma condição para pagar a vida na capital, moro no alojamento universitário pelos quatro anos do bacharelado e também por isso mergulho na experiência acadêmica para além do tempo-espço das aulas, frequentando cursos e seminários em diferentes institutos e faculdades, frequentando os diferentes espaços culturais do *campus*, vivendo os fins de semana esvaziados da cidade universitária, a ausência dos transportes públicos e a construção de laços entre os moradores dessa pequena comunidade transitória.

De um lado, durante essa primeira graduação em Teatro, surgem para mim outras tensões, especialmente em relação aos discursos sobre o artista, sua formação, seu talento, seu papel no mundo. Entre alguns estudantes, e até professores, sobrevivia certa idealização do artista como gênio artístico ou como destino: alguém que teria um dom divino ou que foi escolhido pela arte. Era um discurso mais ou menos explícito, que fazia com que alguns estudantes e professores se sentissem mais artistas que outros e assim nomeassem as pessoas que passavam pelo curso.

De outro lado, no âmbito pessoal-corporal, as experiências na graduação em Teatro criaram possibilidades de (re)conhecimento” de minha corporalidade. As aulas de improvisação, expressão corporal, jogos teatrais, técnicas de dança traziam à tona um trabalho de auto-

percepção, de reconhecimento de limites e de possibilidades corporais, pautado, em sua maior parte, em sistemas de trabalho da Educação Somática. O contato do corpo com outros corpos, com o chão e a exploração de movimentos a partir dessas interações revelaram outras possibilidades de prazer e criação; proporcionaram a ampliação de meus repertórios de movimento. Tais experiências, para minha surpresa naquele momento, ainda flexibilizaram padrões de pensamento, inclusive em relação às corporalidades fora dos padrões de beleza supervalorizados socialmente e à reflexão a respeito das intervenções sobre os corpos desde aqueles tempos. O processo, cheio de *insights* pessoais, fez-me perguntar por que não havia esse tipo de abordagem ao longo da Educação Básica. Por que as artes em geral (não apenas as artes visuais) e esse trabalho de percepção corporal eram tão raros ou inexistentes no currículo escolar? Flagrei-me repetindo o discurso da formatação dos corpos pela sociedade e pela escola. Flagrei-me também cogitando o revolucionário que seria se tivéssemos outro percurso educativo em relação à corporalidade na família e na escola. Se, no ensino médio, a escola fora meu passaporte para o mundo das artes, da filosofia e da vida coletiva, a universidade se tornou um novo espaço, agora de redescoberta, aceitação e experimentação do corpo. Meu trabalho de conclusão de curso na habilitação em Teoria do Teatro é um estudo sobre diferentes concepções de arte ou do “ser artista” historicamente, seguido da reflexão sobre uma experiência de prática de ensino de teatro. Ao terminar o bacharelado, meu desejo já era fazer a licenciatura e trabalhar no campo da educação em teatro.

Assim que termino essa primeira graduação, atuo em duas equipes de trabalho (no Museu de Arte Contemporânea — MAC/USP e no Projeto Engenho Teatral) que estabelecem parcerias contínuas ou contatos regulares com escolas da Educação Básica⁴. Conheço as profes-

⁴ Refiro-me à minha atuação como bolsista de Treinamento Técnico no Projeto Museu, Educação e o Lúdico (2000), parte do Programa Ensino Público, da Fapesp. Por meio dele, fiz parte de uma equipe que investigava metodologias lúdicas no ensino da Arte, recebendo grupos de crianças no espaço expositivo do anexo do MAC (*campus* USP) para a exposição Ciranda de Formas e atuando semanalmente junto com professoras e crianças da Emei Desembargador Dalmo de Oliveira. Nos anos de 2002 e 2003, passo a atuar como monitora do Projeto Engenho Teatral, circulando por dezenas de escolas públicas da periferia da zona sul de São Paulo para propor procedimentos de mediação

soras tão diferentes entre si, de uma Emei na Vila Sônia, com quem a equipe do MAC trabalha por dois anos. Conheço as periferias da zona sul da cidade de São Paulo — Jardim Horizonte Azul, Cohab Adventista, Jardim Colombo, Paraisópolis, Capão Redondo, Parque do Ipê, Campo Limpo, Jardim Ângela, Parque do Lago... — e, especialmente, grande parte de suas escolas em minhas viagens pela cidade no Projeto Engenho Teatral: mapas escondidos, paisagens precárias, paisagens bucólicas em plena capital.

Uma sala de aula-imagem nunca saiu de minha memória: entro lentamente no espaço tentando sinalizar para o professor que gostaria de conversar com a turma. Ele lê continuamente um texto “da matéria”, sentado na cadeira atrás da mesa perto da lousa, usando um volume vocal que fica totalmente encoberto pelo burburinho dos estudantes na sala. Nenhuma pessoa no espaço olha ou escuta esse professor. Há duos, trios, pequenos círculos de estudantes em dezenas de ações. Muitas coisas acontecem simultaneamente, mas nada parece se passar entre os supostos participantes de um suposto processo pedagógico.

Uma escola que não me sai da memória: um período noturno que abrigava essa espécie de comunidade (metáfora de comunidade sonhada?) em que se borravam fronteiras entre a vida das pessoas e a vida na escola — atividades culturais, debates, relações honestas estabelecidas entre professores, coordenadoras, estudantes. O debate da condição concreta de migrantes, a educação tardia e a história pessoal dos próprios estudantes eram parte da “matéria” desse encontro que a escola possibilitava. Numa semana, ouvíamos um batuque de umbigada e já nos deparávamos com as tensões da “demonização” dos tambores pela emergência das igrejas neopentecostais na periferia da cidade de São Paulo. Na outra, um estudante nordestino cozinha um peixe com farofa para a merenda da escola, dançamos em roda no mesmo intervalo, colocando em movimento alguns desses corpos que se manifestavam impedidos de dançar pela religião.

aos estudantes que assistiriam ao espetáculo Pequenas Histórias que à História não Contam, do grupo Engenho. Como parte do mesmo projeto, estabeleci contato e ações contínuas com três escolas da região: Emef Paulo Colombo, Emef Cel. Palimércio de Rezende e E. E. Comendador Miguel Maluhy, além do Espaço Gente Jovem Paraisópolis.

Vi escolas inteiramente gradeadas com professores, literal e espacialmente, separados dos estudantes no edifício escolar. Vi salas de aula em que os corpos e os objetos compunham agrupamentos aleatórios, deixavam vácuos, subvertiam qualquer tipo de esquadrinha-mento. Vi salas com grupos em círculo, debatendo uma geopolítica municipal por meio de metáforas em que as pontes eram mais muros para a segregação de classe do que vias de acesso ou comunicação coletiva em São Paulo. Convivi com escolas em que professores e coordenadores não se escutavam; escolas em que professores e estudantes se escutavam; escolas em que ninguém escutava ninguém. A experiência punha em crise minhas próprias idealizações nas mais diferentes direções: de que opressão eu mesma cheguei a falar se professores ou diretores já não ocupavam esse papel sistematicamente? Talvez todos fossem oprimidos? Mas por quem? Talvez todos fossem subversores de um sistema de poder fantasmático, que se autoalimenta, se autorreproduz fluentemente? E ainda, quem eram esses diferentes sujeitos (grupos teatrais, dos quais eu era uma representante; pesquisadores universitários; artistas; ONGs) que pensavam levar algo às comunidades de periferia, conscientizá-los de algo? O que pensavam que sabiam sobre essa realidade (a maioria deles de origens econômicas, sociais, culturais distintas) para poder ensinar ou conscientizar alguém? Quem precisava ser conscientizado?

Esses três anos de trabalho na zona sul se configuram como um novo deslocamento do lugar olhado e vivido das coisas, que problematiza representações sobre uma ideia de *Outro* e traz à tona uma experiência concreta de alteridade. Questiona a reiteração das generalizações que resulta na transformação de experiências em abstrações e a tendência a fabricar o *Outro* (Spivak, 2012a), exterior, abjeto e execrável (Butler, 2005; Jobim e Souza, 2005). Esses supostos *Outros* nesse discurso são objetificados, esvaziados de sentido e de qualquer liberdade de escolha ou agência, na maioria das vezes nominados como “os pesquisados” — no campo da Educação são professores e estudantes de escolas de educação básica.

No mesmo período, especificamente em 2001, inicio o curso de licenciatura em Teatro e a participação em um grupo de pesquisa e criação a partir da Técnica do Movimento Consciente, de Klaus

Vianna, sob a coordenação de Luzia Carion Braz, durante sua pesquisa de mestrado. Trabalhamos nesse grupo por sete anos⁵, estudando as estruturas ósseas, os fluxos e as direções dos movimentos por intermédio da observação cotidiana de nossos corpos, do estudo de alguns autores e da criação de uma cena híbrida entre o teatro e a dança. Fazendo parte desse grupo, descobri o prazer de estar em cena, de estar em jogo corporal com e diante de outros corpos. O trabalho nos convidava cotidianamente a refinar nossas percepções sensoriais: olhar vendo, ouvir escutando, estar presente no tempo-espaço presente. Uma prática cotidiana de estar atenta às mudanças sutis de temperatura, de ritmos dos órgãos corporais, de observar as sensações de volume, tamanho, posicionamento no espaço constituía-se. A criação se pautava na alteração concreta das relações entre corpo e corpo, entre corpo e ambiente. Meu prazer ou minha obsessão pela auto-observação, pela observação de outros corpos e do ambiente se reafirma e sistematiza na experiência. Essa prática deixa traços evidentes em meu trabalho docente, em minhas possibilidades de observação de mim mesma e dos grupos que passo a coordenar nos anos seguintes em oficinas de teatro em projetos públicos. Do mesmo modo, alguns professores das duas graduações deixam traços concretos em minha prática. Além do profundo conhecimento de cada um deles em suas áreas de trabalho, havia uma conduta, um alinhamento entre discursos e ações que me mantinha conectada a eles: a precisão na abordagem dos conteúdos que estudavam e propunham; o estímulo cotidiano à elaboração de questões e a escuta atenta delas; a leitura cuidadosa de textos de autores e dos textos dos estudantes; a generosidade de reconhecer o caminho dos estudantes e de provocá-los no aprofundamento desse caminho. Foram aulas das quais eu saí repleta de perguntas, com o estômago revirado ou extremamente revigorada. Pouco tempo depois, como professora, via os rastros de seus modos de agir/falar nos meus próprios modos de agir/falar, percebendo em mim os ímpetos miméticos que caracterizam os modos de apreender humanos.

⁵ Com o tempo nos autodenominamos OBARA — grupo de pesquisa e criação que concebe três encenações: *Os Donos do Corpo*, *Fragments de uma Carta aos Anfíbios* e *A Gravidade como Hábito*.

Entre 2010 e 2020, dá-se o ciclo mais recente de convívio com escolas públicas em minha atuação como docente nas licenciaturas em Teatro, de modo pontual e passageiro no mesmo Departamento de Artes Cênicas da USP como professora conferencista, e mais tarde como docente efetiva do curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia. Nesses contextos, tenho dois tipos de acesso à rede de educação básica. O primeiro, por meio de relatos orais e escritos de estudantes de graduação, como professora de disciplinas como Metodologia do Ensino das Artes Cênicas (USP) ou Pedagogia do Teatro e Estágio Supervisionado (de observação e regência) na Licenciatura em Teatro (UFU). Em Uberlândia, no mesmo contexto dessas disciplinas, frequento uma parte da rede escolar da cidade, visitando os espaços em que atuam os estudantes. O segundo acesso às escolas se dá por minha observação e convívio direto com elas de duas formas. Primeiramente, como parte de um projeto coletivo dos professores da licenciatura do curso de Teatro da UFU, por meio do qual passamos a estabelecer continuidade na parceria com um pequeno grupo de escolas da cidade⁶ com as quais convivi de modo sistemático. Por fim, pela realização de dois anos de trabalho em campo em duas dessas escolas: a Escola de Educação Básica (Eseba) da UFU e o Centro Educacional Maria de Nazaré, como parte das atividades de minha pesquisa de doutorado, entre 2011 e 2013.

Passadas duas décadas desde minha primeira graduação e tendo eu me deslocado do papel de estudante de uma escola pública no interior do estado para o de professora universitária na capital e depois no interior de Minas Gerais, percebi mais homogeneização nos discursos. Com diferentes argumentos e motivações, não só os meios de comunicação de massa, mas até a suposta elite de estudantes universitários (os estudantes de teatro com quem convivi) parecem repetir o discurso da falência da educação e da escola pública. Entretanto, o discurso da

⁶ Há um conjunto (uma constelação) de ações que fazem parte desse projeto: os estágios, o Pibid e o Projeto Partilhas, ateliês e redes de cooperação — aprendizagens teatrais na rede escolar. Refiro-me, no texto, especificamente a escolas que têm interesse num diálogo contínuo e que após alguns anos se tornam parceiras do projeto de pesquisa em Educação Básica citado acima (financiamento Capes/Fapemig), coordenado pela Profa. Dra. Vilma Campos Leite e por mim: Centro Educacional Maria de Nazaré, (Eseba), Emef Josiany França, E. E. de Uberlândia.

mídia, que atravessava algumas enunciações da população em geral, e o discurso dessa elite se contradiziam de um modo muito peculiar. De um lado, o senso comum continuava constatando a queda de qualidade do ensino e, desde a década de 1990, a perda de controle sobre os alunos, a violência entre estudantes e entre estudantes e professores, moradores do bairro e escola. De outro, alguns estudantes parecem se apropriar dos estudos foucaultianos retomados por pesquisadores acadêmicos, tendo como pauta mais difundida a já mencionada noção de *corpos dóceis* (Foucault, 1994) e seus desdobramentos pós-estruturalistas, para problematizar a escola como instituição disciplinadora dos corpos, formatadora das mentes. Apesar de já estarmos nos anos 2000, esse discurso, de certo modo, retoma aquelas considerações de Morila (2005) sobre o projeto republicano da educação, que significava, por desdobramento, branqueamento da população e europeização dos hábitos culturais, disseminação de valores modernos, positivistas ou iluministas.

A contradição peculiar que me interessa é a convivência tensa entre as representações da perda de controle e dos sistemas de controle operantes que recaem sobre a instituição escolar, dialética ou ironicamente, nos diferentes discursos enunciados por diferentes sujeitos. Uma hipótese seria a de que tal contradição, na verdade, revela um corte de classe existente entre os sujeitos que veiculam esses diferentes discursos. Do lado do discurso da perda de controle, via a população das classes baixas e periferias convivendo com alguns daqueles aspectos mais caóticos que descrevi brevemente sobre as escolas da periferia da zona sul de São Paulo. Nessa época, a maior parte dos estudantes de escola pública não tinha acesso ao ensino superior⁷, seja pela necessidade de trabalhar mais cedo, seja pela impossibilidade de ser aprovado nos exames vestibulares. Ainda estava em planejamento o sistema de vestibulares seriados no sistema federal ou as ações afirmativas de cotas sociais e raciais, por exemplo, que mais recentemente têm proporcionado uma diversificação efetiva de origem dos

⁷ Ana Maria N. Vasconcelos, no texto *Juventude e ensino superior no Brasil*, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada em 2016, se pauta no censo do IBGE de 2010 para afirmar que apenas 19% da população jovem (entre 18 e 24 anos) ingressou no ensino superior no Brasil naquele momento.

estudantes nas universidades federais. De outro lado, havia o discurso daqueles estudantes da universidade pública, especialmente da USP (2009/2010), na maior parte das vezes oriundos de escolas privadas, que talvez tivessem tido contato com um sistema disciplinador relativamente intacto⁸. Com acesso a autores como Foucault, Deleuze e Guattari, tais estudantes pareciam proferir o discurso sobre a disciplinarização dos corpos sem perceber que ele talvez dissesse respeito mais a eles próprios do que a toda a sociedade, e que também tais autores se referiam a um estrato apenas da sociedade mais ampla: branco, de classe média, europeu ou ocidental (sem dar conta das enormes diferenças culturais existentes no suposto ocidente). Essa percepção passa a me importunar no cotidiano de convivência circulando entre as salas de aula das universidades e as salas de aula das escolas de Educação Básica. A reticência de professores da escola básica em relação aos professores universitários começa a ser compreendida, por mim, como parte de um círculo vicioso. Assim como pesquisadores universitários (como eu) parecem, por vezes, se autocolonizar com os pensamentos europeus, há um movimento arrogante e colonizador quando alguns desses sujeitos pesquisadores adentram a escola como quem possui “a consciência” diante dos alienados e modelados pelo sistema, ou como quem possui as ferramentas que “solucionarão os problemas da escola”.

Minhas experiências pregressas na licenciatura, nas periferias da zona sul de São Paulo, e no mestrado parecem ter constituído minhas possibilidades de cogitar outras formas de encontro com professores, estudantes, coordenadoras, diretoras. Por conta delas, creio, minha pergunta passou a ser como se daria esse encontro entre corpos, especificamente entre os corpos das pessoas graduadas em Teatro que chegam às escolas públicas como profissionais e os corpos de estudantes das escolas públicas. Ao adentrar a escola, agora como professores, elas passarão a ser imediatamente as novas pessoas-corpos “modelados, formatados pelo sistema escolar”, como por vezes elas próprias

⁸ Escolho a expressão “relativamente intacto” porque também caberia a relativização dessa afirmativa, vistas as dinâmicas clientelistas de muitas escolas privadas em tempos de neoliberalismo, que alteram profundamente as relações de poder nas interações entre professores e estudantes e no suposto poder disciplinador da escola.

falavam dos professores de artes observados na escola? O que se passa nesse encontro entre corporalidades tão distintas entre si? E, por fim, o que acontece entre esses corpos quando a aula de teatro acontece na escola?

Esta retrospectiva compartilha com quem lê, e reconta para mim mesma, um percurso durante o qual convivi com discursos mais ou menos diversos ou recorrentes em relação à escola, e também ao longo do qual vivi e fui atravessada corporalmente pelas práticas e discursos performados pelos sujeitos com quem encontrei. O transbordamento da experiência estética na singeleza do cotidiano, ou no contexto extracotidiano de um teatro e de uma prática teatral, reabre/desloca em mim modos de estar e pensar no mundo. No imbricamento entre eles, nasceram estas questões.

De certo modo, começo esta reflexão com a percepção de uma armadilha: a armadilha da repetição de um discurso que torna ideias mais poderosas pela sua reiteração constante e que faz questão de enfraquecer a singularidade das experiências vividas como exceções. Por isso, sua simples repetição invisibiliza dissonâncias e subversões, invisibiliza as margens da generalização, que, por vezes, são *locus* de contrarrazões (Brandão, 2007) em relação às demandas da *sociedade do espetáculo*, de *neoliberalismos* e *necropolíticas* em que nos vejo viver. Por todas essas complexidades e precariedades, desconfio das generalizações e de dogmatismos teórico-metodológicos que configuram algumas das muitas facetas da imobilização de corpos e discursos. Diante delas, a prática de estar presente no presente e de estar sensível na interação com os outros é meu desafio e meu caminho de subversão.

A continuidade desta jornada reflexiva se dá no primeiro capítulo, que intitulo “Molduras da experiência e da escritura”. Nele, apresento brevemente os processos de escolarização na cidade de Uberlândia, contextualizando-os na moldura sócio-histórica da modernidade, mas também questionando a pertinência dessas categorias excessivamente generalizantes. Reafirmo a necessidade de aproximação com os contextos singulares que investigamos, assim como proponho a diversificação de referenciais teóricos em busca de não nos colonizarmos no processo de reflexão acadêmica. Na sequência, apresento elementos

teóricos e metodológicos do campo da Fenomenologia e da Etnografia, estudados ao longo de minha trajetória, que têm sido inspiradores na constituição de minhas práticas docentes e dos modos de reflexão que podem advir delas.

O segundo e terceiro capítulos apresentam as narrativas emergentes de meu convívio com duas escolas da cidade de Uberlândia. São o coração deste livro e desejo que ressoem nos corações de quem os ler. Sobre o Centro Educacional Maria de Nazaré (CEMN), escrevo o *Caderno de errâncias corporais*, em que estabeleço metáforas espaciais dos corpos em ação no cotidiano escolar e exploro alguns sentidos possíveis sobre esses corpos em ação. A errância emerge como experiência-noção que sustenta e dimensiona as experiências corporais em análise.

Sobre a Eseba, escrevo o *Caderno de jogos corporais*, em que narro situações observadas na escola por meio da experiência-noção de jogo: o jogo dos corpos em espera, o jogo dos corpos em fruição, o jogo dos corpos em ação. A experiência do jogo e da performatividade como atos de reestruturação da realidade, como estabelecimento de ordenações paralelas, como suspensão de regras cotidianas é que sustenta e dimensiona as descrições nesse caso. Nessa etapa do texto, faço ainda um exercício de descrição do *corpus* da prática do professor Getúlio Góis no contexto desses corpos em ação.

A partir das elaborações apontadas nos dois textos sobre as escolas, busco potencializar no quarto capítulo a emergência de algumas noções-experiências estruturantes de nossa corporalidade e que considero fundamentais para se pensar processos pedagógicos e educação estética na atualidade. São elas: a relação entre corpo e espaço ou corpo e matéria/materialidade, que se desdobra ou amplia na relação corpo-mundo; a dimensão do jogo e da performatividade como estruturante da experiência do *ser-no-mundo*; a deriva como tendência, como parte do horizonte de indeterminação em que estamos imersos e por meio do qual estabelecemos (ou podemos estabelecer) errâncias, devaneios e reinvenções de formas de vida e criação. Tais elementos não constituem uma metodologia, mas rastreiam *essências operantes*, no sentido elaborado por Merleau-Ponty, que permeiam nossa experiência encarnada no mundo e que podem ser potencializadas em processos pedagógicos.

Nas considerações finais, falo sobre três *deslocamentos do lugar olhado das coisas*, inspirada na expressão de John Dawsey ao tratar do campo da Antropologia. Eles acompanharam as experiências observadas e parecem engendrar condições de possibilidade de processos significativos na escola. O primeiro deslocamento do olhar diz respeito ao reconhecimento do *embodiment* de adultos e crianças convivendo na escola. O segundo é a abertura ou observação do que emerge nas interações entre os corpos no cotidiano escolar. O terceiro é a inversão de vetores (de suas direções) nas interações intersubjetivas/intercorporais nos processos de educação. Finalizo o texto refletindo sobre algumas implicações de minha própria reflexão no que se refere às noções-experiências de corpo e educação.

1.

Molduras da experiência e da escritura

Minha experiência corporal em Uberlândia é a experiência de um cerrado quente e seco (às vezes esturricado) no inverno e de um cerrado mais fresco e úmido em certos momentos do verão — cidade relativamente plana e ainda com espaços vazios, terrenos baldios, casinhas, casões, prediozinhos espalhados em larga extensão do município.

A região de Uberlândia, que chegou a fazer parte da divisão das terras da metrópole no regime de sesmarias¹ (que vai até 1820), também foi conhecida como “sertão da farinha podre” e serviu de ponto de parada para bandeirantes e exploradores dos minérios das “Geraes”. O município teria surgido como ocupação populacional concreta em torno de algumas fazendas que se instalaram na região como parte do afluxo gerado pelo declínio da exploração de ouro no Centro-Oeste. A localidade passou a ser conhecida como São Pedro de Uberabinha, pela proximidade ao rio Uberabinha, no início do século XIX. “Como símbolo de uma comunidade que se pretendia *organizada e civilizada*, os moradores pediram ao Bispado a permissão para a construção de uma Capela Curada, a ser dedicada à Nossa Senhora do Carmo”.² A frase chama minha atenção e sugere a “vocação progressista” que reaparece em textos de estudiosos sobre diferentes aspectos da história de Uberlândia. Outra marca hist  rica da cidade parece estar em seu caráter de

¹ Cf. História de Uberlândia. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/cultura-e-turismo/historia-de-uberlandia/>. Acesso em: 02/10/2021.

² Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/2014/secretaria-pagina/23/737/secretaria.htm>. Acesso em 06/11/2014, grifos meus.

entrepósito comercial para os movimentos/deslocamentos de pessoas e bens nessa região. Na bandeira da cidade, há uma espécie de estrela de onze pontas que representaria as onze rodovias que cruzam o município. Se antes foi ponto de parada para bandeirantes que adentravam o interior do país, hoje a cidade se caracteriza como um dos maiores polos distribuidores (atacadista) do Brasil, cuja importância parece superar a de seu parque industrial e produção agropecuária. O processo de urbanização intensifica-se no final do século XIX e tem a presença da estrada de ferro (Mogiana) e da fábrica de tecidos como um marco para o início da construção de vilas operárias com o objetivo de fixar mão de obra no município. Entretanto, isso se dá de modo a reafirmar a constituição de um espaço urbano segregado, em que os operários vivem longe do local de trabalho e do centro comercial, enquanto as elites vivem nas ruas construídas em torno do centro histórico da cidade, onde se instalou o comércio (Mariano, 2014). A terra urbana, nesse processo, teria se transformado sistematicamente em produto, com estreita relação entre poder público e mercado imobiliário, produzindo as *condições proletárias de experiência do urbano* (Mariano, 2014, parágrafo 58) no processo histórico de Uberlândia como parte do espólio do direito à cidade.

Podemos ver outras facetas dessa segregação e hierarquização espaço-cultural-simbólica da cidade no congado realizado em Uberlândia desde a metade do século XIX. A população negra da cidade, cotidianamente diluída em diferentes setores de trabalho e de moradia, parece tornar-se subitamente visível e ocupar as ruas centrais da cidade, saindo de seus quartéis em cortejos até a Igreja Nossa Senhora do Rosário, no bairro histórico do Fundinho.

É nesse mesmo contexto que a escolarização irá se constituir no município. Na história da escolarização da cidade, emerge certo espelhamento na interação entre o ensino rural e o ensino urbano. Tânia Cristina Silveira (2010) aponta um desprestígio do mundo rural, inclusive nas pesquisas acadêmicas, como contraste à sua importância histórica no país e em Uberlândia até a metade do século XX. Ela cita um Código de Posturas de 1903, de tendência higienista, que tende a reproduzir “uma representação social de atraso do meio rural em relação ao meio urbano” (Silveira, 2010, p. 555).

Silva Jr. e Souza (2014), ao estudarem a escolarização (rural e urbana) em três municípios mineiros, incluindo Uberlândia, discutem brevemente os projetos de educação presentes nos anos iniciais da república brasileira e destacam que se pensava uma educação para as elites (secundária e superior) e uma educação para o povo (primária e profissional). Segundo os autores, a primeira escola de Uberlândia surge em 1835, na Fazenda Tenda, uma das fazendas das famílias fundadoras da cidade. Em 1860, constrói-se a primeira escola provincial pública, e, em 1915, o primeiro grupo escolar, atualmente Escola Estadual Bueno Brandão. Ao longo do primeiro século de formação do município, multiplicam-se os colégios confessionais privados, reafirmando o predomínio das elites no planejamento e na tomada de decisões de interesse público no histórico da cidade. A partir da década de 20, Silveira (2010) afirma a importância dos movimentos modernistas nas artes e na intelectualidade brasileira para uma crítica às políticas republicanas.

No limiar da política republicana o entrave ao modernismo social foi identificado na relação direta com o analfabetismo. Carvalho [...] analisou o projeto político pedagógico formulado nos anos de 1920 como parte do processo de redefinição do estatuto da escola na ordem republicana. Para a autora desde a instauração daquela, a educação fora concebida como condição de progresso [...] De acordo com Carvalho foi esta constatação feita por intelectuais na avaliação da política republicana, que, segundo os mesmos, excluía a massa popular, representada como improdutivo, doente e ignorante, do acesso escolar impedindo o tão sonhado progresso na ordem republicana que se estruturava, sendo a educação reafirmada como condição *sine qua non* para a sua consecução. (Silveira, 2010, p. 549-550).

Ainda em diálogo com Marta Maria Chagas Carvalho, Silveira cita esse projeto destacando o hiperdimensionamento da função da educação, pautada no controle social, visando simultaneamente a *regeneração pela educação (controle da vadiagem)*, a fixação da população rural no campo, por meio de uma manobra que conciliasse a homogeneização para constituir uma nação e certa idealização da vida no

campo, e, por fim, uma formação cívica integral, centrada no cultivo do hábito do trabalho. Cito uma das fontes de pesquisa do autor para tornar perceptível o teor do debate que se estabelecia em jornais da cidade.

Não basta atrair operários para as zonas rurais, fazendo deles meras máquinas inconscientes de trabalho: é necessário também dar-lhes educação para que possam atingir o grau de cidadania. Esse é o interesse econômico do país aliado ao seu patriotismo. O homem da lavoura deve nivelar-se ao homem da cidade em todas as prerrogativas da espécie. (Oliveira, 1947, *apud* Silveira, 2010, p. 4).

Ao longo da década de 20, em que emergem diferentes reformas educacionais em vários estados do país, inicia-se a passos lentos o processo de ampliação da rede pública escolar também em Uberlândia, em que predomina o ensino privado até a década de 60, mesmo após a Constituição de 46, que teria retomado o ensino primário (nomenclatura da época) obrigatório e gratuito a toda a população (Silva Jr; Souza, 2014). Ao longo desse período e a partir da década de 1970, apesar da continuidade do descaso com as escolas no meio rural, os dois textos (Silveira, 2010; Silva Jr; Souza, 2014) sinalizam a presença de movimentos sociais no estado de Minas Gerais que debatem a necessidade de melhores condições materiais e de uma educação voltada à realidade do campo, que se manifesta nas ideias do ruralismo pedagógico (Silveira, 2010) e, a partir da década citada, nas Escolas Família Agrícola (de influência francesa).

Entretanto, Silva Jr. e Souza não fazem menção ao movimento em Uberlândia especificamente, sinalizando as décadas de 1970 e 1980 com a fundação de diversas escolas técnicas urbanas e apenas uma escola agrotécnica. Para eles, manifesta-se nessa constatação o predomínio do pensamento tecnicista, de formação de mão de obra, oriundo das políticas educacionais do governo militar. A situação só se alterará na região com a Constituição de 1988 e com a universalização da educação escolar, a municipalização e a nucleação das escolas rurais (que é tratada como um avanço, ainda que tenha trazido outros problemas agregados).

Nos textos sobre os processos de escolarização de Uberlândia, ao menos três temas aparecem de maneira recorrente: um projeto de educação sob a pauta daquele mesmo projeto republicano (ordem, progresso, civilização), voltado para a uniformização da nação; uma educação fortemente marcada pela segregação racial, pelas diferenças de classe; e, por fim, uma educação voltada à formação para o trabalho.

Dos contextos amplos ao olhar para realidades locais e vice-versa

Hannah Arendt, em *A condição humana* (1984), apresenta os pressupostos do seu pensamento na filosofia política resgatando especialmente elementos da cultura grega, analisando seus desdobramentos e as rupturas que a sociedade ocidental vive em relação a eles na modernidade³, momento no qual se diluiriam as fronteiras entre o público e o privado. A esfera privada configurava-se como espaço constituído essencialmente pela casa (*oikos*), ao qual estavam reservadas as atividades para garantir a sobrevivência (*o labor*), bem como onde ficavam resguardados todos os eventos da intimidade (o nascimento, a morte). A esfera pública, por sua vez, era o domínio da *polis*, o tempo e espaço dedicados ao convívio entre os homens livres (liberados das atividades laborais de sobrevivência), no qual havia diálogo, ação e criação coletiva. Nessa esfera, especialmente, é que se gestava e preservava o mundo compartilhado (as epopeias, os festivais teatrais e religiosos, as decisões coletivas). Essa era a caracterização da dimensão política, fundamental para o exercício do que havia de mais altamente humano no homem. Para a autora, tais esferas perdem sua diferenciação na modernidade com a emergência do social. Passa a ser pública a administração de assuntos que antes eram privados, como a propriedade de terras e o *labor* (com o surgimento do operariado). Em oposição, a singularidade de cada ser humano fica restrita ao âmbito

³ Há muita diversidade de posições sobre o enquadramento temporal da Modernidade ou sobre a nomeação dos tempos atuais como Modernidade, Pós-modernidade, Contemporaneidade. Para Zygmunt Bauman, a Modernidade abrangeria certas formas sociais que surgem na Renascença, delineando-se mais claramente no século XIX e exacerbando-se no século XX.

privado, quando antes era parte de sua dimensão política. Faz parte ainda desse contexto o crescimento acelerado da população. A ideia de uma esfera do domínio do social exacerba-se ainda mais quando surge a noção de sociedade de massas. Há cada vez menos espaço para ações singulares (irrepetíveis, únicas) de cada ser; de outro lado, cresce o espaço e a necessidade de os indivíduos exercitarem o *comportamento*, inclusive como facilitador da sobrevivência e da administração da população numerosa.

Nessa sociedade de massas, Bauman (2005) observa a emergência de uma configuração social em que se transfere ao indivíduo a responsabilidade pela autoconstrução da identidade. Na história da formação dos Estados-nação como parte da configuração da modernidade, o poder soberano impõe a necessidade de uniformizar as identidades das populações em função da constituição dessas nações, gerando o surgimento da própria noção de identidade. Na *modernidade tardia* ou *líquida*, as identidades são fluidas e sua constituição é um peso com o qual o indivíduo tem de arcar como um *bricoleur*, que compõe sua autoimagem com os pedaços que tem à mão, sem saber exatamente se formarão uma figura ou imagem definida ao final.

Esse abandono do indivíduo a si mesmo se atrela, para Hannah Arendt (1979), a algumas perdas — da tradição, da religião, da autoridade — que caracterizam o que ela chama de *crise da modernidade*, cujo traço mais forte é o desaparecimento de um *mundo* com significados compartilhados. Mundo aqui compreendido como objetos e saberes da cultura que têm mais permanência ou duração do que a passagem de uma geração humana por ele. Para Arendt (1979), os antigos eram a fonte das condutas e dos conhecimentos sobre o passado; neles se originava a autoridade para a ordenação do mundo político e religioso. A religião, no sentido último, era um “*re-ligar-se*” a esse passado. O fio que conectava o presente ao passado é que poderia ser chamado de tradição.

Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado.

Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido — pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderiam perder — significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão,

a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação. (Arendt, 1979, p. 130-131).

O fragmento parece invocar o texto de Benjamin (1994) sobre o narrador, no qual ele trata da perda de significado das experiências ou da possibilidade de compartilhamento delas, abrindo caminho para o surgimento do romance e colocando em xeque a troca de experiências orais. Deixar de conhecer o passado e de atribuir sentido a ele seriam também uma forma de perceber e refletir menos sobre o presente. O historiador, para Benjamin, é esse sujeito capaz de se situar na teia histórica, criando uma pausa no presente e colocando-o em relação a eventos do passado. Esse é o meio privilegiado de agir ou de alterar a história pelo ser humano.

A perda dessa tríade (autoridade, religião e tradição), para Arendt, além de destruir a durabilidade do mundo, resulta numa possibilidade cada vez mais remota de sua inteligibilidade.

Pois viver em uma esfera política sem autoridade nem a consciência concomitante de que a fonte desta transcende o poder e os que o detêm, significa ser confrontado de novo, sem a confiança religiosa em um começo sagrado e sem a proteção de padrões de conduta tradicionais e, portanto, auto-evidentes, com os problemas elementares da convivência humana. (Arendt, 1979, p. 87).

Tais perdas teriam desdobramentos diretos na educação, como entendida por Arendt. A educação, em sua obra, está fundamentada no fato da natalidade e na necessidade de iniciar os novos neste mundo. Desse modo, as crianças que nascem são seres em formação no que se refere à sobrevivência biológica, mas são também introduzidas num mundo que é anterior a elas, que será conhecido e que continuará existindo após sua morte. Essa seria a dupla responsabilidade do processo de educação. Para Arendt, no entanto, a continuidade do mundo está cada vez mais ameaçada, pois, a cada nova geração, diminui o senso de responsabilidade/autoridade dos *antigos* (pais, educadores) para com a introdução dos *novos* no mundo. E os novos seriam, simultaneamen-

te, a possibilidade de destruição de um mundo que existe há séculos, construído por aqueles que por aqui já passaram, mas também a possibilidade do exercício da liberdade — da criação de novos saberes, de novas tecnologias.

Fica explícito no pensamento de Arendt o desafio da educação dos novos neste contexto da emergência da esfera social na modernidade. Sua filosofia é exemplar no trânsito entre conceitos ou generalizações amplas e na observação de situações, interações humanas que explicitam a singularidade das ações de cada pessoa habitante de um mundo comum.

Continuando esse movimento pendular entre o micro e o macro, é importante notar que, naqueles textos históricos sobre a escolarização em Uberlândia mencionados anteriormente, aparece tanto um discurso sobre a modernidade, em que a escola e a educação são parte de um projeto civilizador e de massificação, quanto uma linhagem de pensamento em que a universalização da educação escolar não é tomada como projeto de dominação, mas como direito de toda a população e efetivação de uma democracia (Silva Jr e Souza, 2014). Essa tensão se fez presente na narrativa de minha história pessoal e está presente no debate mais amplo sobre a história da instituição escolar no Brasil.

A discussão empreendida por Cynthia Greive Veiga (2002) sobre a escolarização como projeto de civilização parece-me interessante para introduzir uma das dimensões deste debate. Ela faz uma reflexão a partir do sentido e da função metodológica do termo *dispositivo* em Foucault para se perguntar se as condições de constituição do doente (pelo dispositivo da medicalização), do prisioneiro (pelo dispositivo do aprisionamento) e do sexo (pelo dispositivo da sexualidade) são semelhantes às condições de constituição do analfabeto por meio do dispositivo da escolarização. Ao fazer essa pergunta, a autora já faz uma primeira distinção: não é a escola um dispositivo, mas sim a escolarização, como um conjunto de estratégias (discursivas, institucionais, espaciais, corporais). Veiga propõe algumas aproximações entre os textos de Norbert Elias (1993) e de Foucault, enfatizando que, em Elias, deslocam-se os eixos das mudanças da modernidade. Deslocamento esse que parte da infraestrutura econômica para um processo

de racionalização, autocontrole de impulsos e emoções, introjetado pelo próprio indivíduo por meio de um *superego regulador*. Ela argumenta que as discussões sobre a

oferta da escolaridade para toda a população somente foram possíveis no momento em que, de um lado, as classes altas e médias já se percebiam francamente civilizadas, e de outro, quando perceberam que isso lhes permitia enfrentar a questão posta por Holbach [autor do século XVII], ou seja, que “a civilização dos povos ainda não se completara”. Os não-escolarizados colocam-se como problema para a efetivação de um programa de civilização de maneira muito diferente daquele dos loucos, doentes ou criminosos, e de forma ainda mais particular, porque se refere a um setor da população com especificidades cada vez mais visíveis — a população infantil pobre — síntese da esperança da produção de nações pacíficas e ordeiras. (Veiga, 2002, p. 97).

Veiga destaca como diferencial no dispositivo da escolarização essa nova forma de acolhimento (e, eu diria, de produção) da infância pela política e pelo Estado. Por fim, em seu texto, ela sublinha que não seria possível transportar esse debate e a noção de civilização de maneira direta para o histórico da escolarização no Brasil, inclusive porque, entre as nações europeias, “constituiu-se como componente dessa imagem [de consciência da civilização] uma referência ao outro, não-civilizado, que deveria ser civilizado” (2002, p. 101). Por outro lado, ela também afirma que há rastros da importação dessa noção para o Brasil, visando à construção de sua autoimagem como nação civilizada e em busca de civilizar seus habitantes.

Gostaria de levar em conta aqui essa localização histórica e cultural em que tais autores escrevem: na Europa, no século XX, sobre o surgimento de escolas e outras instituições a partir do século XVIII, acompanhando a emergência do capitalismo na Europa. Sem dúvida, como Cynthia G. Veiga já afirma, na América do Sul, os processos de colonização e aculturação com base em modelos europeus foram bárbaros e deixam rastros até hoje (ironicamente, um deles parece ser a própria eleição constante dos autores europeus como lastro dos estudos acadêmicos no chamado Terceiro Mundo). Entretanto, em diferentes discursos sobre as instâncias de poder e o surgimento de insti-

tuições como a escola (Foucault, 2013, 1994; Bourdieu, 1991), observo uma espécie de apagamento do Outro como esfera de agência. O Outro como dominado, modelado, oprimido parece não oferecer resistência, parece estar completamente disponível para o poder, desaparecendo qualquer forma de ação e crítica na contramão do processo de dominação. A produção desse Outro parece ser necessária enquanto instância que se inclui por apagamento, por necessidade de gerar um dominado. Por isso sugiro que esse raciocínio, tomado sem ressalvas, cria por si mesmo dominação, impossibilidade de agência, pois esse sujeito, tomado como “o Outro”, torna-se objeto em vez de outro ser com o qual se *inter-age* e que *re-age* em relação aos dispositivos de controle.

Parece-me fundamental, portanto, diversificar pontos de vista teóricos para além de paradigmas de pensamento europeus, em lugar de mantê-los como únicas referências reflexivas sobre as práticas e representações a respeito da educação em contextos tão diversos como os do Brasil. Nessa direção, valeria lembrar a crítica de Gayatri Chakravorty Spivak (2012a) em relação à *divisão internacional do trabalho*, destacando que algumas “das críticas mais radicais produzidas pelo Ocidente hoje são o resultado de um desejo interessado em manter o sujeito do Ocidente ou o Ocidente como Sujeito” (p. 25), passando assim a fabricar a figura do Outro como o oprimido do Terceiro Mundo. Tomar a crítica de Foucault (e outros autores de mesma linhagem) ao capitalismo e aos sistemas de controle/regulação biopolítica nele engendrados como ideia transparente é fazer do discurso inaugurado por ele a própria coisa e não o exercício genealógico que Foucault mesmo parece insistir: perseguir a trajetória dos discursos (da “puesta en discurso”) e das práticas acerca do tema sobre o qual alguém se debruça.

Nesse mesmo intento, fricciono aqui o contexto e o pensamento de Foucault sobre a instituição escolar como uma das instâncias do biopoder com aquela outra linhagem de pensamento que emerge nos textos lidos sobre o contexto uberlandense. Nosso contexto específico: um país colonizado por europeus (ainda que não franceses ou ingleses), que se torna república em fins do século XIX, importando a ideia de civilização em seu projeto de educação. Tomo como exemplo o projeto de democratização de ensino no estado de São Paulo,

que começa em 1920, conforme José Mário Pires Azanha (2004, 1995). Azanha foi professor e diretor de escolas públicas, além de professor universitário. Como membro da Secretaria de Educação, propôs o fim do uso dos exames de admissão na passagem da escola primária ao ensino ginasial (nomenclaturas da época) em 1967. Em seu texto sobre a democratização do ensino paulista, Azanha coloca em relevo algumas iniciativas concretas que visaram à democratização do ensino, compreendendo-as especialmente como “política de ampliação radical de oportunidades educativas [...]” (2004, p. 337). O autor considera a ampliação de oportunidades como medida política: “Aliás, não poderia ser de outra maneira, pois qualquer que seja o significado que se atribua, atualmente, ao termo “democracia”, não se poderia limitar a sua aplicação a uma parcela da sociedade como na Antiga Grécia, onde a vida democrática era privilégio de alguns” (2004, p. 344). José Sérgio Fonseca de Carvalho, ao revisitar esse texto, explicita a perspectiva arendtiana já presente no texto de Azanha sobre a responsabilidade e autoridade da instituição escolar e do professor.

A autoridade [do professor] [...] deriva do fato de que ele é o agente institucional que inicia os jovens numa série de valores, conhecimentos, práticas e saberes que são heranças públicas [...] que uma nação escolheu preservar por parte daqueles que são novos no mundo. Nesse sentido, somos co-autores dessas tradições e a autoridade deriva, etimológica e eticamente da autoria — nesse caso, dessa co-autoria.

É claro que essa escolha curricular dentre a diversidade dessas heranças, bem como as práticas pedagógicas de que nos servimos para seu ensino, refletem uma divisão desigual de poder dentro da sociedade. É igualmente evidente que ela é passível de críticas e reformulações... Mas elas sempre representarão as escolhas que o mundo adulto fez para transmitir às novas gerações. Nesse sentido é que as escolhas implicam a responsabilidade e a conseqüente autoridade do professor. Sua autoridade não é, portanto, pessoal, mas institucional. (Carvalho, 2004, p. 331-332).

Leitor de Hannah Arendt, Michel Foucault, Pierre Bourdieu e de toda uma tradição de pensamento inglês, Azanha defende a escola pública, a universidade pública e gratuita; considera o acesso à escola um direito, assim como a educação e a instituição escolar como possí-

veis esferas de concretização política de uma democracia (2004, 1995, 1992). Para o autor, a escola pode ser um espaço para a construção de práticas sociais como instrumento de exercício político coletivo. Ele postula que tais práticas e políticas podem se viabilizar por meio da autonomia escolar, acreditando na capacidade das comunidades escolares de se organizarem e de descobrirem soluções para seus problemas singulares/locais. Ou seja, tanto na dimensão ampla (social) quanto singular (local e individual), entendo que Azanha mantém presente a possibilidade de ação organizada e de reflexão crítica dos sujeitos sociais.

A partir de sua atuação como docente, funcionário público e pesquisador, Azanha propôs, em *Uma ideia de pesquisa educacional* (1992), os estudos do cotidiano na abordagem das totalidades que compõem os fluxos de práticas na escola, enfatizando seu fundamento na *vinculação essencial à oposição pequeno/grande*, que o incluiria na “orientação geral e permanente da investigação filosófica e científica” (p. 112).

Trata-se da vida cotidiana das escolas. Desconhecemos tudo sobre essa vida e dela não temos quase registro, a não ser pelas reminiscências pessoais fortuitas e pelas fixações literárias ou artísticas em geral. Mas nem a recordação pessoal e nem o registro artístico são suficientes para a constituição de um saber sistemático sobre a educação de uma determinada época [...] O mais, que é o imenso fluxo de pequenos episódios, aparentemente atípicos e sem importância, desapareceu ou desaparecerá sem marcas.

[...] é forçoso reconhecer que a sua inexistência ou a grande dificuldade que há em obtê-las indicam [...] que não documentamos a vida escolar cotidiana em anos anteriores e que continuamos a não nos interessar em documentá-la [...] No entanto, todos sabemos que o conhecimento histórico da educação de uma época não se esgota pelo conhecimento das ideias que a agitaram ou das leis e outras regulamentações que se fixaram. (Azanha, 1992, p. 58-59).

Apesar das décadas que nos separam da afirmação do autor e do aumento de pesquisas acadêmicas de autoria de professoras da Educação Básica, a documentação efetiva e a reflexão sobre os meandros

dessa vida escolar cotidiana ainda se faz necessária e fez parte de meus intentos. Todavia, é importante destacar que o contexto (não uniforme, pleno de apelos contraditórios) não determina as experiências corporais vividas nesse cotidiano escolar, mas as condiciona; e todas as pessoas que passarão a habitar meu texto agem no contexto, ocupam espaços, remodelam ações, pensamentos, posições e papéis na vida social.

Corporalidade, etnografia e fenomenologia — inspirações e entrelaçamentos

Rastros de minha aproximação a Merleau-Ponty

Um excerto de Merleau-Ponty habitava a capa de meu caderno de desenhos de observação da disciplina “Exercícios do olhar: uma fenomenologia da Arte”, ministrada pela professora Carmen Silva G. Aranha no MAC-USP, no final da década de 1990.

É preciso que o pensamento de ciência — pensamento de sobrevôo, 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 [...]. É preciso que com meu corpo despertem os corpos associados, os “outros”, que não são meus congêneres, como diz a zoologia, mas que me frequentam, que frequento, com os quais frequento um único Ser atual, presente, como animal nenhum frequentou os de sua espécie, seu território ou seu meio. Nessa historicidade primordial, o pensamento alegre e improvisador da ciência aprenderá a ponderar sobre as coisas e sobre si mesmo, voltará a ser filosofia [...]. (Merleau-Ponty, 2004, p. 14-15).

Esse trecho me faz lembrar que a experiência sensual-sensorial de PALPAÇÃO entre corpo e mundo já me mobilizava de modo intuitivo; que o encontro com esse fragmento de texto fora um achado que manifestava algo de indizível para mim, até aquele momento, sobre a

interação corpo-mundo. Aquele modo de abordar o ato do desenho foi a experiência mais marcante do curso e talvez a metáfora mais elucidativa em relação à fenomenologia de Merleau-Ponty. Ainda que boa parte dos pensamentos do filósofo fosse insondável para mim naquele tempo, a ideia da frequentação ou do assédio⁴ entre os corpos no mundo era significativa para mim, assim como as INCLINAÇÕES recíprocas entre corpo e mundo. Eu tinha fascínio pela vida do corpo no espaço, pelos encontros entre corpos nesse espaço; era como se encontrasse pela primeira vez reverberações desse fascínio em um filósofo e em uma filosofia.

Sua crítica ferrenha à ciência clássica, já presente nesse fragmento, ou à filosofia reflexionante (2003), eu compreenderia melhor apenas mais tarde. Para Carlos Alberto Moura, a *Fenomenologia da percepção* é esse tratado ontológico que estuda “a aparição do ser para a consciência” (1999, p. 96). Nele Merleau-Ponty delimita a noção de campo fenomenal em oposição à possível confusão ou impermeabilidade de um mundo interior e a de fenômenos em oposição a “estados de consciência” (1999, p. 90). É por meio dos fenômenos que o mundo objetivo torna-se perceptível, que seus objetos se constituem⁵. Assim: “A experiência dos fenômenos não é, como a intuição bergsoniana, a experiência de uma realidade ignorada em direção à qual não há passagem metódica — ela é a explicitação ou o esclarecimento da vida pré-científica da consciência [...]” (1999, p. 92). Desse modo, em pleno século XX, Merleau-Ponty retoma a abordagem da experiência como noção possível e fértil para a reflexão no campo filosófico. Mais ainda, é do substrato da experiência corporal, de uma experiência imbricada entre corpo e mundo, que o filósofo parte. Da ação dos corpos como formas (espaços corporais), habitando espaços no mundo vivido, é que se constituem uma espacialidade corporal e uma orientação no mundo. Nessa interface é que Merleau-Ponty configura uma noção

⁴ A tradução desse texto lida por mim à época (na edição da coleção *Os pensadores*) usava o termo “assediar” e seus desdobramentos em vez de “frequentar”, presente na tradução de Claude Lefort editada pela Cosac Naify.

⁵ Nesse ponto, Merleau-Ponty avança da noção de *campo fenomenal* para a noção de *campo transcendental*: “Essa palavra significa que a reflexão nunca tem sob seu olhar o mundo inteiro e a pluralidade das mônadas desdobradas e objetivadas, que ela só dispõe de uma visão parcial e de uma potência limitada” (Merleau-Ponty, 1999, p. 95).

complexa de *esquema corporal* e de *arco intencional*, enfatizando nelas o engajamento constante entre corpo atual e mundo atual, no qual há sempre uma consciência, que é corpo, *ocupada em apreender*, uma intenção ainda vazia, mas determinada (1999, p. 56).

Eu investigava essa noção de experiência e de experiência corporal por meio da observação em campo e de uma literatura de cunho socioantropológico (Benjamin, 1994; Larrosa, 2002; Geertz, 1989; Turner, 2005) desde o mestrado (Caon, 2012). Ao mergulhar no estudo de parte da obra de Merleau-Ponty (2004, 2003, 1999), tais noções ganharam um solo filosófico, ontológico, que se entrelaça à dimensão histórica e cultural em que fluem. Merleau-Ponty (2003) fala no assentamento das ideias (como *essências operantes*) em nossa experiência, e desta em um mundo que existe anteriormente a nós — num espaço e tempo culturais ao qual pertencemos (somos *internos* a ele); nele nos constituímos como dimensões de uma mesma carne. Ao mesmo tempo, tensiona a existência das ideias num tempo cultural sem nele encerrá-las, dizendo que, se o espaço e o tempo da cultura não são sobrevoáveis, ao mesmo tempo, a comunicação entre culturas constituídas ocorreria naquela região selvagem em que nascemos, na dimensão do *Ser Bruto* e do parentesco que temos com todas as famílias de coisas e *seres-no-mundo*.

Nas obras do fim da vida, ele compõe essa noção de *Ser Bruto*, de uma ontologia selvagem, em que radicaliza sua formulação sobre aquela imbricação corpo-mundo já presente na *Fenomenologia da percepção*. Multiplicam-se em seus textos palavras-experiências: inerência, reversibilidade, aderência, pregnância, quiasma, coexistência, entrelaçamento como marcas de um pensamento operante sobre essa sinergia corpo-mundo (2003). Há um corpo com essa dupla *pertencença* ao em si e ao para si, como direito e avesso. Há outros corpos, com os quais me encontro, para os quais olho, pelos quais sou olhado e graças aos quais sou plenamente visível ou tangível. E há um mundo que nos engloba, que habitamos e pelo qual somos habitados, que é o exterior do interior do corpo, para o qual somos o exterior de seu interior — dois círculos concêntricos, duas esferas, dois turbilhões, diz Merleau-Ponty (2003, p. 135), levemente descentrados quando nos interrogamos.

em processo,
inacabado,
aberto

deambulação, perscrutação, desdobramento Em Merleau-Ponty, encontro-me em sua indagação contínua, em sua filosofia em **movimento corporal** em busca do que sejam as experiências dos *seres-no-mundo*, nossos modos encarnados de perceber, de *estar-no-mundo* e de inaugurar sentidos nele. Fascinam-me suas metáforas intercorpóreas numa filosofia sensual, erótica.

Como filósofo que toma a ação artística ou o ato criativo como possível filosofia, reencontro ainda nele minha hipótese de um corpo cujos movimentos e ações são pensamento, são outros modos de elaboração sobre o mundo, que não apenas sua objetivação em forma de discurso verbalizado e/ou racionalizado. “Ora, essa filosofia por fazer é a que anima o pintor, não quando exprime opiniões sobre o mundo, mas no instante em que sua visão se faz gesto, quando, dirá Cézanne, ele ‘pensa por meio da pintura’” (Merleau-Ponty, 2004, p. 33).

Da aproximação ao campo metodológico do *embodiment* aos entrelaçamentos entre etnografia e fenomenologia

Como aparece na discussão estabelecida por Merleau-Ponty, durante boa parte da modernidade, o debate sobre a relação corpo e mundo pautou-se predominantemente em concepções dualistas. No que se refere ao corpo, de modo sintético, havia uma concepção de corpo biológico, material, cujo funcionamento e disponibilidade para (ou necessidade de) ser adestrado sugeriam a possibilidade de compreendê-lo como um corpo-tumba, conforme Platão (1976), ou como corpo-máquina, passando por Descartes (Citro, 2009, 2010), e reafirmando-se durante o desenvolvimento do capitalismo (Foucault, 2013, 1994). De outro lado, havia uma espécie de corpo sutil ou de outra substância, espiritual, que dotava esse corpo de consciência e capacidade de reflexão. Ao longo da história dos estudos sobre os corpos há ruídos e discordâncias em relação a essas concepções predominantes na Filosofia, nas Ciências Sociais e nas experiências humanas em diferentes culturas (Citro, 2010). Se, ao longo da história, elas podem ter sido silenciadas ou invisibilizadas, na modernidade tardia, há um giro nesse campo de reflexão; o corpo passa a estar no centro dos debates

e dos investimentos do capitalismo sobre o indivíduo (Pélbart, 2003; Lipovetsky, 1998).

Silvia Citro⁶ cita a *inversão pós-moderna*, formulada por Lipovetsky (1998), como um traço do período que talvez se estenda até nossos dias, em que “se ressitua a pessoa e sua identidade no corpo e já não no espírito” (2010, p. 50). O autor fala no surgimento de um *narcisismo* simultaneamente dirigido e coletivo em que o corpo se torna centro das atenções (nos cuidados estéticos, medicinais, nas experiências sexuais e artísticas), regido por um mecanismo de *standardização* e *desestandardização*. Em outros termos e algumas décadas depois de Lipovetsky, Peter Pal Pélbart (em diálogo com Agamben e Deleuze) sugere que na fase do capitalismo tardio,

Ora a vida é vampirizada pelo capital [...], ora a vida é o capital [...] fonte de valor, e é sempre tênue a fronteira entre um caso e outro... se é claro que o capital se apropria da subjetividade e das formas de vida numa escala nunca vista, a subjetividade é ela mesma um capital biopolítico de que cada vez mais cada um dispõe [...] com a forma de vida singular que lhe pertence ou que lhe é dado inventar — com consequências políticas a determinar. (2003, p. 149).

Para Citro (2010), as tensões entre *reprodução e agência*, *normalização e personalização*, *disciplinamento e empoderamento* reaparecem no campo antropológico e surgem outros modos de fazer-pensar antropologia. Um deles seria a proposta de Thomas

⁶ Silvia Citro e Patrícia Aschieri coordenavam o Grupo de Pesquisa em Antropologia do Corpo e da Performance quando realizei o doutorado sanduíche, com o apoio da Capes, na Universidade de Buenos Aires. Por meio das pesquisadoras integrantes do grupo, tive acesso a linhagens de pensamento que se tornaram importantes para minha reflexão até a atualidade. Faço destaque à proposição de uma *Antropología de y desde los Cuerpos*, que dialoga com a noção de *embodiment* em tratamento nesta seção. Trata-se de abordagem que questiona paradigmas dualistas, na qual os corpos não são tratados como “objeto de estudo”, mas como corpos sociais, políticos e em movimento. Nela também se sublinha a implicação da experiência corporal de quem pesquisa. Desses princípios é que surge a composição da expressão “de y desde los cuerpos”, em castelhano. Nesse mesmo sentido, em alguns momentos de meu texto, incluindo no título das considerações finais, utilizo o termo “desde” ou a expressão completa “de e desde os corpos” em língua portuguesa e em itálico, para me remeter a esse princípio teórico-metodológico que orienta minha reflexão no livro.

Csordas, do *embodiment* como campo metodológico e condição existencial:

O *embodiment* como paradigma ou orientação metodológica requer que o corpo seja entendido como substrato existencial da cultura; não como um objeto que “é bom para pensar”, senão como um sujeito que é necessário para ser [...] pode ser entendido como um campo metodológico indeterminado definido por experiências perceptuais e pelo modo de presença e compromisso com o mundo [...] o paradigma do *embodiment* não significa que as culturas têm a mesma estrutura que a experiência corporal, mas que a experiência incorporada é o ponto de partida para analisar a participação humana no mundo cultural. (2010, p. 83, tradução nossa).

Aprofundando esse mesmo sentido, Maxine Sheets-Johnstone (2011), bailarina e filósofa do campo da Fenomenologia, sublinha que nós aprendemos nossos corpos, nomeamos nosso *estar vivo* (*aliveness*), as qualidades do ambiente e de nós mesmos, as noções de tempo e espaço a partir do movimento corporal:

o movimento primevo precede qualquer cognição de que “Eu movo”, que por sua vez precede qualquer senso de “Eu posso”. Nós não tentamos mover, mas movemos desde (e antes) do momento do nascimento [...] Nessas ações nós descobrimos nossos corpos antes de controlá-los, então os movimentos formam o Eu que move antes que o Eu que move forme movimento. Movimento espontâneo é a fonte constitutiva da agência, da subjetividade, do senso de *self*. (Sheets-Johnstone *apud* Csordas, 2011b, p. 146, tradução nossa).

Assim me aproximo dessa interface entre antropologia e fenomenologia, que Csordas nomeia como *fenomenologia cultural* ou *etnografia fenomenológica*. Rastreando brevemente alguns elementos de minha experiência corporal concreta ao perseguir os entrelaçamentos entre etnografia e fenomenologia, percebo que os pontos de contato se manifestam nas dimensões da observação e da escrita nas duas linhas. Observação e escrita emergem explicitamente como experiências corporais — experiência corporal de estar no mundo ao estar em campo, experiência corporal do pensamento nos processos de escritura.

A observação direta emerge como modo de conhecimento do mundo, seja como mundo da vida, seja como vida social cultural. A observação interessa à etnografia e à fenomenologia como esse *retorno às experiências mesmas* (máxima pertencente à fenomenologia, mas que poderia fazer parte do campo de uma etnografia na atualidade), pois interessa compreender e construir *verdades* a partir de contextos específicos, a partir da diferença e das diferenciações, das similaridades e das alteridades. Tanto na fenomenologia quanto na etnografia, os seres (aqueles que observam e aqueles que são observados) trocam de papéis (o pesquisador é observado ao observar e observa ao ser observado), engendram espelhamentos e contaminações (de posturas corporais, de ideias e discursos), vivem deslocamentos territoriais, culturais. Esse foi o campo tenso e fértil em que me vi ao me colocar nessa interface.

Há também, tanto na antropologia quanto na fenomenologia, a presença do desafio da suspensão de categorias prévias enquanto se observa, mesmo que isso seja uma busca e que seja possível apenas temporariamente. No campo das artes cênicas ou da corporalidade, as noções de alinhamento ou organização corporal, de estrutura, de composição, de presença são alguns exemplos de categorias oriundas de práticas corporais específicas e que podem estar naturalizadas a partir das experiências do pesquisador. O desafio parece ser esse engajamento numa observação simultaneamente obsessiva e aberta a todos os detalhes, inclusive aqueles que, por vezes, parecem estar fora do horizonte da pesquisa escolhida. Tal abertura pode gerar deslocamentos do “lugar olhado das coisas” (Dawsey, 2005a, 2005b), de nossos próprios parâmetros teóricos, culturais, corporais. Ao mesmo tempo, Silvia Citro (2009) propõe movimentos de ir-e-vir, de aproximação e distanciamento, como movimentos que implicam uma atitude compreensiva e de suspeita não apenas em relação àqueles a quem se observa, mas em relação às percepções do próprio pesquisador.

identificação-e-
estranhamento,
pouso-e-rastreio

A imersão corporal no processo de observação talvez seja a contraparte dessa atitude. A corporalidade de quem pesquisa está em jogo tanto na fenomenologia quanto na antropologia. O mergulho nas práticas corporais que observo, os deslocamentos territoriais de uma

pesquisa, são eles mesmos experiências que alteram estados corporais ou modos somáticos de atenção, especialmente quando implicam a experiência de padrões de movimento-ação-pensamento muito distintos dos da pesquisadora (Turner, 2005). Ir à roça e nela trabalhar junto de agricultores, aprender a técnica corporal que se estuda (capoeira, *tai chi chuan* etc.), entrar em uma improvisação teatral ou sentar-se com estudantes e professor para tomar a merenda no horário do intervalo são experiências corporais que causam variações concretas em posições no espaço, em tônus e formas cotidianas da corporalidade do pesquisador. A observação acurada dessas alterações nos modos somáticos de atenção (nos estados corporais, nas emoções, nos pensamentos) do/a pesquisador/a se desdobram na compreensão incorporada, complexa, das experiências corporais no contexto que se estuda.

Tanto na fenomenologia quanto na etnografia, a escrita, ou os processos de escritura, têm ganhado atenção especial. A escrita é a ação que possibilita à pessoa olhar-se fora de si, deter-se sobre seus próprios pensamentos já expostos no papel ou na tela. Na escrita, há um momento de parto: a etapa da criação, na qual, em diferentes instantes, sequer sabemos qual a próxima palavra que será lançada ao papel ou à tela. Parte de nosso pensamento é desconhecido por nós mesmos (Merleau-Ponty, 2003). As reflexões de Marilena Chauí, uma filósofa estudando Merleau-Ponty, e de Roberto Cardoso de Oliveira, um antropólogo, não deixam dúvida dessa aproximação.

O escritor não convida quem o lê a reencontrar o que já sabia, mas toca nas significações existentes para torná-las destoantes, estranhas e para conquistar, por virtude dessa estranheza, uma nova harmonia que se apossa do leitor, fazendo-o crer que existira desde sempre e que desde sempre lhe pertencera. Escrever é essa astúcia que priva a linguagem instituída de centro e de equilíbrio, reordena ou reorganiza os signos e o sentido e ensina tanto ao escritor como ao leitor o que sem ela não poderiam dizer nem pensar, pois a palavra não sucede nem antecede o pensamento porque é sua contemporânea. (Chauí, 2002, p. 19).

[...] 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. Assim sendo, seria um equívoco imaginar que, primeiro, chegamos a conclusões relativas a esses mesmos dados, para, em seguida, poderemos 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, 2006, p. 32).

Após uma primeira escritura, há a possibilidade de pausar — fazer surgir momentos de espera e contemplação em que podemos apreciar ou problematizar as descobertas e dificuldades de nosso próprio pensamento em forma de texto. Na fenomenologia e na etnografia contemporâneas, admite-se que pesquisador/a e “pesquisados/as” estão imersos no mesmo mundo, entrelaçados e tensionados por diferenças. Ao mesmo tempo se assume que a escrita é um pensamento em segundo grau, não mais a experiência vivida/observada em campo, mas já outra experiência, que suspende aquela, sem por isso descartar suas contaminações e reverberações recíprocas. O distanciamento espaço-temporal da escrita em relação ao momento do encontro entre corpos proporciona esse outro campo de experiência. Na etnografia, gera possibilidade de suspeita, de historicização (Geertz, 1989; Oliveira, 2006; Citro, 2009). De modos semelhantes, portanto, ambas veem na experiência da escrita a possibilidade de desnaturalizar o aparentemente dado e de simultaneamente evitar transformar o vivido em coisa reificada, em coisa dita e acabada.

Fenomenologia e etnografia utilizam o termo DESCRIÇÃO para nomear os textos reflexivos em que se narram fenômenos, situações dos grupos estudados. Na fenomenologia de Merleau-Ponty, fala-se na descrição das essências como *invariantes* das experiências do *ser-no-mundo*, em que se busca deixar falar a experiência, sem a ilusão de dar conta de sua totalidade ou de falar da *coisa* em si (como ser positivo). Na etnografia, especialmente na linhagem hermenêutica ou performativa em que se situa Geertz (1989), fala-se em uma *descrição densa* como o texto desejado do bom etnógrafo.

Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, inco-

erências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (Geertz, 1989, p. 7).

Entretanto, mesmo nessa compreensão semiótica de cultura, que a vê como texto, Geertz enfatiza que a prática etnográfica está centrada na observação do fluxo de comportamento, no fluxo das ações sociais, e que nelas se encontram as articulações de formas culturais (1989, p. 12). Propõe que o etnógrafo escreve, interpreta, inscreve significações culturais, mas que exatamente por isso a análise cultural não pode se submeter a coerências impostas, interpretações rígidas ou argumentos seguros. Ela não é “a descoberta do Continente dos Significados e o mapeamento da sua paisagem incorpórea” (Geertz, 1989, p. 14). Ainda nesse sentido, Geertz enfatiza os riscos históricos e presentes na prática etnográfica: a ilusão de escrever como se fosse nativo em vez de assumir o teor de fabricação e de ficção que os textos etnográficos invocam; a ilusão do estudo etnográfico como laboratório natural (*a Ilha de Páscoa-é-um-caso-teste*) ou como microcosmo (*Jonesville-é-os-Estados Unidos*).

O que é importante nos achados do antropólogo é sua especificidade complexa, sua circunstancialidade. É justamente com essa espécie de material produzido por um trabalho de campo quase obsessivo de penneamento, a longo prazo, principalmente [...] qualitativo, altamente participante e realizado em contextos confinados, que os megaconceitos com os quais se aflige a ciência social contemporânea [...] podem adquirir toda a espécie de atualidade sensível que possibilita pensar não apenas realista e concretamente sobre eles, mas, o que é mais importante, criativa e imaginativamente com eles. (Geertz, 1989, p. 16-17).

Um leitor intrigado poderia dizer que na fenomenologia se buscam essências invariáveis e na etnografia saberes circunstanciais, e que, portanto, não há harmonia possível. John Dawsey (2013) escreve sobre o texto clássico de Geertz acerca da briga de galos balinesa, e ensaia pensamentos sobre o conceito de *descrição densa*, trazendo à tona as margens dos textos do próprio Geertz, escovando-os a contrapelo, inspirado em Walter Benjamin. Ele delinea a ideia de uma *descrição tensa*.

No ensaio sobre as brigas de galos, porém, o choque se produz no movimento em direção aos contextos. Contextos se desarrumam. Na sobreposição de textos, revela-se um contexto carregado de tensões. Nessa história, balineses produzem um efeito de estranhamento em relação a eles mesmos... Nem familiar, nem exótico. Inquietante. Um paradoxo de tradução: quanto maior o conhecimento, maior o estranhamento. Quanto maior a familiaridade, maior a inquietação. (Dawsey, 2013, p. 304).

Inspirada por Merleau-Ponty, por Geertz e pelo senso lúdico de um estudioso como Dawsey, penso que fenomenologia e etnografia são aquela espécie de direito e avesso, exterior do interior, interior do exterior de uma mesma pele, tecidos contínuos de um mesmo ímpeto de enraizamento da reflexão na experiência encarnada do/no mundo. As sobras, as dobras, as emendas suspeitas foram em meu cotidiano a “pulga atrás da orelha”, um modo de ser indagada pelas margens, pelo direito, pelo avesso e vice-versa — dançar *com* elas ou *nelas*.

Do texto resultante

Nesta experiência de mergulho, de revirar o próprio pensamento e a experiência de pensar, construo os textos que se seguem neste livro em movimento ou em movimentos de *ir-e-vir*. Faço aproximações quase microscópicas de situações, conto anedotas, experiências narradas a partir de meu olhar-corpo-tateante: das peles e cabelos das crianças, de seus cheiros, de seu peso no meu colo no cotidiano; ou de meu corpo-olhar invasivo aos detalhes de pés, pernas, mãos, olhares e interações dos adolescentes. Construo também distanciamentos, questionamentos, buscando compreender, elaborar significações. Por vezes encontro padrões, por vezes caminho pela exceção, pelo que não é. Assim, o texto se trama pelas afinidades, pelas ilusões de generalização e pela diferença; por um vislumbre de “universal” e pela marcação pontuada da alteridade e da diversidade.

Vejo nos textos fenomenológicos uma espécie de qualidade de presença da pesquisadora-escritora, e ainda uma linhagem de experiências e pensamentos dos quais me sinto cúmplice. Ainda assim, fica

evidente em minha trajetória a contaminação pela abordagem antropológica ou etnográfica, em que os processos de diferenciação, de desnaturalização dos fluxos de ação e interação, por meio de questionamentos e desse movimento de aproximação e distanciamento (Citro, 2009), possibilitam perceber dissonâncias, assimetrias e tocar no tema da alteridade.

Em diferentes momentos, construo narrativas de *cenas, situações, anedotas* do cotidiano escolar. Elas vieram dos cadernos de campo produzidos durante a pesquisa de doutorado. Na revisão do material de pesquisa para a composição deste livro, opto por integrá-las ao corpo do texto, sem qualquer destaque ou uso de aspas, buscando maior fluência para a leitura.

No percurso da escritura dos capítulos que se seguem, percebo a emergência de categorias que estruturaram a escrita. Dito de outro modo, na descoberta do texto que eu escrevia, percebi que a *experiência-noção de jogo* (na Eseba) e a *experiência-noção de errância* (no Maria de Nazaré) irradiavam uma espécie de sustentação ou dimensionavam as experiências vividas e pensadas nesses contextos e sobre eles. No caso do Maria de Nazaré, falo por meio de metáforas espaciais mutáveis, dinâmicas e por composições corporais que irradiam linhas de fuga. Falo em errância como devaneio dos corpos observados, como caminhada sem destino certo, e também como minhas errâncias corporais ou errância de meus pensamentos na recriação das interações e ambientes que habitei e pelos quais fui habitada. No caso da Eseba, falo em jogos corporais — corpos em espera, corpos em ação, corpos em fruição. Falo em jogo como suspensão de uma ordem e estabelecimento de outras ordenações, esferas de enunciação (Huizinga, 2010; Zumthor, 2007), citações, *mimeses* — espaços-tempos *liminares* (Turner, 2010; Caballero, 2011).

Convido leitores e leitoras, portanto, a esta viagem pelas experiências corporais e pelos acontecimentos intercorporais no cotidiano escolar ao longo dos próximos dois capítulos.

2.

Caderno de errâncias cotidianas: crianças e adultos do Centro Educativo Maria de Nazaré

"Era uma casa muito engraçada, que abrigava sonhos e sonhadores". Não é aquela casa, daquele Vinícius de Moraes. É engraçada porque às vezes parece o que não é e outras vezes não é o que parece. É uma casa vazada por portas e janelas. Quase todas as salas vazam para dentro e para fora — mundos dentro de mundos. Para dentro vazam para um centro, coração. Dele irradiam caminhadas, contemplações, telefonemas, gestações; nele se cozinham, amassam e assam muitos dos sonhos e dos sonhadores. Para fora, vazam para os quintais, pátios, pequeno jardim em que crescem plantas, plantios, miniaturas de cozinhas, galinheiros passageiros, hortas passageiras, parquinho, arena, quiosque, limoeiro, parreira, mangueira, floreira, cantadeiras, caminhadeiros. Sala adentro e sala afora habitam e caminham mais sonhos e sonhadores, crianças, espécies de *cronópios*, e alguns *famas* também, adultos ou crianças. Alguns vagam, erram pelos espaços, parecendo desfrutar da simples possibilidade de caminhar ou correr, correr muito, de visitar cantinhos e janelas por onde espionam outras salas habitadas; outros fogem de seus encontros e se "re-fugiam" em salas-praça de exposição, solitários — apenas contemplam um não sei o que invisível aos olhos dos outros. Ainda há os grupos, sala adentro ou sala afora, cantando, construindo, conversando, comendo ou em pausa. Quando vistos de longe, os grupos (desses *cronópios* e alguns *famas*) podem parecer um pouco homogêneos — participativos,

apáticos, barulhentos, alegres, dispersos, cheios de adjetivos. Mas de perto...

“De perto” quer dizer quando passamos, mesmo que temporariamente, a fazer parte do tal grupo, a estar no meio deles, a sermos habitados por outros corpos (dependurados, abraçados, deitados no seu), a correr com eles, a brincar com eles. De perto cada grupo se desfaz e refaz em fluxos: fluxos de agrupamentos, para brincar de se vestir e de se travestir, para compartilhar partes dos corpos (sentir-se da mesma espécie), para brincar em separado, para tentar brincar junto; fluxos de dispersão, em brincadeiras solitárias, tempos distendidos de contemplação, tempos distendidos de exploração do corpo-mergulhado-no-espaço, atravessado-pelo-espaço, coletando pequenezas — restinhos de brinquedos quebrados na areia, folhinhas, florezinhas, lixinhos na grelha de escoamento de água, miudezas que só dedinhos desse tamanho podem alcançar. Sonhos e sonhadores espalham-se e misturam-se pelo espaço; às vezes explodindo de energia, em gargalhadas, gritos, movimento ou em silêncios, suspensão de fascínio; às vezes, rarefeita a energia por algum motivo, sente-se o marasmo ou o tédio pelo ambiente. É densa, ainda que leve muitas vezes, a verdade de uma casa habitada, tornada casa e viva por seus moradores reais, singulares.

Eis a paisagem metaforizada da minha experiência vivida no Centro Educacional Maria de Nazaré. Ali começo, em 2012, a acompanhar as aulas de teatro de Ricardo Augusto de Oliveira até sua saída, por motivos profissionais, ao final do mesmo ano. Passo a observar e a conviver com diferentes turmas de crianças entre 2 e 6 anos, buscando a partir de então observar os ritmos, as interações entre os corpos na escola, vislumbrar o cotidiano escolar desse grupo de pessoas, crianças e adultos.

O surgimento das metáforas espaciais na reflexão — histórias em metáforas

A ida de crianças e professoras para a praça do bairro próxima à escola traz de volta a possibilidade de as crianças ficarem sozinhas, em duplas, em grupos, de inventarem brincadeiras, coletarem coisas, investigarem o espaço, sentarem-se na grama. Vejo saltos, corridas

entre troncos de palmeiras, muitas crianças quase mimetizadas com troncos e galhos de uma disputada árvore. Uma criança encostada em outra árvore conta: “um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dezesseis, dezenove, vinte!”, para sair procurando outras três, todas escondidas atrás da mesma moita. Muitos percursos, mapas, linhas se desenham pela paisagem da praça — corpos, coros, duplas compõem o espaço.

As condutas corporais das crianças, seus modos de organizar seus corpos na relação com os espaços e com os outros corpos é que me chamam a atenção. Talvez, mais precisamente, o que chama a atenção é perceber como a interação corpo-ambiente está em primeiro plano no cotidiano da criança. É um corpo investigativo, que perscruta o ambiente e a si mesmo, que encontra outros corpos em movimento. Há um processo de apreender literalmente suas próprias possibilidades na relação com o ambiente — nas ações de medir o espaço com o corpo ou ao explorar diferentes velocidades de caminhada/corrida no parque, na praça em que as crianças fazem atividades da escola.

Uma estudante de graduação observou a mesma escola na disciplina de Estágio Supervisionado 1, que ministrei no mesmo período da pesquisa, e em que propusemos uma observação participante de estudantes no contexto da Educação Básica. Ela narrou parte de suas observações destacando como as várias crianças simultaneamente percorrem diferentes linhas (trajetórias) no espaço, gerando uma sensação de emaranhado. Minha experiência como *performer* e coencenadora no Coletivo Teatro Dodecafônico, que explora, entre outras coisas, a relação entre os corpos e a arquitetura urbana, me faz também enxergar essas composições (trajetórias, duplas em movimento, coros) que destaco nas notas de campo que iniciam este tópico. Mas a fala da estudante de graduação remeteu-me aos desenhos de Fernand Deligny (França), em que ele registra exatamente *linhas de errância* infantis no contexto de comunidades francesas de autistas. A partir do *insight* compartilhado pela estudante de graduação — do emaranhado visto por ela —, da repetição de percursos e mensurações vistos por mim, das linhas de errância de Deligny, passo a ver cotidianamente no convívio com as crianças outras formas, outras formações espaciais que esses corpos desenham. Corpospaço, corpo e espaço em coabitação.

As metáforas espaciais surgem como literalidade dessas explorações corporais no mundo da vida e como metáfora propriamente dita das qualidades de movimento, das interações entre os corpos. São, como nomeia Ileana Diéguez Caballero, *aproximações metafóricas*.

A metáfora tem sido explorada como uma maneira singular de conhecer por meio da qual as características de uma coisa [...] entram numa relação de tensão: não precisamente se transferem a outra coisa para produzir a semelhança ou outra forma da mesma, mas sugerem o que tem-se chamado de “uma faísca intuitiva” por efeito de tensão, des-automatizando as maneiras de ver as coisas. A dimensão cognitiva e criativa das estruturas metafóricas assenta-se em outra percepção que emerge na diferença, sem pretender revelar essências nem verdades ocultas. (Caballero, 2011, p. 35).

Elas se tornam um caminho de encontro com meu caderno de campo — emergem da experiência da observação e ressurgem no trabalho de leitura e análise das anotações. A seguir, apresento uma seleção de metáforas espaciais que explicitam esse caminho de abordagem da corporalidade de crianças e adultos na experiência vivida, bem como uma seção breve com algumas representações de professoras acerca do espaço escolar, elemento que se impôs com a recorrência de seus discursos no cotidiano.

Emaranhados¹

Hoje, desde que chego à área externa perto do parque, a arena chama minha atenção. Ela é coberta, mas não tem paredes, apenas uma mureta baixa onde elas estariam, na qual se acoplam dois degraus que servem de banco para a plateia. Junto ao canto, aproveitando os muros do final da área externa da escola, fez-se um pequeno palco um pouco mais alto que o nível do chão, em alvenaria. Hoje, especialmente, há malhas vermelhas e amarelas nas laterais, como paredes de tecido, protegendo o espaço da visão de quem está fora dele. Enxergo

¹ Uso como primeira metáfora a forma vista pela estudante Roberta Liz. Agradeço desde já pela permissão de uso do termo e pelos diálogos estabelecidos ao longo do curso.

apenas algumas costas e cabeças de crianças que estão para fora do tecido. Fico curiosa de saber o que ocorre dentro desse espaço protegido. Imagino o prazer que um grupo de crianças e suas professoras estarão sentindo, ali abrigados, fazendo uma atividade secreta. Começo a ver dois fragmentos de corpos, duas dessas costas de meninos interagirem. Fico em dúvida: brincam de brigar ou brigam de fato? Se empurram e param; uma pausa e fazem novamente. Um pouco depois vejo um deles chutar o tronco do outro sentado. Não vejo nenhum adulto se aproximar e me aflijo. Observo mais um pouco e os dois se levantam para se empurrar. Os meninos devem ter uns 5 anos. Novamente não vejo adultos no entorno. Levanto-me, atravesso o tanque de areia pela mureta do fundo e chego diretamente a eles. Sento-me entre os dois. Coloco a mão nas costas do menino da direita e brinco: “Oi! Tudo bem por aqui?”. Alguns outros meninos, que eu não enxergava estando fora do espaço, dizem: “Foi ele, tia; o Enrico me bateu aqui”. Enrico é o menino à minha direita. Ele diz: “A gente tá brigando. Eu sou forte!”. Contraditoriamente, ele veste uma calça de pijamas de motivos delicados, em miniaturas. Eu digo que vi que eles estavam brigando há tempos e que não é porque eles são fortes que precisam brigar. Em meio a esse diálogo, novas pequenas agressões ocorrem envolvendo o círculo de uns quatro ou cinco meninos. Interfiro colocando a mão entre eles, segurando um braço, acariciando a coluna de Enrico. De repente, o menino à minha esquerda se joga sobre um outro, apertando o rosto dele contra o chão. Finalmente uma adulta aparece e pergunta o que estava havendo. Eu digo que eles estão há tempos brigando e ela me diz: “Tia, você pode tirar umas fotos para nós?”. E acrescenta que, às vezes, quando elas mesmas coordenam uma atividade e fotografam, o resultado é que as crianças acabam “saindo” sem cabeça nas fotos. Surpreendida pela reação da professora, completamente despreocupada com minha narrativa sobre as brigas, respondo que posso fotografar. Não percebo como, mas o núcleo dos meninos se desfaz.

Agora tenho uma máquina fotográfica em mãos. Observo que o ambiente interno da arena também está alterado: há faixas de tule branco e preto penduradas na estrutura de madeira do teto. Duas meninas estão com vestidos de princesa; um menino está com uma capa preta e outro (que reconheço de outros momentos) se aproxima e me conta que

ele é o príncipe. A educadora da turma (que não é quem me pediu para fotografar) é quem veste as meninas e em breve diz: “Então, vamos começar?”. Apenas essas quatro ou cinco crianças serão protagonistas da futura história. Há pelo menos mais quinze crianças no espaço (talvez duas turmas), que não me parecem muito atentas. Há muito barulho e movimento dessas outras crianças pelo espaço. Pergunto-me se estariam cansadas de esperar os preparativos para a contação/encenação da história. A professora inicia pedindo para uma criança começar a contar. A criança de modo algum é ouvida pelos outros presentes e aos poucos a professora assume a narração: ela narra a história, as ações das personagens, pegando em cada criança para posicioná-la no espaço e fotografar. Flagro-me a me perguntar qual seria o sentido daquilo para todos os presentes. O barulho das outras crianças permanece. A princesa, Branca de Neve, é quem parece ter mais autonomia sobre as ações que ocorrem na história. Depois de uns instantes, a professora chama os sete anões e algumas crianças que se sentaram na beira do “palco” da arena. Elas se levantam para cumprir o papel.

Eu tento me deslocar pelo espaço sem atrapalhar a atividade proposta e fotografar. Sistemáticamente, meu olhar se volta para o que ocorre às margens da encenação, entre as crianças da plateia. Uma criança muito pequena (descubro que tem 1 ano e é irmã de um menino dessa turma de mais velhos) está sentada na pequena arquibancada de dois degraus da arena, completamente voltada para fora, olhando o parque vizinho à arena. Ela deita a cabeça sobre as mãos, olhando silenciosamente para fora. Tenho o ímpeto de fotografá-la. Uma das adultas vê e diz discretamente que posso “tirar”. A partir daí, além de fotografar a encenação da história, permito-me o registro de muitos momentos da corporalidade das crianças que estão na plateia: brincam com a malha colorida que circunda o espaço, sentadas ou em pé nos degraus; tocam-se por meio do tecido, atravessam por baixo, movem o tecido-parede. Algumas circulam pelo espaço passando a cabeça entre os tules pendurados no teto, abrem os braços para tocar ou puxar outros tules pelos quais passam; outras engatinham nos poucos degraus das arquibancadas; vestem pedaços de tecido que já caíram do teto, riem, chamam por outras crianças, amigos de brincadeira.

A descrição por meio do texto, por uma questão estrutural do suporte de linguagem da escrita — sucessão de palavras e linhas —, faz parecer que uma coisa acontece depois da outra e não simultaneamente, apesar do uso de expressões como “enquanto isso acontece”, ou mesmo “simultaneamente”. As fotos paralisam instantes em situações de extremo movimento pelo espaço, que é o que nos faz ver os emaranhados. Falo em nós, nesse caso, lembrando a estudante de graduação que, em diálogo comigo, nomeou o movimento das crianças dessa forma. Os emaranhados poderiam ser apenas o conjunto das linhas de trajetórias delineadas pelos movimentos dinâmicos das crianças em certas situações, como o que apresentei há pouco. Entretanto, ao me deter sobre essa metáfora e sobre os “desenhos” que visualizei como emaranhados, percebo a importância da dimensão do tempo na movimentação das crianças e na elaboração dessas figuras. Os emaranhados se formam quando há uma pulsação ou, quem sabe, uma pulsão de movimento forte entre as crianças. Pulsão compreendida como impulso, como empuxe, que, nesse caso, se realiza ou se atualiza quase imediatamente nos movimentos e trajetórias pelo espaço. Não parece haver tempo de mediação entre o impulso e a realização do movimento. É uma exploração em cadeia, seja no corpo de uma criança, seja na interação entre as crianças pelo ambiente. O emaranhado se faz como uma espécie de conjunto de corpos em ação em que pausas são pouco visíveis ou em que há uma composição muito diversificada entre corpos em movimentos contínuos e corpos em pausa. Há contaminações, atravessamentos — corpos que estavam em pausa passam a se mover ao sentir/perceber/ver a passagem de outros corpos, em velocidade, próximos a si ou em seu campo visual. Um corpo no nível baixo se levanta quando outro corpo atravessa os níveis espaciais. Um corpo atravessa repetidamente o comprimento de uma sala de trabalho em que nunca esteve, encontra outros corpos, ocupa-se deles no espaço, apropria-se do espaço. Assim se forma uma zona de contaminações múltiplas, de modulações de intensidades corporais em que as crianças passam a se mover, delineando esses emaranhados.

contágio,
intercâmbio,
atravessamentos,
intercorporalidades

Essa dimensão da temporalidade implícita na metáfora (espaço-temporal, portanto) pode ser compreendida também na experiência

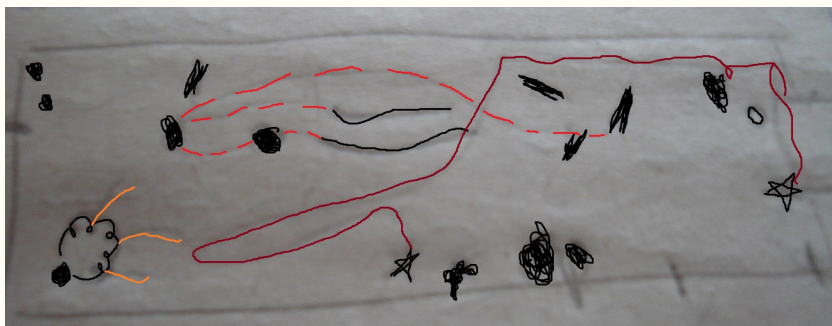
das fotografias que conseguem mostrar os corpos em diferentes posições pela fricção, entre o movimento do corpo e o tempo de exposição da lente à luz do ambiente fotografado. Os corpos aparecem simultaneamente em diferentes posições e microfrações do espaço, fazendo com que o tempo atravesse o instante da fotografia. Nesses casos, ela deixa de paralisar um instante e abre uma fenda de temporalidade no instante fotográfico.

Os emaranhados podem ser circuitos de contaminações encadeadas, em que não se pode enxergar um ponto inicial de desenho de suas linhas. Eles podem ser duráveis. Mas também podem ser interrompidos pela chegada de um novo estímulo (sonoro, visual) ou se desfazer gradativamente pelo rearranjo dos impulsos individuais e coletivos, de modo a configurar novas figuras — agrupamentos, errâncias solitárias, pausas prolongadas. Sublinho assim que minhas metáforas surgem a partir dos corpos e de suas experiências no mundo, mas sem estabilidade, sem permanência. No mesmo instante e nos instantes seguintes, sempre será possível vislumbrar outras metáforas possíveis.

Agrupamentos ou constelações

Entro na sala de teatro trazendo no colo uma criança que havia caído e batido a cabeça. Peço licença e me sento, com a criança ainda por perto, buscando dar mais tempo de acolhimento até ela se liberar para o espaço. Na sala há certa euforia, muitas crianças se movendo pelo espaço; há pequenos gritos e choros. Logo ao meu lado se aproxima outra criança, com muitas tranças saindo diretamente da raiz do cabelo. A professora voltou do momento de dar banho e assume a turma. Diz que vai colocar uma música, mas parece não conseguir em virtude de problemas com o aparelho de som. As duas adultas presentes na sala colocam um balde grande com brinquedos de encaixar, dois livros de pano, um de papel, um fantoche com cabeça de papel machê quebrada à disposição do grupo. Alguma tensão se faz — a professora vai até o som, volta até o centro da sala mais de uma vez e não há música. A professora auxiliar cogita que as crianças possam estar com fome, sai para buscar bolachas e volta distribuindo-as. As

adultas parecem estar perdidas; descrevem essas trajetórias repetidas pelo espaço como se não soubessem onde se colocar ou o que fazer exatamente. O grupo já havia comido bolacha no início da tarde e mamão em seguida. As crianças, a essa altura, propunham suas próprias brincadeiras e interações, individual ou coletivamente. Há diferentes desenhos espaciais formados pela simples distribuição delas pelo espaço. Há diferentes trajetórias que algumas delas descrevem na sala. Uma criança concentrada em blocos e peças de encaixe atrai outras que formam espontaneamente uma roda com cerca de cinco crianças. Em certo momento da tarde, a professora Carla senta-se junto delas e parece buscar estimular o jogo que se estabeleceu ali. Duas meninas, mais no meio da sala, passam da posição sentada para deitada, ensaiando rastejar, e capturam a atenção de um menino que passa a interagir com elas a alguma distância. Ele vai se aproximando aos poucos até rastejar também. Percorrem a sala numa trajetória sinuosa, variando posições e formas de deslocamento entre o nível médio e baixo: ora parecem cobras rastejantes e risonhas, ora fazem pausas e sustentam esses olhares risonhos entre si, arrastam-se ajoelhados, dando impulso com as mãos e escorregando sobre as tíbias.



Paulina Maria Caon, *Agrupamento ou constelações*, s.d.

A observação me leva a desenhar esse movimento como constelações. No exemplo específico que narro e desenho, essa constelação, ou esses agrupamentos, formou-se depois de um momento longo que para mim pareceu com um emaranhado, em que

também as adultas faziam trajetórias sem finalidade precisa pela sala de trabalho — uma professora envolvida com o aparelho de som que não funcionava, as crianças deixadas à vontade pelo espaço, uma ajudante que olhava o todo e se perguntava se “estariam com fome”, deixando o espaço em seguida para buscar mais biscoitos doces. Durante esse tempo de titubeio é que começo a enxergar a formação desse desenho espacial.

Esquematizo no desenho alguns desses agrupamentos que têm relativa estabilidade no espaço-tempo em que aquele grupo de crianças permanece por cinco, dez, quinze minutos, centrado numa ação que mantém o desenho inalterado. É o caso do pequeno círculo começado pela criança, inicialmente sozinha, que passa a construir formas com um brinquedo de encaixe e atrai outras crianças em volta dela. Destaco ainda, com o tracejado colorido, o trio que se forma do encontro inusitado entre as duas meninas que estavam sentadas no meio da sala e o menino que circulava ininterruptamente pelo espaço. O encontro gera uma pausa para o menino, que vai para o nível médio, ainda a certa distância das duas, sorri, troca olhares e age citando movimentos e formas corporais delas. Ao perceberem, radicalizam seus movimentos, vão para o nível baixo, deitando de barriga para baixo, rastejando, enquanto ele as espelha. Isso dispara um jogo entre o trio, que continua interagindo, sempre mantendo certa distância e realizando percursos pelo espaço da sala. Ao mesmo tempo, alguns dos agrupamentos já formados permanecem, compondo uma constelação mais fixa nesse céu, enquanto se movem esses outros corpos celestes — meteoros, cometas?

Assim se formam as constelações. Nelas, há elementos mais fixos e outros mais móveis. Nem sempre todos contaminam todos. Formam-se campos de atração que mantêm as interações entre um grupo de crianças, enquanto outros campos de atração estão no mesmo ambiente, sem necessariamente se misturarem ou contaminarem. Em relação aos emaranhados, portanto, a duração das pausas é maior, o deslocamento em forma de trajetórias pelo espaço se encurta, é possível marcar pontos, formas que têm relativa duração.

Outro exemplo dessa configuração deu-se com a turma da professora Sandra. Um grupo de crianças do Maria de Nazaré, acompa-

nhado por sua professora, experimenta alguns jogos propostos por estudantes de graduação da Licenciatura em Teatro da UFU na I Mostra de Teatro Escolar. Os jogos sugerem movimento entre níveis espaciais e a alteração da sensorialidade (como o uso de vendas nos olhos). O corpo da adulta, professora da turma, passa a compor no espaço junto com as crianças e os estudantes que coordenam a oficina. Surgem formas, linhas espaciais entre os corpos no espaço. Emergem outras possibilidades de composição espacial entre eles. Aparece, por exemplo, uma transição dos corpos dos estudantes de graduação e da adulta, do nível alto (ou da posição em pé) para a flexão na altura da articulação coxofemoral, seguindo para posições no nível médio — com maior número de apoios corporais em relação ao chão —, até os corpos estarem completamente em contato com o chão, no nível baixo. Algumas crianças também vivem essa transição — de certa acomodação em pé, com pouco tônus muscular, até o nível baixo. As pausas entre as transições fazem aparecer linhas, volumes corporais compondo o espaço. Essa passagem traz à tona, ainda, uma alteração das interações corporais: outros pontos de vista e contato possíveis entre os corpos; outras possibilidades de contato da superfície do corpo com a superfície do piso da sala — olhos, cabeças, troncos, pele e piso aproximados. O chão, a possibilidade de habitá-lo, parece intensificar prazeres que ficam explícitos, por exemplo, no corpo da professora da turma quando chega ao nível baixo, seja pela entrega de peso visível para quem observa, seja pelo sorriso amplo que ela esboça.

As formas que esses agrupamentos dos corpos no espaço desenham são emergências, passagens de uma trajetória corporal trilhada individual e coletivamente nesse contexto particular. Nunca se sabe exatamente os caminhos que sedimentaram as experiências corporais para que vivessem esses instantes presentes, e também não é possível projetar ou afirmar os próximos desenhos ou experimentações que um corpo pode propor ou pelas quais pode ser afetado.

Teias

A ação intitulada “Teia do boi” foi proposta por professores de Artes do CEMN como atividade a ser compartilhada entre crianças

da própria escola e de outra escola de Educação Infantil participante da II Mostra de Teatro Escolar, ocorrida em 2013, na UFU, organizada em conjunto com estudantes matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, ministradas por mim nessa ocasião.

Até aqui falei de configurações, desenhos, percursos que os corpos parecem ter delineado, de modo a ressignificar espaços, remodelá-los nessa imbricação constante entre corpo-espaço. Na proposição da teia, vemos um espaço que foi construído previamente por pessoas e que é propositor de novos desenhos corporais para as crianças e adultos que foram convidados a brincar nela. Um emaranhado de fios de malha, fixado em árvores, paredes, pilares, é sobreposto ao espaço preexistente, ressignificando-o e propondo explorações corporais. A teia convida os corpos a transitarem entre os níveis espaciais (baixo, médio, alto), a mobilizarem suas articulações para fluírem entre as linhas ou fios flexíveis da malha que a constituem. Ou convida ainda a pausar o corpo em posições inesperadas, articulações dobradas entre diferentes fios, olhar que busca uma nova saída para o movimento. Ou a rastejar sob a teia. São infinitas possibilidades... A interação corpo-teia engendra variações, diferenças, altera modos cotidianos de exploração do corpo; insere ainda a perspectiva do desafio corporal, que, por vezes, o ambiente natural (na forma de uma árvore) ou o parquinho/parque de diversões assumem no percurso da criança, do adolescente ou do adulto.

Há, nessa experiência, a presença dos outros corpos, o compartilhamento do espaço, dos sons (sorrisos, onomatopeias que acompanham o movimento), o encontro inesperado com outro corpo em meio a um percurso de meu próprio corpo. O caráter aleatório da composição da própria teia (pelas condições locais e materiais para sua montagem) também aponta para a complexidade de experimentação do movimento nela. Não há uma forma, um objetivo, um movimento a que se deva chegar. Cada pessoa experimenta o espaço remodelado pela teia conforme suas possibilidades, interagindo com os estímulos em tempo real. A bricolagem, o enfrentamento de desafios corporais, a deriva, parecem emergir como modos de ação privilegiados, não escolhidos prévia ou conscientemente, mas resultantes da contingência, da atualização constante da interação corpo-espaço.

Labirintos²

Um interruptor. Uma mão que desliga a luz da sala de aula. É dia; surge apenas uma sugestão de penumbra. Passos leves e silenciosos. Ele se senta. Um par de olhos passeia pelo espaço fitando os vários pequenos olhos das crianças. Uma lanterna se acende. Primeiro é direcionada para as crianças. Depois, ilumina Ricardo debaixo do queixo para cima. Há brilho em todos os olhos. Há suspensão. “Era uma vez um rei”. Algumas crianças se divertem com a ficção instalada, sorriem ou olham desconfiadas. Um ambiente transformado em OUTRO pela PRESENÇA no presente construída. “Estava com tanta raiva que transformou o menino em um Minotauro”. Ricardo permanece sentado e diz todas as frases com clareza, uma espécie de cuidado para que cada palavra seja ouvida, entretanto sem alterar o volume da voz — quase constantemente baixo. Faz alguns gestos com a mão. “Ele foi colocado dentro de um labirinto. Todo ano crianças eram levadas como oferenda para o Minotauro. Ele matava as crianças”. Ricardo ainda está sentado, olhos nos olhos das crianças, mantém a lanterna iluminando o próprio rosto e a mesma calma, quase um baixo tônus enquanto fala. “Agora o labirinto está aqui e vocês podem entrar nele e encontrar com o Minotauro”. Agitação, risadas com cabeças que se jogam para trás, medo, pequenos espasmos corporais, uma menina começa a chorar baixinho. Alguém diz a ela que é uma história, que não precisa temer e que, se não quiser, não precisa entrar no labirinto. Todos saem da sala para o saguão em que se criou um espaço com papelões, um tecido preto, uma máquina de fumaça. Todos os presentes — professoras, crianças, funcionárias — são convidadas a jogar, mas não precisam fazê-lo se não quiserem.

Ricardo, ainda fora do labirinto, avisa que ele será o Minotauro, entrará no labirinto e quando fizer um som forte (ele faz o som para mostrar) será o sinal para que a próxima criança entre. A regra do jogo é não se deixar ser pego pelo Minotauro. Atravessa a memória a minha

² O Labirinto do Minotauro foi uma instalação concebida por Ricardo Augusto, realizada originalmente no CEMN, e mais tarde remontada na I Mostra de Teatro Escolar (2012) e na Emei Izildinha Maria Macedo do Amaral (14 de setembro de 2012). A mesma instalação será eixo da investigação do mestrado do professor, *performer*, pesquisador, e resultará na dissertação *Labirinto do Minotauro: uma experiência cênica na Educação Infantil*, apresentada no PPGAC-UFU em 2015.

própria sensação corporal de esperar para entrar no labirinto quando instalado na UFU. Uma espécie de cócega no estômago, um sorriso que não saía do rosto. Do lado de fora do labirinto, no saguão da Emei Izildinha, ouvimos as risadas e os gritos das crianças e, por vezes, do Minotauro. Algumas crianças pedem para ir com um adulto. Quando é assim também se ouvem os gritos e as risadas do adulto que sai pela outra abertura do espaço, às vezes com as mãos no coração, às vezes rindo, às vezes arfando. Nada ou tudo aconteceu dentro do espaço. Raramente Ricardo toca o corpo de crianças ou adultos que passam pelo labirinto. É entrevisto. Faz sons enquanto se esconde no espaço — observando quem passa por vezes sem ser visto pelo passante. Ricardo é conhecido por todos, apresentou-se, revelou que será uma personagem. Ao mesmo tempo, ao adentrar no espaço, passa a ser também um ser desconhecido, uma projeção de Minotauro que nem sempre será vista. O espaço interno e as trajetórias possíveis do labirinto são desconhecidas. A iminência do encontro com esse ser, que é conhecido e desconhecido, nesse espaço recriado, coloca os corpos num estado liminar (Turner, 2010), também conhecido e desconhecido, dissolve e remodela os corpos de adultos e crianças, desfazendo ou flexibilizando papéis sociais cumpridos por esses corpos, que saem transformados ao final do percurso.

Mais uma vez o espaço parece ser o propositor de outras corporalidades possíveis. Ele possibilita (invoca, convoca) alterações nos modos de estar no espaço, altera a atenção, o tônus, a presença dos corpos. Nesse caso, uma nuance é significativa: uma dimensão simbólica aparece como corporalidade: surpresa? Mistério? Expectativa? Ficção? São emoções — ações —, modos de prestar atenção diferentes (Csordas, 2011b) trazidos pela presentificação do mistério e da ficção nesse espaço. As reações corporais presentes enquanto Ricardo contava uma versão recriada do mito já faziam parte dessa construção. Os corpos, antes de entrar no labirinto, na iminência de adentrá-lo, são também um momento de construção dos poucos segundos ou minutos que serão vividos dentro do labirinto. O espaço, construído e desconhecido no seu interior, é outro elemento fundador. Fica explícita a imbricação entre movimento-emoção-imaginação num mesmo corpo.

Parques

As educadoras das turmas são um olhar um pouco distanciado (mas presente) no momento da brincadeira livre no parque. Há um centro de movimentação geral: um desses brinquedos multifuncionais de parquinhos para criança. Nele se articula um escorregador a uma espécie de casa suspensa. Da casa, saem outros tipos de suporte para escalada — rede de corda, escadas, cano de escorregar — ou brinquedos: um pneu pendurado, um trepa-trepa paralelo ao piso da casa, de metal. Como o brinquedo está suspenso em relação ao chão, muitas crianças abrigam-se em sua sombra e brincam sob o piso da casa, onde há também o trepa-trepa, em que alguns se penduram. Alguns mal alcançam o brinquedo e se medem nele esticando os pés para pegar uma das barras de ferro acima de suas cabeças. Alguém parece ter colocado um pneu na areia, bem naquele ponto para auxiliar os que ainda não alcançam. Uma menina passa bons minutos ali sozinha, aparentemente medindo-se e ensaiando para se pendurar. Olha muito para cima até que algum pé cheio de areia sobre a casa entra em sincronia com seu olhar, fazendo com que ela saia um pouco de sua concentração, ainda que nem chore e se mantenha silenciosa. Em outro dia, muitas crianças se reúnem nesse mesmo ponto. Algumas delas parecem ter descoberto e estar treinando para prender os pés em uma das barras e segurar outra barra com as mãos como bicho-preguiça. Depois, a brincadeira é soltar as mãos e jogar a cabeça para baixo, rindo e chamando outras crianças ou a “tia” para ver.

Outras crianças, por vezes solitárias, parecem medir seu corpo em relação a linhas e outras formas do espaço: medem o perímetro da mureta baixa de cimento que circunda o tanque de areia onde está esse grande brinquedo; medem-se nos pés verticais do brinquedo. Outras ainda experimentam subir e descer da mureta.

Certo dia, quando me sento ao lado dela, alguns vêm me mostrar que já sabem saltar e fazem uma pequena fila para os saltos. Repetem e repetem a ação até eu temer que algum acidente ocorra durante tantos saltos. Contrariando minha preocupação, em breve interrompem a repetição em função de outras brincadeiras — alguns brincam com a matéria areia, fazendo bolos, enchendo carrocerias de caminhões de

brinquedo ou de canudinhos velhos, outros se dispersam pelos espaços do tanque.

Dois meninos e uma menina capturam minha atenção pelo excesso de energia, de disposição e, talvez, na verdade, pela repetição. Eles fazem uma espécie de circuito, que por vezes inclui circular correndo as margens do parque, subir na casa, descer o escorregador e recomençar o processo: circular correndo as margens do parque, subir na casa, descer o escorregador e recomençar o processo: circular correndo as margens do parque, subir na casa, descer o escorregador e recomençar o processo infinitas vezes...

A descida desse escorregador da casa é outro momento de experimentação: descer sentado é só o primeiro passo. Desce-se deitado de barriga para cima, olhando para o céu; desce-se com a cabeça para baixo no escorregador, alternando a barriga para cima ou para baixo (em relação ao escorregador). Desce-se em pé, sobre os dois pés, ou, ainda, escala-se o escorregador de baixo para cima, usando quatro apoios (os pés, e, às vezes, os joelhos e as mãos). As experiências mais radicais parecem sempre ser acompanhadas pelo riso, não sei se de prazer apenas ou também de ansiedade e nervosismo com a exploração dos limites corporais.

Nesse caso, tomo o parque como um desses arranjos espaciais que são construídos num ambiente e que, por sua organização, propõem diferentes materiais, formas, volumes para a experiência corporal das crianças. Vale lembrar, no caso da Educação Infantil, que o parque (ou parquinho, como muitas vezes é chamado por crianças e adultos) compõe um *lugar* em si mesmo (Meneses, 2002): a sua presença histórica em praças, clubes, escolas, chácaras ou casas de família faz dele um espaço ao qual se aderiram sentidos, histórias, modos de agir, memórias corporais que fazem dele esse *lugar*, porque habitado, um lugar cultural. Ainda que uma criança não tenha experimentado um balanço ou uma gangorra, certamente já viu outras crianças brincando neles, já se insinuou até lá antes de ser autorizada por adultos a explorá-lo, ou ainda já fugiu das vistas de adultos e brincou neles mesmo sob proibição. Mas há também a singularidade de cada parque. No caso do Maria de Nazaré, ela aparece na particularidade de ele estar entre a arena e o quiosque, a céu aberto, composto basicamente pelo brinquedo-casa dentro do tanque de areia.

O elemento que mais chama a atenção na narrativa inicial deste tópico é a experimentação das possibilidades e limites corporais e a mensuração do corpo no espaço. A repetição das ações aponta para essa experimentação: sugere um jogo que poderíamos chamar de “tentativa e erro”, no qual não há o erro, mas sim a contínua ampliação das possibilidades em microsedimentações, micropercepções, microvariações que ocorrem, visíveis ou invisíveis, ao longo das repetições. A dimensão de mensuração do corpo *no* ou *pelo* espaço, por exemplo, torna explícito o processo de conhecimento de si, de percepção das proporções do próprio corpo, de um corpo vivo, que após um tempo já não terá as mesmas dimensões e, por isso, não jogará com esse parque do mesmo modo. O corpo mensura a si, mensura a sua capacidade de medir o próprio espaço pela corrida, mensura a energia que tem disponível para subir as escadas e descer o escorregador cinco, dez, quinze vezes seguidas. A repetição, assim como a exploração multissensorial e a *mimesis*, aparece como um eixo dessas corporalidades na infância.

Linhas de errância ou investigações solitárias

1. Chega ao parque a turma de uma professora dos pequeninos (1 ou 2 anos, pela minha observação). Ela e uma ajudante tiram os sapatos de todas as crianças do lado de fora do tanque de areia e parquinho. Enquanto isso, para minha surpresa, apenas duas ou três delas se dispõem a entrar autonomamente no espaço, antes que todos estejam prontos. O clima está mais frio hoje. Outono se aproximando. A laranjeira ao lado do parquinho está carregada de frutos grandes e a parreira recém-plantada já cresceu muito — suas folhas já se entrelaçam numa estrutura de arame liso preparada para isso. Uma menina carrega areia em uma colherzinha; um garoto está caminhando pela areia simplesmente, com um sorriso fixo no rosto. Para mim, parece uma felicidade firme por ser liberado para o espaço. Outra menina começa a subir a escada do brinquedo provavelmente em busca do escorregador. A educadora, de longe, fala para ela não subir sozinha. Ela apenas pausa; olha em volta, desce um ou dois degraus e, em breve, retoma a escalada. A criança que carregava a colherzinha com areia se

aproxima de uma das muretas (próximas a mim) e começa a pôr areia sobre ela. Depois, arruma na própria areia um copinho rosa quadrado para ajudá-la nessa tarefa. Coloca alguns montinhos, amassa levemente com a palma da mão aberta. Esbarra no copinho, que cai para o lado de fora do tanque. Ela triangula³ rapidamente o olhar comigo e tento ser apenas testemunha. Não sorrio, não insinuo movimento, busco estar relaxada para não tirá-la de seu próprio afazer. Ela sobe na mureta: primeiro uma perna, depois a barriga, para então descer para o jardim. Há um esforço para dominar o movimento e a pequena altura da mureta (para ela, não tão pequena); fico um pouco tensa, mas ela rapidamente pega o copo e retorna para dentro da areia. Sistemáticamente põe mais areia na mureta, passa a mão aberta (não tensa) sobre a areia, jogando um pouco para fora do tanque. Também experimenta, com a mesma mão, jogar a areia para dentro do tanque e, portanto, sobre si mesma. Olha para a sua blusa com areia e joga mais um pouco, desviando a atenção disso em seguida. Pega mais areia, encontra um buraco em um tijolo da mureta que perdeu o reboco e enche de areia. Mais adiante, encontra uma vasilha branca (talvez de achocolatado, agora sem rótulo) com uma boca um pouco estreita e experimenta jogar areia dentro.

2. Uma menina caminha sozinha no gramado recortado da praça. Parece ter 5 anos. O terreno é irregular, há pequenas moitas de diferentes tipos de capins, plantas de diferentes espécies, pelas quais ela apenas passa ao largo. Olha para o chão, abaixa-se na altura dos quadris para alcançar, com as mãos e os olhos, algo no meio da grama. Volta ao eixo vertical, com o pequeno objeto que não identifico nas mãos. Segue caminhando-vagando. Às vezes acelera o passo; atraída por algo? Mira o chão enquanto caminha. Um grupo de crianças-sonoras escondidas atrás de uma grande moita-planta

³ No meio teatral, especialmente nos treinamentos para o trabalho de máscaras e de *clown*, utiliza-se o verbo “triangular” e seus desdobramentos para tratar dos movimentos precisos de olhar entre parceiros de cena e entre ator e plateia. Essa triangulação dos olhares gera um efeito cômico. Ao longo do texto, utilizarei esse termo algumas vezes. No caso das situações escolares que descrevo, muitas vezes a pessoa que triangula parece buscar a atenção e desafiar, ironizar situações e pessoas nas interações corporais em que aparece.

parece chamar sua atenção. O olhar sai do chão em direção à moita. Ela corre.

3. Uma turma de crianças vem pelo corredor para a sala de teatro com uma professora regente. Algo começa a ocorrer dentro da sala e só ouço os gritos. Eu estou sentada no banco da sala de recepção bem de frente para o corredor. A porta da sala de teatro ocupa o lado direito de meu campo de visão. Inicia-se uma cena fascinante em que diferentes crianças, uma por vez, começam a sair para beber água ou ir ao banheiro percorrendo o mesmo corredor, agora em direção contrária. Assim, delimita-se um enquadramento espacial de uma espécie de cena, da qual tenho o privilégio de ser a única espectadora. A saída da sala é o momento da ansiedade, como uma libertação do estar sob a supervisão de uma adulta — todas saem correndo em direção ao refeitório, sumindo de meu campo de visão. Podem ter ido pedir/pegar água perto das cozinheiras. Podem ter ido até o banheiro do pátio externo. Na volta, os desenhos diversificam-se: uma criança vem rente à parede da esquerda, deslizando a mão por ela. Um menino caminha pelo centro do corredor sem tocar o calcanhar no chão, uma caminhada flutuante. Curiosamente, logo depois, outro menino sai e, na volta, caminha como se estivesse vestindo um pé de pato: pisa firme e duro com os calcanhares e em seguida solta em bloco o restante do pé. Um deles volta em trajetórias sinuosas pelo corredor; outro saltita. A autonomia para circular pelo espaço escolar sem a presença de um olhar do adulto parece ser uma felicidade, uma vitória ou emancipação, que gera o prazer das evoluções pelo espaço. Esse é um aspecto sistematicamente levantado pelos estudantes que fizeram observações na mesma escola: a liberdade de ir-e-vir, por si mesma, trazendo outros sentidos e representações sobre a vida escolar.

Tecendo pensamentos entre contingências

Imerso no visível por seu corpo, ele próprio visível, o vidente não se apropria do que vê; apenas se aproxima dele pelo olhar, se abre ao mundo. E esse mundo, do qual ele faz parte, não é, por seu lado, em si ou matéria. Meu movimento não é uma decisão do espírito, um fazer

absoluto, que decretaria, do fundo do retiro subjetivo, uma mudança de lugar milagrosamente executada na extensão. Ele é a sequência natural e o amadurecimento de uma visão. Digo de uma coisa que ela é movida, mas, meu corpo, ele próprio se move, meu movimento se desenvolve. Ele não está na ignorância de si, não é cego para si, ele irradia de um si [...] O enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível [...] Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo. É um si, não por transparência... mas um si por confusão, por narcisismo, inerência daquele que vê ao que ele vê, daquele que toca ao que ele toca, do senciante ao sentido — um si que é tomado portanto entre coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro [...]. (Merleau-Ponty, 2004, p. 16-17).

Os corpos *em* movimento que observei estiveram *em* interação, *em* imbricação recíproca com outros corpos, com os ambientes. São corpos nessa inerência levantada por Merleau-Ponty na epígrafe, que veem se vendo, que se tocam ao tocar outros, que se movem por irradiação de si; indeterminados, ainda que imersos em culturas, em memória e passado.

Nesse instante,
enquanto
escrevia, um
som de água
pausa minha
mão no teclado,
convida meus
olhos a olhar
pela janela.
O sol tinha
se mostrado
depois de dias
nublados e, sim,
chovia. Chovia
dourado no fim
de tarde, para
fora da janela.
O ser-chuva-
espaço me
convidou....

Nos últimos exemplos de investigações solitárias ou coletivas que descrevo, a imbricação corpo-espaço-objeto protagoniza a cena. Agregam-se nuances, contaminações, disparadores que evidenciam reversibilidades, implicações recíprocas — não são corpos isolados cujos percursos desenham formas em um espaço descolado deles n. Nem são formas espaciais previamente existentes, fechadas sobre si mesmas, que propõem percursos aos corpos. Vejo contaminação mútua entre texturas, superfícies, peles; entre formas, volumes, diferentes corpos, objetos, *seres-no-mundo*.

Texturas se entrelaçam: a pele dos pés descalços em contato com a areia, o encontro com a colherinha plástica que então carrega areia para a mureta de cimento. Quem propôs a interação a quem? A areia para a pele dos pés? A mão na colherinha para a areia? A reciprocidade na interação parece gerar o desdobramento das explorações entre areia-pele-corpo. Yuasa Yasuo, segundo Patricia Aschieri (2012), fala da sincronia possível entre fluxos de energia (*Ki*), entre corpo e ambiente; assim, esses seres-espaço,

seres-textura, seres-objeto se inclinam para o ser humano tanto quanto nos inclinamos a eles. Redistribuem-se, desierarquizam-se, assim, agenciamentos ou sujeitos.

Quando vejo através da espessura da água o revestimento de azulejos no fundo da piscina, não o vejo apesar da água, dos reflexos, vejo-o justamente através deles, por eles. Se não houvesse essas distorções, essas zebruras do sol, se eu visse sem essa carne a geometria dos azulejos, então é que deixaria de vê-los como são, onde estão, a saber: mais longe que todo lugar idêntico. A própria água, a força aquosa, o elemento viscoso e brilhante, não posso dizer que esteja *no* espaço: ela está alhures, mas também não está na piscina. Ela a habita, materializa-se ali, mas não está contida ali, e, se ergo os olhos em direção ao anteparo de ciprestes onde brinca a trama dos reflexos, não posso contestar que a água também o visita, ou pelo menos envia até lá sua essência ativa e expressiva. É essa animação interna, essa irradiação do visível que o pintor procura sob os nomes de profundidade, de espaço, de cor. (Merleau-Ponty, 2004, p. 37-38).

Um giz deixado disponível no espaço ou uma baqueta dada nas mãos da criança tornam-se parceiros de criação, de exploração de si e do mundo. O corpo desdobra-se pelo espaço, o gesto corporal torna-se gesto gráfico, é transposto de um ambiente a outro. A criança se investiga e investiga os objetos do mundo, dá sentidos que estão além do sentido utilitário dado a ele no decorrer da história. O corpo transcende as finalidades ao explorar a si mesmo e aos objetos. Ressignifica os objetos e é ressignificado por eles, remodelado.

Formas, volumes, superfícies corporais e espaciais interagem, criando *composições em tempo real*, como *performers* da dança contemporânea. A delimitação do espaço do tanque de areia pela mureta parece convidar à mensuração. Os corpos deitam-se nela, como fitas métricas. Outros correm em torno dela. Outros ainda cozinham seus bolos de areia sobre ela. Sobem escadas, pausam nela, triangulam com possíveis espectadores, chamam pelos espectadores. Repetem incansavelmente o circuito de corrida no parquinho ou as filas para descerem do escorregador variando formas. Há deriva. Há repetição e variação. Junto delas há essa criação constante de ordens paralelas, invenção

de eixos de exploração (nascimento de regularidades): um percurso repetido, uma ação repetida, um jogo explícito de regras, um espaço (teia, labirinto) que propõe o desdobramento de si em outros, em modulações de si mesmo, em ficções.

Nessas contaminações entre corpo-ambiente, manifestas nas diferentes situações compartilhadas no capítulo, vejo aparecerem até aqui três elementos relevantes na experiência corporal das crianças: a intensidade corporal da experiência do mistério e da ficcionalização, a fertilidade e multiplicação de interações com a materialidade/matéria do mundo e a disposição para o devaneio, para a deriva. Pela recorrência dessas experiências, abordarei algumas delas com mais calma no último capítulo.

Percebo até aqui a reafirmação de minha proximidade com a fenomenologia de Merleau-Ponty e uma fenomenologia cultural de Csordas: o espaço e as modulações de corporalidade nele são disparadores da investigação e apreensão do mundo; geram movimento, deslocamentos, intensidades, sentidos e ressignificações. São os disparadores e são resultantes da própria exploração, são marcos dessa “*co-habitação*” (Merleau-Ponty, 2004; 1999). São experiências em primeira mão e, ao mesmo tempo, desde sempre culturais, atravessadas por sentidos, construções prévias à experiência. Assim, as crianças nos permitem “re-apreender” o mundo, “re-encontrá-lo” de modo sempre assombroso, reiniciando ações, gestos que cruzam passado, presente e futuro.

Os espaços de fora, os sem espaço, os fora do espaço — representações de adultos sobre alguns espaços da escola⁴

Ao final da manhã, acompanho a contação da história de Branca de Neve na arena. A história termina em meio àquele movimento múltiplo dos corpos das crianças. A turma vai mudar de espaço, começa a

⁴ Nesta seção, parto do registro sistemático, ao longo do ano de 2013, de algumas falas de professoras. Em geral, eu as ouço na ocasião em que converso com elas, pedindo autorização para acompanhar as atividades da turma naquele dia. Por vezes, essas frases foram ditas para as crianças em situações de roda, em que se tratou de conversar com a turma sobre as atividades que fariam ou sobre o passo seguinte na trajetória do dia de encontro entre elas.

desmontar a cenografia criada e uma das adultas repete várias vezes que está um pouco perdida, que não tem para onde ir agora. Na semana seguinte, em outra turma, surge uma situação similar. Nas notas do caderno de campo da pesquisa, no dia 26 de março de 2013, eu mesma registro: “Parece haver um momento de rodízio das crianças com suas professoras entre os espaços da escola. Uma delas leva sua turma e alguns brinquedos de encaixe para o quiosque, onde já há outra turma de crianças. As duas turmas juntas se encaminham para a cozinha caipira⁵ e percebem que não caberão no pequeno espaço. Uma delas comenta que não sabe para onde ir”. Começo a notar que as adultas se sentem inseguras pela recorrência dessa situação.

Estamos em roda em uma sala e a professora se levanta para procurar outro espaço. Ela já havia me avisado que estavam FORA, que estavam SEM ESPAÇO hoje. Esse parece ser o sentido que “ficar fora” tem tomado. Penso: não há um rodízio combinado pelos espaços externos? Por que a recorrência da sensação de não saber para onde ir?

Nesses momentos, parece-me que algumas adultas sentem que não têm espaço, indicando uma espécie de dissonância no encontro entre o pensamento da equipe de coordenação da escola e a percepção cotidiana das professoras.

Ao longo dos dois anos de convivência, ouvi a equipe de coordenação falando sobre a vontade e a necessidade de as turmas circularem pelo espaço da escola, de transformar espaços vizinhos (praças, associações, entre outros) em espaços de aprendizagem. Propor que crianças e professoras estejam fora do espaço retangular das salas, nesse caso, tem o sentido de **libertação**. Como já citei, estudantes de graduação que fizeram estágio de observação na escola, em seus relatos (verbais ou escritos), destacaram a particularidade da organização espacial da escola. Também para eles, sair das salas, estar fora, parece sinônimo de liberdade.

libertação do movimento do corpo pelo espaço; movimento no qual se apreende o mundo, em que se transpõem os limites dados pelas paredes, pela ausência do céu

⁵ É uma pequena cozinha com piso de cimento queimado e fogão à lenha construído em barro, e que se localiza na área externa da escola (à direita da imagem apresentada na planta baixa da abertura deste capítulo), inspirada nas cozinhas “típicas” rurais da região.

Uma solução pragmática para a situação seria uma tabela de rodízio entre espaços — considerando a hipótese de que se trata apenas de uma dificuldade na operacionalização da proposta da escola. Mas aquela dissonância (entre discursos de coordenadoras e professoras) permite entrever outras dimensões da experiência, outras tensões que estão aquém e além da questão aparentemente prática que poderia ser resolvida com uma tabela.

Em outra situação, a professora da turma, após atividade de ensaio de uma história, leva o grupo de crianças para uma sala fechada dizendo: “Vocês não se comportaram bem”. Dentro da sala, diz: “Estamos sem espaço. Será que a turma merece o parque?”. O parque é um dos espaços externos. Para boa parte das crianças, os ambientes externos são atraentes, convidam ao movimento, à liberdade ou à possibilidade de percursos corporais mais amplos do que os que são possíveis quando se está na sala. A professora, na mesma situação, repete a pergunta sobre o merecimento da turma diversas vezes. Emerge assim, nesses instantes da interação, um entramado de tensões. Nesse caso, a ida para a sala fechada sugere uma punição por não terem “se comportado bem”. A repetição da pergunta explícita, de meu ponto de vista, um jogo de duplo sentido: aparentemente devolve às crianças a possibilidade de avaliar se devem ir ao parque; por outro lado, é enunciada com determinada entonação, olhar e construção da frase (“Será que...”) que sugere já uma resposta negativa. Parece ter havido uma briga entre crianças em outro período do dia ou em outro dia que justificaria a pergunta. Mas não se esclarece, ao longo da conversa, o sentido de condicionar o evento do passado à ida ao parque na situação do presente. Por fim, a professora cria uma circunstância, intensificada pela repetição da pergunta e de algumas respostas esparsas das crianças, para depois permitir que o grupo vá ao parque. Ou seja, a suposta conversa inaugurada e reiterada com as perguntas parece ter sido apenas uma estratégia, um jogo de poderes, aproveitando a assimetria, inclusive na apropriação da linguagem verbal-corporal, entre criança e adulta. A ida ao parque talvez não estivesse em questão de fato; não se chegaria a impedir a turma de brincar lá. A ocupação dos espaços torna-se, aqui, um lugar de negociação de vontades, de construção e reiteração de papéis e micropoderes.

Na mesma semana, encontro um contexto diferente, em que a professora manifesta outra apropriação sobre a circulação nos espaços. Começando o encontro, Dora informa à turma que “hoje estamos PELOS espaços”. Para falar sobre isso, leva tempo para reunir o grupo em uma roda, que se articula e desarticula sistematicamente, com a exploração que as crianças fazem do pátio, e com a interação, invasão, carícia ou agressão aos outros corpos.

Nessa roda, ela explica que há uma atividade da qual toda a escola participará: a apresentação da história de Chapeuzinho Vermelho por outra turma para eles assistirem. Após a história contada no pátio da escola, a professora retoma a roda ainda no mesmo lugar. Algumas frutas distribuídas pela personagem (Chapeuzinho Vermelho) passam a ser objeto de atenção das crianças e da professora por longo tempo numa roda que se transforma, aos poucos, em um aglomerado de corpos que se sentam muito próximos uns dos outros. Ao longo do dia, estar pelos espaços parece ter adquirido outro sentido. Foi dito e vivido de um modo sutilmente mais fluido, ocupando o tempo que os corpos levavam para chegarem a se ouvir, para viver cada atividade e para propor suas próprias ações. Nesse dia, também houve um momento em que o espaço para o qual a turma se encaminhava estava ocupado (saída do parque para a arena), entretanto, parece-me que essa tranquilidade da professora fez com que ela e a turma de crianças pudessem passar pelas situações e significar o encontro de modo diverso. Nesse sentido, pareço reencontrar a coincidência que Merleau-Ponty (2004) indica entre pensamento, fala e ação, em que não há correspondência puramente discursiva ou *ponto a ponto* entre eles, mas uma consciência expressa em ação, sem mediação necessária de uma racionalidade explicativa. Essa dimensão do estado corporal da professora ou, poderia dizer, esse *modo somático de atenção* (Csordas, 2011b) é que me parece calmo, tranquilo, apropriado *do* e *no* modo como fala, escuta, age. Esse estado de atenção torna-se compartilhado pelas trocas recíprocas — intercorporais, intersubjetivas (Csordas, 2008b) — entre adulta e crianças.

Na coabitação entre corpos e espaços de adultos e crianças constituem-se relações de poder, de reconhecimento, ou não, das singularidades dos Outros, da alteridade na experiência humana. Sentir-

-se “sem”, “fora”, “pelos” espaços, nomeia experiências diversas dessa coabitação. Tais experiências engendram uma zona, um campo de ação por parte das professoras em que não há necessariamente causa-efeito, mas um processo constante de situar-se, transitar, perder-se, compor, descompor as relações entre corpos-espaços.

O breve rastreamento de representações sobre o espaço no Maria de Nazaré, portanto, não serve para comparar e hierarquizar as professoras que se apropriaram mais ou menos da proposta da escola ou para julgar a eficácia de seu projeto pedagógico. Busco destacar a complexidade em que estamos mergulhados num ambiente (escola) em que se entrelaçam corpos, subjetividades e representações individuais ou coletivas. Nesses contextos, a história individual (vista aqui como *embodiment*), a cultura escolar de cada um/a e do grupo atravessa e é atravessada pelo cotidiano, com seus detalhes aparentemente banais. Para cada corpo-pessoa e em cada interação há estrutura e *antiestrutura* (Heller, 1974; Turner, 2010) no cotidiano, há enrijecimentos, inseguranças, limites e possibilidades, como sentidos vividos e significantes em cada processo. A uniformização de um discurso sobre a proposta da escola pode apaziguar ou criar uma idealização de que todos conhecem seus objetivos e funcionamento, mas sua enunciação não determina a experiência. A fala nem sempre encarna as múltiplas experiências de crianças e professores na mesma escola. Essa multiplicidade, essas diferenças, por vezes individuais, intergeracionais, parecem ser um dos desafios da escola como espaço em constante processo de construção.

A partir desses exemplos, vejo manifesto novamente o tecido complexo em que se dá a educação e os processos culturais humanos. A educação, a memória e a cultura corporal de cada educadora (e de cada mãe, de cada pai, irmãos, vizinhos) atravessam os processos iniciais de construção da educação, da memória e da cultura corporal das crianças. No entanto, também as professoras sedimentaram suas corporalidades e a consciência que têm delas na interação com um mundo cultural previamente existente. Não há consciência ou controle total possível do que se faz ou do que se vive em cada momento desse processo. Essas dimensões de nossa corporalidade (*embodiment*), já introduzidas anteriormente, configuram outro elemento que será retomado

no último capítulo por sua relevância em uma reflexão sobre as experiências corporais em processos pedagógicos na escola.

Histórias e cotidiano

— quando nenhum dia comum é igual a outro

Escrever e ler essas histórias, excertos reelaborados da vida de professores e crianças, me causa certa surpresa. Surpresa em relação à riqueza de interações de cada dia, como fluidez e como conquista de espaços, olhares, movimentos, relações. Algumas horas vividas entre uma ou duas professoras e um grupo de dez ou quinze crianças assemelham-se a mundos dentro de mundos: o mundo do grupo inteiro e a atividade proposta; o mundo da professora em fluxo de ação, de reações, de desestabilizações, *insights* a cada voz de criança que invade o tempo-espaço, a cada corpo em queda ou em movimento visto ao longe; o mundo de algumas crianças brincando juntas daquilo que foi proposto; o mundo de uma criança que se perde da proposta e vagueia por um balão na parede, por um bichinho no chão, pelas outras crianças brincando no parque, que coleta, descobre, sedimenta. Não há apenas um mundo ou um processo em curso nessa turma da escola. Nessas histórias é que vejo com mais intensidade e clareza a multiplicidade da experiência do cotidiano.

Nessa tessitura entre singularidade e multiplicidade, aparecem e reaparecem alguns temas como centros de atração — como estrelas em torno das quais gravitam planetas e outros corpos celestes, modos de interação que se repetem ou, ao contrário, que destoam de um fluxo coletivo ou de uma aparente estrutura do cotidiano (Heller, 1974) e, por isso mesmo, tornam-se uma pista para elaborar compreensões possíveis sobre ele.

Aparecem de modo evidente os processos de apropriação de padrões de movimento e de regras, alguns mais codificados (como em jogos de regra), outros menos (as brincadeiras no parque, na praça). O encontro entre corpo e mundo é prolífico. Ao vivê-lo, crianças tomam posse de si, no desafio ou na sutileza que o encontro pode encarnar. Ao vivê-lo, adultos reiteram ou desestabilizam modos de prestar atenção, de objetivar o mundo e os outros corpos com os quais convivem,

como
proliferação,
como excesso às
vezes — excesso
de estímulo,
excesso de espera

trama,
entrelaçamento,
fricção,
nó

de pensar/praticar sua prática docente. Nesses mesmos contextos, a dimensão do jogo — como delimitação de tempo-espço paralelo, com regras próprias, suspensão de uma ordem e inauguração de outra (Huizinga, 2010) — e da performance — como intensificação da presença, composição em tempo real a partir de programas — aparecem e forçam-me a ampliar o espectro do que poderia se chamar de fase simbólica ou jogo simbólico infantil (Piaget, 1975). A imitação, como uma forma de comportamento restaurado (Schechner, 2003), o ímpeto mimético e as metáforas corporais daí emergentes (Caon, 2012) reafirmam a presença constante desses modos de prestar atenção (Csordas, 2011b) performativos e/ou lúdicos na corporalidade humana. Neles, há um desses nós históricos em que natureza e cultura estão imbricados. A vida singular de cada criança com quem convivi se cruza subitamente com o nascimento da cultura humana.

Como pesquisadora do século XXI, e professora universitária, ao navegar pela literatura e mesmo por escolas, encontrando outros pesquisadores, estudantes universitários ou da Educação Básica, vejo (ouço, discuto) um mar de grandes afirmações (generalizações) e representações sobre A escola, O professor, A criança ou Os alunos. Entretanto, aproximar-me e conviver no dia a dia com esse espaço-tempo faz-me pensar sistematicamente que a educação se faz nesses acontecimentos fugazes, por vezes aparentemente banais, entre corpos-espços-temporalidades. Por isso percebo deslocamentos, deslizamentos e desmontagens de ideias sobre esse campo.

Nessa escola, nas pessoas que conheci nela, as coisas, os fenômenos parecem-me plurais e prenhes de singularidades. Os acontecimentos fugazes, seus detalhes, suas sutilezas desvelam alguns dos modos como compartilhamos experiências, como apreendemos o mundo e o conhecemos, e, ao fazê-lo, nos conhecemos. As crianças repartem uma laranja junto da professora, dançam ou rememoram uma valsa, a capoeira; professora e crianças esperam por algo que não acontece, dividem desconfortos no jogo assimétrico de elaboração de sentidos sobre as ações do dia; crianças mensuram seu corpo no espaço, variam velocidades e intensidades corporais, tornam mais visíveis a singularidade com que cada uma delas e cada adulto descobre e lida com seus limites; torna-se mais visível como cada um potencializa suas habili-

dades, se apropria delas na interação com outros corpos-espacos. Revelam-se cruzamentos complexos entre o individual e o coletivo, entre pessoa e cultura (mundos dentro de mundos), em que a corporalidade, a um só tempo, sintetiza e manifesta a tensão entre esses polos de um mesmo fio que conecta corpo, cotidiano, história, cultura.

3.

Caderno de jogos corporais: corpos em espera, corpos em ação e fruição

O trabalho de Getúlio Góis Araújo na Eseba começou em 2010, quando ele foi aprovado em concurso público para uma vaga na subárea de Artes Cênicas. Já ao final daquele ano, como docente do curso de Teatro da UFU, acompanhei um compartilhamento de trabalho dele em atividade de fim de semestre da Licenciatura em Teatro antes mesmo de iniciar a pesquisa para o doutorado. A partir de 2011, eu ingresso no doutorado e passo a coordenar os primeiros dois Estágios Supervisionados, que são voltados para a escola de Educação Básica. Em todos os quatro semestres em que ministrei as disciplinas para cinco turmas diferentes, orientei estudantes que faziam seus estágios de observação nas aulas de Getúlio. Assim, antes de iniciar meu próprio trabalho de campo, tive acesso às primeiras impressões, questionamentos e reflexão de estudantes que estagiaram com ele, convivendo com os trabalhos ali produzidos a cada semestre e com as aulas que supervisionei, coordenadas em conjunto pelos estagiários e por Getúlio. Nas histórias a seguir, continuará constante a presença desses outros observadores/parceiros de Getúlio em aulas: graduandos das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II da UFU e bolsistas do Pibid¹.

¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Capes. Segundo o site da agência: “[...] uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.” Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 8 abr. 2013. Ele tem sido uma ação em larga

Em 2012, Getúlio finaliza o mestrado *Cartografia de um processo: o processo criativo do espetáculo “Saga no sertão da farinha podre”*, do Coletivo Teatro da Margem, e, em 2013, ingressa no Doutorado Interinstitucional (Dinter, parceria entre UFU e Unirio) na linha de pesquisa Processos Formativos e Educacionais. Além da vontade e da disponibilidade de Getúlio para criar diálogos com diferentes interlocutores, manifesta na qualidade de relação que estabelece com discentes e docentes dos Estágios Supervisionados da UFU, sua atuação como pesquisador fez do tempo de nossa convivência na Eseba um tempo de compartilhamento de procedimentos de trabalho, de pontos de vista e de muitos questionamentos sobre a prática docente no campo do Teatro e no contexto da escola de Educação Básica. A relação que se construiu entre nós esteve atravessada pela atuação de ambos como professores, artistas, pesquisadores, e é um bom exemplo de como os espelhamentos, as transferências e as assimetrias que ocorrem em pesquisas de caráter etnográfico foram experimentados e questionados.

Iniciei o trabalho em campo nas aulas de Getúlio em abril de 2012, ano em que vivemos quatro meses de greve como docentes do sistema federal de ensino, interrompendo o processo de convívio cotidiano com a aula de teatro na Eseba. Finalizo as observações em dezembro de 2013, tendo realizado duas entrevistas com o docente nesse período. Em 2012, acompanhei apenas turmas de sextos anos, em encontros semanais de um horário (50 minutos). Em 2013, acompanhei turmas de sétimos e nonos anos, em encontros semanais de um horário (expandidos para 60 minutos no calendário pós-greve). Nos últimos dois meses do mesmo ano, acompanhei também turmas de oitavos anos, em encontros semanais de mesma duração, além de ter observado mais sistematicamente os estudantes no intervalo escolar.

escala nas universidades de todo o Brasil, que sofreu muitas mudanças após 2016, com as manobras políticas realizadas para efetivar o dito impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff. Uma das professoras da área de Pedagogia do Teatro do curso de Teatro coordenou o Pibid em Teatro durante o período de minha pesquisa. Havia oito bolsistas frequentando regularmente as aulas de Getúlio Góis na Eseba e outros oito na Emef Irene Monteiro Jorge, frequentando as aulas de um professor das Artes Visuais. A função de Getúlio no contexto do programa é a de professor supervisor. Os bolsistas, o professor supervisor e o coordenador (professor universitário) recebem bolsa Capes e outras verbas para realizar ações em parceria entre a universidade e a escola de Educação Básica participantes.

A escola organiza o espaço com o sistema de “sala ambiente” para algumas áreas de conhecimento, como é o caso de Artes, Educação Física, entre outras. As salas da área de Artes concentram-se no subsolo do prédio de salas de aula da Eseba. No mesmo corredor, há duas salas de Artes Visuais, com mesas coletivas compridas e bancos, pias, estantes de apoio, pincéis, tintas, entre outros materiais. Entre as duas, está a sala ambiente de Teatro, com dois bancos de madeira de uns cinco lugares e outros banquinhos individuais (cerca de seis). Paralelas a três paredes há estantes (suspensas ou não), em que se apoiam materiais do professor e de processos em andamento (livros e materiais didáticos diversos como objetos de cena, máscaras em confecção etc.), e um armário embutido com portas de correr, que foi instalado em 2013. No armário, acondicionam-se peças de figurino, adereços, outros materiais de apoio do professor, objetos de uso cotidiano. Além disso, há na sala uma mesa e uma cadeira de escritório, que na maior parte do tempo servem de apoio para o professor. Há alguns refletores, lanternas, estruturas metálicas (como biombos) encostados nas paredes ou estantes para uso nas aulas. A sala não deve passar de 6 metros quadrados. Com todos esses materiais dentro dela, em geral organizados paralelamente às paredes (incluindo os bancos e banquinhos), resta um espaço central que, às vezes, é utilizado para improvisações e cenas, mas, em geral, a sala serve como apoio para as aulas nas quais se realizam projeções, reuniões, ateliês de produção de adereços, figurinos etc. A maior parte das aulas “em jogo” é realizada no anfiteatro, ocorrendo no espaço da plateia dele, quando todas as cadeiras plásticas são empilhadas também paralelamente às paredes. O anfiteatro tem um palco elevado, pequeno, e espaço para a plateia, sem inclinação, com cerca de 40 metros quadrados. Ele não é usado somente para as aulas de teatro; configura-se como espaço de toda a comunidade escolar, abrigando eventos de todas as áreas, grandes reuniões etc. Ainda assim, ao longo desses dois anos, foram poucos os momentos em que realmente não foi possível utilizá-lo para as aulas de Getúlio.

Desde que tive acesso aos relatos sobre as aulas da Eseba, há um acordo de subdivisão das turmas do Ensino Fundamental entre os professores da área de Artes Visuais e de Teatro. Assim, no primeiro

semestre do ano, por exemplo, metade da turma de sexto ano faz aulas de Artes Visuais, e a outra metade, as aulas de Teatro. No semestre seguinte, invertem-se as aulas a serem vivenciadas. Desse modo, cada professor pode estar com cerca de 12 ou 15 estudantes nas aulas, o que se torna um primeiro diferencial do trabalho nessa área em relação a outras escolas públicas da cidade. Em 2012, Getúlio conseguiu negociar para ficar um ano todo com a mesma metade da turma e considerou essa uma vitória para desenvolver com mais calma os processos de cada grupo.

A seguir, apresento dois conjuntos de materiais, selecionados a partir de minhas anotações em campo. Como assinalei em “Molduras da experiência e da escritura”, tal seleção girou em torno da emergência de temas, frases significativas, anedotas (pequenas histórias com temas fortes) presentes nas minhas anotações em campo, assim como da emergência de temas e interesses durante o próprio período de observação dos corpos em movimento e da interação no cotidiano escolar.

Neste capítulo, divido o caderno em três partes. Na primeira, destaco as experiências corporais de estudantes e professor que nem sempre estão ligadas ao fazer teatral, mas a contextos de espera, de escuta ou fora das aulas, nos intervalos. Em seguida, ainda nesse contexto, abordo algumas experiências corporais em situações de fruição. Na segunda parte, estão as experiências corporais emergentes das explorações teatrais vividas. Na última e terceira parte, faço um destaque para as práticas docentes de Getúlio no processo.

Corpos incontidos, corpos entediados, corpos afetivos — os jogos dos corpos em diferentes contextos escolares

O jogo dos corpos em espera

Cena 1. As turmas de sétimo ano das Artes Visuais mostram às turmas de Teatro um trabalho de vídeo (*stop motion*) feito nas aulas. No primeiro horário, a professora e a turma demoram a fazer funcionar os aparatos tecnológicos — alguns notebooks da escola disponí-

veis para as disciplinas de Artes. Isso gradativamente cria espaço para dispersão. Começam conversas, provocações, pequenos empurrões, cadeiras que se balançam, um urso de pelúcia rosa é manuseado por duas meninas. Em certo ponto da espera, ele já está encaixado com a barriga na cabeça de uma estudante, suas patinhas abraçam a cabeça, o rosto do bicho voltado para as costas da estudante. Surgem cantos, pequenos gritos em resposta às provocações de um ou de outro, risadas histéricas que parecem nascer do prazer de zombar dos colegas. Um exemplo disso ocorre entre alguns meninos: um deles diz que vai medir a pressão de outro e põe a mão na testa dele, como se verificasse a temperatura. Esse é o motivo para uma dessas explosões de gargalhadas do grupo. Um dos meninos, especificamente, dá uma risada muito aguda e alta, a meu ver, performando mais som e bagunça do que a situação realmente propicia. Um violão dentro da capa circula entre quatro mãos. Ouço de tempo em tempo uma batida, como de tambor. Não é um tambor, mas o violão entre as pernas do próprio dono, que é batido no chão, pobre instrumento. As conversas em alguns grupos parecem sempre girar em torno de comentar os supostos defeitos corporais ou as escolhas de roupa e cabelo um do outro. Enquanto isso, um ou dois sempre estão concentrados em fazer “rodar” os vídeos nos computadores e projetor. Uma cena se forma: uma linha de três meninos, ocupando três cadeiras, inicia uma discussão. Os dois das pontas do trio desqualificam-se mutuamente: a roupa que o outro veste, o tênis, o cabelo, o aparelho dentário. O menino do meio apenas comenta e põe lenha na fogueira: “Nossa!”, “Vai deixá?”, “Nossa... Óia o que ele falou...”. Finalmente a aparelhagem funciona. De uma coleção de cerca de dez vídeos mostrados, um mostra as duas autoras numa série de três ou quatro fotos, com intervenções em *Photoshop*, transformando as cores das figuras, do fundo etc. Os outros autores optam por criar pequenas narrativas visuais com desenhos, fotos, cenários de brinquedos e um de massinha. Ainda assim, na plateia, paira a mesma atmosfera de espera dispersa. Alguns dos meninos brincam de se bater no rosto, de mostrar os punhos. Getúlio, em certo ponto, põe as mãos na cabeça de um deles, como se desse um passe; com as mãos varre as costas numa linha perpendicular à coluna, do centro para fora, na altura das escápulas, brinca de clamar para que “algo das trevas” saia

de dentro dele. Há alguma zombaria entre dois estudantes em torno da produção dos vídeos, respondida com repetidos “Ca’boca!”. O menino com o violão agora o segura por baixo, na parte mais larga, e faz um movimento repetitivo, baixando o braço do violão em direção à cabeça ou ombro da menina na fila da frente de cadeiras. Começa a trilha sonora de outro vídeo (que não vejo); ele se levanta e usa o violão como apoio no chão para girar e rebolar. Durante cerca de dez minutos ou mais, o garoto da risada histérica continua performando, rindo e comentando qualquer coisa até exagerar de tal modo o som gutural e chegar a tossir. O som sugere um relincho surdo de cavalo. Ele parece fazer isso para ser visto por alguém, não sei se pelas pessoas externas à Eseba (dois estagiários da UFU e eu) ou se pelos adultos da própria escola, buscando que eles lhe deem alguma bronca. A professora de Artes Visuais chama a atenção do grupo todo. Getúlio senta atrás do menino das risadas e põe a mão nele parecendo tentar acalmá-lo.

Cena 2. Um dos meninos, ao chegar à sala ambiente de Teatro, finge que tropeça no banco e cai no chão, triangulando o olhar com outros meninos da sala. Vinícius, um menino que me contou já ter “feito 17 comerciais” faz uma série de ações ainda do lado de fora da sala: anda no corredor de um lado a outro, passando em frente à porta; finge que dança sensualmente; quando olhamos na direção dele, para de dançar. Ele entra, senta num banco ao lado de Jorge. Encosta nele e fala baixinho: “meu pai”. Não compreendo a brincadeira. Apenas observo a sequência de ações. Jorge olha de rabo de olho e toca seu joelho duas vezes, dá um meio sorriso e tira a mão. Vinícius levanta, pega uma máscara da outra turma (de oitavo ano). Getúlio está ocupado, montando equipamento para a aula e não vê. Peço para devolver e ele não reage. Ensaio levantar de meu lugar, pergunto se ele me ouviu e ele responde que sim um pouco ironicamente. Põe a máscara de volta. Em outro momento, olho para ele, que está lambendo o dedo, fazendo expressões faciais pretensamente sensuais para alguém da turma. Passa o dedo no vizinho do outro lado do banco coletivo. Sob orientação de Getúlio, todos sentam em volta da maior mesa da sala, que não é muito grande, para pesquisarem sons na *internet*. Há três *notebooks* da escola e mais o computador de Getúlio disponíveis.

Os computadores começam a ter problemas e o grupo tem de esperar mais. Vejo Jorge balançando os pés debaixo da mesa. Dois estudantes que não cabem em volta da mesa sentam no mesmo banco que eu (um dos bancos coletivos) e fingem dublar a música que está tocando, rindo e alterando a melodia. Chacoalham cabeça, tronco e braços, depois voltam a cantar. Mudo de lugar e me sento no chão, de modo a ver mais detalhadamente as pernas e os pés em volta da mesa. Guilherme ainda chacoalha pontualmente os dois pés; pausa, mantém só um, depois outro. A maior parte do grupo calça tênis, duas pessoas calçam *crocs*, uma menina calça uma sandália rasteirinha e outra um chinelo. Também Getúlio e os dois bolsistas Pibid calçam tênis. Alguns cruzam os pés na altura do tornozelo, outros apoiam na ripa do banco. Getúlio apoia os pés nos pés da cadeira tipo escritório em que se senta. Alguns estudantes ficam alternadamente em pé para olhar, outros estão com os pés mais paralelos, uma perna mais a frente que a outra. Vinícius leva uma bronca e passa a chacoalhar o pé enquanto a ouve. Acalma após uns segundos e pausa os pés em segunda posição de balé. A atividade da aula começa. Os bolsistas Pibid circulam em volta da mesa, auxiliando os subgrupos no manuseio do equipamento. Cada subgrupo tenta criar uma faixa de som para ser um esboço de trilha sonora para a cena que está criando. Não há espaço para todos estarem em volta da mesa e manuseando o computador. Os estudantes que ficam às margens do círculo participam pontualmente das decisões em relação aos sons e às músicas. No geral, emerge uma cena paralela. Um dos meninos à margem do círculo escorrega pela cadeira, apoiando-se no sacro, com as pernas estendendo-se na direção do banco de Vinícius. Esse último parece usar as mesmas roupas de quando era mais magro, de modo que a blusa de agasalho não alcança a calça, nem a calça cobre todo o quadril quando ele se senta. Fica aparente uma faixa de pele da lombar e uma faixa da cueca. Outro menino, num banco individual, escorrega uma perna para trás, tocando o joelho no chão, parecendo por causa disso um nobre medieval ajoelhado; sua outra coxa está apoiada no assento do banco. Em seguida, acocora sobre o banco alongando muito a região do tendão de Aquiles: os pés estão juntos e as solas totalmente apoiadas no assento do banco, nádegas tocam os calcanhares, cotovelos apoiam-se nos joelhos e passa os dedos de uma

das mãos nos cabelos, contornando as orelhas. Três meninas estão no outro banco comprido: uma deitada e outras duas sentadas, apoiando quadris nesse banco e coxas sobre banquinhos individuais colocados em frente a elas. Ouvem música de um celular com fones de ouvido compartilhado. Uma delas segura o celular, a outra mexe nas unhas. Jorge e Vinícius, que continuam lado a lado, colocam uma música no computador e passam a balançar, ondular a coluna e a cabeça no ritmo da música. Jorge e Breno começam a medir força com os braços por trás das costas de Vinícius, como se quisessem esconder especialmente essa ação do professor. Por alguns instantes, as mãos se entrelaçam, parecem afetivas. Em seguida voltam a ser intermediárias para medir as forças. Breno passa a bater no braço do outro com as costas de sua mão e dedos. Agora uma dupla de outros meninos ouve outra música (“de fora da aula”) em um celular. Um terceiro amigo os vê, ouve fragmentos a distância, se balança e sorri, triangulando com o professor para saber se ele vê a transgressão. Um grupo em trabalho aumenta o volume de uma canção escolhida e mixada com o som de “sinal de escola”. Por conta disso, aparentemente, um menino se levanta, imitando movimentos do *funk* carioca: as mãos juntas se alternam de um joelho a outro e ele balança o quadril; depois gira com os dois braços direcionados para o alto e volta ao começo. Jorge e outro estudante de maior estatura brincam de ocupar (com braços ou cotovelos) o banco onde Breno se senta e sistematicamente o empurram. Ele contracenava jogando-se no chão mesmo que não haja força ou impulso suficiente para isso vindo das ações dos outros dois. A certa altura, ele permanece no chão, fecha os olhos e depois abre, fala com um menino que ouve moda de viola caipira em seu celular. Breno fica no chão por vários minutos, com uma espécie de calma, entrega de peso. Tem a pele morena e lisa, dedos das mãos longos, apesar de ser todo miúdo. Usa uma pulseira no braço esquerdo, um adereço de tornozelo e boné, além dos óculos. Com o tempo, uma menina e dois meninos deitam no chão também. No mesmo dia, em outra turma, enquanto parte do grupo está trabalhando na composição das faixas sonoras, uma menina brinca de passar as unhas nas costas de um amigo (um menino de mais estatura na sala, que faz um super-herói caricato e tímido na cena de seu grupo) e de uma amiga por cima da camiseta. Lembro-me

imediatamente do prazer de ser parte de cena muito semelhante mais ou menos nessa idade. Outro menino, em outro ponto da mesa, está em pé — brinca de dançar uma música que toca em um dos computadores, às vezes parodiando-a de modo mais sensual. Depois se senta onde sempre esteve, atrás de outro aluno, brincando de bater a própria cabeça (testa ou rosto) nas costas dele, dizendo: “Hummmm, tem algo no meu rosto, na minha frente...”. E acrescenta à ação a emissão de um som bovino. Uma menina que estava sem lugar em volta da mesa fica boa parte do tempo sentada no colo de uma mesma amiga, depois sai, pega um banco e coloca atrás da mesma amiga e se encosta às costas dela. O menino grande, pouco depois, senta junto com essa menina, que, na verdade, havia sentado no lugar dele. Eles passam a dividir o assento — uma das coxas e a nádega de cada um apoiada no assento, a outra perna esticada em diagonal para se equilibrar. Abraçam-se bem próximos, tronco com tronco. A vizinha, que antes passava as unhas nas costas dele, oferece um banco, aparentemente enciumada. O tempo corre. Ele ganha uma massagem da companheira de banco. Pouco depois já está com a outra menina no colo, brincando com o cabelo dela.

Em ambos os casos, percebo que despontam elementos de performatividade. Algumas ações parecem ser feitas calculadamente para chamar a atenção de um interlocutor, cavando no espaço-tempo uma esfera de enunciação, como diria Zumthor (2007). Outras vezes, a conformação de uma cena parece estar ligada ao enquadramento que meu olhar ou de outros estudantes faz para microações, fragmentos de uma realidade múltipla que passa a ocupar nossa atenção por alguns instantes (o dedo lambido “sensualmente” e passado como provocação no braço do colega; a prova de força entre os colegas por trás das costas de outro colega; a encenação das quedas de Breno). Há momentos em que esse estado corporal de performance do sujeito parece ter uma intenção clara, propondo fricções entre papéis e normas sociais (menino-masculino-sexualidade-homossexualidade) ou entre papéis sociais na instituição escolar especificamente (estudante-professor). Por outro lado, vejo mesclar-se nesse contexto algo mais sutil e cotidiano, como um ESTADO DE BRINCADEIRA, que aponta

para a permanência ou resistência de uma dimensão lúdica nesses estudantes que crescem em direção à vida adulta. Ela me faz lembrar que o jogo ou a criação de uma ordem ficcional paralela (Huizinga, 2010; Brougère, 1998) ao fluxo cotidiano das interações escapa, transborda dos momentos criados formalmente pelo professor para a exploração do teatro. Aponta para um impulso humano de criar variações, diferenciar, modular sua corporalidade, desdobrando-se em múltiplas facetas e fragmentos de papéis, que são citados, recriados, atualizados (Caon, 2012) de diferentes modos pelos diferentes estudantes presentes. São oportunidades de viver aquilo que está fora da norma, fora do previsto e dos regulamentos que ordenam a vida cotidiana no tempo-espaço da aula ou no tempo-espaço da escola. Nem sempre o professor percebe esses momentos, nem sempre faz disso ponto de partida para seu trabalho. Algumas vezes atua como parte dessa cena, pedindo ou bradando por silêncio, algumas vezes também ele (como no primeiro exemplo) parodia seu papel de autoridade ou de controle das corporalidades e faz das situações uma citação irônica dos próprios e de outros papéis que vive.

O jogo dos corpos em fruição

Primeiro *flash*. A plateia do teatro de sombras. Alguns dos estudantes, que são o público, têm um ímpeto corporal de copiar as ações dos que estão na sombra. Outros buscam intervir, de modo brincalhão ou malicioso, no corpo dos que estão em cena pela frente do pano em que a imagem se projeta — apontam o dedo como se introduzissem na orelha, depois na bunda da sombra. Depois de passar por trás do pano para experimentar produzir a sombra, Joaquim fica transformado. Não consegue mais ficar sentado assistindo ao jogo dos parceiros e parceiras de turma. Às vezes levanta e dança em frente ao pano ou imita, parodiando, quem está atrás do pano; ou assiste sentado no chão e volta em seguida ao banco. É muito forte e sinuosa a movimentação dos quadris, produzindo ondulações na coluna. Os pés, por vezes, parecem sapatear, acompanhando ou engendrando a movimentação de quadris e da base da coluna. Os braços apenas reverberam o resultado do movimento gerado no eixo do tronco; as articulações do braço movem-se

fluentemente nessa reverberação, o que não significa dizer que há algum tipo de harmonia ou coordenação consciente dos movimentos. A ação escapa, exhibe-se, transborda, constrói outra cena, ao avesso, uma CONTRACENA. Passa pelo escatológico, pelo grotesco, parecendo rememorar certo estado de êxtase em que se colocam alguns corpos em situações de carnavalização: afrouxam-se e questionam-se parâmetros de beleza, gênero e bom comportamento em situação de aula.

Segundo *flash*. Outra plateia do teatro de sombras. Na última turma do dia, Getúlio abre a possibilidade de colocar os colchonetes no chão da Sala de Educação Física para a plateia (partes do grupo que se alternam) assistir às experimentações atrás do pano. Gera-se outro espaço possível, outros modos de estar no encontro: os corpos jogam-se nos colchonetes. Há jogo atrás do pano — corpos interagem por meio das sombras. No lado da plateia, com a luz apagada para o trabalho e mais os colchonetes no chão, a atmosfera é aconchegante, de intimidade entre os estudantes; uma intimidade de convívio, em que é possível deitar-se próximo ao outro, apoiar cabeças em pernas ou barrigas, tanto entre amigas como entre amigos e amigos. É uma coabitação entre corpos e espaço, em que sobressaem os contatos intercorpóreos afetivos, o silêncio ou pequenas conversas mais murmuradas nessa zona de intimidade corporal². A satisfação e o desfrute dos corpos em relação parecem interromper um fluxo de distanciamento entre corpos e certas formas corporais regradas, que são comuns em outros momentos na escola pela ordenação espacial das cadeiras e carteiras das salas comuns. Pergunto-me se, nesse outro espaço possível, com os corpos ocupando diferentes níveis espaciais, reconfortados pelos colchonetes e corpos dos amigos, a fruição torna-se mais potente, os sentidos mais disponíveis. Ou se é o contrário: se a interação entre os corpos os ocupa e tira o foco das cenas. O prazer de estar ali, isso parece certo, aumentou significativamente. E esse também parece ser um primeiro passo para uma presença enraizada no momento presente.

² Chauí, em *Experiência do pensamento* (2002), destaca que em Merleau-Ponty a sensualidade e a sexualidade são uma atmosfera constante que nos envolve, que perpassa pela imbricação entre corpos, entre corpo-mundo na experiência humana.

Terceiro *flash*. A plateia assiste a uma filmagem de cenas. A sala de trabalho (sala ambiente de teatro) mostra-se transformada: corpos no chão, sentados ou deitados; os banquinhos ocupados de diferentes maneiras: dois banquinhos para uma pessoa (quadril sobre um deles e pernas cruzadas sobre o outro); mais diversidade de posturas, além da diversidade de reações enquanto assistem aos vídeos de suas próprias cenas filmadas: risadas, olhares compenetrados, aficionados por se verem. Na segunda turma, muitos estudantes faltaram. O grupo assiste à filmagem quase o tempo todo sentado. Joaquim sacode as pernas no banco enquanto assiste aos filmes, até que pula para o chão para mais perto da projeção na parede. Deita no chão, espreguiça as pernas esticando-as e esfregando os olhos. Faz um pequeno rolamento das pernas para trás como se fosse sentar e volta a deitar: braços atrás da cabeça, pernas flexionadas. Emergem pequenos movimentos: ele bate a perna no chão, coça a orelha, leva as pernas flexionadas para um dos lados fazendo uma torção, volta, cruza as pernas. O restante do grupo assiste com uma atenção mais estática: olhos na tela, alguém rói as unhas, outros sorriem e às vezes fazem comentários que, pelos olhares compartilhados, parecem ser ouvidos por todos. Durante a exibição da cena do naufrágio do barco filmada, os estudantes começam a discutir soluções para um final de cena confuso, pontuado na semana anterior por todos. Eles propõem definir melhor os materiais imaginários da personagem do mágico na cena, o resgate, o momento do lançamento do livro de relato do naufrágio. Essa participação se afina com a percepção sobre o engajamento corporal de todos na fruição da filmagem. Os diferentes modos de prestar atenção, nos diferentes níveis espaciais, com diferentes movimentos mais concretos ou mais inconscientes não contradizem a fruição e o engajamento do grupo. Não se trata da aula “de relaxar”, “da bagunça”, pela presença dessas outras corporalidades emergentes. Trata-se da possibilidade de variação, de viver a diversidade de circunstâncias corporais de cada pessoa presente.

Quarto *flash*. Começo de aula. Alguns estudantes têm uma mão no queixo, estômago apertado pela coluna arqueada. Suspiro profundo. Alguém parece se perguntar: “Afff... O que será agora?”. Outros estão com Getúlio, com os olhos nele, que inicia a leitura de um fragmento

de texto de Mario Sergio Cortella e parece sentir que o grupo está com dificuldade para ouvir. Vai para a lousa — performa um pouco a leitura, variando mais a melodia da voz, movendo-se mais pelo espaço. Liga o celular para compartilhar um aplicativo que mostra as constelações presentes no céu. Um interesse especial surge, muitos olhos curiosos, alguns saem da posição sentada e ficam em pé: “É de verdade, será?”, “Eu fico imaginando o que tem além do universo...”. Enquanto isso ocorre, o primeiro intervalo começa, como sempre durante a aula dessa turma. Há mais barulho, há mais dispersão. A conversa em círculo proposta pelo professor se desenvolve, alguns vão para o chão. Um menino abraça um banquinho enquanto ouve parte da conversa, outro mexe nos chinelos, outro no tênis da amiga. A perspectiva da deriva me volta à mente — essa espécie de dispersão, de quem está presente e ausente, movendo-se sem finalidade precisa. A menina da mão sob o queixo, no início do encontro, de repente, fecha-se: não vejo o rosto, ela baixa a cabeça, aparentemente olhando a própria perna cruzada, com a mão no próprio tênis. Saem todos da sala para continuar uma exploração dos espaços externos proposta pelo professor. Após a circulação pelo espaço e o retorno à sala, Getúlio propõe um registro gráfico sensível (palavras/experiências que tivessem emergido durante o percurso, imagens etc.). A mesma menina antes “fechada” está sentada e centrada escrevendo, mudando cores usadas para registrar. Outros fazem pausas, parecem precisar delas para escrever. Outros não tiram os olhos, mãos e projeção corporal do papel. Meninas de pernas cruzadas, uma de pernas para o lado. Outro escreve em pé, apoiando na mesa. O menino de olhos vermelhos no início da aula desenha em seu tempo, mais lento do que o restante do grupo.

Ao longo do tempo de convivência na Eseba, configura-se aos poucos uma percepção sobre os modos peculiares de estar no espaço e de prestar atenção na escola, que apontam a sutileza e as complexidades das interações que se engendram nesse contexto. Qual seja: os corpos na plateia (em proposições de fruição), mesmo os mais aparentemente dispersos, os corpos às margens das atividades da aula, os corpos que ouvem, esperam uma atividade, paciente ou impacientemente, significam e dão significado à escola, são parte fundan-

Não apenas aqueles que “cumprem” ou realizam as propostas lançadas, mas todos os outros, os que as burlam, os que as recriam, as negam ou simplesmente se retiram delas.

te da vida escolar. Eles não são um resíduo, uma exceção à norma, um resultado da incomunicabilidade apenas. Tais pessoas devolvem ao ambiente essa resposta multissensorial: deriva de movimentos, experiência intercorpórea, fabricação pensada de movimentos-sons incômodos, incontornáveis, que sinalizam, sutil ou explicitamente, camadas de sentidos sobre o processo de convivência em curso.

Csordas (2011b) sinaliza que esses MODOS SOMÁTICOS DE ATENÇÃO são também culturalmente apreendidos, sedimentam-se no tempo e espaço da experiência corporal. Nesse caso, esses modos de prestar atenção levam a um agir avesso à norma. Em sua forma de conduta corporal mais entediada, afetiva ou subversiva, tais ações trilharam seus caminhos de contaminação, reiteração, desdobramento e atualização ao longo da história da instituição escolar, tanto quanto as condutas normativas que tantas vezes são destacadas como presença dominante e reiterada na escola. Os estudantes, ao devolverem ao ambiente essas respostas disruptivas ou cotidianas, afetivas ou indignadas, compõem (permitindo-me reconstruir termos) uma contracena marginal ou um *metateatro cotidiano*, de que John Dawsey (2005b) fala, em diálogo com Victor Turner. Para ele, as margens, interrupções e *antiestruturas* são eixos fortes, férteis para a reflexão e compreensão de fatos da vida social.

Ao longo da apresentação dos jogos dos corpos em espera e dos *flashes* dos corpos em fruição, fiz rápidas incursões em algumas experiências sensoriais dos estudantes e seus sentidos possíveis. A seguir, aponto outras dessas variações, modulações de corporalidade, pela sua recorrência ou pela força das suas emergências no tempo-espaço. O diálogo que ocorre entre corpo-mundo não é da natureza da pergunta e resposta bem ordenada e pensada. São corpos-espacos vividos na escola como instâncias em interação constante e imbricada, cujas modulações ocorrem por contaminação, fricção, reverberação, entrelaçamento, em variáveis de natureza complexa³.

³ O conceito de complexidade, segundo Edgar Morin, mostra-se mais fértil para a abordagem das experiências vividas na percepção de minha própria corporalidade e na observação de outros corpos em movimento. “Neste sentido, o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional. Mas ele sabe desde o começo que o conhecimento complexo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência [...]. Ele implica o reconhecimento

A afetividade vivida entre os corpos é uma dessas emergências que transborda pelos próprios corpos em diferentes contextos escolares e que apareceu em algumas cenas ou *flashes* trazidos da observação em campo. Ela aparece como forma de interação entre os corpos em momentos de intervalo, por exemplo, mas gostaria de dar especial atenção ao fato e às experiências em que a afetividade pôde ser vivida no ambiente de sala de aula, mesmo que nesses espaços-tempos marginais. Os corpos se buscam, se tocam, se olham com qualidades de movimento e/ou de tónus reconhecíveis como afetivos, amistosos: as unhas deslizando lenta e sustentadamente pelas costas, as cabeças entregando seu peso nas barrigas, pernas, ombros de outros corpos, os dedos enrolando-se em cabelos alheios. As diferentes formas de ordenação dos espaços parecem se articular ao aparecimento ou não dessas interações. Estar em volta da mesa, estar no nível baixo — deitados nos colchonetes ou no chão do pátio no intervalo — proporciona mais momentos de afetividade do que estar numa plateia composta de cadeiras plásticas enfileiradas para assistir aos vídeos (como no primeiro fragmento relativo aos sétimos anos). Não são regras fixas, mas aqui sublinho como esses contextos aparentemente marginais, que emergem nas aulas de teatro, também se conectam aos espaços emergentes pela reordenação espacial que a aula de teatro pode proporcionar (em diferentes espaços: salas-ambiente de Teatro, de Educação Física, por exemplo).

Outra forma de afeto emergente são as interações corporais com qualidades de movimentos particulares que levam aos significados briga, provocação, tensão: movimentos rápidos e diretos ou rápidos e indiretos (tapas, cutucões), lentos e fortes (empurrões). Eles parecem emergir em qualquer contexto (em espaços maiores ou menores, ordenações mais ou menos esquadrinhadas do espaço) e sistematicamente entre homens, no caso da Eseba e dessas turmas. São eles que parecem transitar entre esses dois tipos de fluxo ou de estado

de um princípio de incompletude e de incerteza. Mas traz também em seu princípio o reconhecimento dos laços entre as entidades que nosso pensamento deve necessariamente distinguir, mas não isolar umas das outras [...]. O pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento”. (Morin, 2006, p. 6-7).

corporal, distribuindo-se de modo desigual entre homens e mulheres. Há essa passagem notável num *flash* dos corpos em espera desta seção que é a interação entre Jorge e Breno com os braços por trás das costas de outro menino. Eles medem forças, empurrando-se apenas com as mãos em contato. Há uma pausa nesse movimento, em que as mãos diminuem o tônus muscular, não descrevem trajetórias no espaço, mas mantêm-se encaixadas, pele, carne, ossos das duas mãos em contato, sem indicar movimento ou tensão. Nesse átimo de instante lembro-me de que são amigos esses dois meninos, de que têm intimidade; pergunto-me o que sentem e se estão sentindo esse contato (com temperatura, textura) nesses instantes. Em seguida, recomeça a pressão entre as mãos e se desdobram as ações já descritas. A distribuição dos afetos sucede-se em núcleos temporais e espaciais, modulam *intensidades corporais* (Miranda, 2008) sem ordenação visível. Os corpos desdobram-se, sinalizando sistematicamente aquela complexidade de um sistema impossível de ser reduzido a uma nomeação.

Outro aspecto que destaco é o que venho chamando de derivas corporais. Essa categoria-experiência da deriva aos poucos torna-se recorrente neste texto, retornando ciclicamente a mim durante as observações em campo. As derivas surgem historicamente como experiências de deslocamento sem finalidade predeterminada, visando realizar reapropriações dos espaços urbanos (Berenstein, 2012; Debord, 1958). Tomo a liberdade de ampliar o espectro de seu significado com uma palavra-experiência complexa que metaforiza diferentes dimensões de experiências corporais humanas. No caso dos corpos em fruição na Eseba, assim como de algumas experiências corporais das crianças do Centro Educacional Maria de Nazaré, vejo derivas em sequências de micromovimentos não lineares e sem finalidade aparente, readequações de posições corporais no espaço que aparecem com insistência nos corpos em sala de aula, e mais ainda nessas situações em que o corpo não está aparentemente ocupado com nada específico. Emergem zonas de atenção: mexer em alguma parte do próprio corpo, transferir o peso, alterar apoios corporais em relação ao chão, olhar para objetos, corpos, perder o olhar no vazio e em tantas outras rotas, itinerâncias corporais nessas situações em que se espera, se ouve, se vê. Momentos em que há um limiar entre estar interagindo explicitamente com os outros corpos

no espaço e estar só. Voltar-se a si mesmo e perceber o espaço, a fala do outro, a cena do outro. São ações no limiar entre a busca de conforto corporal e o devaneio. Se há contextos em que podem ser entendidas com a função de homeostase ou busca de estabilidade corporal, não as reduzo apenas a isso. Tais ações estão no campo dos entrelaçamentos, das derivações, das contaminações que variam ao infinito dependendo da presença de outros corpos, do ambiente tátil, sonoro, olfativo.

Reencontro nos corpos em situações de fruição a irrupção de momentos de performatividade, que é o último aspecto a ser destacado aqui. O exemplo de Joaquim é um deles: ele, que era plateia em um jogo de improvisação corporal na sombra, ao participar do jogo, transforma-se enquanto plateia — proliferam-se movimentos que parodiam a sombra e outros que parodiam movimentos “afeminados”. Ao longo do processo, essa passará a ser uma constante na movimentação dele — antes de iniciar a aula ou as improvisações da cena de que participa (do naufrágio), ele se move requebrando em diferentes articulações, especialmente do quadril para os membros inferiores. Colegas comentam que ele seria *gay*. Um estudante Pibid, interessado no tema da sexualidade na escola e nas aulas de teatro, também comenta entre os adultos essa percepção. O grupo finaliza o roteiro dramatúrgico da cena com o lançamento do livro de memórias do capitão do navio naufragado. Na cena, ele assumirá essas performances que estiveram às margens do contexto de aula, e aparecerá na ficção como esposa do capitão do navio, travestido dos pés (de salto alto) à cabeça (de peruca) como mulher. Percebo que a eficiência de sua atuação nesse papel proporciona ao grupo de estudantes outra possibilidade de percepção de Joaquim no contexto da turma. As camadas da ficção, da citação performática dos movimentos “afeminados” e da manifestação de uma sexualidade fora da norma heterossexual se superpõem, friccionam-se nesse percurso específico. Não há harmonia ou resolução final para o tema. Não sabemos se Joaquim se percebe ou se perceberá como homossexual. Não sabemos como a turma agirá futuramente em relação aos temas e às experiências de gênero e diversidade sexual. Mas há, sim, a possibilidade de experimentá-la em performance marginal e na ficção cênica criada.

Para além desse “caso”, aparentemente exemplar, há uma sutil performatividade que atravessa o cotidiano desses corpos. Ela aparece e desaparece em camadas mais micro ou macroscópicas. Aparece na encenação do tédio (a mão no queixo e o suspiro com expressão aborrecida; braços cruzados, sacros apoiados na cadeira) reiterada, cuidadosamente repetida em toda aula por certos estudantes. Aparece na repetição cotidiana da experiência do cansaço ou do esgotamento do professor (às vezes, nos suspiros; às vezes, nos gritos incontidos ou no silêncio que busca criar interrupção nos sons de um grupo). Algumas dessas ações são tão repetidas que oscilam entre a resistência diante de um cotidiano vivido como duro ou árido e a mecanização das reações diante desse mesmo cotidiano. Mais que firmar um sentido de mecanização/reprodução ou resistência consciente para quaisquer desses corpos-sujeitos, sublinho que se manifestam a cada encontro singular em cada dia variações nas entonações, nas musculaturas, nos olhares e suas triangulações, desdobrando outras nuances de sentido para essas repetições nunca exatamente iguais: ironia, angústia, agressão, raiva, brincadeira.

A emergência dos afetos intercorpóreos (amistosos ou hostis), a performatividade dos corpos no espaço, as derivas corporais, com seus diferentes estados, impulsos (cf. Laban, 1978; Miranda, 2008).

Nem à margem, nem na norma, destaco que essas modulações de corporalidade, como levanta Merleau-Ponty (1999), não surgem como resultado de um “eu penso”, mas de um “eu posso”, de uma consciência que se manifesta como corpo EM DIREÇÃO AO MUNDO e aos outros corpos. Não é apenas da dimensão do “eu penso que estou muito entusiasmado, então vou me mexer”. O movimento transborda, vaza e torna manifesto um estado corporal, que, em instantes, é provável que se modifique na interação contínua entre esses corpos e espaços.

Muitas das ações e reações descritas fazem parte dessa percepção pré-objetiva do mundo, não por isso menos humana ou complexa. Ao contrário, é exatamente nessa perspectiva que se torna fascinante perceber que a pessoa no sentido profundo e antropológico (Mauss, 2003) é um atravessamento constante de contaminações, influências intersubjetivas e intercorpóreas (Csordas, 2008b; Citro, 2009, 2010). Nele, a reflexividade ou a objetivação por vezes se assemelha mais a um ordenamento por ficcionalização, por necessida-

de, do que a um movimento de perscrutar-se e compreender-se ordenadamente a cada momento. O exercício reflexivo, que forja significados a partir da observação minuciosa de si mesmo e de outras práticas de si, parece emergir em situações de interrupção e de ampliação da sensorialidade. No caso da pesquisa, alguns desses momentos foram pontuados até aqui, mas boa parte deles será abordada na próxima subseção, em que trarei à tona as experiências dos corpos em situações do fazer teatral propostas pelo professor.

Intervalos — outros jogos, outras modulações de corporalidade

A experiência de fixar-me em algum ponto do espaço do pátio da escola para observar os intervalos trouxe a sensação de assistir a uma paisagem em movimento. Uma moldura espacial aparentemente fixa (muros, muretas, corredores, paredes de prédios, grades, árvores, desenhos de luz do sol e sombras formados no mesmo horário de intervalo) é constantemente remodelada pelo movimento de muitos corpos nesses espaços. Não apenas os estudantes com quem convivi frequentavam esse intervalo. Assim, fui muitas vezes uma sombra ou me coloquei nela como ponto de partida para a observação. Poucas vezes fui abordada por alguém. Mesmo alguns estudantes das turmas com quem convivi não se aproximavam ou me cumprimentavam, a não ser nos intervalos em que estive com Getúlio. Ao me referir às paisagens, portanto, falo nas formas dinâmicas, coabitações entre corpo e espaço, moldura sonora e de movimento, que ressignificam o espaço, a arquitetura, impossibilitando-nos de tomá-los apenas como concretude física ou pano de fundo das ações. É exatamente a interação entre todos os elementos que os torna uma paisagem em movimento.

Paisagem em movimento 1. Observo onde há pessoas, onde não há, o que fazem, como estão no espaço. Fico um tempo perto das quadras pequenas abertas, onde se joga peteca. Praticamente só há meninos. As mulheres, pouco presentes, passam pelo espaço, em duplas ou sozinhas, e parecem observar e ser observadas. Lembram-me a figura das borboletas no *Open Space* — parecem apenas embelezar o ambiente. Pergunto-me por que não há meninas jogando peteca (duplas de

meninas, duplas mistas). Mesmo entre espectadores, parece só haver homens (estudantes e os dois professores de Educação Física). Passa por mim uma “boca roxa” pequenina, de sorvete de uva. Hoje foi um intervalo especial, por conta do “Dia das Crianças”: cada estudante poderia ter dois picolés — um de uva e um de chocolate. Houve toda uma corrida para chegar logo à fila. Ao longo do intervalo, há várias negociações, trocas de picolés, coleção de picolés. Voltando às quadras: há trios, coros e há poucos corpos realmente sozinhos pelo espaço. Ao longe, em outro nível do espaço (abaixo das quadras de peteca), vejo apenas um menino deitado sozinho, o corpo cortado ao meio pela luz e sombra que se formou ali. Duas meninas, mais próximas do ponto de vista em que estou, observam pessoas que estão nas quadras. Elas estão quase escondidas, atrás das paredes das escadas que ligam o prédio com as salas de aula ao refeitório, ao pátio, à quadra. Comentam e riem, não sei se mais nervosamente, em busca de seus flertes, ou com desdém por verem alguém que não lhes agrada.

Paisagem em movimento 2. As duas aulas iniciais de Getúlio foram na sala ambiente, por isso, para ir para o intervalo, tenho de descer um andar no prédio, dois lances de escada, um corredor plano, um corredor inclinado e mais alguns degraus de escada para chegar ao pátio. O mesmo caminho ou até mais curto do que o que muitos dos estudantes fazem nos momentos de recreio. Quando chego embaixo, já vejo um grupo se unindo nas quadras pequenas para jogar peteca. Escolho ir para outro lugar. Sento-me em um dos bancos e mesas de cimento ao ar livre, no átrio entre a quadra coberta, o refeitório e a parede do anfiteatro. De onde sento avisto um fragmento de espaço contíguo: outra quadra, atrás do anfiteatro, depois da qual há um corredor com árvores plantadas. Avisto a parte interna tanto da quadra quanto do corredor por meio de duas passagens abertas na mureta baixa que circunda a quadra. É através delas que enxergo alguns corpos em ação. Estranho inicialmente o vazio da área em que sentei e da própria quadra. Após alguns minutos de intervalo, vejo que aumenta o fluxo e o número de passantes. Grupos maiores circulam. Parte do movimento dos estudantes é simplesmente caminhar: caminhar, fazer pausas para conversar em dupla ou em rodas grandes, chegar a outros

lugares onde se viu um ou mais conhecidos. Há caminhadas ralentadas, cujo objetivo parece ser mais a observação dos outros que estão no entorno do que a vontade de chegar a algum lugar. A movimentação que acontece no lado que não observo do espaço transforma-se numa trilha sonora constante, um burburinho de conversas contínuas, no qual, por vezes, se sobressai uma risada aguda, um chamamento (“ÔÔÔÔÔUUU”). Vejo uma dupla e um trio voltarem andando pelo mesmo caminho que vi fazerem na ida. Uma dupla mostra um fragmento de coreografia para outros, que formam uma roda. Um trio de meninas chega à mesa ao meu lado. Duas sentam na mesa e a terceira ajoelha no banco de modo perpendicular a ele, com os quadris sobre os calcanhares e apoiando-os nos metatarsos. Mãos nos quadris. Surpreendo-me com a escolha da posição, sabendo da dificuldade de manutenção dela. Em poucos segundos ela deixa o peso do quadril cair para um lado e depois apoia os ísquios no banco, mudando a direção do corpo em relação ao assento e colocando as pernas flexionadas e paralelas à sua frente. As mesmas pessoas estiveram a maior parte do tempo nessa área do espaço, a não ser pelos passantes/caminhantes. O som do sinal cria ainda mais fluxo e mais caminhadas em torno de mim: trios, quartetos são mais presentes agora. Em segundos, todo o espaço ficou vazio. Avisto apenas, na parte traseira do refeitório, alguns professores ainda conversando.

Paisagem em movimento 3. Resolvo hoje pegar o lanche, como raramente faço. É um pão doce, que descubro ser só massa, e um chá mate muito doce. Sento-me entre as quadras descobertas, quase num canto ou esquina, sombreado pelas pequenas árvores, próximo de onde ocorre uma das imagens do roteiro de intervenção da primeira turma de nono ano. Poucas pessoas por perto até esse momento. Alguns meninos chegam à quadra descoberta do nível mais baixo (mais perto de mim) para jogar peteca. Ainda estão finalizando o lanche. Há meninos e meninas com dois ou três pães, o que parece indicar que gostam desse lanche. O professor de Educação Física chama a atenção de alguém da quadra por comer o lanche ali. Uma menina, que se sentou perto de mim, me aponta como uma “fora da regra” também. Sorrio e pergunto se é proibido. Ela pergunta se eu sou do teatro. Eu

digo que sim. Ela sorri e volta a comer. Logo se aproxima dela um menino que se agacha e fala de boca cheia sobre algo que o entusiasma, mas não entendo do que se trata. Vejo que no bolso de trás da calça dele há outro pão doce caindo. Quando ele levanta, o pão fica no chão. Ele grita brincando e mostrando a catástrofe para ela; pega o pão, põe no saquinho em que foi servido e começa a comê-lo. Novamente, as duplas e trios de pessoas sistematicamente passam pela espécie de esquina em que estou sentada, contornando a quadra. Outros sentam, deitam, conversam na mesma linha paralela ao muro e às árvores em que estou. Um grupo, encostado nesse muro, há uns dez metros de mim, faz fotografias do próprio grupo sentado junto. À minha frente, o quase vazio da quadra já se redesenhou pelo jogo de peteca em duplas. Duas duplas jogam e outras cinco pessoas esperam dentro do espaço para substituir as duplas perdedoras. Ao que parece, o jogo acaba em cinco pontos. Vejo aqui uma dupla composta por um menino e uma menina pela primeira vez. Ela insere na paisagem sonora algo que até agora eu não ouvira: gritos agudos e uma mão que protege o rosto regularmente. Alguns se incomodam, outros riem dessa reação. Em relação à primeira observação dos jogos de peteca nas quadras de cima, esta me parece mais informal: um estudante entra sozinho contra uma dupla e depois todos os que esperavam fazem um time com o solitário. Quando esse jogo acaba, “a ordem” se reestabelece. Vejo dois meninos mais velhos, um carregando o outro de modo semelhante ao que uma das turmas de nono ano faz na performance pelo espaço. Parece uma citação. Um menino senta perto de mim com uma cópia da tabela periódica na mão. Penso se a dupla que se carregava viu de fato a cena, quem sabe pela janela de sua sala de aula, ou não. O sinal toca. Novamente todos voltam para a sala muito rápido e esses espaços (mais próximos ou distantes de mim) esvaziam-se imediatamente. Alguns correm. Um menino grande, que explicava algo de química ao colega ao meu lado, quando tudo já estava vazio, volta correndo perseguido por uma jovem negra que diz: “Oh, Ivan, me dá a blusa”. Ela sorri e corre atrás dele.

No contexto dos intervalos, o JOGO no sentido estrito do esporte emerge, entretanto, nem por isso ele perde a dimensão ampla de jogo, em que se reinventam realidades, suspendem-se regras do

cotidiano e passam a vigorar outras regras. Assim também o corpo se reinventa, explora territórios de movimentos inusitados, emergentes em reação ao movimento do objeto-centro do jogo (a peteca, nesse caso). Há rompantes de velocidade, saltos, saltos em direção ao chão, impulsos, saltos combinados com retroflexões de coluna, com braços lançados para alcançar a peteca. Ou ainda, há a única menina vista jogando, que protege o rosto com o braço e, num mesmo impulso, grita e ri de seu próprio medo de ser atingida. Para além dessa exploração, surgem outras nuances corporais dispersas pelos outros espaços do pátio. Emergem instantâneos de performance durante a interação com os parceiros e parceiras de convívio nesse período: o corpo de menina que ouço falando ter vivido na Espanha e se movimenta por breves segundos citando a dança de rua; os corpos dos meninos se carregando (tronco sobre tronco) e descendo as escadas perto de onde ocorreu a intervenção dos nonos anos em que corpos se carregam de modo semelhante; correrias, imitações, poses para foto interrompem um fluxo de conversa ou descanso na sombra, deixando entrever jogos mais simbólicos e performativos.

Sentados e deitados, um corpo encaixa-se em outro corpo, que se encaixa num círculo, num amontoado de pessoas num pequeno espaço de cimento. Um enlace entre braço, axila e cintura escapular de outro corpo. Um corpo alerta em observar os outros corpos em jogo, em empatia, com movimentos e emoções dos outros corpos na quadra. Corpos que se misturam na mistura das vozes, dos olhares. Corpos que se entrelaçam no descanso ao sol ou à sombra. ESTAR EM UM GRUPO, conectados pelos afetos, parece proporcionar relaxamento, acolhimento, o encontro de um lugar de conforto e respaldo. Um corpo, com seus cheiros, texturas, tónus é campo de atração para outro corpo, com outros cheiros, texturas, movimentos. Esses campos, entrecorpos, constroem-se mutuamente, constroem afetividade, empatia ou repulsão. Há tensões entre eles, tensões de atração, tensões de repulsão, de assimetrias também. Há olhares que despontam por cima de narizes e queixos direcionados para o alto, externos projetados sobre outros corpos indiferentes ou ressentidos em frente ao primeiro, em pé ou sentado. No jogo dos corpos em grupo, as disposições espaciais e os movimentos podem fazer aparecer hierarquias,

mundos dentro de mundos, assimetrias criadas pelos próprios adolescentes em convívio.

Certos modos de CAMINHAR se entrelaçam à deriva. Lembro aqui os relatos de viagens, caminhadas, errâncias urbanas já publicadas por poetas, pensadores, pela força da experiência que elas proporcionaram. David Le Breton publicou um ensaio, *Elogio do caminhar* (2011), em que fala da caminhada como experiência sensorial total, como abertura ao mundo; experiência de redimensionamento em que ajustamos as proporções da imensidão do mundo às proporções humanas. Le Breton aborda especialmente as grandes caminhadas, desde as antigas viagens a pé pela Europa até o flunar urbano de homens como Henry D. Thoreau, Rousseau e muitos outros. Do mesmo modo, Frédéric Gros (2010) compartilha suas próprias experiências como filósofo caminhante e analisa as relações de filósofos como Kant e Nietzsche com o caminhar. Mais recentemente, artistas contemporâneos assumem a deriva, na maior parte das vezes urbana, como parte de seus programas em performance.

A profecia de 1958 de Kaprow foi cumprida por todos esses artistas do caminhar: “Irão descobrir nas coisas ordinárias o significado da ordinariade. Não tentarão torná-las extraordinárias, simplesmente irão declarar seu sentido real. Mas a partir disso irão inventar o extraordinário”. Caminhar como arte chama atenção para os aspectos mais simples do ato: a maneira como o caminhar pela paisagem rural mede o corpo e a terra um em relação ao outro, a maneira como o caminhar pela paisagem urbana evoca contatos sociais imprevisíveis. E para os mais complexos: as relações potenciais e prolíficas entre o pensamento e o corpo; a maneira como o ato de uma pessoa pode ser um convite à imaginação de uma outra; a maneira como cada gesto pode ser imaginado como uma escultura transitória e invisível; a maneira como o caminhar remodela o mundo ao mapeá-lo, ao abrir nele caminhos com os pés; a maneira como cada ato reflete e reinventa a cultura na qual se dá. (Solnit, 2016, p. 454).

No caso da escola, parece-me relevante que, depois de algumas horas sentados e por vezes em silêncio, a escolha de muitos estudantes no intervalo seja caminhar em duplas, trios ou solitariamente. Muitas

vezes sem rumo certo, mais voltados para o caminho e para quem encontram pelos caminhos do que a chegar a algum lugar. Exploram percursos conhecidos ou cantos menos frequentados; lugares de mais ou menos atração. “É uma apropriação corporal, não uma fisiologia pura. Quer dizer, trata-se de uma psicologia ou, melhor, de uma geografia afetiva” (Breton, 2011, p. 121, tradução nossa). São percursos com um limite determinado pela área murada da escola, mas ressignificadas e atualizadas por essas trajetórias aleatórias, circulares, silenciosas ou barulhentas.

O panorama multifacetado, mais ou menos conhecido de muitos de nós que passamos por diferentes tipos de escola, não pode ser resumido a uma categoria apenas: corpos modelados? Corpos reprimidos? Corpos submetidos? Corpos subversivos? Como corpo, como pessoa, fugimos à categorização. O nível de plasticidade, interação, reação a situações é diverso, por isso não acho possível aderir sem ressalvas às teorias em que a possibilidade de improvisação e agência dos sujeitos se conforma apenas ao interior das regras preexistentes no sistema, como em Bourdieu (1991). A ação inesperada, o ruído, o sorriso afetivo, a poesia, a exacerbação de si convivem de modo não tão previsível quanto pode parecer. A repetição dos olhares para os celulares, a repetição dos tênis, dos *crocs*, das rasteirinhas, das marcas de roupas dão notícias, sim, de uma sociedade pautada na hiperestimulação do visual e do consumo. A repetição do sacro apoiado na cadeira, do tédio, das formas comuns de comportamento ou reação diante da escola (no singular) ou de um professor dão notícia também de uma cultura familiar, escolar, social em que se inserem essas pessoas e a pesquisadora. Elas são muitas vezes a reiteração, espaço-temporal, de representações e discursos sobre a escola e os corpos que a habitam. Entretanto, como pontuei anteriormente, há fissuras; as dissonâncias produzidas por esses corpos ressoam pelo ambiente e desenham sua própria história de reiteração e variação ao longo do tempo por linhas de fuga e rotas inesperadas. Por esse motivo, como venho afirmando desde o começo deste texto, não tive como objetivo nesta investigação apenas repetir discursos supostamente críticos sobre a escola.

Outros corpos emergentes — histórias de corpos em jogo nas aulas de teatro

Corpos em jogo com a arquitetura

Getúlio convida o grupo do nono ano para ir para o espaço das duchas, fora do anfiteatro, a céu aberto. É um quadrado de cimento, há uma espécie de tabuleiro de dama pintado no chão, com quadrados brancos e pretos. Numa das paredes, há uma estrutura de cano de metal, que solta um fio de água quando ativado. Na parede oposta, há dois ou três bancos de cimento de dois lugares. Getúlio convida o grupo a fazer caminhadas em linhas retas — em grade (procedimento oriundo do Sistema dos *Viewpoints*⁴ com que já trabalhou). Depois, propõe caminhadas em duplas, quartetos, uma grande linha. Começo a identificar as propostas com experiências já vividas tão cotidianamente por mim no Coletivo Teatro Dodecafônico. Após um tempo de exploração, ele propõe que se apropriem de todo o lugar, podendo sair do tabuleiro, explorar andamentos e formas no espaço e encontrar modos de se encaixar nas formas físicas dessa arquitetura. Getúlio entra em jogo o tempo todo, assim como a estagiária Pibid presente. Ela joga e outros bolsistas fotografam. O professor propõe pausas como elemento do improviso, a partir de sua atuação corporal no espaço, mais do que por uma instrução verbal. A partir da ida para a área externa, eu estive observando apenas. O grupo se coloca em jogo. Em silêncio. Um menino se encaixa embaixo do banco, outros sobem em série no mesmo banco. Alguém se aventura e sobe no muro que se eleva por trás do banco. Há corpos em diferentes planos do espaço (debaixo e sobre o banco e ainda acima no muro). Ainda no tabuleiro, há corpos, corridas. Getúlio se posiciona no chão em posição quase fetal. Corpos pausam, pulam o corpo. Como espectadora, observo a qualidade de presença que se manifesta. Alguns corpos vão para a faixa de espaço fora do tabuleiro, na parede oposta aos bancos. Um, dois, três corpos encostados na parede. Uma quarta pessoa liga a ducha. Os fios finos de água for-

⁴ Modalidade de improvisação em Dança e Teatro desenvolvida por Anne Bogart e Tina Landau. Uma das obras escritas por elas e traduzida no Brasil é *O livro dos Viewpoints: o guia prático para Viewpoints e composição*, publicado pela Perspectiva.

mam uma cortina transparente por meio da qual vemos esses corpos. Alguns sorriem espontaneamente. É bonita a composição que se faz entre o jogo jogado conscientemente e esse sorriso fora de jogo, que aparentemente surge por estarem nesse espaço destinado às crianças da Educação Infantil. O foco se volta novamente para a outra parede (dos bancos). Alguns dos corpos que haviam subido no muro avançam ainda mais para a superfície de cimento inclinada que liga esse plano da ducha ao prédio de salas de aula. Há uma série de árvores em buracos no cimento. Sobe um, depois outro, depois outros estudantes. Alguns ficam nos bancos abaixo, um no muro. Getúlio, dentro do jogo, observa, como eu, uma espécie de invasão, revelação ou exploração de espaços em que eles nunca vão ou talvez nem deveriam estar (conforme as regras da escola). Por um instante, olho no sentido oposto, para ver onde estão os outros corpos. Meu olhar, levado ao alto, pelos últimos corpos, consegue, somente agora, ver a composição de linhas fortes entre escola e cidade: o muro que fecha a ducha, o teto metálico do anfiteatro e, em seguida, um grande prédio de vidros verdes alternados com pretos já fora do quarteirão da escola. Uma arquitetura forte e imponente, de cimento, metal e vidro, e nossos corpos de carne, água, ossos habitando um mesmo mundo.

A percepção de si e do espaço só se dá ao habitá-lo, ao ocupar-se dele e ao ocupar-se nele. Formas, volumes, linhas, texturas espaciais e corporais se desvelam na experimentação. O corpo que se encaixa encolhido embaixo do banco, a sequência de corpos sobre o banco ou numa parede, um corpo deitado, um corpo em pé, um corpo sentado no muro. São materialidades que conversam, se friccionam, têm temperaturas diferentes, resistências diferentes, plasticidades diferentes e encontram um ou mais modos de interlocução sem a mediação da palavra. Desdobram-se diálogos e sentidos — os ossos de um braço sugerem uma linha em diálogo com uma grade; a dobradura das articulações do corpo embaixo do banco sugere o banco como abrigo; os eixos horizontais e verticais entre banco, muro, plano inclinado, árvores e corpos formam uma série de perpendiculares. Os corpos suavizam o cimento. A água em cortina transparente suaviza o cimento. Há riso, surpresa, alegria, compenetração, prazer, indignação que se desvelam ao longo do jogo, constroem-se e desconstroem-se pela atuação corpo-

ral, passam pelo espaço habitado, fugidios. Após o jogo, as experiências são compartilhadas verbalmente. Em uma das turmas, um menino diz: “Nunca pensei em ir debaixo do banco. Às vezes o banco..., o muro parece um limite que me impede de seguir adiante.”. Outro estudante diz que ouviu mais “o cérebro” quando esteve calado, “[...] deixando nosso corpo nos levar a algum lugar... Não tem isso no dia a dia. Não é a mesma coisa que a gente faz aqui [na sala] quando deita numa cadeira”. Pensar-se, experimentar-se no chão, pensar o espaço invertido — de baixo para cima, de cima para baixo, ao contrário e ao avesso ainda — só é possível se me experimento no espaço, se experimento o espaço. Atravessar a escola a pé, atravessar os corpos a pé, as mãos, a coluna, rostos, sentindo cheiros, tateando texturas e temperaturas, transpirando, olhando de perto o que se olha de esguelha, passeando pelos cantos, pelas frestas esquivas do espaço. Demorar-se.

Corpos em jogo com objetos

Getúlio sugere que o grupo do sexto ano avance na escrita de um roteiro de cena em casa e envie por e-mail o material textual produzido. Os dois grupos, que nessa turma trabalham em cenas de catástrofe aérea e de naufrágio, colocam-se em ação pelo espaço para preparar o início da cena, conforme orientação do professor. Experimentam cadeiras, mesas e biombos, transformando os modos de utilizá-los. Especialmente a turma da cena do navio recoloca o biombo no espaço várias vezes; eles passam por baixo do biombo em forma de casa/barraca, experimentam diferentes possibilidades. Apenas uma estudante não explora os objetos no espaço. Com o tempo, percebo que ela se comunica de modo diferente com o grupo e com o professor; parece que ela dirige o grupo, dita falas, dá indicações. Ela age por vezes autoritariamente: “Não, eu não quero isso!”, “Isso [um objeto] não vai ser areia”. Ainda no grupo do naufrágio, há dois estudantes completamente empolgados. A energia transborda a ponto de Joaquim se dispersar pelo espaço, cantando, mexendo em coisas alheias, especialmente objetos do professor. Ignácio é completamente organizado, usa a empolgação pensando em soluções ou perguntas para resoluções de questões da cena: “Tio,

cê' tem som de mar?" "Tio, tem um pano para fazer a vela [do barco]?", "É, a gente precisava de uma coisa pequena para fazer peso e ficar atrás do barco... Mas agora a gente vai segurar mesmo...". Antes de eles compartilharem as cenas entre si, Getúlio previne que a escrita é para registrar a ideia: "Hoje a cena é um rascunho; há muitas maneiras diferentes de fazer a mesma cena". No momento da apresentação, fico surpresa; divirto-me com as soluções: o biombo é manipulado visivelmente para materializar a turbulência na cena do avião; quando há fala, a turbulência não é mantida. Todos estão engajados. O avião é colocado em diagonal em relação ao público, o que possibilita que vejamos todos os participantes e a profundidade do espaço interno do avião inventado com as cadeiras, mesas pequenas e biombo. Na cena do naufrágio, há também o engajamento e uma boa narrativa sobre o acidente; os corpos se mostram tímidos e agem sempre depois de a narrativa anunciar a ação; a solução para o barco/navio: duas cadeiras são os assentos do comandante e de um marinheiro, uma mesa de plástico com um cabo encaixado em seu centro é colocada entre eles para representar a vela do navio.

A outra turma de sexto ano, que antes da greve era um desafio assumido pelo professor (vista como dispersa e sabotadora), agora parece muito engajada, desde o momento da roda inicial. O tema da turma é a Idade Média — há duas cenas que se passam em castelos. Paulo, que era completamente ausente, está envolvido na produção de objetos de cena; ele cobra o professor sobre materiais de trabalho já usados em outro encontro e que não estão ali hoje. O grupo do qual ele faz parte se coloca em ação, mas as pessoas não conversam entre si. No momento de preparar o espaço, alguém monta um cenário (com as mesas e cadeiras) e outra pessoa desfaz, reelabora, sem consultar os outros. Esse movimento de fazer e desfazer estende-se até que uma das integrantes do grupo, Laís, diante da pressão do professor em relação ao tempo, bate palma e diz: "Ensaio!". Sem nenhuma conversa sobre o resultado do cenário construído, eles começam a passar a cena, como costumamos dizer no teatro. Os dois grupos criam soluções diferentes para os tronos das duas histórias, usando o mesmo material: um deles é uma pilha

de cadeiras, o outro é uma cadeira sobre uma grande mesa, sempre criando um plano mais alto em relação ao chão. No final do dia, Getúlio me fala sobre a relação do grupo com a materialidade dos objetos como algo que ajudou o grupo a se acalmar.

O jogo de construção e desconstrução de um cenário coloca em evidência a importância dos OBJETOS do mundo como catalisadores dos processos de ordenação, organização de formas e discursos sobre ele e sobre nós mesmos. Merleau-Ponty, desde a *Fenomenologia da percepção* (1999), falava da relevância da experiência e da coabitação corpo-mundo como constituintes do sujeito ou, mais próximo das palavras dele: o ser humano como um *ser-no-mundo*, que só se constitui na sua imbricação com ele. Fayga Ostrower (1987) considera a criação como impulso de ordenamento de formas no mundo que produzem arranjos internos por desdobramento. Para ela, DAR FORMA É FORMAR-SE.

Outro exemplo seria o da construção de máscaras (experiência vivida pelos oitavos anos acompanhados). A máscara, como objeto tridimensional, aparentemente se constrói como exterioridade em relação ao corpo. Entretanto, essa produção traz para a corporalidade de alguns uma qualidade diferente de presença: uma qualidade de compenetração, um olhar mergulhado no objeto ou no movimento da mão que insere a massa de machê sobre o molde de gaze da máscara e, ao mesmo tempo, vê as diferenças que se formam gradativamente no objeto em construção. É um ir e vir constante entre produção e fruição, como pontua Dewey (1985) ao descrever a experiência do artista. Há uma peculiaridade nessa experiência, que aponta para o ser autor, criador de algo que foi gerado, gestado e realizado por você mesmo.

É um jogo constante de intervenção, de reelaboração, de pensar em ação, nem sempre mediado pelo cálculo racional do próximo passo. Objeto e corpo, assim como corpo e espaço, dialogam em velocidades e níveis de complexidade de difícil apreensão e explicação. O campo é mais próximo da bricolagem, da derivação, dos desdobramentos múltiplos em que uma ação contamina, altera, remodela a próxima.

Professor em jogo — elementos do *corpus* de uma prática docente

A corporalidade do professor está imersa nas mesmas experiências e processos teatrais. Suas nuances, reações, modulações compõem a constelação de corpos em movimento, em ação e reflexão. O convívio nas aulas, a leitura e releitura do caderno de campo reafirmaram três elementos como temas em torno dos quais se estruturam e desestruturam as condutas de Getúlio. Esses elementos não estão realmente separados no tempo-espço do cotidiano. Eu os separo aqui para dar encaminhamento a uma análise possível dessa prática, mas os próprios fragmentos de experiência narrados explicitarão essa condição. Uma prática docente, como a expressão sugere, implica uma ação empreendida por um sujeito, por um corpo, com sua historicidade. Ao utilizar o termo PROFESSOR no texto que se segue, gostaria que ele tivesse a densidade de uma palavra-categoria que apenas aponta, deixa entrever o entrelaçamento das dimensões pessoais, culturais, sociais implicadas na pessoa em constante processo de transformação que, em certo ponto de sua história, escolhe e passa a atuar como professor, nesse caso, no contexto de uma escola pública federal na área de Teatro.

Primeiro elemento: o professor como mediador da leitura do fazer teatral e do mundo

Ao longo da observação e do convívio com o trabalho de Getúlio, vi materializar-se na experiência de encontro entre ele e os estudantes uma faceta do processo de educação muito cara a alguns autores. O professor não transmite informações ou conhecimentos para outros corpos porque os profere verbalmente ou porque os mostra em gestos. Ele não doa, não passa nada. O professor, numa tessitura lenta e cotidiana, não linear, expõe condutas e referências estéticas, questiona verbalmente outros corpos, interpela em ações outros corpos em ação. Ao fazer isso, com seu *embodiment* atravessado pelas experiências pregressas e atuais, sedimentadas e em constante transformação, o professor conduz, medeia, convida, é provocado e provoca as pes-

soas com quem convive nos saberes, nos fazeres do teatro, que são saberes e fazeres no mundo.

1. *Das conversas como momento de fruição*
— *esvaziamentos e preenchimentos*

Última turma do dia investigando um teatro de sombras: os corpos atrás do pano expõem um repertório mais repetitivo de ações corporais de luta ou de encontros entre partes do corpo, gerando narrativas sobre “amiguinhas” em interação, mas também inicia espontaneamente uma exploração em câmera lenta, ganhando mais precisão nos movimentos; joga com intervenções mais coletivas na luz, que Getúlio percebe e estimula (três, quatro, cinco pessoas atrás do pano). Getúlio aproveita e antecipa um pouco o que disse que trabalharia apenas em encontros futuros: transformar o corpo em outras “coisas”, ou vários corpos em uma só “coisa” na sombra. Ele entra em cena com alguns estudantes compondo um corpo com duas cabeças, vários corpos formando uma imagem (ondas, montanha); depois deixa a cena. Há um momento em que os estudantes tentam fazer um elefante. Por fim, o professor convida a turma para uma roda de conversa e questiona: “O que vocês acharam mais interessante?. Quando é que a cena prende o olhar?”. Vêm uma ou duas respostas apenas, voltadas mais para o que alguém queria fazer em cena, mas não fez (um cavalo, por exemplo). Getúlio parecia estar empolgado com algum pensamento que a prática trouxe a ele. A discussão do tema “do que prenderia” o olhar não frutifica como esperado. Ele parece desistir de ouvir as respostas do grupo e começa a falar sobre outros assuntos do processo.

Chego à escola e Getúlio está tomando merenda. O cabelo bem desenhado num corte quase militar, camiseta rosa. O espaço dentro do anfiteatro já está organizado: uma fita crepe delimita um grande quadrado como espaço de cena, há cadeiras para a plateia e uma câmera no tripé. Inicia-se um diálogo quando a primeira turma chega

— Nossa professor, não acredito! Você falou que ia assistir, mas não filmar a gente...

— Bom dia — ele diz, tendo vestido um terninho por cima da ca-

miseta. Hoje eu vou fazer um trabalho de registro interno, para propor diferentes sugestões.

— Então nós vamos fazer teatro para nós mesmos assistirmos?

— Pode ser também. Já é uma sugestão... (Pausa). Teatro é imagem?

— É — o grupo responde.

— Por quê?

— Porque a gente aparece.

— Porque a gente cria outra imagem de nós mesmos. — São algumas das respostas.

— Se teatro é imagem, a gente vê a imagem ou a imagem vê a gente?

— A gente vê a imagem — alguém responde.

— Todo mundo vê uma cadeira do mesmo modo?

— Não — o grupo responde.

Ele entra no espaço cênico e desenha um pequeno gesto corporal.

— Daqui vocês me veem e eu vejo vocês. Se eu mudo de lugar, já mudou; se eu estou diferente hoje, com outro humor/espírito, já vejo diferente.

Por meio desse pequeno preâmbulo, começa a levantar algumas regras para o momento da filmagem: define a região de coxias e como se comportar nelas, visto que elas são imaginárias e todos veem todos; destaca a preocupação e intenção em ser visto e ouvido. O grupo da casa mal-assombrada começa a organizar o espaço para apresentar. Pede silêncio com o argumento da captação do áudio. Assim como em outros momentos, observo que ele pede uma postura silenciosa ou de atenção não por pura vontade de disciplina, mas pela seriedade ou autenticidade do teatro que estamos fazendo; propõe sempre que o grupo se prepare para dar retornos sobre a cena vista. O público, de seu lado, respeita completamente o acordo.

Chegada da segunda turma.

— Você tá chique hoje, hein? — fala um menino para o professor.

— Eu sou o diretor — assume o papel como ficção, usando o terninho desde o encontro com a primeira turma. E continua dizendo: “Nós estamos num processo de criação em que vocês são os principais

criadores. Todas as ideias estão sendo experimentadas... Hoje preciso registrar o que fizeram. Os vídeos serão meu material de consulta para eu assistir e ver como eu também, agora como diretor de cena, vou propor coisas a vocês”.

Novamente, quando começam a mostrar as cenas, há muito silêncio em cena e na plateia; cria-se uma atmosfera de envolvimento e entusiasmo com a proposta.

Tomo esses dois fragmentos como exemplos-experiências de fruição após uma experimentação ou de conversa sobre o fazer teatral antes de uma prática. Nas aulas, as conversas após improvisação em diferentes momentos parecem ter sofrido pelo mesmo contexto que aparece no primeiro exemplo: o professor frui o processo (a cena improvisada pelos estudantes) em sua etapa de apropriação do fazer teatral, tendo *insights*, interesses, questionamentos sobre ele que são diferentes, por vezes, daqueles trazidos à tona pelos estudantes durante a experiência e a conversa. O desafio que surge é colocar em jogo, em diálogo as diferentes leituras elaboradas sobre o vivido. Não apenas nessa ocasião houve conversas em que o professor apontava um tema no momento da fruição e os estudantes apontavam muitos outros. Entretanto, nem um nem outro foram explorados pelo grupo. Por vezes, Getúlio pareceu desistir de levar adiante seu próprio questionamento para o grupo, ao ver que ele não reverberava, mas também pareceu não levar adiante as questões ou os comentários que o grupo levantava. Nessas situações, vejo um vazamento do propósito da conversa, um esvaziamento dela, que não frutifica para ninguém. Minha percepção é de que as conversas de fim de encontro, no contexto de aulas de cinquenta minutos, foram, em geral, uma conversa apressada, apertada. O professor, em certas situações, pareceu não ouvir ou não aproveitar muitas das falas trazidas pelos estudantes a partir de suas experiências, ele próprio parecendo apressado. Nesse contexto, a fertilidade de uma roda final de conversa parece ser mais visível quando as proposições teatrais são intensas, mas também curtas, em que sobra mais tempo e há a possibilidade de se deixar proliferar um diálogo após experimentações — de certo modo, em que haja “o que” dizer, mas também tempo para o fazer. Quanto mais velhos os estudantes e quanto mais tempo de

processo de trabalho se passa, mais aparecem esses diálogos preenchidos de sentidos e de compartilhamentos por todos os envolvidos.

No polo oposto, as experiências observadas em que Getúlio propõe uma conversa inicial foram mais férteis. Elas funcionaram como subsídio para a experiência que se seguiria e, em diferentes momentos, como no segundo fragmento destacado, articularam questionamentos, compartilhamento de referências (visuais, textuais etc.), ações corporais do professor e dos estudantes, configurando uma espécie de prólogo ou de introdução ao encontro.

Esses exemplos não indicam uma forma melhor ou mais correta de organizar uma aula de teatro no contexto do encontro semanal de cinquenta minutos. Eles apontam, de um lado, a possível limitação que o tempo impõe ao planejamento do professor, e, de outro, sugerem atenção, conhecimento de seu próprio percurso ou afinidades para utilizar seus recursos da melhor maneira. No caso de Getúlio, por exemplo, parece-me que esse AQUECIMENTO ESTÉTICO, à semelhança das proposições de Ott (1999), prévio a uma proposição, é uma prática que ele sedimentou com o tempo e que por isso tem fluência. A conversa final sobre uma experiência vivida demanda, sem dúvida, maior improvisação e escuta entre os envolvidos, exige de todos uma espécie de síntese no aqui-e-agora que pode ser comparada às modalidades de improvisação cênica sem combinação prévia. Nelas, estamos constantemente em risco, em aprendizagem, sem saber como os outros corpos em processo no aqui-e-agora dialogarão conosco. À semelhança das improvisações, essa incerteza e obscuridade de resultados é o que torna fértil, mas também desafiante a mediação de conversas ao final de encontros, especialmente no contexto de aulas de apenas um horário (50 minutos) na Educação Básica.

2. Do compartilhamento das rédeas ou momentos do processo

Percebo que Getúlio fez nesses dois anos um movimento de compartilhamento da liderança do processo com as turmas. Propôs sistematicamente que os estudantes tomassem decisões sobre o processo e fizessem experimentos concretos (sonoros, visuais, corporais) por si mesmos para levantar materiais e/ou encontrar soluções para

cenar. Propôs que os estudantes definissem roteiros dramatúrgicos e temas em subgrupos (sextos anos), escolhessem recortes espaciais e definissem o roteiro de intervenção pelo espaço escolar (nonos anos), compusessem trilhas sonoras para a cena (sétimos anos), trouxessem proposições em vídeo para subsidiar a criação de cena (oitavos anos). Esse movimento manifestou uma vontade de não “sonhar sozinho” nos processos, segundo o próprio professor. Ao fazer isso, creio, não apenas deixou de sonhar sozinho em certas situações, como disparou um movimento de compartilhamento de projeto de trabalho, compartilhamento de responsabilidade sobre a qualidade e o sentido da experiência, que ressignificou a atuação de todos no processo. Nesse sentido, mesmo que temporariamente, surgiram *corpora* criadores, reinventando a si, revisitando-se, revirando suas formas de vida como cocriadores do processo. Quando isso ocorre, não é mais possível operar pelos binômios e dicotomias conhecidas: opressor-oprimido, educador-educado. As assimetrias sociais, culturais permanecem presentes como em qualquer relação intercorpórea, mas afrouxam-se os limites, as regras esperadas nesses contextos, variam-se as condutas tidas como adequadas a um ou outro papel social. É possível vislumbrar invenções e reinvenções de movimentos, elaborações de objetos, espaços, sonoridades a partir da ação de todos.

3. *Do compartilhamento de referências estéticas*

Em diferentes ocasiões nas diferentes turmas, Getúlio optou pelo compartilhamento de referências estéticas em várias linguagens artísticas: filmagens de peças ou cenas teatrais, fragmentos de filmes e procedimentos de trabalho. Elas compuseram situações de fruição dos estudantes já citadas brevemente há pouco. Aqui, gostaria de destacar nesse modo de proceder do professor pelo menos três aspectos. O primeiro deles é a observação e escuta do momento dos estudantes, que leva à escolha deliberada do que seria significativo ou fértil para ampliar as referências estéticas experimentadas até ali. Não se trata de simplesmente repetir uma fórmula já reconhecida de que fruir é também aprender teatro, mas é estar no mesmo processo que os estudantes e perceber essa necessidade. Em certa situação, Getúlio me diz

que sente que um grupo dos sextos anos está se repetindo, que parece “patinar” no processo e que, por isso, gostaria que eles “vissem coisas”, percebessem outras possibilidades que seriam possíveis de serem experimentadas na cena. Isso me leva ao segundo aspecto a destacar, que é a percepção concreta do professor de que a referência corporal dele nas aulas, suas exposições verbais ou em cena e os jogos propostos não são suficientes nos processos de conhecimento e exploração estética dos estudantes. Ou ainda, a clareza de que o professor não tem que dominar todas as poéticas e estéticas do campo do teatro ou de outras artes. Assim, o crédito é compartilhado: há outros artistas, outras épocas e formas de se fazer teatro, de compor espaços, sonoridades, atmosferas que poderão trazer elementos para que todos investiguem aquele fazer específico a que se dedicam. Na turma de sexto ano que trabalhava com as cenas da casa mal-assombrada e da Transilvânia (vampiros), Getúlio mostra vídeos buscando observar com o grupo quais elementos são utilizados para produzir suspense, por exemplo. Esses saltos entre artistas, épocas, formas estéticas aponta para o último elemento a destacar, qual seja: a emergência concreta do professor como um mediador entre um *mundo* já existente e as novas gerações (Arendt, 1979), a possibilidade de historicizar o processo, de explicitar raízes temporais-espaciais do fazer artístico sobre o qual se debruçam. Esse é um ponto fundamental, em que se evidencia, não pelo discurso, mas pela conduta, que o fazer do grupo é parte de uma teia de outras vidas já vividas, de outros tempos, espaços, corpos que construíram esses fazeres estéticos, modos de estar no mundo e de percebê-lo artisticamente. Os corpos do presente atualizam, reinventam modos de estar no mundo e de reelaborá-lo, mas não estão desenraizados de um passado histórico. No campo do teatro (ou das artes), em que ainda há certo culto a um suposto gênio artístico e a um suposto novo, descoberto por uma inspiração de artista, essa conduta se faz necessária. E ainda, num tempo em que a memória se parece mais com um fetiche pela preservação de imagens, documentos e momentos felizes da vida do que com a exploração e o diálogo crítico com o passado, essa dimensão da prática docente me parece cada vez mais fundamental — um posicionamento político e pedagógico de fato. Simultaneamente, não se trata da transposição direta da abordagem triangular do ensino

das artes visuais (Barbosa, 1998; 2002) para o campo do teatro, como uma espécie de fórmula: fazer, fruir, contextualizar. Trata-se daquela assunção de uma responsabilidade sobre o mundo (no sentido arendtiano) que demanda um movimento de sair de si mesmo, um exercício de generosidade e consciência das limitações em nossos saberes e práticas individuais.

Segundo elemento: o professor como *performer*

Getúlio acende a luz e discorre sobre o barulho da plateia, sobre a dificuldade em ouvir a colega numa turma de sexto ano. Fala do espaço como área de atuação e da necessidade de que aquele que entre nela saiba o que vai fazer, o que vai contar. Ele entra no espaço de jogo delimitado por fita crepe no chão e continua falando, movendo-se calmamente pelos níveis: deita-se no chão, olhando de ponta-cabeça para o grupo, ajoelha de diferentes maneiras, enquanto pontua a proximidade, a intensidade e o desafio do encontro entre quem está na área de jogo e quem está na plateia. Enquanto se aproxima dos corpos dos estudantes-espectadores, intensifica e diminui a voz e o movimento. Fala que “o palco ou a área de atuação é o lugar da organização”, que devo contar de modo que as pessoas visitem os lugares que estou criando; olhando no olho, usando a “palavra como encantamento”. Uma espécie de suspensão se faz rapidamente.

No sétimo ano, uma das turmas já entra na sala numa espécie de câmera lenta, resistindo a ir para o espaço de jogo; parecem entediados. Ou performam o tédio? Nada do que é proposto parece alterar um estado corporal que atravessa quase toda a turma. Getúlio e um estudante fazem uma pequena intervenção cênica mais perto do final do encontro. Talvez eles já tenham feito essa pequena ação em outro semestre, em outro momento, pois não há combinação prévia visível nesse dia: uma trilha sonora com uma espécie de valsa *country* norte-americana; sentam-se lado a lado em cadeiras e cochilam (brincando com a imagem corporal de “pescar” de sono). Getúlio tem o corpo mais tonificado, acentua-se quase uma tensão em partes de seu corpo, enquanto o menino é sinuoso na movimentação, começa mais risonho de vergonha e vai deixando de rir. Mais para o final da canção, que é

o que determina o tempo da cena, o aluno se preocupa um pouco em saber onde está Getúlio, o que ele está fazendo — busca olhá-lo em meio à sua própria ação. Quando a música termina, eles se perguntam reciprocamente: “Vamos? Gostou?”, “Eu gosto muito de vir ao teatro. Durmo muito...”.

Nos dois casos, o professor em performance cria uma interrupção, ele próprio, às interrupções sistemáticas do grupo, seja pela dispersão, seja pelo barulho ou pelo aparente desânimo/tédio diante das proposições da aula. A qualidade de presença, apropriação da prática teatral e potência corpóreo-vocal de Getúlio parecem subsidiar essas ações, que irrompem quase como reações em alguns momentos. No primeiro caso, especialmente, a ação surge também para subsidiar o grupo na exploração do jogo que já foi ou será proposto. No segundo, ela me sugere uma crítica performada, uma leitura crítica da situação, que não vem acompanhada por um sermão antes ou depois da cena. É reação, ação em função de uma necessidade do presente.

No nono ano, Getúlio pede a ajuda de todos para liberar o centro do espaço. Massageia sua própria musculatura do trapézio rapidamente, virado de costas para o grupo, que se senta nas cadeiras dispostas em forma de arco (eu também me sento), e se coloca em pé ao centro da área delimitada. Passa a olhar demoradamente para cada um de nós. Olho no olho. O grupo tem diferentes reações... Ao terminar, ele fala que agora quer trabalhar mais sutilmente, a partir do perceber as coisas e a si, e menos no “canal da personagem”. Questiona: “Quem olha quem? O que causa? Como estar realmente presente e não apenas de corpo presente?”. Pausa. “Nós, sentados, não vamos sustentar o colega do centro com o ‘cala a boca’ (faz gesto com a mão para ilustrar), mas com um silêncio de atenção. Fazer disso um encontro e não uma cadeia. Receber o outro que saiu de casa, de seu mundo e veio até aqui.”. Silêncio no grupo. A partir daí passa a convidar e a receber os estudantes que ocupam o espaço do centro para experimentar a proposta.

Em outro dia, as turmas dos nonos anos estão construindo transições entre as imagens construídas em recortes espaciais. Começamos conversando na sala ambiente de teatro, onde Getúlio retoma a proposta de que eles elaborem ações/deslocamentos entre os recor-

tes nos diferentes espaços da escola. Já no espaço externo, tanto na primeira como na segunda turma, em certos momentos, Getúlio se coloca dentro da ação, buscando provocar e mostrar ao grupo possibilidades de imagens, de qualidades de movimento e, mesmo, de qualidades de presença/engajamento corporal. Na primeira turma, enquanto um subgrupo se posiciona para esperar pelo momento de seu deslocamento em coro, Getúlio vai até eles, fazendo o deslocamento de correr e pausar (que eles próprios haviam proposto), que seria sua próxima ação com o objetivo de encontrar outro subgrupo em certo ponto do espaço. Ele pontua corporalmente cada movimento, não fala nada, apenas faz a corrida e a pausa precisamente, sem movimentos cotidianos misturados a elas, que é o que ele parece querer que eles percebam. Na segunda turma, quando o grupo está sustentando uma imagem no espaço, ele se coloca num dos grupos de corpos na quadra e propõe uma mudança de foco de olhar e de direção da frente do corpo, simplesmente se colocando de outro modo corporalmente. Sem falar. O grupo reage imediatamente, por empatia, por *mimesis*. A direção do olhar do grupo se contamina pelo olhar do professor.

O professor entra em jogo, performa, com uma espécie de intuito didático nesses dois exemplos. No primeiro caso, ele apresenta o jogo, jogando-o. É um corpo exposto. Coloca-se em risco, na mesma situação que em seguida os outros corpos estarão. Torna-se cúmplice. No segundo e terceiro exemplos, ele parece confiar na troca entre corpos pelo ímpeto de *mimesis* entre eles. Não há uma fala sobre como se deve fazer a cena ou algo que sublinhe a necessidade de cópia, mas há uma confiança na sua própria performance como propositora de outro estado corporal, de outro tônus corporal, da abertura de outras possibilidades de ação e reação em cena. Nesses momentos, a ação de Getúlio torna-se também um momento de fruição, em que a apropriação corporal que ele tem do fazer teatral ou daquela proposição específica é já uma provocação no processo de experimentar o fazer teatral pelos estudantes. Mas há ainda outros modos de Getúlio estar em jogo, como ocorreu nos nonos anos quando improvisaram com a arquitetura da escola (no espaço da ducha). Ali, ele entrou em cena simplesmente improvisando junto. As regras eram amplas, não era uma ação nova sendo apresentada previamente por ele. Havia compartilhamento e prazer de

jogar. Percebo que há confiança entre professor e estudantes nesses casos, fundamental para o lançar-se em jogo que algumas proposições demandam. Entretanto, com o tempo de observação, concluo que não é apenas a confiança que abre a possibilidade de diálogo cênico com o grupo. É o professor estar em jogo de verdade, entrar em cena como um *performer*/artista que se interessa e se engaja naquela proposta estética. Ele não propõe um mero jogo de iniciação, mas se interessa pela proposição, ainda que, talvez, explore as mesmas regras em diferentes níveis de complexidade. A interação entre corpos-espacos que se cria nessas situações, na diversidade de modos de experimentar essas regras, funciona como um catalisador, como um potencializador de invenções e imagens que se desdobram dela. Não se trata apenas de alguém que tem menos experiência aprender algo com quem tem mais experiência. Mas também de aquele que tem mais tempo de trabalho em cena, e talvez por isso mais cristalizações em sua prática, ser atravessado pelas ações desses outros corpos mais jovens na exploração da proposta. Portanto, ambos são contaminados: percebem-se outras possibilidades de exploração das regras, percebem-se outras possibilidades de ação no espaço e de significação desse espaço pelos diferentes tempos de convívio nele.

Terceiro elemento: o *embodiment* do professor

1. O jogo da opressão e da libertação cotidiana — novos *flashes*

Flash 1. O grupo do sexto ano B entra no espaço (já sem luz, com o pano e uma música) e acha “sinistro”. Getúlio fica um tempo em frente a eles aguardando silêncio. Sinto como uma atitude exageradamente exigente da parte dele. Alguns leem a situação (o ambiente, o corpo do professor) perguntando o que estava por acontecer ali, “qual” era aquela cara dele. Outros inventam hipóteses: psicopata? Frustração?

Flash 2. A última turma de sexto ano do dia volta a ter problemas, a dispersar, boicotar um ao outro em cena. Finalizamos o encontro suspirando, olhando-nos como quem pergunta mutuamente o que fazer nesse grupo. Eu penso que talvez já tenha se esgotado o desafio e a turma precise entrar em outra etapa de trabalho, ter a sensação de

ter uma nova tarefa, algo que dê novos contornos e limites (regras). Getúlio diz que sente necessidade de “parar um pouco de fazer” (de os estudantes estarem em improvisação) e ver coisas (cenas, filmes), ampliar referências para depois retomar a criação. Na saída da escola, caminhamos juntos para almoçar. Getúlio descreve a sensação corporal do momento, de cansaço: fala de uma bola “assim, aqui” (mostra com a mão sobre o peito, no centro do esterno), “como se tivesse um elefante assim...”, e faz um gesto com o pé, pressionando o chão, transferindo todo o peso do corpo para esse pé. Pergunto se é uma sensação generalizada da atuação na escola ou se vem com essa turma especificamente. Ele diz que rola na interação com a turma. No almoço, ele comenta, talvez como desabafo, que buscava mostrar um bom resultado para mim, um pouco como no Encontrão (“só as pérolas”), e acha bom que hoje eu tenha uma visão mais ampla sobre o trabalho dele: diferentes turmas, os sextos anos, a relação com os estagiários e os pontos de vista deles.

Flash 3. Enquanto o grupo finaliza a preparação das cenas, fico absorvida em conversa com Getúlio, em que ele me conta sua experiência de visitar um presídio em Uberaba. Ele conta como sendo uma experiência corporal diferenciada. Fala de sua sensação de perigo, de limitação no espaço, ainda que todos fossem respeitosos com ele. Fala da estrutura espacial (grades, corredores, paredes) e dos espaços externos, especialmente no contexto da visita familiar na ocasião do Dia das Crianças (quando estive lá): a fila de quatro horas para conseguir entrar; as mulheres que dormem na rua para chegar mais cedo e se antecipar na fila; a falta de banheiros ou de qualquer estrutura para suporte às mulheres e crianças; a falta de espaço para visita íntima.

Flash 4. Nesse dia, assim que vi Getúlio, achei que havia algo diferente em seu corpo, em sua presença. No intervalo, ele me conta que passou por uma oficina fascinante no fim de semana, trabalhando movimento, vibrações, mantras. Pergunto-me: como percebi? Por que e como é possível ver essa mudança? Há elementos físicos, visíveis. Essa presença diferente, quase uma aura ou estado corporal geral. Um rosto relaxado, um olhar diferente; depois, vendo-o de costas sobre o palco,

jogando com o grupo, caminhando pelo espaço com eles, sorrindo, pareço ver um modo diferente de estar ereto, mais alinhado, com um eixo ou centro mais presente. Getúlio, após o intervalo, fala para essa turma sobre a experiência que viveu na oficina. Pergunta em seguida: “Por que estou contando isso?”, e responde ele próprio: “Porque sou metido... Não! É pra gente não pensar que o mundinho que eu vivo é o mundo todo. Ao mesmo tempo é esse mundinho cotidiano que me conecta com o todo... O que estamos fazendo serve para algo? Sinceramente, não sei... Pra ser feliz. A vida vai mostrar. O espaço do teatro é o espaço da potência pessoal, do se abrir para o mundo, descobrir que vocês são mais do que são”.

2. O jogo das experiências prévias em um flash

Na turma de sétimo ano desse dia, novamente Getúlio propõe aos bolsistas Pibid que coordenem uma parte do encontro. Eles estão em seu segundo ano de trabalho e têm gradativamente passado da observação a pequenos momentos de coordenação de atividades. Observo que a proposição feita por eles é muito diferente daquela feita por Getúlio. A percepção do movimento por parte deles é muito diversa. O movimento proposto por Getúlio integrava respiração, caminhada e movimentos de braços, dependentes de certa fluência e flexibilidade na movimentação de joelhos e do uso do apoio dos pés para ganhar fluência no desenho dos braços também. Os estudantes do sétimo ano buscavam compreender pela observação e imitação, assim como os próprios bolsistas. Quando os bolsistas passam a conduzir, a dificuldade deles em realizar o movimento gera outro parâmetro de observação e imitação para os adolescentes e se perde a fluência entre respiração e deslocamento, por exemplo.

Nesse último *flash*, explicita-se, a meu ver, a diferença de experiência, de prática corporal do professor em relação aos estagiários. A apropriação/incorporação que Getúlio tem sobre aquilo que se propõe a mostrar corporalmente no momento do encontro se modifica no modo como os corpos dos bolsistas realizam os movimentos para explicar a proposta. O mesmo se passa entre o movimento feito pelos bolsistas e em seguida pelos estudantes da turma, especialmente nes-

sas propostas em que a imitação é um ponto de partida. Não destaco isso para dizer que os estagiários não deveriam ter esses momentos de ensaio, de primeiras experimentações como professores, mas quero enfatizar a concretude da historicidade, da construção cotidiana que é nossa corporalidade. Ela não aparece apenas como experiência técnica teatral atravessada no corpo, mas também emerge nos *flashes* como opressão e libertação corporal vivenciada, que se torna manifesta em gesto, em conduta.

A experiência corporal como *embodiment* do professor é fonte, atravessamento em sua atitude pedagógica, para além de um suposto isomorfismo pedagógico⁵ apenas. Não se trata de uma questão técnica, em que o professor utiliza apenas ferramentas, metodologias ou condutas desenvolvidas ao longo de sua formação inicial como professor. Isso, em muitas situações já observadas por mim em formações contínuas de educadores e projetos com escolas, pode desdobrar-se simplesmente na reprodução mecânica do novo procedimento apreendido na última oficina de reciclagem ou capacitação. Trata-se, sim, da diversidade de experiências vividas ao longo da vida e em diferentes esferas dela, antes, durante e depois dessa formação na graduação. Trata-se também da abertura corporal, da disponibilidade para a experiência, de uma espécie de plasticidade em que esse ser humano se permite se transformar, se questionar e reelaborar a própria prática; em que se permite também compartilhar seus anseios estéticos mais autênticos, continuar seu próprio processo cognitivo, afetivo, estético diante e junto de um grupo de estudantes, ainda que haja assimetria de faixa etária, de experiência pregressa. Nos processos de Getúlio, vislumbro esse movimento constante, quase comparável a uma inquietude. É um corpo-pessoa em movimento e honesto em relação aos seus estados. A angústia, o prazer, a impaciência são expostos ao grupo, por vezes intencionalmente, por vezes por vazamento, pela impossibilidade de

⁵ “Poderá dizer-se que o isomorfismo pedagógico é a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efectivas dos professores” (Niza, 2009, p. 345-362).

contê-los. Essa disponibilidade e compartilhamento, sem ingenuidade de uma igualdade pura entre os participantes de um processo, é que parecem contaminar também o grupo de estudantes ou parte dele. A contaminação não é óbvia ou garantida. Ela aparece, revela-se e oculta-se constantemente na continuidade dos processos, na complexidade das experiências, com avanços e recuos de interesse e a abertura de todos os corpos-pessoas envolvidos.

Reaparece aqui um tema caro ao campo da Educação, que é a formação de professores. Entretanto, espero que já esteja claro que não acredito na possibilidade de tratá-la como formação inicial (graduação). O tema leva-me de volta à experiência do professor como pessoa pertencente a uma sociedade, a uma cultura. Leva-me a questionar as suas experiências estéticas na infância, na família, em sua cidade; os seus interesses ao longo da vida, os modos como pôde ou não dar sentido às experiências vividas até seu ingresso no trabalho docente e na continuidade de sua vida como docente. Getúlio me mostra, ao longo de nossa convivência, uma vida vivida em experiências corporais de diferentes intensidades e contextos. Desde a escrita criativa, o teatro amador, o desenho ao longo da adolescência e juventude, até a homossexualidade e os conflitos pessoais, socioculturais que se desdobram dela, sua história opõe-se à *vida nua* ou à *sobrevida* posta em análise na atualidade por Agamben (2011) ou mesmo por Sant'Anna (2001). Meu posicionamento aponta para um deslocamento do olhar. Não a universidade (na graduação) ou a escola (na educação básica) como responsáveis ou vilões da opressão e modelagem dos supostos alienados do mundo. Mas vejo a responsabilidade cada vez maior de cada um e de todos pela manutenção, pela recriação de uma vida vivida; pela possibilidade de compartilhamento de singularidades, de intensidades que implicam a melhoria de si mesmo e do mundo em que se vive *desde* dentro dele, *desde* dentro das instituições já nomeadas historicamente (família, comunidades visíveis, invisíveis, imaginárias, escolas, associações, grupos artísticos) nas quais estamos por vezes imersos.

Últimos pontos da tessitura, artesanias — os jogos amplos

Após o percurso do capítulo, alguns temas mais específicos parecem insistir em se manter. Eles insistem como termos no texto, como “imagem-memória corporal” da experiência vivida. Insistem como JOGO de CORPOS-PESSOAS em percursos individuais e coletivos semelhantes a derivas, em que se descobre o caminho e seus detalhes, seus sentidos e seus sem sentidos somente quando o atravessamos a pé, quando o percorremos com nossas presenças.

Jogo e performance

Ao longo dos dois últimos capítulos, utilizei esses dois conceitos para nomear certas ações ou situações e percebo que em minha experiência de observação e reflexão eles se aproximaram mais do que o esperado. O **jogo** tem sido categoria importante no estudo da infância ou do desenvolvimento infantil (Piaget, 1994), assim como no estudo das fundações do fenômeno teatral (Courtney, 1980; Spolin, 1978; Ryn-gaert, 2009). Sabemos ainda que no campo antropológico e filosófico essa categoria emergiu como marca de um pensamento pautado na observação das experiências humanas de interação entre corpos e entre corpo e mundo. Huizinga (2010) afirma que o jogo seria a fundação da cultura humana. Por meio dessa experiência de reinvenção temporária de mundos, de ordens paralelas ou específicas, teriam surgido muitos dos modos de ser e estar no mundo, assim como ferramentas de operação humana no mundo. Spolin (1978) cita Neva L. Boyd, que também aborda o jogo como situação de interação coletiva de valor intrínseco na formação humana. Sem pretender fazer uma revisão bibliográfica sobre essa categoria, eu incluiria ainda os estudos de George Lakoff e Mark Johnson, publicados em *Metáforas da vida cotidiana* (2002), em que a emergência de jogos de linguagem é estudada como fenômeno enraizado em nossa corporalidade e não apenas como jogos de abstração pura. Essa capacidade de jogo e de elaboração de jogos aponta para uma das poucas unanimidades em relação a elementos inatos do ser humano. O exemplo clássico das piscadelas no texto de

Geertz (1989) refere-se a ela também, à possibilidade de contextualização e recontextualização das ações no mundo, gerando sentidos completamente diversos a essas ações conforme as intenções de quem as realiza e, mais ainda, conforme o posicionamento de outro sujeito (de seu olhar) sobre quem as realiza. Esse é um bom momento para o enlace com certo modo de compreender o conceito de *performance*.

A performance como fenômeno artístico tem um histórico e diferentes linhagens de estudo. Em uma dessas linhagens, os programas performativos (Fabião, 2008) são disparadores de ações individuais e/ou coletivas, não mais centradas na “grande obra” ou no “gênio artístico”. São modos relacionais de criação artística (Bourriaud, 2009). Todavia, nas últimas décadas, surgiu também todo um campo de estudos em torno do conceito de *performance* como ferramenta de compreensão das interações na vida social, como em Erving Goffman (1985), Victor Turner (2010, 2005) ou Richard Schechner (2013, 1985). Mais recentemente, proliferam ainda as abordagens dos estudos das relações de poder ou dos estudos culturais, em que se põe em evidência a performatividade, especialmente a partir da noção de *atos de fala* (Butler, 2005; Spivak, 2012a, 2012b). Por meio delas, desdobra-se um modo de análise das interações assimétricas entre professor e alunos, entre colonizador e colonizado, entre pesquisadores e objetos de estudo. Nesses termos, passa-se a refletir inclusive sobre a performatividade da escrita, mantendo, recriando ou questionando assimetrias. Em todos os casos, vejo suas raízes na capacidade humana de jogo, de sobreposição, de superposição, de fricção de camadas de sentido a gestos, condutas, falas como discursos individuais e coletivos sobre o mundo. Esses sentidos são elaborados por vezes pelo autor do próprio discurso ou pelos seus pares, aqueles que compartilham as situações de atuação/enunciação e as interpretam.

Uma estudante de nono ano, após uma conversa em subgrupos, sintetizou uma percepção que recai sobre esse tema. Cada subgrupo deveria apresentar o tema escolhido para sua performance nos espaços externos. Ela apresenta o tema do seu subgrupo como sendo o tema das “relações” e diz mais ou menos o seguinte: “Somos um camaleão: o modo como trato cada um, interajo com diferentes pessoas... Muda-se o tratamento [aluno-aluno, aluno-professor, aluno-funcioná-

rio]. A maneira de cada professor é diferente e os estudantes é que têm que se adaptar”. É muito interessante perceber a elaboração dela sobre as experiências de interação com diferentes pessoas, em diferentes papéis sociais no contexto escolar. Esse jogo ou encenação inerente às relações também aparece em minha própria reflexão no início do capítulo quando falo do aparecimento reiterado do tédio, do cansaço entre os corpos em espera e em ação independentemente das experiências teatrais em curso. Poderiam fazer parte disso a performance dos confrontos corporais (brigas) entre meninos ou ainda a exibição de si (de alguns estudantes). Parece pertinente dizer que nos constituímos como pessoas e como grupos num processo contínuo de performance e jogo em que nos experimentamos como outros, em que parodiamos, ironizamos e nos recriamos por meio de nossas experiências intercorpóreas.

Corpos-pessoas

Observo que se estabelecia uma relação estreita (concreta) dos adolescentes dos nonos anos com o que se passava no entorno. As turmas de Educação Física passavam por um dos espaços de cena e os alunos eram vistos, ouvidos enquanto comentavam, mexiam com alguns outros. Havia uma presença no presente do espaço povoado da escola. Havia a postura sempre entediada (ou performativamente entediada) de Graziela e simultaneamente a abertura para responder aos amigos, para ver uma funcionária passar dentro da cena e, ainda assim, se manter na imagem construída. Por vezes, para os adultos presentes (especialmente Getúlio e eu), essa abertura ao exterior parecia exagerada. Contudo, eu me vejo lembrando o quanto é difícil resgatar essa qualidade de presença no teatro profissional, em que muitas vezes se constrói uma corporalidade centrada, concentrada, que se torna ensimesmada e não vê nada fora de sua própria concentração. Ou seja, entre os estudantes, retomando Csordas (2011b), vejo um modo muito peculiar de prestar atenção, de engajar-se em algo. As formas corporais propostas pela turma em dois dos espaços assumem como cena grande parte do repertório de atitudes (ou gestos) adolescentes cotidianas: meninos encostados na parede, com um pé apoiado

nela, braços cruzados em frente ao corpo, na altura do peito; sentados de cabeça baixa. Isso poderia sugerir a encenação pura das questões adolescentes, mas não é o que me parece. São camadas justapostas e dissonantes entre si. Essas posições num canto pouco utilizado da escola, que sugerem um fio de narrativa, desfeitas rapidamente pelo surgimento de outro grupo de corpos, correndo e fazendo pausas até chegar a eles. Todos se reúnem e saem em linha desse espaço para compor outra imagem. São *flashes* até a imagem-pausa-suspensão que parece se formar em torno de uma pitangueira. É uma presença aparentemente menos intensa, mas talvez seja apenas menos tensa, menos voltada para o exterior, menos exibicionista. Uma presença que se permite o devaneio e o diálogo com a concretude dos outros corpos, mesmo aqueles que estão fora da cena.

Nas diferentes turmas também se mostram dois polos opostos de corporalidade, seja no cotidiano, seja nas imagens propostas nos recortes espaciais: um deles em que os corpos praticamente não se enxergam — olhares e corpos voltados para diferentes direções num silêncio ou burburinho surdo; e outro, dos momentos ou imagens cênicas em que os corpos se tocam, se acolhem em colos, em carinhos. Eles parecem friccionar a incomunicabilidade e o isolamento sugeridos inicialmente aos afetos e amorosidade vividos nesse diálogo intercorpóreo mudo, mas em que há escuta entre corpos. A percepção dos modos específicos dos corpos prestarem atenção em cena que pontuei acima também sugere o acolhimento do outro, uma espécie de receptividade ou abertura para o mundo. É uma fronteira permeável que faz com que a dicotomia dentro-fora seja flexibilizada.

Outro elemento que chama minha atenção são as entradas do professor nos momentos de improvisação ou de passagem de cena. Elas manifestam um lastro, o rastro de seu percurso como *performer*, como investigador do fazer teatral. Outro modo de construir presença cênica, de tonificar o corpo, de olhar o espaço, os outros corpos. A intensidade, as tensões potencializam-se. Precisão de movimento e desenho do corpo no espaço. Nessa pequena fricção de corporalidades, fica evidente o entrelaçamento entre as experiências artísticas, docentes e de pesquisador de Getúlio. Esse entrelaçamento fica explícito não apenas no encontro desses corpos em cena, mas também na concep-

ção de seu trabalho na escola, assim como nas diferentes soluções e encaminhamentos encontrados ao longo dos diferentes percursos que sua prática tomou nesse tempo em que convivi com os processos desenvolvidos.

A corporalidade, como tradução possível para *embodiment*, na acepção de Csordas (1999, 2008a, 2011b), além de um paradigma metodológico no campo da Antropologia, é compreendida como uma condição existencial, como apresentei no segundo capítulo. Seu sentido profundo, portanto, não é uma condição biológica, fisiológica: ser um corpo regido por interações bioquímicas, composto por tecidos, órgãos, ossos. A corporalidade como condição existencial manifesta a complexidade dos processos de síntese contínua de experiências corporais em que a singularidade individual e a deglutição, como antropofagia, de padrões culturais, se imbricam. O acompanhamento das experiências na Eseba, antes e depois do contato mais aprofundado com a proposição da fenomenologia cultural de Csordas (2008a), trouxe cotidianamente essa dimensão à tona.

O corpo-pessoa, tanto do professor como dos estudantes, é atravessado pelas histórias culturais. A pessoa⁶ é singular e cultural a um só tempo. Esse é o desafio das relações intercorpóreas no contexto da educação. Hannah Arendt (1979) manifesta essa percepção, em outros termos, em outro momento histórico, no célebre trecho em que afirma que a educação é o ponto em que decidimos (as gerações de adultos) se amamos suficientemente os *novos* (novas gerações) a ponto de abandoná-los à mercê de sua própria singularidade ou de nos responsabilizarmos por apresentar o *mundo* que continuamente recriamos a eles. Essa dialética entre a singularidade e a invenção que os *novos* trazem e o reconhecimento de um *mundo* previamente existente é um motor do ato pedagógico. A interação intercorpórea, intergeracional que ocorre entre estudantes e professor encarna essa dialética. Sugiro aqui que um dos compromissos e das riquezas da educação é assumir essa diferença e explorá-la como parte concreta do convívio no processo pedagógico. Ela pode levar a um salto em que o fio de Ariadne tam-

⁶ Relembro que o termo pessoa é compreendido aqui no sentido antropológico (Mauss, 2003; Goldman, 1985). Corpo-pessoa porque compreendo corpo nesse sentido denso, não apenas como corpo “físico”.

bém citado por Arendt leva tanto à memória do passado (do *mundo* já existente) quanto à capacidade de reelaboração corporal desse mundo em si mesmo, de desdobramento e reinvenção do mundo.

O percurso trilhado por esses corpos-pessoas em jogo, repetindo a brincadeira de reunir essas categorias-percepções insistentes, não se organiza, como tenho constatado, linearmente, a partir de um pensamento prévio estruturado e contínuo. Os caminhos corporais individuais em cada situação, assim como os processos grupais, articulam-se como derivas, como deambulações. Por vezes mais aleatórias e exploratórias, por vezes predefinidas, mas desdobrando rotas de fuga inesperadas, conforme a surpresa ou o incômodo que as próprias interações proporcionam. Mantenho a percepção, alinhando-me novamente com Turner (2010), de que estrutura e *antiestrutura* são igualmente fundantes da experiência individual e coletiva. Isso ressignifica tanto a ideia de centro quanto de margens de uma experiência. Assim como nas figuras topológicas estudadas no trabalho sobre corpo-espço de Regina Miranda (2008): frente e verso, na fita de Moebius⁷; ou exterior-interior, centro-margem, na figura do Toro, são relações menos opostas e mais constituintes uma da outra em linhas de continuidades tensas ou intensas.

⁷ Criada pelo matemático e astrônomo alemão August Ferdinand Möbius (1790-1868), a fita de Moebius ou Möbius é a figura de uma fita que tem, ao mesmo tempo, um e dois lados, mas apenas uma borda, representando o infinito.

4.

Da potência das experiências corporais para pensar processos pedagógicos e educação estética

Tendo como solo os dois capítulos voltados para o compartilhamento reflexivo das experiências vividas em campo, destaco, nesta etapa, as **dimensões** dessas experiências que se tornaram recorrentes na reflexão sobre os dois contextos, buscando observar suas possíveis implicações numa prática pedagógica voltada para a educação estética.

Permito-me compartilhar o desafio deste momento, os medos que surgem em quem salta no escuro: o risco de naturalizar (ou reificar) as formulações escritas sobre o trabalho de campo, como se por si só as descrições garantissem o frescor e a proximidade da experiência corporal. Ao dar um passo em direção às primeiras generalizações, o outro risco: de tomar muita distância em relação à experiência e de me iludir criando abstrações, demasiado objetivadas, com base no que foi vivido nas experiências singulares nas duas escolas. Durante a escrita, vivi muitas vezes a sensação de mistério em relação ao texto que nascia, tateando palavras, descobrindo minha própria escritura enquanto escrevia, em deriva textual. Sob essa perspectiva é que apresento a seguir três dimensões que se desvelaram com recorrência nos dois contextos observados e na reflexão sobre eles: corpo e espaço, corpo e matéria/materialidade;

São dimensões e não categorias... Não têm a estabilidade de categoria... São zonas, regiões, domínios da experiência.

jogo e performatividade na experiência corporal; e as derivas como uma inclinação, como tendência na experiência corporal e nos processos pedagógicos.

Corpo e espaço, corpo e matéria/materialidade

Após uma atividade em que toda a turma estava envolvida, há um intervalo de proposições da educadora. As crianças espalham-se em diferentes atividades. Parece iniciar-se um tempo livre. Estou sentada no chão de cimento do pátio e se aproxima à minha esquerda um menino desenhando com giz no piso. Longas linhas delineiam-se. Às vezes, ele está em pé, dobrado nos quadris, coluna arredondada, alternando passos contínuos que acompanham o riscar do chão com momentos em que interrompe, muda a posição do corpo em relação à linha para continuar, senta-se, inventa alguma forma dentro do desenho traçado. Ele me mostra: duas longas linhas paralelas, um quase triângulo ao final do traçado. Persigo o fio e vejo que é uma só linha que se curvou, depois se dobrou e, por fim, se tornou paralela a si mesma. Digo que sempre quis fazer desenhos grandes e que os dele eram muito interessantes. Ele abandona aquele e busca outro espaço. Há crianças por perto, uma delas procura um giz para desenhar também. Ele toma distância propositalmente, não quer dividir seu giz. Uma funcionária tem uma mangueira na mão para molhar um canteiro por perto. Aviso para ele, pensando que a água poderá apagar o desenho. Ele escolhe outro espaço, saindo de onde estava em quatro apoios, dá alguns passos em pé; as pernas são rapidamente dobradas em seguida no sentido de sentar-se novamente. Faz um traçado: dois retângulos desenhados em sequência, o trapézio-telhado em seguida — é uma grande casa no piso —, mais retângulos arredondados dentro dos outros retângulos compondo janela e porta. O tempo se distende. Eu já fiquei para trás no espaço e desenho um pouco também, assim como a outra criança que procurava por um giz. Há burburinho em volta, tentativas de aproximação de outras pessoas, mas sua atenção em relação ao desenho o mantém nele mesmo — silencioso. Nele mesmo, nesse caso, significa também no giz, no piso, na linha, no foco ampliado de seu olhar em relação ao todo

que desenha. Fica em pé. Olha o próprio desenho no espaço do piso. Olha em volta outros desenhos. Silencioso.

Os corpos estão sempre em interação com a matéria do mundo, são corpos às voltas com estímulos microscópicos ou explícitos, provocados a transformar-se e provocando transformações em texturas, formas arquitetônicas, objetos. O corpo desdobra-se pelo espaço, como o desse menino que desenha com o giz no grande piso do pátio. Nos desdobramentos, há transposições — um gesto corporal que se objetiva em gesto gráfico, que é transposto de um ambiente a outro. Há remodelagem, contaminação — do corpo pelo jogo com os objetos, cadeira e mesa, como na montagem dos cenários para cenas da Eseba, e dos objetos pela intervenção mais ou menos transformadora dos corpos. Os objetos, a matéria e sua materialidade convidam os corpos a diferentes tipos de movimento e exploração. Reciprocamente, ao lidar com eles, com a areia, o giz, o papel machê, o corpo reelabora-se, dinamiza-se, guiado pelas proposições dessa materialidade.

Na linhagem de estudos sobre a percepção, Gibson (1986) elabora o conceito de *affordance*¹ para designar aquilo que o ambiente (superfícies, objetos, animais) oferece (*offers*) ao corpo. As superfícies possibilitam o apoio à posição ereta, o suporte para o deslocamento ou para a queda, assim como certos objetos com sua superfície possibilitam ao corpo tomar assento. Desde sua elaboração, em 1977, esse termo tem sido usado em diferentes áreas, desde a Computação, passando pela Psicologia e pela Dança. É interessante, especialmente, essa noção de “oferta” ou de “oportunidade” que o termo propõe, como elementos que já estão dados pelo ambiente ou por seus objetos, e que são experimentados de diferentes maneiras, dependendo do modo como cada *corpo/animal* (usando os termos do autor) o experimenta ou de suas condições corporais.

Em diálogo com essa perspectiva no campo das Artes Visuais, destaco alguns exemplos de estudos dos processos de desenvolvimento do desenho pela criança. Ana Angélica Albano Moreira trata o dese-

¹ Assim como no caso de *embodiment*, o termo *affordance* tem sido utilizado na literatura na língua de origem, pela dificuldade em alcançar uma tradução que abarque de modo preciso o sentido do conceito. Alguns termos já usados como traduções possíveis são: oportunidade, possibilidade, utilidade (no sentido do uso possível).

no infantil numa acepção ampliada, como qualquer dos modos pelos quais uma criança organiza seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe (1997, p. 8). Ela cita Charlotte Dyle, para quem um objeto de arte: “[...] é o produto do fazer, formar ou construir que sintetiza em si respostas perceptivas, afetivas e cognitivas tanto em relação aos materiais quanto objetos” (Moreira, 1997, p. 12). Muitos dos estudos sobre o desenho da criança associam seu nascimento aos processos de dominação do próprio corpo em movimento, destacando que os primeiros gestos gráficos são menos representacionais e mais autoinvestigativos: “A criança reinventa todo o processo de aquisição de conhecimento por que passou a humanidade: desde o manejo de instrumentos... até conquistas intelectuais, como a capacidade humana de abstrair, corresponder, conceituar” (Derdyk, 1994, p. 111).

Com um novo instrumento musical, com um material com o qual nunca trabalharam na construção de um cenário, de uma instalação, ou ainda ao interagirem com uma nova textura de tecido, com outro corpo em movimento...

Se fosse construir uma genealogia dos corpos em interação com materialidades e/ou objetos, acredito que encontraria o fato de que não apenas a criança experimenta, investiga as possibilidades de movimento do corpo na interação com objetos ou materialidades novas, mas que também os corpos adultos, ao se depararem com um novo espaço ou materialidade, veem-se em experimentação, em processos de apropriação de suas possibilidades de movimento e das possibilidades que tais materiais oferecem.

Minha reflexão, nesse caso, corre em paralelo com a afirmação de Gibson:

Uma *affordance*, como eu disse, aponta duas direções, para o ambiente e para o observador. Assim também a informação para especificar uma *affordance*. Mas isso não implica, no limite, dimensões separadas de consciência e matéria, um dualismo psicofísico. Isso apenas nos diz que as informações para especificar as utilidades do ambiente são acompanhadas por informações para especificar o próprio observador, seu corpo, pernas, mãos e boca. Isso apenas reafirma que exterocepção é acompanhada de propriocepção — que perceber o mundo é coperceber a si mesmo. Isso é totalmente inconsistente com dualismos, seja o dualismo mente-matéria, seja o dualismo mente-corpo. A consciência do mundo e da relação complementar entre alguém e o mundo não são separáveis. (Gibson, 1986, p. 141, tradução nossa).

Apesar de o autor romper com dualismos tradicionais do pensamento filosófico, nesse texto Gibson parece centrar a percepção na visualidade de um observador, assim como no fato de as coisas e o mundo se revelarem para nós por meio de sua interação com a luminosidade. Portanto, perceberíamos suas *affordances* especialmente por meio da visão. Minha reflexão, assim como os debates no campo da dança, amplia o conceito para a interação corporal como um todo. A percepção das *affordances* de ambientes, objetos, materialidade dá-se na interação corporal com elas. São percebidas pela globalidade do corpo e por sua sensorialidade. Merleau-Ponty fala em *inerência* e, por vezes, na simultaneidade das dimensões corpo-matéria do mundo. Não é apenas o mundo que oferece as oportunidades nem são apenas os corpos aqueles que dominam o mundo.

O enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível... Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo. É um si, não por transparência, como o pensamento, que só pensa seja o que for assimilando-o, constituindo-o, transformando-o em pensamento — mas um si por confusão, por narcisismo, inerência daquele que vê ao que ele vê, daquele que toca ao que ele toca, do senciente ao sentido — um si que é tomado portanto entre coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro [...]. Esse primeiro paradoxo não cessará de produzir outros. Visível e móvel, meu corpo conta-se entre as coisas, é uma delas, está preso no tecido do mundo, e sua coesão é a de uma coisa. Mas, dado que vê e se move, ele mantém as coisas em círculo a seu redor, elas são um anexo ou um prolongamento dele mesmo, estão incrustadas em sua carne, fazem parte de sua definição plena, e o mundo é feito do estofado mesmo do corpo. (Merleau-Ponty, 2004, p. 17).

Assim também o corpo é feito do estofado mesmo do mundo, como Merleau-Ponty afirma em diferentes momentos de seus escritos (2004; 1999). Quando observo corpos engajados na produção de um objeto, na interação com esses materiais ou materialidades, essa imbricação no tecido do mundo intensifica-se, torna-se explícita. Os primeiros momentos de exploração de materialidades do mundo (de crianças ou adultos), assim como os momentos de síntese, de finalização de uma

obra (uma máscara, um desenho, uma cena), trazem à tona modos específicos de prestar atenção (Csordas, 2011b), intensidades singulares de corporalidade em que esse engajamento corpo-matéria-mundo está potencializado. Merleau-Ponty (2004) considera que há sempre uma dose de espontaneidade que não se submete a regras (mesmo quando nos propomos a elas) no modo como as palavras ou as ações se efetivam no mundo: “[...] são-me arrancados pelo que quero dizer como os meus gestos pelo que quero fazer.” (p. 109). Tal estado de engajamento nos processos de interação corpo-matéria-mundo contém essa espontaneidade e, eu diria, certa obscuridade. No processo, o sujeito vê-se às voltas com a necessidade de reformular-se, de desvelar ideias e intuições que se apresentam de modo ainda obscuro ou que sequer se apresentam. Os objetos e as materialidades do mundo dão contorno ao processo — materializam a regra à qual o sujeito se submete. É nesse percurso que os corpos encontram caminhos para dar forma material a experimentações, ideias e intuições pessoais sem que passem pela decisão racional e consciente do sujeito constantemente.

Esses caminhos do corpo na imbricação com o *estofa do mundo* fazem nascer simultaneamente um mundo a ser compartilhado e o pertencimento a um mundo que aí estava antes mesmo do nascimento de cada corpo-pessoa, no sentido de Arendt (1979) e Merleau-Ponty (2004). Seja como *exterocepção e propriocepção*, usando os termos de Gibson, seja como *carne*, na reversibilidade entre corpos-coisas-mundo (Chauí, 2002; Merleau-Ponty; 2003), a interação corpo-materialidade emerge como dimensão estruturante da experiência corporal e isso inclui os tempos-espacos vividos na escola.

Vale acrescentar que, no percurso histórico-cultural das sociedades humanas, essas *affordances* e a relevância da imbricação corpo-espaco foram motivos ou objetos de diferentes projetos para os corpos-pessoas, sejam como indivíduos, sejam como grupos sociais. Estudiosos como Norbert Elias (1993) ou Michel Foucault (1994; 2013), além das linhagens de estudos que se desdobraram de suas contribuições, já sublinharam exaustivamente os projetos de disciplinarização ou docilização dos corpos envolvendo a relação corpo-espaco, corpo-arquitetura. Entretanto, como sinalizei no início deste livro, meus questionamentos, intensificados pelo trabalho em campo, levaram-me

a focar minha atenção nos ruídos, nas circunstâncias em que se manifestam corpos em constituição. Nem sempre de maneira consciente ou deliberada, esses corpos é que se aproveitam das brechas, abrem fissuras em ordenações e relações nas quais práticas e discursos estavam aparentemente institucionalizados.

Jogo e performatividade

Ao destacar os jogos corporais na Escola de Educação Básica da UFU (Eseba), falei de um *estado de brincadeira* ou, poderia dizer, de um *estado de jogo* dos estudantes e resgatei brevemente a relevância que o conceito de jogo tomou como sintetizador de um modo de estar no mundo, de um modo de experimentá-lo que é central na vida humana e no nascimento de uma cultura humana (Huizinga, 2010). No Centro Educacional Maria de Nazaré, reapareceram em minha observação as experiências de jogo — seja como apropriação de jogos de regras, seja como jogo de faz-de-conta — e de performance — como ação e intensificação de presença. Na experiência desses jogos, especialmente aqueles que tomam o contorno do “como se” (e, por desdobramento, da *mimesis*), emerge simultaneamente uma dimensão de performance, na acepção de construção de uma esfera de enunciação, conforme Zumthor (2007), ou ainda na citação de ações e papéis sociais, lembrando a ideia de comportamento restaurado de Schechner (2003; 2013). Normalmente tratadas em áreas de debate distintas, vejo uma similaridade de estatuto entre as práticas denominadas como jogo e como *performance* no percurso desta pesquisa.

As práticas que delimito como jogo e como performance são mais uma dimensão estruturante da experiência corporal. São modos de apreender o próprio corpo, de apreender o entorno e os outros corpos, gerando modulações de corporalidade, temporalidade e espacialidade. As crianças que contornam veloz e repetidamente a área do parque, o menino que simula várias quedas no chão até permanecer no piso numa pausa prolongada, propõem um programa simples de performance em torno do elemento da repetição. Do ponto de vista da intencionalidade, as crianças da primeira infância no parque não o fazem (aparentemente) para demonstrar a ação a algum observador externo. Elas realizam a ação já em dupla, desfrutando juntas o prazer

do movimento, a disputa das velocidades e da energia na realização do circuito — circundar o perímetro do parque, subir na “casa-brinquedo” e descer seu escorregador para recomençar o percurso. Já o menino que se lança ao piso várias vezes dialoga sistematicamente com os colegas com quem interage de modo mais direto e, de certo modo, com todo o grupo de sua turma e os observadores presentes. Parece citar premeditadamente a ação, buscar o olhar dos outros corpos presentes e cavar no espaço-tempo aquela esfera de enunciação. Quando se joga no chão pela última vez, prolongando a pausa, entregando o peso corporal à força da gravidade, outra dimensão se abre: apenas eu pareço continuar a observá-lo, enquanto a ação deixa de ser algo “para ser visto”. Um menino que corre gritando com insistência “É futebol! É futebol!”, depois de propor que seus parceiros tirassem a camisa para jogar, sugere o transbordamento de energia e uma espécie de satisfação pela apropriação de uma prática explicitamente conhecida, seja por ele, seja pelo grupo participante da brincadeira. A experiência pessoal e a partilha dessa cultura corporal entre eles é que parece gerar a intensificação, inclusive do tônus corporal, do volume da voz, e o uso da repetição novamente. Esses momentos instauram certa suspensão num fluxo cotidiano, intensificando ou esgarçando tempos, espaços e movimentos ao jogar/performar. Acredito que tais experiências ressignificam as corporalidades dos sujeitos — agregam, sedimentam elementos nelas. A constituição dessa esfera de suspensão, como sempre, não cria uma zona de experiência isolada da vida cotidiana, mas tem seu sentido e pertencimento a ela nesse processo de diferenciação e complementação. Como afirma Ileana Dieguéz Caballero, teatralidade e performatividade emergem como dispositivos de presença e representação humanas na vida social². Mais que isso, como eixo estruturante de nossas experiências corporais, alinho-me ao pensamento dela para pensar performatividade como um dos modos por meio dos quais nos constituímos como seres humanos.

² A pesquisadora e docente cubana, que atua na Universidade Autônoma Metropolitana — Cuajimalpa, do México, tocou nesse tema no seminário oferecido em dezembro de 2014 na ECA-USP: “Cenários Expandidos. Performatividades e teatralidades para dar à morte/imaginar um lugar na vida”.

Os corpos que jogam ou que performam nos exemplos citados atuam sem nenhuma orientação do professor ou de qualquer adulto. É a emergência de um meta-teatro cotidiano, como propõe Dawsey (2005b). Não o teatro proposto pelo professor, mas um teatro que transborda da vida cotidiana, comentando-a, parodiando-a, apropriando-se dela. Essa abertura corporal para o jogo é um dos elementos que podem catalisar a experiência pedagógica e estética na escola.

Abertura como pensamento corporal por miimeses, por citação ou contaminação...

O impulso de reelaboração do mundo por meio do movimento e da ação em jogo/performatividade fundamenta nossos modos de apreender. Ampliar os espaços-tempos de sua exploração e, no caso de estudantes mais velhos (a partir dos oitavos anos), ampliar os espaços-tempos para a reflexão sobre eles parecem ser pistas no caminho de uma educação estética possível.

Sublinho, contudo, que não se trata, de um lado, de repetir as ideias do “uso” do jogo ou da performance para o ensino de conteúdos, como já questionou Brougère (1990), em que se mecaniza a prática espontânea, buscando um modo “lúdico” ou “agradável” de aprender “o que é realmente necessário”. Trata-se, a meu ver, do reconhecimento da relevância das experiências corporais de crianças, adolescentes e adultos que compartilham tempos e espaços na escola. Portanto, trata-se de dar vazão e potencializar as curiosidades, as investigações corporais desses sujeitos que se estimulam mutuamente no cotidiano. O mesmo se passa com a dimensão reflexiva. Não se trata de atribuir sentidos únicos ao que foi vivido, apressando e fixando nomeações ou formas de se fazer arte, teatro, dança como conteúdos que precisam ser “passados” ou “transmitidos”. Trata-se de criar espaços para o compartilhamento de sensações, para a experimentação das nomeações. Um desafio nesses contextos é a construção de um ambiente suficientemente honesto e acolhedor, em que haja oportunidade de se pensar sobre os modos como os sujeitos se organizam corporalmente ao longo da interação com os outros corpos, com o espaço e, no limite, consigo mesmo.

Sobre os modos como surgem padrões corporais, desconfortos, conflitos, interesses, procedimentos de criação, temas.

Também acrescento que Marina Marcondes Machado (2010a; 2010b) tem discutido a ideia da criança como *performer* em parte de seu trabalho de pesquisa, que incluiu observações em campo de crianças

em situação de espera (portanto, fora do ambiente escolar ou, como nos exemplos que citei aqui, do ensino de teatro propriamente dito). Ela mesma menciona a necessidade de um professor *performer* como contraparte para a interação com essa criança que performa. Amplio o espectro da ideia, visto que esse *estado de jogo* ou de performance, de meu ponto de vista, atravessa a vida humana, desdobrando-se em múltiplas formas de ação. Tais formas cobrem desde o gosto pelos jogos de regra, esportivos, até a performatividade dos papéis sociais que se intensificam na vida adulta, seja como máscara, seja como performance de poder no ambiente familiar, nos espaços do trabalho ou da sociedade em geral. Nesse sentido, o reconhecimento da dimensão performativa das ações no contexto escolar pelo adulto ou pelo pro-

Desconstruir,
questiona...

fessor é um passo decisivo para **flexibilizar** a institucionalização das interações. Reconhecer essa dimensão também pode ser um passo para sua exploração como parte do processo de conhecimento e criação. Ou seja, 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.

Nessa dialética de suspensão e imersão no fluxo da vida cotidiana, tais jogos ou performances não são produzidos sempre de modo consciente ou pensados como performance pelos seus sujeitos. Eles instauram espaços e corpos *liminares*, conforme estuda Victor Turner no contexto dos rituais: “Durante o período ‘limiar’ intermédio, as características do sujeito ritual (o ‘transitante’) são ambíguas; passam através de um domínio cultural que tem poucos, ou quase nenhum, dos atributos do passado ou do estado futuro” (2010, p. 97). Como o autor, vejo indícios dessa experiência na vida social e nesses contextos escolares que tenho abordado: o encontro olhos nos olhos entre estudantes, entre professor e estudantes da Eseba, a improvisação com a arquitetura escolar no espaço das duchas. Essas experiências ganham um estatuto de suspensão do fluxo cotidiano, nesse caso, no contexto da aula de teatro propriamente dita. Por alguns instantes, a experiência artística suspende papéis da vida social e configura-se em

estratégia poética num ambiente institucional como a escola. Ileana Diéguez Caballero (2011) tem pensado nos acontecimentos artísticos e performances cidadãs que engendram situações e sujeitos liminares como estados fronteiriços em que as beiras, as bordas da vida social se manifestam em primeiro plano, adquirem poderes inesperados — *o subordinado torna-se predominante* —, invertem-se posições, há risco de contágio e anarquia nas estruturas preestabelecidas (Turner, 2010). Nas situações do cotidiano escolar que destaco, aparece esse estado de presença no presente e a preponderância daquilo que está à margem ou das *antiestruturas* (Turner, 2010), daí sua potência.

O impulso para as diferentes dimensões do jogo e da performatividade — desde a *mimesis* até a ficcionalização assumida — faz parte daquele “eu posso” dos *seres-no-mundo* que Merleau-Ponty destaca em oposição a um “eu penso que...”. Delimita nossa vocação para uma vida intersubjetiva, intercorpórea, cujo fluxo e sentidos se tornam consistentes no percurso de nossa existência. Os processos intersubjetivos e intercorporais que têm lugar na escola põem em evidência a historicidade de cada corpo-pessoa — cada estudante, cada professor em suas ações cotidianas. No curso das ações, engendram-se essas suspensões de papéis sociais, assim como a suspensão de padrões de ação e reflexão individuais ou institucionais. É nesse sentido que, além da liminaridade, nos *trânsitos efêmeros* (Cabelero, 2011) dessas suspensões, emergem espaços intersticiais, a abertura em estruturas (*antiestruturas*) que Turner nomeia como *communitas*: “[...] ‘momento situado dentro e fora do tempo’, dentro e fora da estrutura social profana que revela, embora efemeramente, certo reconhecimento [...] de um vínculo social generalizado que deixou de existir [...]” (2010, p. 98). Nessas ocasiões, algo *se passa*, algo atravessa os corpos e reúne, contagia, extrapola ou silencia formas naturalizadas de interação entre corpos.

Passando pelas
citações,
reiteraões,
inversões,
suspensões...

Derivas — errância, devaneio, repetição, variação

O caminhar é uma abertura ao mundo. Restitui no homem o feliz sentimento de sua existência. Submerge-o em uma forma ativa de meditação que requer uma sensorialidade plena [...]. Caminhar é viver o

corpo, provisória ou indefinidamente [...]. A faculdade propriamente humana de dar sentido ao mundo, de se mover nele, compreendendo-o e compartilhando-o com os outros, nasceu quando o animal humano, há milhões de anos, se pôs em pé [...]. (Le Breton, 2011).

A noção de deriva tornou-se significativa no processo do trabalho em campo ao mesmo tempo em que surgiram as primeiras metáforas espaciais observando crianças no Centro Educacional Maria de Nazaré, entre o final do ano de 2012 e o início de 2013. Isso também coincidiu com minha ida à Bienal de São Paulo e com o encontro com os desenhos de Fernand Deligny das “linhas de errância” de crianças. O artista desenhava espécies de mapas dos percursos e gestos das crianças autistas com quem ele trabalhou em Monoblet (França). O encontro com essa produção fortaleceu minhas primeiras impressões em relação às composições espaciais que eu via na observação dos corpos no espaço no trabalho em campo.

Minha abordagem da prática da deriva e da errância ao longo do tempo de observação em campo e de escrita do presente texto transformou-se em relação ao seu sentido comumente utilizado, ligado aos debates e às práticas dos situacionistas no século passado (Debord, 1958). Entre eles, a prática da deriva propunha-se a uma reapropriação dos espaços das cidades em pleno processo de modernização — industrialização e urbanização. O convite era o de desorientar-se, de vagar, perceber os fluxos, impedimentos, focos de atração, construindo novos mapas (psicogeográficos) do sujeito na cidade, menos limitados pelos tempos contabilizados e pela necessidade de se chegar a um lugar determinado.

Paola Berenstein Jacques, em seu *Elogio aos errantes* (2012), escreve sobre o mesmo tema refletindo sobre a construção de *corpografias* urbanas — outras grafias sobre e da cidade, por meio da experiência corporal do homem lento — que permitem essas reapropriações do urbano. No Coletivo Teatro Dodecafônico, que integro desde 2008, os anos de 2013 e 2014 são o início da exploração de derivas pela cidade de São Paulo e por algumas outras cidades brasileiras ou estrangeiras. A partir de estudos teóricos, de estudos de outros/as *performers* e da ação em deriva, armam-se roteiros de intervenções urbanas que põem em ação procedimentos, táticas, atos minúsculos (talvez íntimos) em

oposição a um embrutecimento que, por vezes, a vida nas grandes capitais parece gerar entre nós. Essas experimentações levaram-me a aprofundar a experiência de certas qualidades de presença, de movimento e de interação entre corpos e entre corpo e espaço urbano.

De um modo mais amplo, David Le Breton (2011) ou Rebecca Solnit (2016) afirmam a caminhada como prática correspondente às dimensões do corpo humano que coloca em primeiro plano a abertura do corpo ao mundo, essa espécie de vocação corporal à caminhada, em oposição e resistência aos transportes rápidos (motorizados) ou à sedentarização da vida contemporânea. Os autores que cito colocam em evidência a dimensão do deslocamento presente na deriva, na errância ou na caminhada. Le Breton, assim como Solnit, levantam em seus textos uma coleção de livros, de relatos de viagens caminhadas feitas por diferentes artistas e pensadores ao longo da história como forma de deslocamento cultural (*desplazamiento*, *déplacement*), como ação corporal que gera um estado alterado de atenção, outros caminhos para o pensamento e a reflexão, já destacados por Nietzsche, por exemplo, como maneira privilegiada de filosofar.

Minha experiência de observação trouxe à tona a percepção de corpos disponíveis para a errância, para o desvio, não apenas como deslocamento entre espaços, mas como devaneio do corpo em movimento — desviar-se dos caminhos iniciais, desviar-se das propostas iniciais, distrair-se em meio ao burburinho e errar. É assim que falo na deriva dos corpos das crianças brincando no parque ou na sala de teatro, criando emaranhados, ou explorando-se na teia (brincando nela). Ou ainda, é assim que nomeio como deriva os corpos em espera dos adolescentes que desviam sua atenção para detalhes de seus corpos ou dos corpos de seus vizinhos no espaço em micromovimentos, em microações e variações corporais. Como enunciei em outro momento, tal disponibilidade parece exigir certo alinhamento consigo mesmo, certa introspecção, simultaneamente a uma abertura ao mundo circundante. É um corpo que se permite desdobrar, derivar, desviar as rotas em função de um interesse interno ou externo, um interesse que flutua.

Um professor inicia uma canção, convidando o grupo de crianças a acompanhá-lo. Elas são convidadas a fazer gestos. Há crianças sentadas encostando-se às paredes; outra olha hipnotizada com a boca semia-

berta as mãos do professor em movimento tocando a caixa; há crianças em pé — uma delas levanta a camiseta até o meio do tronco e balança o quadril —; outra devaneia com o olhar pelo espaço: “Tio, olha o balão na parede!”; outras se movem conforme os gestos ditados pela música. São outros tempos e disponibilidades para a observação do espaço. São diferentes elementos que realmente tomam a atenção de cada criança específica nesse contexto. Como Merleau-Ponty (1999) ou Machado (2010) destacam, com o adulto não é diferente. O horizonte de realidade em que estamos imersos é de tal modo diversificado e estimulante que não temos permanente controle consciente sobre para onde ou para o que nos voltaremos. Com o tempo e as interações com os padrões culturais é que passamos a nos esforçar para controlar nossa atenção, para focá-la em situações, pessoas, leituras por um tempo prolongado.

Todavia, o devaneio, a errância que vejo nos corpos envolve um mergulho no ambiente, um engajamento entre corpo-ambiente que parece se opor à ideia de dispersão rápida, de um interesse que pulula de um objeto a outro indefinidamente. As crianças (do CEMN) no parque, que repetem incessantemente o percurso em torno do tanque de areia e a subida no escorregador, ou que brincam demoradamente com o “transporte” de areia por diferentes recipientes e espaços do parque, transitam fluidamente entre o mergulho em uma atividade e a disponibilidade para microvariações das suas ações, de seus estados corporais. Parecem surgir duas modulações de corporalidade singulares, mas imbricadas:

Reiteração e diferenciação, em que aparecem e se desvanecem cenários hipotéticos: há um fazer e desfazer, construir e desconstruir repetido, que é parte do prazer da ação.

Abertura ou disponibilidade — manifesta-se pelo voltar-se constantemente ao mundo/ao ambiente, **investigando-o**. Nesse caso, há um estado corporal tonificado, curioso em relação ao ambiente, sem intencionalidade predefinida e, muitas vezes, sem objetivação discursiva *a posteriori*.

Centramento — manifesta-se por uma dimensão obsessiva da ação, em que se engendram os entrelaçamentos entre **repetição e variação**, como no exemplo que citei no contexto da Eseba, em que os estudantes compõem e recompõem com a mobília do anfiteatro para delimitar um cenário.

percorrendo seus perímetros, coletando objetos, tateando, testando a relação entre pele, audição, visão, tato, olfato, paladar e as próprias texturas, materiais, níveis e formas do mundo.

Repetição e variação aparecem como elementos intrínsecos à deriva de meu ponto de vista. Juliana Moraes (2012), em um artigo sobre seu processo de criação dramatúrgica em dança, aborda a repetição a partir da pergunta “Por que repetimos?” e responde por meio das palavras de Peggy Phelan, dizendo que repetimos porque *não conseguimos sustentar e não conseguimos conter essas coisas* — a falta de forma de nossa experiência do amor, da sexualidade, da visão —, então renomeamos e repetimos. Moraes estabelece ainda um diálogo com Freud, falando que a “[...] repetição compulsiva seria aquilo que não quer ser esquecido, mas que também não quer ser “relembrado”, ela quer ser revivida eternamente através da repetição” (2012, p. 96). Nesse caso, a repetição aparece como modo de ordenar, de dar forma experiencial a algo vivido.

Judith Butler (2005), em seu texto sobre o sexo na interface com a materialidade do corpo e a performatividade de gênero, faz um breve levantamento sobre a repetição (em Foucault, Lacan e Freud) para discutir os movimentos formativos de regulação dos corpos. Segundo ela, se, em Foucault, a repetição é subjetivadora e normalizadora do sujeito, em Lacan, a repetição é a marca mesmo de que tal sujeição ou normalização não foi alcançada, mas sim radicalmente excluída da formação do sujeito. Na observação dos corpos em movimento entre a primeira infância e a adolescência, vejo uma nuance significativa na emergência da repetição. Repetem-se movimentos concretos, na acepção de Merleau-Ponty (1999), em que não há intenção de representação: sair do nível baixo para o alto e vice-versa; percorrer o perímetro do parque, encher recipientes de areia e esvaziá-los, caminhar sobre diferentes apoios dos pés. Repetem-se movimentos simbólicos: simular que se está caindo por conta da ação de outro corpo sobre si, colocar a boneca para dormir, ser um animal — todos envolvendo um “como se”. Especialmente no caso dos movimentos concretos, não parece haver nem ordenação de “conteúdos emocionais” nem “exclusão de elementos impostos”, como aparece nos textos de Juliana Moraes e Judith Butler. A repetição, em sua complexidade, parece cobrir esferas de experiência: prazer pelo movimento, percepção e dominação dos movimentos próprios, e, também, de aprendizado de modos culturais de estar no mundo ou técnicas corporais (modos de sentar, caminhar

etc.). É em movimento e por meio dele que constituímos a própria noção de movimento e de corpo ou *self* (Scheets-Johnstone, 2011).

Na esfera do aprendizado de formas culturais e nos movimentos simbólicos, há maior proximidade com a dimensão formativa que Butler aponta ou com a noção de comportamento restaurado de Schechner, já tratada na seção sobre jogo/performance. Surge a citação premeditada, como na ação de Breno de simular as quedas, a irreverência ou ironia em relação a uma expectativa de comportamento em sala de aula. Entretanto, no caso dele, essa aula de teatro provavelmente não tinha os mesmos horizontes de expectativa de comportamento que aparecem em outras aulas, talvez na mesma escola. No contexto de minha pesquisa em campo ou nos textos de Judith Butler e Juliana Moraes, com seus diferentes sentidos, repetir é um ato do presente e uma operação que não passa necessariamente pela decisão reflexiva do sujeito em relação a ela. Se a repetição emerge já como ato, se é imposta como meio de treinamento, se cita fragmentos de ação (de normas ou seus opostos), situá-la apenas no eixo da digestão (ou ordenação) de traumas e repressões psicossociais me parece limitar seus contornos de aparecimento e seus sentidos na experiência corporal humana.

O segundo elemento que destaco é que, por mais obsessivo que ele pareça, inerente ao ato mesmo da repetição emergem microvariações que engendram rotas de fuga, microdiferenças nos percursos corporais estabelecidos. Alterações de tônus muscular, de focos de olhar que guiam novas direções no espaço são desencadeadas, às vezes explicitamente pela presença de outros corpos, sons, movimentos no ambiente, e às vezes sem estímulo aparente. A flutuação aberta entre repetição e variação, entre dispersão e centramento dá um contorno singular para essa dimensão da deriva que vejo atravessar as experiências corporais. Tais modulações de corporalidade, imbricadas com as modulações de outros corpos e dos espaços, surgem como composições, desenhos e intensidades de presença de crianças, adolescentes e adultos nos dois contextos de pesquisa.

Muitos criadores têm buscado essa qualidade na arte contemporânea. Citada há pouco, Juliana Moraes vislumbra seus processos de criação em que se aproveita do elemento da repetição como uma *dramaturgia do in/consciente* em que “[...] opera através de desloca-

mentos, condensações, repetições, substituições, trancos e *loopings*. Escrevo in/consciente para deixar claro que o processo se dá entre escolhas inconscientes e conscientes, e a transação define o espaço vivo e orgânico da criação...” (2012, p. 87).

Além da deriva dos corpos vistos individualmente em diferentes situações em campo, também a vejo como metáfora dos processos pedagógicos, aqueles em que professores e estudantes se abrem para os desvios, para os **desdobramentos** que atravessam as experiências em curso nas aulas. Ou, como na narrativa de Getúlio sobre seu processo com os sextos anos, **a deriva parece invadir o percurso** e possibilitar outras experiências para todos os que compartilham dessa trajetória.

Assim como os situacionistas e *performers* da atualidade criam “procedimentos para perder-se” em seus programas, talvez seja desejável para um professor e um grupo de estudantes em certas circunstâncias se valerem de procedimentos de desvio, de formas de se perder em processos pedagógicos. Não sugiro aqui um processo pedagógico sem intencionalidade, mas com a intenção explícita de encontrar caminhos e mundos desconhecidos; de criar outras rotas, de se observar enquanto se perde, de observar que outros corpos, que outros sentidos emergem quando nos permitimos descobrir o destino de uma viagem durante seu próprio percurso.

Se no trabalho em campo mergulhei nas experiências corporais daquele pequeno universo de duas escolas, já tão complexo e singular, neste capítulo me propus a tomar certa distância em relação a essas experiências buscando visualizar seus sentidos e implicações, que podem ser oportunos (“dar o que pensar”) para professores e pesquisadores em outros contextos ou no campo mais amplo da Pedagogia do Teatro. Aquela sensação de obscuridade que narrei no início do capítulo, de incerteza em relação à estabilidade que o discurso toma, especialmente quando se generaliza, convida-me a manter a tensão entre o macro e o micro na vida social para encerrar esta reflexão. Volto-me então para aquela dimensão do corpo-pessoa em interação com outros corpos-pessoas em que se dá o cruzamento multidimensional entre corpo, cotidiano, história, cultura. No campo da Educação e no contex-

...esquinas,
faróis, centros
de atração das
psicogeografias
escolares...

...na forma de
uma greve, de uma
turma que parece
não “comprar”
a proposta do
professor e um
professor que
percebe não ter
“ouvido”/percebido
as necessidades/
vontades do
grupo.

...saltos,
descobertas,
transformações,
piruetas...

to da escola, insisto, é neles que ocorrem (ou não ocorrem) passos que fundamentam a vida individual e as atuações futuras no mundo social. Nessa mesma tensão, proponho as considerações finais apontando para os últimos passos de nossa jornada neste texto.

Considerações finais

Experiência e educação estética *de e desde* os corpos

Eu começo meu texto por um rastreamento autobiográfico de modo não gratuito: são genealogias que entrelaçam o pessoal, o cultural, o sócio-histórico. Ao escrevê-lo, vejo se manifestarem incongruências em relação às narrativas generalizantes sobre trajetórias sociais dos sujeitos, como vistas por Bourdieu (1991), ou sobre as funções de uma instituição como a escola, como pensadas por Foucault (1994), e novamente por Bourdieu (1991). Desde então, questiono generalizações categóricas, vislumbrando ruídos nessas narrativas a partir de minha história pessoal até as observações em campo de experiências de corpos em constituição (Merleau-Ponty, 2003, 2004; Chauí, 2002). Percebo a necessidade de suspeitar, de *escovar a contrapelo* (Benjamin, 1994) nossas próprias categorias — historicizar o surgimento delas, os sujeitos e as culturas que as elaboraram. Nesse sentido é que opto por entrelaçar etnografia e fenomenologia como orientações teórico-metodológicas que convidam a enraizar a reflexão no solo das experiências corporais e da vida social de grupos, como apresento no segundo capítulo.

No convívio com estudantes universitários, professores e estudantes da Educação Básica, reafirmo a percepção de que o encontro vivo — intercorporal e intersubjetivo — que se dá também na escola não cabe nas generalizações ou em categorias estáveis, abstratas. As experiências corporais e o *embodiment* como raiz das noções de pessoa e de cultura reafirmam-se ao longo do texto. A partir da observação cotidiana da escola, percebo os elementos que chamei de estruturantes das experiências corporais: as relações entre corpo e espaço e entre

corpo e materialidade; a dimensão performativa de nossas experiências corporais e a tendência à deriva.

tomando aqui
a liberdade de
(re)compor (com)
Merleau-Ponty.

O ser humano como **corpo-pessoa-no-mundo** é um corpo em ação, um pensamento corporal em fluxo constante, desdobrando-se e reinventando realidades, criando mundos e se apropriando daqueles já existentes. Como parte das complexas redes de troca dos sistemas culturais, os processos de educação corporal e estética são, parafraseando Azanha (1992), *locus* dos encontros entre o grande e o pequeno, entre as experiências individuais e as coletivas, entre os processos individuais e os histórico-culturais. Isso é que torna o encontro entre gerações — na família, na escola, na sociedade — tão fascinante e ao mesmo tempo tão tenso. Nesses encontros, como **encruzilhadas**, constituem-se e se disputam modos de estar no mundo, modos de dar sentido ao mundo e a si mesmo.

fricções (e
não apenas
harmonia)

Vivi cada encontro, cada professor, cada criança, cada escola, em certo bairro, com certa arquitetura, com uma horta e um jardim peculiar, naquela cidade no extremo sudoeste do estado de Minas Gerais. Vi surgir diante de mim complexidades, repetições, variações, descobertas, mecanizações. Nada foi categórico. Nem uma educação

praticadas ou
completamente
bem-sucedidas.

completamente libertária nem uma educação completamente autoritária **foram reivindicadas** do ponto de vista dos próprios sujeitos implicados nos processos pedagógicos que presenciei. Um dos movimentos mais importantes em mim e nos professores com quem convivi foi o movimento da suspeita, do questionamento de afirmações categóricas em diversos aspectos da experiência escolar: no tempo previamente existente para aulas de teatro, na disponibilidade de estudantes, gestores, professores em relação às transformações em seu trabalho ou em suas representações sobre os descontentamentos em relação ao cotidiano escolar.

Um deslocamento do lugar olhado das coisas (Dawsey, 2005), uma inversão de perspectivas parece ter sido a premissa para buscar outras atitudes possíveis no trabalho, assim como outras percepções possíveis sobre a escola. Como disse anteriormente, a abordagem daquelas dimensões das experiências corporais não pretende configurar uma metodologia de trabalho em Teatro, um modo de melhorar a prática de professores ou a relação entre professores-estudantes na escola.

Nesta última etapa, invoco a possibilidade da subversão ou do engendramento de instabilidades, da fuga dos discursos preestabelecidos como disparadores de outras práticas pedagógicas e de outras experiências no cotidiano escolar. Por isso, proponho-me a abordar alguns desses deslocamentos do lugar olhado das coisas que se tornaram visíveis ao longo da pesquisa. São microcondutas, disposições que surgem entre pessoas e que cada um por vezes cultiva, descobre no cotidiano escolar como maneira (consciente ou inconsciente) de criar *formas de vida*, como diz Pélbart.¹

O primeiro deslocamento do olhar diz respeito ao reconhecimento do *embodiment* de adultos e crianças envolvidos nos processos de educação na escola. O segundo fala da abertura ao que emerge nos processos cotidianos de interação nesse mesmo ambiente. O terceiro trata da inversão de vetores (de suas direções) nas interações intersubjetivas/intercorporais nos processos de educação.

Novamente, não trato de oferecer um método ou uma fórmula de como efetivar uma educação estética na atualidade. Trata-se de dar visibilidade a alguns elementos da corporalidade de pessoas em interação observados em campo que foram significativos na abertura de possibilidades de ação, de transformação e de criação entre adultos e crianças na escola.

Isso não seria possível nem desejável no contexto em que tenho me posicionado até aqui.

Primeiro deslocamento: do *embodiment* de adultos e crianças

As interações entre adultos e adultos, entre adultos e crianças na escola ocorrem a partir de uma dupla dinâmica ou de uma dupla tensão que conforma a condição existencial do *embodiment* (corporalidade). Por um lado, há as tensões que emergem nas interações entre pessoas diferentes, com seus *embodiments* singulares constituídos ao longo da vida — pela época em que nasceram, pela cultura em que viveram, pelos processos de formação em que se colocaram. Imbricada, originada e constituída nessa corporalidade, há a tensão entre o *dado*

¹ *Esquizocenia*. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/ueinzz.htm>. Acesso em: 30 set. 2021.

e o *constituído* em cada pessoa (Merleau-Ponty, 2004; Chauí, 2002). O reconhecimento dessa condição encarnada (*embodied*) em que estão imersos professores, estudantes e o processo de educação parece-me

percorrem, ser um dos relevantes deslocamentos do lugar olhado das coisas
cruzam, "remexem no contexto de uma experiência e de uma educação estética. Há,
através" portanto, múltiplas tensões que **atravessam** os corpos e os processos de interação entre eles.

As ações e reações presentes de um professor são resultantes dessas tensões, em que se articulam elementos, experiências culturais, pessoais de um passado coletivo e de seu passado individual. Nesse sentido, as ações no aqui-e-agora da interação entre professor e estudantes não estão mediadas sistematicamente pela consciência ou pela razão. O professor não escolhe premeditadamente, durante todo o tempo da experiência de encontro com os estudantes, de quais ferramentas, estratégias, discursos, atitudes vai "lançar mão", como se houvesse um repositório de memória em que estão disponíveis todas as suas experiências anteriores.

No campo da Educação, acredito que a ideia de isomorfismo pedagógico, por vezes, é tomada de modo exacerbadamente direto. Nesses casos: 1) o corpo-pessoa professor atua pedagogicamente somente conforme suas experiências pregressas; 2) ele só agiria a partir de certo pragmatismo técnico-instrumental, aplicando procedimentos vividos em programas de capacitação em serviço, reciclagem ou formação contínua, que são pensados muitas vezes como oficinas rápidas para professores, visando gerar tal isomorfismo e esses repertórios metodológicos a partir dos quais se acredita que o professor passará a agir. É uma espécie de mecanização ou colonização da experiência de contínua formação e autoformação do sujeito que parece ocorrer.

no aqui-e- Entretanto, ainda em diálogo com Merleau-Ponty e Marilena
agora, como Chauí, sugiro que as ações desse sujeito professor se dão ou
reações, emergem **em ato**, tensionando e contaminando os movimentos
suspensões de *sedimentação e constituição*. Mesmo reconhecendo que há uma
limitação nas possibilidades de ação do sujeito por esse *embodi-*
ment, não se pode afirmar que elas já estejam **dadas**. Simultane-
amente, não há deliberação consciente e sistemática do sujeito
por um hábito pessoal/ pela existência de um suposto repositório de memória composto
cultural

por momentos sucessivos, lineares e contínuos. Isso coloca em tensão as noções de hábito, de técnica e de memória em sua articulação com o tema da temporalidade na constituição da *pessoa* — Merleau-Ponty fala em verticalidade do tempo, em campos temporais em que o papel da lembrança é tão relevante quanto o do esquecimento. Acrescentando outra camada, em “A dúvida de Cézanne”, Merleau-Ponty considera a ação do pintor como um *advento*. Nessa perspectiva, cada ato criativo de cada corpo singular em processo investigativo refunda a cultura (a pintura, a dança, a literatura), não porque seja novo em relação ao passado, mas porque tem de ser escavado, encontrado a cada evento.

O artista, segundo Balzac ou segundo Cézanne, não se contenta em ser um animal cultivado, ele assume a cultura desde seu começo e funda-a novamente, fala como o primeiro homem falou e pinta como se jamais houvessem pintado. Com isso a expressão não pode ser a tradução de um pensamento já claro, pois os pensamentos claros são os que já foram ditos dentro de nós ou pelos outros. A “concepção” não pode preceder a “execução”. (Merleau-Ponty, 2004, p. 134).

Aqui se entrelaçam explicitamente esses processos de sedimentação e constituição, em que se cruza a corporalidade de um sujeito único e a cultura na qual ele está imerso. De certo modo, nesse entrelaçamento, apresentam-se novamente as tensões entre reprodução e agência do sujeito — polos de tensão no contexto das experiências corporais na escola abordados em diferentes momentos do texto. Tais processos colocam no centro do debate a existência ou não de liberdade no contexto da cultura humana. Sobre esse tema, inesgotável, ainda em “A dúvida de Cézanne”, Merleau-Ponty diz: “Duas coisas são certas a propósito da liberdade: que nunca somos determinados e que nunca mudamos... Cabe a nós compreender as duas coisas ao mesmo tempo e de que maneira a liberdade se manifesta em nós sem romper nossos vínculos com o mundo” (2004, p. 138).

Sem apaziguamento por reconhecer condicionamentos e sem ilusão de uma liberdade ilimitada de um “sujeito soberano”, sugiro que assumir nosso *embodiment* pode envolver ao menos duas dimensões férteis para uma educação estética na atualidade: o mergulho e o reconhecimento dos fios que nos ligam ao passado (Arendt, 1979) como

modo de identificar nossa condição existencial e cultural; a observação e a experimentação de ações no presente como *advento*, como modo de atualizar, fissurar, recriar padrões e ordenações de nosso próprio *embodiment* e dos sistemas culturais em que vivemos.

Segundo deslocamento: da abertura ou observação das emergências

Ao iniciar a reflexão sobre essa esfera, percebo e lembro que as microcondutas que percorro nesta seção estão entrelaçadas entre si, ainda que eu tenha de tratá-las sucessiva e separadamente ao escrever. Elas mesmas são emergências ao longo da experiência intercorporal/ intersubjetiva em que professores e estudantes estão envolvidos. Para Azanha, em *Uma ideia de pesquisa educacional* (2002), emergências são elementos imprevistos que surgem num processo de investigação. Ou seja, não escolho deliberadamente que “estarei aberta para o contexto ou para escutar o grupo”, ou ainda que “estarei atenta agora para as emergências”. Estou ou não disponível em certos contextos. Atuo de certo modo e não de outro a partir desse *embodiment* em contínua constituição.

como auge
dessa ilusão
de um sujeito
que delibera
por meio de
uma razão
soberana, sem
limitações em
seu pensamento
ou ações "sobre"
o meio.

planejar,
orientar,
conduzir,
coordenar, ter
o processo "sob
controle", saber
"para onde" ele
caminha.

Essa dimensão de abertura como uma das microcondutas que vislumbro implica a possibilidade e a aceitação da pausa, do “não fazer”, do “não propor” pelos sujeitos que vivem processos pedagógicos. Fala da beleza, das intensidades que parecem emergir quando professor e estudantes se permitem distender certos silêncios, ou quando se permitem distender também o barulho ou a agitação. Talvez esse aspecto ressoe diretamente naqueles que atuam como professores (como eu) e que frequentemente se vejam assombrados pela preocupação em **dar rumo ao processo**. Por isso também, essa microconduta retoma a dimensão de deriva que já abordei. Porque os corpos e os processos coletivos tendem ao desvio, ao estabelecimento de conexões múltiplas, à aparente desorientação. Eles nos mostram sistematicamente essa tensão, que Larrosa (2012; 2002) vem explorando, entre ser atravessado, passar por uma experiência e a tendência **especialmente presente na modernidade** de modelar processos por meio da racionalidade.

Merleau-Ponty já questionava o fazer filosófico ou a ciência como “[...] esse pensamento admiravelmente ativo, engenhoso, desenvolto...” (2004, p. 13) que toma todas as coisas (e seres) como objetos de sua ação ou estudo. Em termos de movimento, Merleau-Ponty diz:

Essa extraordinária imbricação [entre mundo visível e projetos motores], sobre a qual não se pensa suficiente, proíbe conceber a visão como uma operação de pensamento que ergueria diante do espírito um quadro ou uma representação do mundo, um mundo da imanência e da idealidade. Imerso no visível por seu corpo, ele próprio visível, o vidente não se apropria do que vê; apenas se aproxima dele pelo olhar, se abre ao mundo. E esse mundo, do qual ele faz parte, não é, por seu lado, em si ou matéria. Meu movimento não é uma decisão do espírito, um fazer absoluto, que decretaria, do fundo do retiro subjetivo, uma mudança de lugar milagrosamente executada na extensão... Digo de uma coisa que ela é movida, mas, meu corpo, ele próprio se move, meu movimento se desenvolve. Ele não está na ignorância de si, não é cego para si, ele irradia de um si... (Merleau-Ponty, 2004, p. 16).

No campo da Educação, a atividade investigativa e reflexiva do professor parece ter sido entendida algumas vezes como ter uma metodologia escolhida conscientemente (ou discursivamente assumida), uma organização (um planejamento) e estar consciente do (pensando sobre o) processo em curso — como se o professor precisasse ser onisciente em relação ao processo (dele próprio e do grupo) ao longo de seu percurso. Durante os dois anos de convívio com os professores das duas escolas, assim como em minha prática de ensino e de pesquisa, vi surgirem situações de maior reciprocidade ou de maior equanimidade entre proposição e observação, entre ação e pausa, entre som e silêncio. Nelas constituíram-se outras maneiras de interagir, outras modulações de corporalidade, como ação e reflexão sobre os processos que estavam sendo vividos. Em outras palavras, esses *modos somáticos de atenção* emergentes, que nomeio como receptividade, abertura para o que emerge — seja em si mesmo, seja nos processos coletivos —, podem ser vistos como elementos disruptivos em situações específicas ou em sentidos mais amplos. Eles rompem com demandas de atividade constante e diversificada, com a apologia pela produtividade;

questionam a ideia de atenção como vetor unidirecional de um corpo em direção a outro (do estudante em direção ao professor e vice-versa). Inauguram-se nesses contextos suspensões, estados corporais que dão passagem à presença no presente e à escuta, às sensações divergentes num mesmo corpo, à possibilidade de espera (Bárcena, 2011). Vislumbro ainda que tais alterações nos modos corporais de interação pedagógica possibilitam outras maneiras de entrar em reflexão, sem a necessidade constante de argumentar/responder, e em que se permite o devaneio, a exposição de si, o atravessamento, o assombro que leva ao questionamento.

Terceiro deslocamento: da subversão dos vetores

Ao observar os corpos de crianças e adolescentes no contexto escolar, reencontrei em diferentes momentos *modos somáticos de atenção* e experimentação de si mesmo no mundo que me remeteram às práticas, aos treinamentos de atores e *performers* em busca de um estado de presença no presente, de alinhamento consigo e ao mesmo tempo de abertura aos outros corpos e ao espaço para construir processos e ações artísticas. Em várias situações, foram os corpos dessas crianças e adolescentes que me ensinaram sobre o entrelaçamento entre presença, abertura e alinhamento. Talvez tenha sido possível perceber isso por eu mesma atuar como *performer* e observar professores de teatro que também atuam como *performers* em diferentes contextos, incluindo a escola. Assim, de um lado, buscamos partilhar elementos da prática teatral como professores de teatro (tanto eu quanto os professores das escolas observadas), disparando processos de criação e reflexão entre estudantes. De outro, vi emergir essa fonte de intensa aprendizagem que são as interações corporais entre crianças e adolescentes, inclusive fora dos momentos e das proposições específicas das aulas de teatro. Ou seja, esses eixos que chamei de estruturantes das experiências corporais (materialidade, jogo/performance, deriva) fazem parte de nossa condição existencial, de nosso *embodiment*, e deles já emergem indícios, impulsos, composições da ordem do estético.

Com essa percepção, não proponho aqui refazer a apologia do “tudo vem da criança” ou a apologia do adulto que deveria silenciar e observar a sabedoria inata *dos novos*. Essas crenças já foram e ainda são demasiadamente celebradas nas apropriações sobre o construtivismo, e renasceram em diferentes formas atuais de uma educação dita alternativa. Falo aqui na subversão de vetores unidimensionais: seja do adulto para a criança, seja da criança para o adulto. Falo em reciprocidade e aposto na experiência da diferença como catalisadora no processo de educação. Na dialética que se engendra no convívio entre gerações, nas desigualdades e assimetrias entre os diferentes repertórios culturais dos sujeitos envolvidos no processo, nessa interface e nas **fricções** que ela gera é que a interação entre os corpos ensina e que cada corpo-pessoa aprende. Parafraseando Merleau-Ponty (2003), é pelo olhar do outro, pelo contato com os outros que sou inteiramente visível e tangível para mim mesmo. Só pela intercorporalidade/intersubjetividade nos constituímos como pessoa. faíscas, prazeres,
"trancos"

Nesse sentido é que reencontro o pensamento de Jacques Rancière (2010; 2002). Sua reflexão sobre o trabalho de Jacotot, em *O mestre ignorante*, e mais tarde a analogia que ele estabelece com o campo do teatro, em *O espectador emancipado*, convergem com minha experiência na pesquisa. Dois pontos parecem-me especialmente relevantes para a discussão que aqui estabeleço. De um lado, a afirmação da igualdade de inteligências como igualdade de capacidades de busca e elaboração de seus próprios saberes. Igualdade na qual não se apagam assimetrias, mas por meio da qual é possível inclusive questionar hierarquias e valorações acerca das origens sociais, econômicas, culturais dos sujeitos. Na linha de pensamento do autor, o questionamento da *ordem explicadora* é parte do processo em direção à reciprocidade. O questionamento da explicação e a busca constante de outras formas de interação entre corpos na escola conforma uma das microcondutas presentes em minha perspectiva de subversão das direções dos vetores nos processos pedagógicos. De outro lado, ao estabelecer a analogia com o campo do Teatro, principalmente com as relações entre “mestre” e “ignorante” e entre ator/artista e espectador, surge no texto de Rancière outra pista para a reflexão sobre o campo de potencialidades de interação no cotidiano escolar. A relação entre corpos de professo-

manusear, problematizar, conhecer, experienciar

res e estudantes não está pautada na busca constante de o estudante alcançar o acúmulo dos saberes do professor (ou do espectador em relação ao ator/artista). Professores e estudantes estão juntos na busca de abordar um terceiro elemento, materializado por uma área de conhecimento, um tema, uma produção artística. A escolha ou descoberta desse terceiro elemento e o interesse verdadeiro que ele desperta em todas as pessoas envolvidas no processo (portanto, nos estudantes e no professor) delimitam parte da potência que as experiências passam a ter para todos.

Encontrei em algumas situações em campo uma qualidade de práxis (Chauí, 2002), de experiências em que adultos e crianças ou adolescentes estiveram juntos numa trajetória de aprendizagens compartilhadas, mergulhados nas assimetrias e tensões do processo, acolhendo-as também como parte do aprendizado. Algo de inominável manifesta-se nessa *espessura de tempo pessoal e interpessoal* que “remeixe através” dos corpos que ali interagem (atravessando-os).

Fim de travessia

Na fase final desta escritura, o encontro com o texto *Cuerpos que importan*, de Judith Butler (2005), possibilitou ressituar um aspecto da problemática com a qual lido: a reiteração exacerbada das representações sobre a escola como instituição cuja finalidade última é a modelagem para constante reprodução de valores de classe ou de um sistema de poder dominante.

constituídas por discursos e práticas

Butler, durante a introdução de seu livro, pondera que a “[...] relação entre cultura e natureza suposta por alguns modelos de “construção” de gênero implica uma cultura ou uma ação do social que age sobre uma natureza, que por sua vez se supõe como uma superfície passiva, exterior ao social e que é, entretanto, sua contrapartida necessária” (2005, p. 21, tradução nossa). Sugiro que nas representações e reiterações sobre a escola ainda há subjacente certa compreensão acerca da noção de pessoa, pautada no modelo de *construção* que Butler questiona: uma pessoa que é socializada, construída social e culturalmente, vista nesse discurso como superfície passiva sobre a qual se imprimem ideias e condutas.

A autora relembra que algumas feministas partiram dessa concepção para ainda cogitar se “[...] o discurso que representa a ação de construção como uma espécie de impressão ou imposição não é na realidade tacitamente masculinista, enquanto a figura da superfície passiva, à espera do ato de penetração mediante o qual se lhe designa significação não é tácita ou — talvez demasiadamente — feminina” (2005, p. 21). Nessa perspectiva, cria-se uma série de binômios comuns na modernidade: natureza-cultura, feminino-masculino, corpo-mente, corpo-espírito.

Sob a ideia da escola como instituição de poder capaz de modelar corpos-pessoas parece correr essa mesma vertente de pensamento, em que os corpos são ainda vistos como matéria inerte, em “estado de natureza”, como uma tábula rasa cuja superfície é receptiva e lisa e sobre a qual se impõem padrões, aplicam-se procedimentos, ou para a qual se transmitem ou se passam informações, conhecimentos e normas reguladoras.

Pergunto-me se interessa e a quem interessa a persistência desse discurso sobre a escola e, por desdobramento, sobre o corpo. Pergunto-me se, por nostalgia ou pela vontade de um retorno desse paraíso perdido ontológico, é interessante invisibilizar as incontáveis fissuras, dissonâncias e desarticulações que ocorreram historicamente tanto na instituição escolar desde que ela surgiu quanto na percepção e reflexão sobre o ser humano como corporalidade em tensão, em contínua constituição.

transformação,
contaminação,
autoformação,
intercâmbio
intercorporal,
intersubjetivo.

Os deslocamentos e as microcondutas que pautam meu pensamento nesta última reflexão são fruto de um movimento de escritura que põe em diálogo a experiência vivida nas duas escolas e a experiência de distanciar-me no tempo e no espaço, buscando dar forma às reverberações da convivência.

Se, antes, desejava fazer uma etnografia de práticas docentes, no decorrer da pesquisa e na escritura do texto, vejo manifestar-se uma reflexão sobre as interações, sobre as experiências entre corpos, sobre imbricações e entrelaçamentos. Pensava encontrar corporalidades distintas entre professores de teatro e estudantes da escola básica e pensava ainda que elas se originariam de uma experiência de forma-

ção em teatro que fosse capaz de “abrir” os corpos, de emancipá-los. Encontro em campo diferenças nas corporalidades, mas em função da singularidade de experiências de cada corpo, de cada *ser-no-mundo*. Reencontro as dimensões do jogo e da performatividade como um dos eixos estruturantes da experiência corporal do ser humano no mundo e, portanto, não um privilégio apenas dos profissionais do teatro.

Seja pelo que observei nos corpos desses professores, crianças e adolescentes, seja pelo que observei em minha corporalidade nesse processo, um horizonte de possibilidades desafiantes se apresenta: entre eixos estruturantes de experiências corporais, deslocamentos, escolhas e microcondutas conscientes ou inconscientes, **as instabilidades**

rupturas,
pausas, trancos,
silêncios,
suspensões...

trazidas à tona pelos corpos em interação oferecem instantâneos de potencialidade para uma educação, para uma vida variante, indomável, que não se constitui apenas de/pela reiteração ou de/pela reprodução.

Uma nova nuance de pergunta emergiu neste processo de pesquisa: se a singularidade dos corpos em processos também singulares de aprendizagem é de tal forma radical, pergunto-me, ainda agora, como é possível falar em educação de novas gerações se estamos cada um e cada uma vivendo percursos tão particulares de educação? Se não há controle possível sobre o que e sobre como um corpo apreende o que outro corpo propõe, qual seria então o sentido da educação e da escola? O que me possibilita afirmar que ocorre um processo pedagógico entre professores e estudantes nesse ambiente?

Sem respostas estáveis, parto de um silêncio precário e de uma multiplicidade de experiências que não tomam forma única neste texto. No processo de escritura dessas descrições (fenomenológicas, etnográficas) em que me vejo narrar relações — aquilo que se passa *entre* os corpos —, reafirma-se a compreensão da necessidade do convívio de uns com os outros, da diferença, para que cada *ser-no-mundo* se constitua constantemente. Talvez, de modo paradoxal, sem nenhum controle sobre suas resultantes, um processo pedagógico poderia ser o encontro entre iguais em inteligência constituindo-se como pessoas singulares e mergulhadas na diferença, imersas num *mundo* mais antigo que elas. Ninguém pode prever os redirecionamentos, as sínteses, as reelaborações que tal encontro proporciona em cada corpo-pessoa participante

desses processos. Nas trajetórias que eles delineiam, as reviravoltas, as emergências, os solavancos, os rumos inesperados sinalizam instantâneos, *flashes* de acontecimentos que atestam mistérios. Aparecem e desvanecem-se tensões agudas, contradições, dialéticas; aparecem e se desvanecem *communitas* — espaços intersticiais, nas margens das estruturas (Turner, 2010), que suspendem, chacoalham, subvertem papéis, discursos e práticas preestabelecidas.

Na mesma linhagem desses mistérios e precariedades, a experiência de pesquisadores, professores, estudantes de instituições públicas num país como o Brasil — no que tem de deslumbrante e contraditório —, sublinho novamente os processos de constituição e as possibilidades de subversão dos *corpos-no-mundo*. Gayatri C. Spivak (2012b) fala de uma *educação estética na era da globalização a partir* da necessidade de rearranjar desejos, como uma maneira de praticar a imaginação para uma performance epistemológica. Compreendo seu pensamento como uma provocação dos desejos e do exercício contínuo de perceber, manipular e rearranjar as camadas superpostas que conformam categorias (discursos e práticas) que correm subterraneamente no cotidiano de quem atua na escola. Subverter seus sentidos, desordenar as direções dos vetores e inventar outras possibilidades de suas configurações é o que me parece estar ao alcance de cada um e de cada uma nos processos de estar, pensar e fazer teatro na escola. Está ao alcance porque não é um privilégio de artistas, de professores conscientes ou de pesquisadores reflexivos apenas.

É nesse sentido que vejo hoje nas instituições dos diversos níveis de educação a possibilidade de que professores, pesquisadores, estudantes façam **das margens** que habitamos, das desarticulações e precariedades dos sistemas preestabelecidos o próprio espaço de constituição de si mesmos, de reinvenção, de fruição e de questionamento da performatividade das relações. Vejo nesse movimento a possibilidade de engendrar singularidades, de fruir e de criar *poéticas do cotidiano* (Lopes, 2007).

Como é o campo das artes, as escolas públicas, os "cantos" com poucos recursos materiais por sua pouca "produtividade" para um sistema social.

hoje, não se trata tanto de uma militância virulenta e sim de produzir sentidos precários, recolher cacos, vestígios, habitar ruínas.

Não esperar a revelação, a epifania, a iluminação, nem idealizar o simples, o cotidiano, mas certamente desmistificar o grandioso, o monumental [...] Falar do sublime não para ter saudade de algo que nós perdemos, de canonizar e monumentalizar a alta modernidade, mas nos referindo a algo que podemos encontrar quando menos esperamos, sobretudo quando não esperamos mais nada, não como ato restaurador, mas de transformação, de acolhimento do outro, de ser outro [...]. (Lopes, 2007, p. 44-45).

Falo assim das experiências mínimas, minúsculas da observação, da auto-observação, da abertura corporal para os outros e para o mundo, da presença viva no presente como modos de engendrar uma educação estética possível, singular em cada contexto em que nasce. Tais experiências são exigências e frutos de uma prática de ensino e de investigação que reconhece nossa corporalidade em constituição e nossa imersão num mundo em constante constituição. Por meio delas, parafraseando Merleau-Ponty, se faz possível ver pulsação, ver alguma coisa onde parecia não haver nada.

Referências

ADORNO, Theodor W. Ensaio como forma. In: ADORNO, Theodor W. *Notas de Literatura I*. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Editora 34, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Mãos dadas. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Sentimento do mundo*. São Paulo: Companhia Das Letras, 2012, p. 34.

ANDRÉ, Carmina Mendes. *O teatro pós-dramático na escola*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza. *A etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1996.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

ASCHIERI, Patricia. Hacia una etnografía encarnada: la corporalidad del etnógrafo/a como dato en la investigación. *Anales de la X RAM* (Reunión de Antropología del Mercosur — situar, actuar e imaginar antropología desde el Cono Sur), Córdoba, 2013.

ASCHIERI, Patricia. Entre Buda y Rodin: traducciones culturales en los cuerpos de la danza butoh argentina. In: CITRO, Silvia. *Cuerpos en movimiento — antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires: Biblos, 2012.

AZANHA, José Mario Pires. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1992.

AZANHA, José Mario Pires. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KvxMBhKvtPg6wnBF8P4bSJq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 fev. 2025.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BASEI, Andréia Paula. As práticas corporais na cultura escolar: a estrutura do contexto e a construção de significados. *Revista Digital*, Buenos Aires, n. 121, 2008.

- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BENJAMIM, Walter. *Magia e técnica. Arte e política*. Obras escolhidas, v. I. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIM, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- BERENSTEIN, Paola Jacques. *Elogio aos errantes*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- BERENSTEIN, Paola Jacques; BRITTO, Fabiana Dultra. Corpografias urbanas: as memórias das cidades nos corpos. *Anais do Seminário de História da Cidade e do Urbanismo*, São Paulo, v. 10, n. 3, 2008.
- BERNARD, Michel. *El cuerpo — um fenômeno ambivalente*. Buenos Aires: Paidós, 1980.
- BERTAZZO, Ivaldo. *Espaço e corpo*. São Paulo: Sesc, 2004.
- BLACKING, John (org.). *The Anthropology of the Body*. London, New York and San Francisco: Academic Press, 1977.
- BOLÍVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Eletrónica de Investigación Educativa*, v. 4, n. 1, 2001.
- BONTE, Pierre; IZARD, Michel. *Diccionario Akal de Etnología y Antropología*. Madrid: Ediciones Akal, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Humanidades, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. Notas Provisionales sobre la percepción social del cuerpo. In: *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta, p. 183-194, 1986.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *El Oficio de Sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Tempos e espaços nos mundos rurais. *Ruris: Revista do Centro de Estudos Rurais*, Campinas, n. 1, p. 37-62, 2007. <https://doi.org/10.53000/rr.v1i1.643> Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ruris/article/view/16758> Acesso em: 27 fev. 2025.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Escrito com o olho — anotações de um itinerário sobre imagens e fotos entre palavras e idéias. In: MARTINS, J.S., ECKERT, C.; NOVAES, S.C. (org.). *O imaginário e o poético nas Ciências Sociais*. Bauru, SP: Edusc, p. 157-183, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Deus te salve: casa santa — rituais religiosos do catolicismo popular em São Paulo e Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Funarte, 1979.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A cultura na rua*. Campinas/São Paulo: Papirus, 1989.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular e cidadania*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, Zaia. Os Jogos de Escala na Sociologia da Educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 113, p. 607-620, 2008.
- BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio Janeiro: Loyola/PUC-RJ, 2002.
- BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na Sociologia da Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 153-165, 2001.
- BRASILEIRO, Jeremias. Aspectos socioculturais do congado de Uberlândia: cultura, tradição, modernidade. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 8, p. 105-117, 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1990.
- BRUM, Eliane. *meus desacontecimentos — a história da minha vida com as palavras*. 2. ed. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2017, p. 7. Disponível em: http://www.arquipelagoeditorial.com.br/pnld2018/_arquivos/Meus-Desacontecimentos-PNLD-2018.pdf. Acesso em: 14 out. 2025.
- BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- CABALLERO, Ileana Diéguez. *Cenários liminares: teatralidades, performances e política*. Uberlândia: Edufu, 2011.
- CAON, Paulina Maria. Devaneio de corpos, de olhares, de brincadeiras — coleção de histórias de campo e corporalidade no Centro Educacional Maria de Nazaré. In: LEITE, Vilma Campos; CAON, Paulina Maria (org.). *Caderno de Pesquisa: tecendo redes com a escola básica*. Uberlândia: Edibrás, p. 17-28, 2014.
- CAON, Paulina Maria. Partilhas Teatrais — refletindo sobre uma experiência de interação entre universidade e rede de Educação Básica na formação inicial do professor de teatro. *Anais do XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito*, São Paulo: Unesp, 2012.
- CAON, Paulina Maria. *Construir corpos, tecer histórias: educação e cultura corporal em duas comunidades paulistas*. São Paulo: Annablume, 2012.
- CARVALHO, José Jorge. O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 107-147, 2001.
- CARVALHO, Rosângela Tenório de. A qualidade social da educação da Educação Básica no discurso do Ministério da Educação. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 2, n. 18, 2012.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. “Democratização do ensino” revisitado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gbLJv6rMtySWZyzRfddSk4n/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 fev. 2025.

- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Educação e experiência estética: “valor” social ou sentido público? Público, privado e social. *Sala Preta*, São Paulo, n. 7, p. 83-90, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. *Experiência do pensamento — ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Trilhas Educativas*. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social, 2011. Vol. 2.
- CITRO, Silvia (org.). *Cuerpos plurales*. Buenos Aires: Biblos, 2010.
- CITRO, Silvia. *Cuerpos significantes — travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos, 2009.
- CITRO, Silvia; ASCHIERI, Patricia; MENNELLI, Yanina. El multiculturalismo en los cuerpos y las paradojas de la desigualdad poscolonial. En: *Boletín de Antropología*, Medellín, v. 25, n. 42, p. 102-128, 2001.
- CITRO, Silvia; ASCHIERI, Patricia (org.). *Cuerpos en movimiento: antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires: Biblos, 2012.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- CSORDAS, Thomas J. Embodiment: Agency, Sexual Difference, and Illness. In: MAS-CIA-LEES, Frances (org.). *A Companion to the Anthropology of the Body and Embodiment*. Chichester, UK: John Wiley and Sons, p. 137-56, 2011a.
- CSORDAS, Thomas J. Modos Somáticos de Atención. In: CITRO, Silvia (coord.), *Cuerpos plurales*. Antropología de y desde los cuerpos. Buenos Aires: Biblos, 2011b.
- CSORDAS, Thomas J. *Corpo, significado, cura*. Porto Alegre, Brasil: Editora da UFRGS, 2008a.
- CSORDAS, Thomas J. Intersubjectivity and Intercorporeality. *Subjectivity*, United Kingdom, v. 22, p. 110-121, 2008b.
- CSORDAS, Thomas J. The Body’s Career in Anthropology. In: MOORE, Henrietta (org.) *Anthropological Theory Today*. Cambridge, UK: Holilty Press, p. 172-205, 1999.
- CSORDAS, Thomas J. *Embodiment and Experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- DAWSEY, John Cowart. Vitor Turner e Antropologia da Experiência. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 13, p. 110-121, 2005a.
- DAWSEY, John Cowart. O teatro dos ‘bóias-frias’: repensando a antropologia da performance. *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 15-34, 2005b.
- DAWSEY, John Cowart. Turner, Benjamin e Antropologia da Performance: o lugar olhado (e ouvido) das coisas. *Campos*, Curitiba, n.7, v. 2, p. 17-25, 2006.
- DAWSEY, John Cowart. Descrição Tensa (*Tension-Thick Description*): Geertz, Benjamin e Performance. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 291-320, 2013.
- DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1994.

DEWEY, John. Tendo uma experiência. In: *Os pensadores*: William James e John Dewey. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

DIAS, Marina Célia Moraes. Corpo e construção do conhecimento: uma reflexão para a educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 2, p. 13-15, 1996a.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição de conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KICHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1996b.

DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. *Revista Pro-posições*, Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, v. 21, n. 2, p. 69-86, 2010.

DOUGLAS, Mary. *Símbolos Naturales. Exploraciones en cosmología*. Madrid: Alianza Editorial, 1988.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas/São Paulo: Papirus, 1988.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1993.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola — educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. *Sala Preta*, São Paulo, PPGAC/ECA/USP. n. 8, p. 235-246, 2008.

FONSECA, Claudia. Antropologia, Educação e Cidadania. *Revista do GEEMPA*, Porto Alegre, v. 3, p. 75-84, 1994.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 10, p. 58-78, 1999.

FLORES, Claudia. *Olhar, saber, representar*: sobre a representação em perspectiva. São Paulo: Musa, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. A educação artística — para quê? In: PORCHER, Louis (org.). *Educação Artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus Editorial, 1982.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: WMF Martins fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad*: 1. La voluntad de saber. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

FREIRE, Madalena e MELLO, Sylvia Leser. 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, 1986.

FREIRE, Madalena. Refletindo, praticando, vivendo com as crianças da Vila Helena. In: FREIRE, Madalena. *Isto se aprende com o ciclo básico*, São Paulo: SE/CENP, 1987.

FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão — instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

GAGLIARDI, Mafra. O teatro, a escola e o jovem espectador. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 13, p. 67-72, 1998.

GATTI, Giseli Cristina do Vale; FILHO, Geraldo Inácio; GATTI Jr., Décio. A escola na cidade: percepções de alunos e de alunas sobre os saberes disseminados no Ginásio Mineiro de Uberlândia (década de 1920 a 1950). *Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação*, Aracaju-SE, 2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. *O papel da cultura nas Ciências Sociais*. Porto Alegre: Editorial Villa Matha Ltda., 1980.

GEERTZ, Clifford. *O saber local*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIBSON, James Jerome. *The Ecological Approach to Visual Perception*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

GOLDMAN, Márcio. A construção ritual da pessoa: a possessão no Candomblé. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, n.12, p. 22-54, 1985.

GREINER, C. *O corpo — pistas para estudos indisciplinares*. São Paulo: Annablume, 2005.

GREINER, C. A diáspora do corpo em crise: do teatro japonês aos novos processos de comunicação do ator contemporâneo. *Sala Preta*, São Paulo, n. 2, p. 103-116, 2002.

GROS, Frédéric. *Caminhar, uma filosofia*. São Paulo: Realizações, 2010.

GUINSBURG, Jacó. *Da cena em cena: ensaios de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GÜNTER, Hartmut. Mobilidade e *affordance* como cerne dos Estudos Pessoa-Ambiente. *Estudos de Psicologia*, Natal, n. 8, v. 2, p. 273-280, 2003.

GUTERRES, Liliane. *La Gente de Ansina: performance, tradição e modernidade no carnaval da “Comparsa de Negros e Lubolos Sinfonia de Ansina” em Montevideo/Uruguai*. 2003. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 45-73, 2001.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens — o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

- JOBIM E SOUZA, Solange. *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.
- JOBIM E SOUZA, Solange; GAMBA Jr., Nilton. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 21, p. 104-114, 2002.
- KOUDELA, Ingrid. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- KOUDELA, Ingrid. A nova proposta de ensino de teatro. *Sala Preta*, São Paulo, n. 2, p. 233-239, 2002.
- KOUDELA, Ingrid. Um protocolo dos protocolos. *Revista da Fundarte*, Montenegro, n. 1, p. 9-11, 2001.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to wester thought*. New York: Basic Books, 1999.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Educ, 2002.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 29, v. 1, p. 27-43, 2009.
- LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- LE BRETON, David. *Elogio del caminar*. Madrid: Ediciones Siruela, 2011.
- LEENHARDT, Maurice. *Do kamo*. Buenos Aires: Eudeba, 1961.
- LEHMANN, Hans-Thies. Teatro pós-dramático e teatro político. *Sala Preta*, São Paulo, n. 3, p. 9-19, 2003.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropología Estructural*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1977.
- LIPOVETSKY, Gilles. *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- LOPES, Denilson. *A delicadeza: estética, experiência e paisagens*. Brasília: Ed. UnB/ Finatec, 2007.
- LÜDKE, Menga; CRUZ, Gisele Barreto da. Aproximando Universidade e escola de Educação Básica pela Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.
- MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em Arte. *Revista e-curriculum* (digital), São Paulo, v. 8, n. 1, 2012.

MACHADO, Marina Marcondes. *Merleau-Ponty & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, p. 115-137, 2010b.

MAÇANEIRO, Scheila Mara. Dança no ambiente escolar: desafios da especificidade. *Anais do VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, 2010.

MARCUS, George. Identidades passadas, presentes e emergentes: requisitos para etnografias sobre a modernidade no final do século XX ao nível mundial. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 34, p. 197-221, 1991.

MARIANO, Flávia Gabriella Franco. Nos trilhos de uma urbanidade excludente: produção do espaço em Uberlândia/MG. *Ponto Urbe* (Online), n. 14, 2014, DOI: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1456>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/pontourbe/article/view/220765>. Acesso em: 30 maio 2025.

MARTINS, Marcos Bulhões. *Encenação em jogo*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MATOSO, Elina. *El cuerpo, territorio de la imagen*. Buenos Aires: Letra Viva, 2003.

MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva*. Lisboa: Edições 70, s/d.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MAUSS, Marcel. *Manual de Etnografia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

MEAD, Margaret. *Cultura y compromiso: estudios sobre la ruptura generacional*. Argentina: Granuca Editor, 1971.

MENESES, Ulpiano T. B. A paisagem como fato cultural. In: YÁZIGI, Eduardo (org.). *Turismo e paisagem*. São Paulo: Contexto, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *El mundo de la percepción: siete conferencias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Psicologia e pedagogia da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MIRANDA, Regina. *Corpo-Espaço — aspectos de uma geofilosofia do corpo em movimento*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

MORA, Ana Sabrina. Entre los Zapatillos de Punta y los Pies Descalzos. Incorporación, experiencia corporizada y agencia en el aprendizaje de la danza clásica y contemporánea. In: CITRO, Silvia (org.). *Cuerpos Plurales*. Antropología de y desde los cuerpos. Buenos Aires, Biblos, p. 219-238, 2011.

- MORAES, Juliana. Repetição como estratégia de dramaturgia em dança. *Sala Preta*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 86-104, 2012.
- MOREIRA, Ana Angélica A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1997.
- MORILA, Ailton Pereira. Um monumento na avenida: a Escola Normal de São Carlos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 19, p. 40-62, 2005.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulinas, 2006.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora da Unesp, 2006.
- ORTEGA, Francisco; ZORZANELLI, Rafaela. *Corpo em evidência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- OTT, Robert W. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*, São Paulo: Cortez, 1999, p. 111-141.
- PELBART, Peter Pál. *Vida capital — ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial, 1994.
- PLATÃO. *Diálogos*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. “Além das dicotomias”. *Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação*: 15. Ed. Educação Emancipatória e Processos de Inclusão Sócio-Cultural. Montenegro, RS: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, p. 31-34, 2000.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O lúdico e a construção do sentido. *Sala Preta*, São Paulo, p. 181-187, 2001.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005a.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. *Educação e Realidade*, Dossiê Arte, Criação e Aprendizagem, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, 2005b.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Dentro ou fora da escola? *Urdimento*, Florianópolis, n. 10, p. 59-64, 2008.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O pós-dramático e a pedagogia teatral. In: GUINSBURG, Jacó e FERNANDES, Silvia (org.). *O pós-dramático*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado*. Espanha: Ellago Ediciones, 2010.
- RALLI, Teresa. Fragmentos de Memória. In: DIÉGUEZ, Ileana (comp.). *Des/tejiendo escenas*. México: Universidad Iberoamericana, 2009.

- RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais na escola, como os compreender? *Educação Social*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 465-484, 2005.
- ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Revista Currículo Sem Fronteiras* (on line), v. 7, n. 2, p. 131-147, 2007.
- RODRIGUES, Graziela. *Bailarino, pesquisador, intérprete*. Rio de Janeiro: MinC, Funarte, 1997.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. *Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores — origem dos cursos, situação atual e perspectivas de reestruturação*. São Luís/MA: EDUFMA, 2000.
- SANTOS, Rosemeire Gonçalves dos. Apropriação e transformação do espaço escolar através de jogos dramáticos e teatrais com textos. In: WUO, Ana Elvira (org.). *Disfunções líricas na escola*. Campinas/SP: Papel Social, 2012.
- SANTOS, Rosemeire Gonçalves dos. *Teatralização do espaço escolar: práticas teatrais com jogos no ensino médio*. 2002. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Formação docente em teatro: pesquisa aliada à ação pedagógica. In: *Urdimento*, Florianópolis, v. 1, n. 10, Udesc/Ceart, p. 65-72, 2008.
- SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. *Brincadeira e conhecimento*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SAVIGLIANO, Marta E. Fragments for a Story of Tango Bodies. In: FOSTER, Susan Leigh (org.). *Corporealities: Dancing Knowledge, Culture, and Power*. New York: Routledge, p. 207-243, 1996.
- SCHECHNER, Richard. *Between Theater and Anthropology*. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press, 1985.
- SCHECHNER, Richard. *Performance — teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2000.
- SCHECHNER, Richard. O que é performance? *O Percevejo — Revista de Teatro, Crítica e Estética da UNIRIO*, Rio de Janeiro, ano 11, n. 12, p. 25-50, 2003.
- SCHECHNER, Richard. *Performance Studies: an introduction*. London/NY: Routledge, 2013.
- SCORSOLINI-COMIN, Fabio; AMORIM, Katia de Souza. Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 189-214, 2008.
- SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. *The Primacy of Movement*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing, 2011.

- SILVA JR., Astrogildo Fernandes; SOUZA, José Josberto Montenegro. Dimensões históricas da escolarização no meio rural e urbano brasileiro: um estudo dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 55, p. 267-284, 2014.
- SILVA, Vagner Gonçalves. *O antropólogo e sua magia — trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras*. 1998. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- SILVEIRA, Tânia Cristina. A “Modernidade” em Uberlândia e o ensino rural. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 543-565, 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/11462/6725> Acesso em: 27 fev. 2025.
- SOARES, Carmela Corrêa. *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero — o ensino do teatro na escola pública*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012a.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Massachusetts: Harvard University Press, 2012b.
- SOLNIT, Rebecca. *A história do caminhar*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- STRAZZACAPPA, Márcia. *Educação somática e artes cênicas: princípios e aplicações*. Campinas/SP: Papirus, 2012.
- TAUSSIG, Michael. *Mimesis and Alterity*. NY/London: Routledge, 1993.
- TAUSSIG, Michael. Cultura do terror: espaço da morte na Amazônia. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 49-64, 1983.
- TATIT, Luiz. Corpo na semiótica e nas artes. In: SILVA, I. A. *Corpo e sentido*. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.
- TEIXEIRA, Inês A. Castro; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. *Anais do II Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (II CIPA)*, Salvador, 2006.
- THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.
- TURNER, Victor. Dewey, Dilthey e drama: um ensaio em Antropologia da Experiência. *Cadernos de Campo*, São Paulo, ano 14, n. 13, p. 177-186, 2005.
- TURNER, Victor. *O processo ritual*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- VAN MANEN, Max. *Researching Lived Experience: human science for an action sensitive pedagogy*. NY: State University of New York Press, 1990.
- VARELA, Francisco. *A mente incorporada*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 90-103, 2002.

VELOSO, Verônica; CAON, Paulina Maria. “O que ali se viu” — reação a uma obra literária como modo de operar na escritura cênica. *Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Teatro* — o ator e a cena contemporânea (ISSN: 2236-0808), Uberlândia, p. 19-27, 2012.

VIANNA, Klauss. *A dança*. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

ZALUAR, Alba. “Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas”. Primeira versão apresentada na reunião da ANPOCS, 1984.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a “literatura” medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. *Escritura e nomadismo*. Cotia, São Paulo: Ateliê, 2005.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Textos da internet

ENTREVISTA CON JACQUES-RANCIÈRE: “O MESTRE IGNORANTE”, por Luisa Corradini. Originalmente publicado no suplemento “ADNCULTURAL” do jornal *La Nación*, Argentina. Disponível em: <http://clionauta.wordpress.com/2008/05/30/entrevista-a-jacques-ranciere-el-maestro-ignorante/>. Acesso: set. 2014.

TEORÍA DE LA DERIVA de Guy Debord (1958). Texto aparecido en el # 2 de Internationale Situationniste. Traducción extraída de Internacional situacionista, vol. I: La realización del arte, Madrid, Literatura Gris, 1999. Disponível em: <http://www.ugr.es/~silvia/documentos%20colgados/IDEA/teoria%20de%20la%20deriva.pdf>. Acesso: ago. 2014.

DEBORD, Guy. *Teoría de la deriva* (1958). Texto aparecido en el # 2 de Internationale Situationniste. Traducción extraída de Internacional situacionista, vol. I: La realización del arte, Madrid, Literatura Gris, 1999. Disponível em: <http://www.ugr.es/~silvia/documentos%20colgados/IDEA/teoria%20de%20la%20deriva.pdf>. Acesso: ago. 2014.

MONOBLET, SITE OFFICIEL DE LA COMMUNE. Disponível em: <http://www.monoblet.org/index.php>. Acesso: ago. 2014.

FERNAND DELIGNY — TRIGÉSIMA BIENAL. Disponível em: <http://www.emnomedosartistas.org.br/30bienal/pt/artistas/Paginas/detalheArtista.aspx?ARTISTA=37>. Acesso: ago. 2014.

ARTE, CORPO E SUBJETIVIDADE: experiência estética e Pedagogia. *Revista Digital Art&*, 2006, ano IV, n.5. Nota: FARINA, Cynthia (autor). Disponível em: www.revista.art.br. Acesso: jan.2007.

A AUTO-FORMAÇÃO NO DECURSO DA VIDA. Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: 2002. Disponível em: www.cetrans.com.br. Nota: PINEAU, Gastón (autor). Acesso: outubro de 2003.

Vídeos

LE MOINDRE GESTE — PARTE 1. 1971. Realização: DELIGNY, Fernand (autor). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EjwsMInjKwA>. Acesso: ago. 2014, 15 min.

CE GAMIN, LÂ. 1975. Realização: DELIGNY, Fernand; VICTOR, Renaud. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i20VWKO9Sdk>. Acesso: ago. 2014, 54 min.

SCHOOLING THE WORLD. Direção: Carol Black. EUA/Índia: Lost people films, 2013, 65 min. Disponível em: <http://schoolingtheworld.org/>. Acesso: mar. 2014.

THIN ICE. Direção: David Singleton e Simon Lamb. Reino Unido/Nova Zelândia, 2013, 74 minutos.

EASEY LIKE WATER. Direção: Glenn Baker. Estados Unidos/Bangladesh/Dinamarca, 2012, 58 min.

LA EDUCACIÓN PROHIBIDA. Direção: Juan Vautista e German Doin. Associação Civil Redes de Pares Reevo. 2009, 145 min.

DANÇA DOS BRASIS: as mulheres de cócoras. Concepção: Regina Polo Müller e Graziela Rodrigues, 2006.

Palestras

BÁRCENNA, Fernando. *De uma alma que espera*: uma conversa sobre a presença e a passividade. Proferida na Ocupa ECA: Semana de Arte e Comunicação em Movimento! da USP, nov. de 2011.

BIZERRIL, José; CITRO, Silva; KOGAN, Liuba; MUÑOZ, Elsa. *Los Estudios Socio-Antropológicos sobre cuerpos/corporalidades en América-Latina*. Proferida no 1º. Encontro de Investigadores de Corpo e Culturas na Universidade Nacional de Rosário, Argentina, agosto de 2012.

CORAZZA, Sandra. Crianças, jovens e adultos: desafios para a educação popular nos dias de hoje. Proferida no Encontro Nacional de Pesquisadores (as) em Educação e Culturas Populares (ENPECPOP) da UFU, set. de 2011.

CSORDAS, Thomas J. *Something Other Than Own Mass*: corporeality, animality, materiality. Proferida no 1o. Encontro de Investigadores de Corpo e Culturas na Universidade Nacional de Rosário, Argentina, agosto de 2012.

DIÉGUEZ, Ileana. *Desmontajes*: estrategias performativas de investigación y creación — recorridos, memorias y estrategias. Proferida no II Interfaces Internacional do GEAC — UFU, abril de 2013.

DUARTE JR., João Francisco. *Brincar, jogar, tocar e atuar* — conexões estéticas. Proferida no 12º. Encontro de Ações e Reflexões para o Ensino da Arte, Uberlândia, jun. de 2012.

LARROSA, Jorge. *Arte, conhecimento e experiência — políticas e poéticas da subjetividade*. Proferida no IV Seminário de Pesquisa em Artes da UFU, set. de 2012.

MÜLLER, Regina Polo. *Do canibalismo à antropologia. Performance e Antropologia*. Ciclo de estudos Cia. Livre, Sesc Paulista, 2007.

Tipologia: Linux Libertine
Publicado em novembro de 2025

A obra ***Corpos em performance na escola: a educação como acontecimento intercorporal***

investiga as interações corporais em aulas curriculares de teatro na Educação Básica. Ancorada na etnografia fenomenológica, Paulina Maria Caon demonstra que o ensino e execução teatral ultrapassa as percepções generalizantes e idealizadas de transmissão de conhecimento. Ao invés disso, propõe o ***embodiment*** (corporalidade) como campo metodológico para analisar a complexidade do cotidiano escolar.

Explorando essa complexidade, as noções-experiência como errância, jogo e performatividade servem para mapear os modos somáticos de atenção de crianças e adolescentes, além das práticas dos professores.

O livro sugere deslocamentos de vetores e a abertura à emergência como eixos de uma educação estética.

É uma leitura essencial para interessados em antropologia da ***performance***, didática, pedagogia do teatro, estudos do corpo e processos formativos em artes e educação.

PAULINA MARIA CAON é pesquisadora, ***performer*** e professora, cujo trabalho se situa na interseção entre Artes Cênicas, Educação e Antropologia. Dedica-se à pesquisa contínua sobre o corpo, a ***performance*** e o ato de caminhar como práticas estéticas e políticas. É docente na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com passagens e formação pela Universidade de São Paulo (FE-USP), Universidade de Roma Três (Roma Tre) e Universidade de Buenos Aires (UBA).