



***CRIANÇA-CORPO NO PALCO DO MUNDO:
Teatro, Uma Proposta de Educação Estética
com Crianças Arteiras***



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS
MESTRADO EM ARTES VISUAIS
PROJETO DE QUALIFICAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MAUREEN SILVEIRA MANTOVANI DE CASTILHO

CRIANÇA-CORPO NO PALCO DO MUNDO:
Teatro, Uma Proposta de Educação Estética com crianças Arteiras

PELOTAS, RS

2015

MAUREEN SILVEIRA MANTOVANI DE CASTILHO

CRIANÇA-CORPO NO PALCO DO MUNDO:
Teatro, uma proposta de Educação Estética com crianças Arteiras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Em Artes Visuais-Mestrado em Artes Visuais, do Centro de Artes da Universidade Federal De Pelotas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Orientador: (a) Profa. Dra. MIRELA RIBEIRO MEIRA

Co-Orientador: PROF. ME. MATEUS GONÇALVES

PELOTAS, RS

2015

MAUREEN SILVEIRA MANTOVANI DE CASTILHO

CRIANÇA-CORPO NO PALCO DO MUNDO:

Teatro, uma proposta de Educação Estética com crianças Arteiras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Em Artes Visuais-
Mestrado em Artes Visuais, do Centro de Artes da Universidade Federal De Pelotas
como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Pelotas, 27 de março de 2015.

Banca Examinadora

Orientador

Profa. Dra. Mirela Meira- PPGAV/FaE/UFPel

Co-orientador

Prof. Me. Mateus Gonçalves/ UFPel

Membro

Profa . Dra. Fabiane Tejada da Silveira – UFPel

Membro

Profa. Dra. Nádia Cruz Senna- PPGAV/ UFPel

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Antônio Carlos Porto Silveira e Maria de Fátima Nogueira Silveira, que abriram mão de suas expectativas deixando-me livre pra voar meus próprios sonhos,

Aos meus irmãos de sangue, Fatiane Nogueira Silveira, Carla Nogueira Silveira e Antônio Carlos Porto Silveira Jr., que tendo a mesma origem, são absolutamente tão diferentes de mim, mas que ainda assim, se dispuseram por inúmeras vezes a embarcar nas minhas viagens de faz-de-conta e foram minhas primeiras cobaias nas minhas montagens teatrais, juntamente com meus irmãos de coração, Haleteia, Marconi, Emanuel e Analice, além dos primos, Rossana, Cristiane, André, Ariane e Lucas.

Aos meus avós Edi Porto Silveira e Carlos Chevarria Silveira (in memoriam) pela infância maravilhosa que me possibilitaram, tão rica em experiências e afetos,

Aos meus tios José Lourival Silveira, Hilda Regina Silveira da Rosa e Adilon da Rosa, pelo amor, pela torcida, pelos patrocínios que fizeram com que eu chegasse onde nem ousava imaginar,

À minha madrinha Bitá, minha segunda mãe, pelo seu amor e pela lição de vida, que no auge de seus noventa e sete anos esbanja alegria e vitalidade, me ensinando sempre a vencer as dificuldades com otimismo,

Ao meu companheiro João Paulo Mantovani de Castilho, que deixou o posto de marido no decorrer desta pesquisa, mas que por quase uma década tem sido parceiro de sonhos e descobertas, pai da minha filha, um amigo que me fez descobrir a importância das pequenas coisas e me fez acreditar em uma vida para além da vida, musicando com seu talento a família que construímos e que prevalecerá;

À minha deusa Isis, minha filha, que me deu o privilégio de trazê-la a este mundo, me ensinando a imensa capacidade de amar incondicionalmente,

À minha sogra Silvana Mantovani, meus cunhados Sarita Mantovani de Castilho e Leandro Mantovani de Castilho, que me acolheram com amor e são hoje minha segunda família,

À minha cachorrinha Samaria, minha fiel companheira nas madrugadas de estudos, nos momentos de desespero, quando as palavras não encontravam o caminho entre o plano das ideias e o papel,

À minha orientadora Mirela Ribeiro Meira, minha parceira, minha cúmplice, minha mãe afetiva, por ter me conduzido até aqui segurando minha mão com afeto e generosidade,

Ao meu co-orientador Mateus Gonçalves que aceitou pegar o barco em alto mar e está me ensinando a remar contra a correnteza com muita paciência e afeto,

Ao amigo Nelson, pela amorosidade, pela contribuição na tradução do Resumo deste trabalho;

À minha sócia Daniela Rass, pela parceria, pela amizade e pela cumplicidade, sem a qual o sonho “Arteiros” jamais seria realidade;

Aos meus Arteiros, que mudaram a minha vida, que fizeram com que eu me tornasse uma educadora e uma pessoa melhor, que tornaram possível esta investigação e foram meus parceiros nesta aventura teatral,

Aos pais e responsáveis de meus queridos Arteiros, pela confiança e parceria;

Aos meus amigos! Todos, os de perto e os de longe, os que conheci na infância e que lá ficaram, os que me acompanham desde àqueles tempos, os que fiz pelos lugares por onde passei, os amigos de hoje, os amigos que nunca mais vi, os amigos que há muito não vejo e àqueles sem os quais eu não poderia viver. Todos de alguma forma contribuíram para que chegasse até aqui,

Ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Artes Visuais da UFPEI, à CAPES, aos colegas e professores, à banca examinadora.

RESUMO

Este trabalho refere-se a uma pesquisa de mestrado realizada de maio a novembro de 2013, junto ao Programa de Pós Graduação em Artes Visuais- PPGAV, Mestrado, da Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Pelotas, RS. A investigação, inserida no campo da Educação Estética, discutiu o lugar do corpo nos processos pedagógicos e caminhos metodológicos capazes de localizá-lo contemporaneamente no contexto de teatro com crianças com idades entre cinco e dez anos, em um espaço de Ensino não Formal, chamado Arteiros, em Pelotas. No âmbito da Educação Estética, investiguei que experimentações corporais podem ser desenvolvidas para que as aulas de teatro sejam espaços de conhecimento mais integral, buscando desenvolver a sensibilidade da criança nas atividades artísticas, nas relações com o outro e com o espaço, objetivando desenvolver, no corpo, a qualificação nas expressões teatrais e nas relações de grupo. A pesquisa foi qualitativa do tipo pesquisa-ação, tendo como método a escuta sensível de René Barbier aliada à proposição de uma metodologia autoral por mim denominada de “Metodologia do Pentagrama” onde, através de jogos performáticos, pude “testar” o corpo em um ambiente especialmente construído para investigação da integralidade entre sentir, pensar e agir, apoiada em aportes teóricos e reflexões acerca do tema, desenvolvido em quinze encontros, com cerca de dez crianças em cada, referentes aos sentidos do corpo. Os instrumentos utilizados para sua consecução foram diário de campo, registro imagético das atividades realizadas com as crianças e diário de “corpo”, registros realizados pelas crianças em várias linguagens. Com esta pesquisa, pude investigar as contribuições de uma proposta de Educação Estética no Ensino de Teatro com foco nas experimentações sensoriais onde o ensino do Teatro esteja pautado na experiência com o corpo, do corpo e para o corpo, de modo que a criança possa descobrir-se, explorar-se e constituir-se como *Criança-Corpo No Palco Do Mundo*.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Estética. Teatro. Criança. Corpo. Sentidos.

RESUMEN

Este trabajo se refiere a una pesquisa de maestrazgo realizada de mayo a noviembre de 2013, en el Programa de Pos-Graduación en Artes Visuales - PPGAV, Maestrazgo, de la Universidad Federal de Pelotas, UFPel, Pelotas, RS. La investigación se inserta en el campo de la Educación Estética, discutiendo el lugar del cuerpo en los procesos pedagógicos y caminos metodológicos capaces de localizarlo contemporáneamente en el contexto de teatro con niños de edades entre cinco y diez años, en un espacio de Enseñanza no Formal, llamada Arteiros, en Pelotas. En el ámbito de la Educación Estética, investigué que experiencias corporales pueden ser desarrolladas para que las aulas de teatro sean espacios de conocimiento más integral, buscando desenvolver la sensibilidad del niño en las actividades artísticas, en las relaciones con el otro y con el espacio, objetivando desarrollar, en el cuerpo, la calificación en las expresiones teatrales y en las relaciones de grupo. El estudio fue cualitativo del tipo pesquisa-acción, teniendo como método la escucha sensible de René Barbier aliada a la proposición de una metodología autoral por mí denominada "Metodología del Pentagrama", donde, a través de juegos performáticos, pude "testear" el cuerpo en un ambiente especialmente construido para investigación de la integralidad entre sentir, pensar y actuar, apoyada en aportes teóricos y reflexiones acerca del tema, desarrollado en quince encuentros, con cerca de diez niños en cada uno, referentes a los sentidos del cuerpo. Los instrumentos utilizados para su consecución fueron diario de campo, registro imagético de las actividades realizadas con los niños y diario del "cuerpo", registros realizados por los niños en varios lenguajes. Con este estudio pude investigar las contribuciones de una propuesta de Educación Estética en la Enseñanza de Teatro con foco en las experiencias sensoriales donde la enseñanza de Teatro esté pautada en la experiencia con el cuerpo, del cuerpo y para el cuerpo, de modo que el niño pueda descubrirse, explorarse y constituirse como Niño-Cuerpo en el Palco del Mundo.

PALABRAS CLAVE: Educación Estética. Teatro. Niño. Cuerpo. Sentidos.

LISTA DE FIGURAS

Fig.01- Pentagrama.	35
Fig.02- Foto do Caderno: Diário de Bordo.....	36
Fig.03- Registro no <i>Diário de Corpo</i>	37
Fig.04- Garagem da Rass antes da Reforma.....	39
Fig.05- A Garagem: sala de artes depois da reforma.....	40
Fig.06- Maureen e Alunos na aula de Teatro.....	40
Fig. 07- Maureen e alunos, relaxamento de final de aula.....	41
Fig. 08- Explorando movimentos com Bambolês.....	41
Fig. 09- Alunos improvisando com figurinos e maquiagens.....	42
Fig. 10- idem fig. 09.....	42
Fig. 11- Lanche coletivo no quintal da Arteiros.....	44
Fig. 12- Alunos fazendo reconhecimento do espaço em duplas com vendas.....	87
Fig. 13- Crianças em duplas reconhecendo o espaço com vendas nos olhos.....	87
Fig. 14- Meninos mostrando corporalmente as sensações.....	88
Fig. 15- Roda de conversa final de Encontro.....	89
Fig. 16- Materiais utilizados neste encontro.....	91
Fig. 17- Roda de apresentação dos Materiais.....	91
Fig. 18- Alunos em Experimentações visuais.....	92
Fig. 19- Menina olhando através do binóculo.....	92
Fig. 20- Menina olhando através do furo de um Cd.....	92
Fig. 21- Arteiros em experimentações visuais.....	93
Fig. 22- Atividade em dupla.....	94

Fig. 23- Atividade em dupla.....	94
Fig. 24- Aluna registrando no <i>diário de corpo</i> com giz de cera.....	95
Fig. 25- Arteiros em início da atividade sensorial.....	97
Fig. 26- Atividade sensorial de rec. do colega com ausência de visão.....	98
Fig. 27- idem fig. 26.....	98
Fig. 28- idem fig. 26.....	99
Fig. 29- Meninas com vendas aguardando o início da atividade.....	102
Fig. 30- Potes de gelatinas usadas na atividade.....	102
Fig. 31- Mãos na gelatina.....	103
Fig. 32- idem fig. 31.....	103
Fig. 33- Saboreando gelatinas.....	103
Fig. 34- idem Fig. 33.....	103
Fig. 35- Misturando as gelatinas.....	103
Fig. 36- Crianças manuseando as gelatinas misturadas.....	104
Fig. 37- Mãos das crianças melecadas de gelatina.....	104
Fig. 38- P.G. com os pés bacia de gelatina.....	105
Fig. 39- Pés na gelatina, momento de experimentação sensorial.....	106
Fig. 40- idem Fig. 39.....	106
Fig. 41- Crianças com <i>corpos gelatinosos</i>	106
Fig. 42- Crianças registrando em seus <i>diários de corpo</i>	107
Fig. 43- Arteiros preparados para fazer pão.....	108
Fig. 44- Crianças sovando a massa e dando formato ao pão.....	109
Fig. 45- idem Fig. 44.....	109
Fig. 46- Pães dos Arteiros indo para o forno.....	109
Fig. 47- Pães assados.....	110
Fig. 48- I. M. provando o pãozinho feito por ela.....	110
Fig. 49- S. L. comendo pãozinho feito por ela.....	111
Fig. 50- Copinhos de cafezinho com líquidos para a atividade.....	112
Fig. 51- Arteiros prontos para o início da atividade.....	112
Fig. 52- Arteiros provando chá morno.....	113
Fig. 53- B. expressando ardência na garganta.....	114
Fig. 54- Meninas expressando reações ao ingerirem café.....	114
Fig. 55- S.L. fazendo careta.....	115

Fig. 56- Expressões das meninas após degustarem água com sal.....	115
Fig. 57- P.G. degustando água com sal.....	116
Fig. 58- <i>corpos gelados</i>	117
Fig. 59- idem Fig. 58.....	117
Fig. 60- No jogo do aqui/agora alunas mostram o corpo de <i>peessoas amargas</i>	117
Fig. 61- idem Fig. 60.....	117
Fig. 62- Crianças tocando o corpo dos colegas com objetos variados.....	119
Fig. 63- idem fig. 62.....	119
Fig. 64- Corpos tocando e sendo tocados por intermédio de objetos.....	119
Fig. 65- idem Fig. 64.....	119
Fig. 66- Arteiros registrando nos <i>diários de corpo</i>	121
Fig. 67- Criança envolta em três metros de TNT.....	122
Fig. 68- Criança rolando nos Tatames de EVA envolta em TNT.....	123
Fig. 69- Menino caminhando pelo tatame enrolado em TNT.....	123
Fig. 70- Criança enrolando colega no TNT.....	123
Fig. 71- Crianças experimentam atividade em dupla.....	124
Fig. 72- idem Fig. 71.....	124
Fig. 73- Arteiro envolto em plástico bolha.....	124
Fig. 74- M. esboçando sorriso de satisfação enrolada no plástico bolha.....	125
Fig. 75- Estourando bolhas.....	125
Fig. 76- Rolando nos tatames envolta de plástico bolha.....	125
Fig. 77- B.T. girando o corpo enrolado em plástico bolha na parede.....	126
Fig. 78- I.M. explorando o saco com bolinhas de isopor.....	128
Fig. 79- A. explorando com os pés o saco com isopor.....	129
Fig. 80- Pés em experimentação com isopor.....	129
Fig. 81- Aluno mostrando seu corpo em paz.....	130
Fig. 82- Aluna mostrando seu corpo irritado por sentir cócegas.....	131
Fig. 83- Momento da Roda de conversa.....	133
Fig. 84- Menino mostrando seu corpo reagindo ao som da furadeira.....	134
Fig. 85- L. mostrando a <i>reação do seu corpo perante os sons</i>	135
Fig. 86- Continuação da atividade de mostrar com o corpo.....	135

Fig. 87- Crianças escutam os sons do quintal da Arteiros.....	136
Fig. 88- Criança registrando em seu <i>diário de corpo</i>	138
Fig. 89- Crianças em atividade: escutando o corpo do colega.....	139
Fig. 90- idem Fig. 89.....	139
Fig. 91-- G. cheirando manjeriçã fresco.....	143
Fig. 92- A.J. Cheirando manjeriçã fresco.....	143
Fig. 93- A. cheirando folhas de Arruda.....	144
Fig. 94- M. cheirando cebola sem casca.....	144
Fig. 95- M.L. tomando a sopa com cebola feita pela sua avó.....	144
Fig. 96- G. reação corporal diante odor da Arruda.....	145
Fig. 97- Registros com tinta no <i>diário de corpo</i>	146
Fig. 98- A. abraçado ao seu corpo de papel.....	147

SUMÁRIO

PRÓLOGO	14
CAPÍTULO I: OCORPO-CASA	17
1.1. <i>Do corpo-casa ao corpo-artista: uma velha senhora viajando num trem com animais intergalácticos</i>	17
1.2. Corpo integrado, corpo arteiro.....	23
CAPÍTULO II: ABREM-SE AS CORTINAS	26
2.1- A INVESTIGAÇÃO.....	26
2.1.1. Uma Abordagem Multirreferencial.....	30
2.1.2. A Metodologia Autoral.....	31
2.1.3. Metodologia do Pentagrama.....	34
2.2. O Espaço da Investigação: Arteiros, Espaço Artístico-Pedagógico.....	38
2.2.1. A Garagem.....	38
CAPÍTULO III: PRIMEIRO ATO, O CORPO	47
3.1. Do Corpo Domado ao Corpo Sem Órgãos da Sociedade Moderna.....	47
3.2. O Corpo Sensível e a Experiência Estética.....	52
3.3. Corpo e Percepção.....	62
CAPÍTULO IV: SEGUNDO ATO, CORPO INFÂNCIA E SENTIDOS	66
4.1. O Corpo-Afeto.....	66
4.2. A Infância e a Criança-Corpo.....	69
4.3. Corpo e Sentidos e os Sentidos do Corpo.....	75
4.4. A Criança Performer e o Teatro dos Sentidos.....	79
CAPÍTULO V: TERCEIRO ATO, ARTEIROS NO PALCO, CORPO E VIDA	83
5.1. Teatro Arteiro.....	83

5.2.Os encontros.....	85
5.3. Diários de Corpo.....	145
5.4. Refletindo sobre os Encontros.....	149

CAPÍTULO VI: FECHAM-SE AS CORTINAS.....

BIBLIOGRAFIA.....

PRÓLOGO

Viver a poesia é muito mais necessário
e importante do que escrevê-la.
Murilo Mendes

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo

Manoel de Barros

O trabalho aqui apresentado refere-se à pesquisa iniciada em maio de 2013 junto à linha de Educação Estética do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Mestrado, da Universidade Federal de Pelotas/RS, UFPel, junto ao Núcleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos, NUTREE, e finalizada em março de 2015.

Inicialmente, por estar em um Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, este trabalho debruçou-se sobre as possibilidades de intersecção entre as linguagens das artes. O fiz através de uma proposta de ensino não formal realizada

na Escola Infantil de Artes, a Arteiros, em Pelotas / RS, uma escola destinada a crianças com idades entre um e doze anos.

Durante o ano de 2013, inicialmente, a pesquisa voltou-se para as relações *criança-corpo*, dentro das linguagens artísticas abordadas no espaço da escola. Todavia, resolvi centrá-la no Teatro, uma vez que minha formação e prática docente se dão nesta área de atuação. Assim, a pesquisa tomou outro rumo. Às leituras de até então somaram-se outras, aprofundadas e com foco, agora, no próprio Teatro, na primeira infância, na experiência e na experiência estética. Por fim, encontrei na concepção de *criança performer*, de Marina Marcondes Machado, o suporte que abarcava estes elementos e permitia refletir sobre os cinco sentidos e sua importância nos processos de ensino-aprendizagem.

Deste modo, o trabalho passou a abordar uma investigação que, tangenciando a Educação Estética e artística, propunha experiências com teatro e as possibilidades que este oferece às práticas com crianças, capazes de oportunizarem experiências sensíveis, sensoriais, reflexivas e prazerosas das mais diversas.

A investigação centraliza-se, portanto, nos saberes e possibilidades que experiências com a exploração dos cinco sentidos - e a consequente reflexão sobre o processo - podem oferecer, enquanto aprendizagens que permitam compor um *corpus* metodológico que dê conta de uma Educação Estética e artística. Que possa, esta, propiciar com que estes saberes – sensíveis, mas também cognitivos – sejam capazes de qualificar as expressões estéticas e artísticas das crianças da faixa etária escolhida para a pesquisa, de cinco a dez anos. Não só em suas práticas artísticas, mas, também, em suas vidas.

Para melhor compreensão por parte do leitor acerca deste trabalho, das escolhas que determinaram o tema ou das questões que me inquietaram a ponto de motivá-lo, escolhi abordá-lo em partes distintas: tratei de apresentar-lhes meu *corpo-casa*, corpo que *sou*, que me constituiu ao longo dos caminhos que trilhei-que foi e é determinante para o desenrolar da pesquisa em questão. A seguir, meu corpo artista, integrado, arteiro. Logo após, falo da investigação a partir de uma abordagem multirreferencial, da metodologia autoral que desenvolvi para este trabalho, apresentando o espaço da investigação, no capítulo “Abrem-se as Cortinas!”. No capítulo seguinte, o capítulo III, chamado de “Primeiro Ato: o Corpo”,

como o nome já anuncia, fundamento teoricamente o trabalho, discorrendo sobre o corpo sob vários aspectos: do corpo domado da Modernidade ao corpo estético, passando pelo corpo perceptivo. No capítulo IV, “Segundo Ato: o Corpo Afeto” trato da afetividade, da infância e da criança-corpo, dos sentidos do corpo e da criança performer no teatro dos sentidos. No último capítulo, capítulo V, abre-se o “Terceiro Ato”, que apresenta os encontros de pesquisa, discorre sobre o processo e realiza uma reflexão.

Embora experiências desta natureza não sejam inéditas, visto que outras propostas de ensino não formal de Artes estiveram e ainda estão presentes em diferentes lugares do Brasil, o "novo" que esta pesquisa pode apontar está diretamente ligado a mim, minha história e meu projeto de vida como artista e educadora, como idealizadora e proponente de um espaço de ensino de artes para crianças na cidade de Pelotas/RS.

CAPÍTULO I: OCORPO-CASA

*O paradoxo máximo do corpo
é que ele é feito para desaparecer.*

Meira, Pillotto

Um corpo franzino de pernas finas e passos longos, largos, para além dos limites que lhes eram impostos. Corpo de estatura baixa e voos altos - pelo menos, em sonhos e pensamentos. Um corpo marcado por experiências que se iniciaram com uma infância rica em possibilidades, em brincadeiras de rua, pés descalços, cores, cheiros e sabores. E afetos, muitos afetos.

Uma família grande e o que se pode idealizar como a 'infância feliz', a infância construída socialmente e que de fato, marcou definitivamente este corpo que hoje é minha casa, meu *corpo-casa*.

Segunda filha de um time de quatro, não era a mais velha e nem a caçula, era o *recheio*... E não é o recheio a melhor parte do sanduíche?

Para este corpo, nem sempre.

Das memórias marcadas pelas brincadeiras e brigas com os irmãos, do colo afetuoso do pai e suas histórias contadas antes de dormir, às surras da mãe, perdoadas pelas delícias de sua culinária cheia de afeto, como seu inesquecível pão caseiro, o cheirinho de bolo saindo do fogão à lenha, os doces memoráveis...

Todos estes registros estão definitivamente impressos neste corpo que pulou amarelinha, subiu em árvore pra comer fruta do pé, rolou na lama, tomou banho de açude, cachoeira, tanque, piscina de plástico, quebrou o pé, o braço, passou por cirurgias, apaixonou-se, desiludiu-se, ganhou colo e também apanhou...

Este mesmo corpo teve, também, dificuldades em encontrar seu lugar na escola. Pois que ele carregava uma ansiedade imensa, por transgredir regras e padrões impostos, aliada ao desejo de se fazer amado e aceito- o que fazia com que ele estivesse sempre em um 'não lugar'¹.

O não-lugar caracteriza-se por não ser relacional, identitário e histórico (...) são permeados de pessoas em trânsito, (...) não geradores de identidade. Lá, você ou eu, não importa, somos apenas mais um". O espaço antropológico, para Marc Augé, define-se por ser justamente criador de *identificações* (MAFESOLI, 2005) interpessoais, seu espaço-tempo é definido, gera sentido "[...] para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para quem o observa" (AUGÉ, 2008, p. 51). São identitários, relacionais e históricos. (BINDE, 2008, p.123),

Entre estes *não-lugares*, *espaços de ninguém*, estão as lembranças do corpo da aluna que queria conversar durante as aulas e era silenciada, tendo a testa colada à parede enquanto os colegas eram incitados pela professora a insultá-la. Lembro nitidamente quando, depois de me mandar *calar a boca* algumas vezes, esta professora perdeu a paciência e me colocou em pé no canto da sala com o nariz encostado na parede e disse que aquele "era o lugar do burro". Então, todos os colegas gritaram: "-Burro, burro!", acompanhando suas vozes com palmas. Nunca esqueci da sensação de humilhação e do pavor que fiquei desta professora. Passei o ano todo *adobecendo* sem que os médicos encontrassem a causa de intermináveis dores de cabeça, da inexplicável sonolência que me acometia na aula e das infernais ânsias de vômitos antes de ir para a escola. O corpo havia

¹ Marc Augé define os *não-lugares* como espaços de passagem, incapazes de prover de forma qualquer tipo de Identidade. Cfe. BINDE, João Luis. Não-Lugares – Marc Augé. Resenha **Revista Antropos** – Volume 2, Ano 1, Maio de 2008. ISSN 1982-1050.p.122.

encontrado um modo de me tirar daquela sala de aula que, pra mim, era uma sala de tortura.

Estas imagens fortes são as imagens de um corpo que não parava quieto na cadeira, que precisava levantar-se, circular pela sala, girar no assento, sendo então aprisionado na cadeira da diretora - ou castigado, ficando sem recreio.

Tenho reminiscências do corpo que não sabia direito o que fazer com as mãos - e aprendeu, cedo, a fazer pulseirinhas de fios de lã, crochê, tricô, bordado - e foi se aperfeiçoando como *corpo-artesão*, até misturar-se por inteiro e configurar-se como corpo-educador-artista-artesão.

Este corpo-artesão não poderia estar de fora deste trabalho, pois, é intrínseco à mim, de modo que optei por uma apresentação da dissertação onde pudesse colocar um pouquinho do meu trabalho manual como referência a este corpo que também sou. Ele aparece na bolsa que envolve o trabalho e que, feito com carinho, é um “mimo” em agradecimento à banca pela contribuição neste processo.

Do corpo irrequieto, ativo e sensível, ao corpo de hoje, está um *lugar* em plena construção, sendo um pouco de tudo o que vi, senti, sofri, vivi - e passa a ser diariamente outro, quando vejo, sinto, vivo outras experiências. É a partir deste corpo que sou que trago minhas memórias de infância e que vejo do alto de minhas lembranças os caminhos percorridos até aqui.

1. 1. DO CORPO-CASA AO CORPO-ARTISTA: UMA VELHA SENHORA VIAJANDO NUM TREM COM ANIMAIS INTERGALÁCTICOS

O olho vê
a lembrança revê
e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
Manoel de Barros

Em Jaguarão, do Rio Grande do Sul, Brasil, fronteira sul com o vizinho país Uruguai, no fundo de um quintal, com apenas três anos de idade, nasciam minhas primeiras dramatizações.

De uma latente vontade de estar em outro lugar, de viver outros corpos, brotava a necessidade de vestir a roupa da irmã mais velha, os sapatos da mãe, colocar uma maquiagem ou peruca... E pronto: já era *uma velha senhora* viajando num trem com muitos animais intergalácticos!

Desde então, personagens, figurinos, histórias representadas para parentes e amigos que vinham visitar a família, passavam a ser constantes e faziam parte das brincadeiras que envolviam meus irmãos, amigos, primos e vizinhos. Propunha a criação de peças de teatro como coordenadora das brincadeiras de grupo, inventava as situações a serem representadas e assim, instintivamente, sem jamais ter ido ao teatro, comandava um grupo de crianças para apresentações e convocava os adultos presentes para comporem a plateia.

Desta brincadeira, nascia algo muito sério: a convicção de que esta seria minha profissão.

“De Jaguarão para o mundo”, como costumava me apresentar um amigo, este corpo viajou, morou em muitas cidades, deixando seus registros e sendo registrado por elas.

Longas viagens, muitas estradas.

Pelos caminhos percorridos, inúmeros desafios.

Veza ou outra, uma vontade de desistir, de voltar para o *ninho* seguro da casa da mãe, de arrumar um emprego “comum” com carteira assinada, e prosseguir com uma vida dita “normal”.

Mas este corpo queria mais do que isso, queria brilhar nos palcos do mundo.

Aqui e ali, algumas experiências de palco - um filme de curta metragem, animações, *performances* - iam construindo, gradativamente meu corpo como *corpo-artista*.

Nem só de desafios foram feitas estas experiências, e sim de muitos achados. Muito afeto recebido, compartilhado; amores, muitos amores. E o teatro se fez presente em todos os lugares, tendo início com uma formação profissional em Florianópolis, Santa Catarina em 1998, e a conclusão de uma graduação em Artes Cênicas na Universidade de São Paulo, em São Paulo, no ano de 2006.

Nesta época, este corpo, que foi um dia um *corpo-criança*, passou por outros estúgios e ganhou todo seu esplendor como *corpo-mãe*.

A chegada da minha *deusa* Isis, em 2007, trouxe mudanças permanentes e absolutamente incríveis em meu corpo, mudando também, o modo de olhar o mundo, a criança e o Ensino de Teatro. Trazendo-me de volta da Selva de Pedras para o colo da mãe em Pelotas.

A maternidade, o matrimônio, o retorno aos palcos, uma Especialização em Educação Infantil na Faculdade de Educação da UFPel, em 2013, as experiências como docente, a chegada no Mestrado, tudo o que constitui este corpo está, indelevelmente, presente nesta pesquisa.

Nesta caminhada tiveram influência as experiências teóricas e práticas como professora de artes, atuando em diferentes escolas da rede pública, privada e em Organizações Não Governamentais (ONGs) ao longo de mais de uma década, nas cidades de Florianópolis (SC), São Paulo (SP), São José do Rio Preto(SP), Brotas (SP), São Paulo (SP) e Pelotas (RS). Estas observações encaminharam meu olhar para a preocupação com o lugar do corpo nos processos pedagógicos em Teatro, que acabou surgindo mais tarde no Mestrado.

As experiências de meu corpo me desafiaram a investigar, no então Mestrado, a testagem de uma proposta metodológica para o ensino de Teatro, por mim construída, que privilegiasse a experimentação, a exploração, a vivência do corpo em relação a ele mesmo, ao corpo do outro, ao corpo coletivo do grupo e em relação à sociedade mais ampla.

Nesta etapa tiveram papel acentuado as vivências como estagiária na então Escolinha de arte da Fundação Catarinense de Cultura², em Florianópolis, SC, e na Escola Municipal de Iniciação Artística, EMIA, em São Paulo, SP, que deixaram registros marcantes em mim, em minhas lembranças, em meu corpo. Apontaram um vislumbre do que poderia se constituir, um dia, um lugar onde o teatro, o corpo e a criança estivessem ligados de modo ímpar.

Na Escolinha, assumi, na época, três turmas de crianças, na faixa etária de cinco anos. A proposta era realizar atividades de Artes Visuais durante duas horas, no período da manhã. Duas turmas tinham aulas duas vezes na semana e uma

² Instituição nos moldes das extintas Escolinhas de Arte de Augusto Rodrigues. A Escolinha de Arte do Brasil, criada em 1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913 - 1993), da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1921) e da escultora norte-americana Margareth Spencer (1914).

terceira um único encontro na semana. Depois das minhas aulas, as crianças eram conduzidas a outras atividades, como Música e Teatro.

Desta experiência nasce meu primeiro contato com as Artes Visuais enquanto professora. Sem formação e sem experiência, mas necessitando muito do trabalho para custear minhas despesas de estudante de Teatro na Universidade do Estado de Santa Catarina, decidi aprender, para que minhas aulas fossem um espaço de construção de saberes em Artes de forma mais integralizada. Conteí, nesta ocasião, com ajuda de uma grande parceira e colega de trabalho que, por ser estudante de Artes Visuais, dividiu comigo seus conhecimentos e ideias.

Apaixonei-me, de imediato, pelo trabalho, e, daí em diante, eu, que já adorava ir a museus desde minha infância em Jaguarão, passei a ser presença constante nestes e em galerias, exposições, mostras etc. Desde então, tenho procurado fundar conexões entre as linguagens artísticas em minhas outras práticas.

Na EMIA – Escola Municipal de Iniciação Artística, em São Paulo, meu primeiro contato com uma proposta muito diferente de ensino. Enamorei-me e passei a sonhar com um lugar, na seleta grade de professores efetivos desta escola que se erguia em meio a um Parque repleto de verdes em plena selva de pedra da cidade de São Paulo.

Nas salas de aula da EMIA, duas professoras graduadas em linguagens diferentes de arte ministravam conjuntamente aulas para crianças de quatro e cinco anos. Foi a primeira vez que vi uma professora em sala de aula sentada no chão, em uma grande roda. Tudo ali era permitido: falar, mover-se, perguntar; misturar Teatro, Música e Artes; pintar na parede e riscar no chão. Todavia, por detrás deste aparente “caos”, ou “livre expressão”, tudo tinha um propósito e uma clareza nas ações, realizadas com muito afeto e respeito.

Desta experiência nasceu o desejo de construir um lugar onde minha atuação como docente pudesse contar com a liberdade de ver a criança através de seus olhos. Descobri que para isto poderia “agachar-me” para olhar esta criança nos olhos. Marina Marcondes Machado (2014) refere-se ao “agachamento” como este ato de chegar ao chão para estar em pé de igualdade com a criança.

Minha preocupação com o corpo das crianças está diretamente relacionada com meu próprio corpo, com as inquietações, experiências e proibições às que foi

submetido, que deixaram marcas e registros profundos. Estas, advindas das dificuldades presentes nas instituições de ensino formal por onde passei, aliadas aos obstáculos impostos pelo próprio sistema de educação em relação ao ensino de Artes, foram determinantes para dar início, então, ao “sonho” de um espaço onde o ensino de Artes fosse reconhecido, valorizado como saber importante na formação integral da criança.

As dificuldades encontradas no contexto do ensino formal, com seus conteúdos, normas e imposições em relação ao espaço/tempo da criança e, do professor – experienciadas por mim ao longo de minha carreira- levaram-me a sonhar com e idealizar um espaço, que pudesse ser construído, onde pudesse testar/ implantar minhas ideias acerca do ser/estar criança no espaço escolar, em relação ao corpo, à arte e ao brincar.

1.2.CORPO INTEGRADO, CORPO ARTEIRO

O delírio do verbo estava no começo
Lá onde a criança diz:
eu escuto a cor dos passarinhos

Manoel de Barros

A *Arteiros* nasce em 2013, deste desejo e da oportunidade ofertada por uma parceira e sócia³. A *arteiros* pode dar vazão às preocupações que sempre tive e que originaram esta pesquisa, como, por exemplo, o que sempre me incomodou: o modo como meu corpo era tolhido na escola. Lembro-me bem do quanto gostava de conversar e o quanto isso irritava minhas professoras, que exigiam silêncio absoluto e imobilidade na cadeira.

Este corpo que se faz artista fez-se também artesão, e foi este ofício que me manteve financeiramente por muitos anos, sendo até hoje, parte da minha renda. Fuxicos, crochê, bordados e bijuterias, esta última, minha paixão.

³ Daniela Rass e eu desenvolvemos um projeto piloto na garagem da Rass, Escola de Música estabelecida há dezoito anos na cidade de Pelotas/RS de propriedade de Sulimar Rass.

Este corpo-artista-educador-artesão constitui-se de cada suspiro, de cada troca de olhares, de cada um dos pequenos gestos, de cheiros, gostos, paisagens, de sentimentos e emoções, de trocas com os pares, de limitações e de experiências.

A partir do corpo-artista-educador-artesão, vislumbrei a definição de *corpo-integrado*: o *corpo-artista* cria com o seu próprio corpo, e, a partir dele, de suas experiências e expectativas, vira um *corpo-educador*, que *vive* seu corpo e o coloca em relação nas suas práticas educativas, respeitando seus limites, ultrapassando fronteiras e permitindo a plena expressão de suas emoções, sentimentos, sensações, nas interações estabelecidas com seus alunos.

O artesão, por sua vez, está sempre atuante entre o artista e o educador, realizando as tarefas necessárias para dar vida aos projetos de ambos. Aliado ao corpo-artesão, ainda consta a parte relacionada à terapia, ao prazer e à criatividade da artista e da educadora e ainda, a base do meu sustento.

A este respeito, Duarte Jr. aporta uma que remete à necessidade de se prestar mais atenção ao saber corporal, sensível, e a seu esquecimento pela sociedade atual. Escreve ele que

A artesanaria, a habilidade corporal, o desenvolvimento de um saber sensível mais amplo se revela imprescindível num tempo como o nosso em que o contato com a realidade vem se dando mais e mais por meio de telas, enquanto o corpo se torna obeso, lento, preguiçoso e assolado por inúmeros distúrbios funcionais (2012, p.41).

A relação do educador e educando é para mim também uma relação corporal, e deve ser afetiva, com trocas não somente de experiências e conhecimentos intelectivos, mas trocas de afetos, de toques. Em minha sala de aula, ninguém entra ou sai sem um beijo, um abraço, um toque, um sorriso. Estas demonstrações corporais de afeto alimentam e servem de combustível, a meu ver, para o bom funcionamento da roda girante do ensino- aprendizagem.

Então este corpo, que é pesquisador, é também pesquisado, é criador e artista ao mesmo tempo em que ensina a criar, é corpo educador que se educa nesta relação tão próxima e afetiva com seus educandos.

Retomo as colocações iniciais deste *corpo-casa* que quis, com esta pesquisa, propor uma relação entre Corpo e Educação no ensino de Teatro com crianças pequenas. Talvez porque tenha desde cedo questionado minha mãe pela maneira ríspida, pelos castigos, surras e gritos com que me educava. Talvez porque tenha decidido que seria diferente como mãe, que seria distinta também como educadora, que não seria opressora como minhas professoras do passado, pensei que em minha prática não iria passar por processos opressores ou negadores do corpo.

Ledo engano!

As convicções e teorias, tecidas em grandes teias de relações pertinentes, vez ou outra acabaram por reproduzir modelos registrados na memória do corpo que sou.

Mas, como sou corpo atuante e não só cérebro pensante, eis aqui meu maior desafio: trazer, de teorias, novas memórias para este corpo, para que possa colocá-las em relação, de minha filha a meus alunos. Ou, a partir do corpo, construir novas teorias, brotadas de seus saberes.

CAPÍTULO II: ABREM-SE AS CORTINAS

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai, mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas

Manoel de Barros

2.1. A INVESTIGAÇÃO

Meira (2013) lembra que não podemos falar de processos metodológicos sem falarmos de movimentos pedagógicos e das teorias e do conhecimento que os sustentam, que são históricos. Na modernidade, afirma, o equilíbrio entre racionalidade/sensibilidade, ou, ordem e desordem foi destruído quando esta privilegia o racional como *ordem*. Ao fazê-lo, endereça a desordem a lugares como “escolas, presídios, manicômios, conventos, hospitais e seus programas totalitários, homogeneizadores, que marcam a ferro e fogo os diferentes, os estranhos, os marginais” (MEIRA, 2013, p.41-2). Institucionaliza assim, o banimento do corpo e seus ruídos, suas desordens, seus cheiros, visando uma “metodologia para formar pessoas perfectíveis, pulcras, cujas formas de convivência – calcadas na subserviência à objetividade, à "claridade", à medição, à submissão ao quantitativo

e mesmo coerção” acabam por sequestrar da vida cotidiana “o que ela tem de afeto, de risco, de paixão, sombra, que são, em sua gênese, desordem”. Como o corpo em relação à produção.

Michel Maffesoli (2001, p. 118) pensador francês, trata dos movimentos entre ordem e desordem, como “uma nebulosa afetual, da qual não se pode excluir as paixões, com a ambiguidade que lhe é característica”.

A noção de desordem é cara aos artistas e aos professores de arte. Segundo Meira (2013, p. 43)

[...] qualquer energia, ao adquirir uma forma, seja no imaginário, no simbólico ou na arte, inicia-se no caos informe, silencioso, vertiginoso, abissal. É o mergulho na desordem que, fecundadora, permite (des)acelerar, (des)animar, formatar, trabalhar o insolúvel, a morte, a dor, o sofrimento, o desassossego. A arte é que permite essa imersão, por seus processos, materiais, ações, eventos, quando possibilita dar forma a algo, (trans)figurá-lo a partir de dados do sensível e do inteligível...

Os saberes provenientes da união do sensível e do inteligível, Maffesoli (2004, p.67), trata como socialidade, ou seja, “um sentimento de vinculação, uma experiência coletiva, uma memória imemorial que é tudo menos intelectual [e sim uma] *libido sciendi*”. Este *sentir em* foi levado em conta na criação de instrumentos, métodos e coleta de dados que considerassem os saberes da desordem (MEIRA,2013). Porque trabalhei com o *corpo* como categoria de pesquisa, e este corpo não pode ser reduzido o dominado pela razão, pelo princípio da utilidade, mas sim, segundo Maffesoli (idem, p.49), “integrar os parâmetros essenciais e normalmente desprezados” do lúdico, do onírico e do imaginário.

René BARBIER, René (2002, p.17) assinala que toda a pesquisa deve necessariamente “conduzir a uma nova postura [e assim] , conduz a uma nova inscrição do pesquisador na realidade, tornando-se existencial. Impossível, portanto, separar o pesquisador da vida. De onde a sensibilidade não pode estar de fora, pois ao pesquisar, perguntamos sobre “o lugar do homem na natureza e sobre a ação organizada para dar-lhe sentido” (Idem, p.18).

Ao caracterizar-se, portanto, como transpessoal, integrando “as especificidades teóricas das ciências Antropossociais e dos diferentes sistemas de sensibilidades e inteligibilidades propostos pelas culturas do mundo” (idem, ibidem).

Neste contexto, assinala o autor, a arte (e a sensibilidade) é importante porque trata-se de aplicar faculdades de abordagem da realidade

[...]que pertencem aos domínios da intuição, da criação e da improvisação, no sentido da ambivalência e da ambiguidade, em relação ao desconhecido, à sensibilidade, à empatia, assim como a congruência em relação ao conhecimento não-encontrável, ou “velado”, em última instância, como o é o real. O espírito da criação está no cerne da pesquisa ação existencial, sem saber jamais o que advirá ao final (BARBIER, 2002, p.68).

Metodologicamente, por relacionar-se à sensibilidade, a pesquisa eleita foi a qualitativa, cujos métodos foram mais válidos por [...] conformarem melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (MINAYO, 2010, p. 57).

A pesquisa, qualitativa, tangencia uma abordagem científica *expandida*, que se utiliza de vários métodos para coletar dados, uma vez que foca tanto na compreensão do objeto de estudo, quanto na sua origem e importância. A utilização dessa abordagem permitiu com que eu analisasse os dados coletados por meio de interpretações e descrições a partir de uma aproximação com o *objeto*, para compreendê-lo *de dentro*.

O método qualitativo é aqui entendido “como o exercício reflexivo de apreensão de uma dada realidade, ou como a expressão da relação sujeito/objeto, isto é, da forma como o pesquisador enquadra a realidade e nela se enquadra” (ADOMO; CASTRO, 1994, p.173) Podemos pesquisar sem considerar “a ameaça da vida, do envelhecimento, da doença aniquiladora, do prazer e de seu definhar, das novas sensações e das outras tantas violências - sem que tenhamos nossa pele e nosso olhar para esse mundo, impregnados pela força da sensibilidade?” perguntam Adomo e Castro. Para Walter BENJAMIN (1987) há uma necessidade imperiosa e desenvolver uma nova sensibilidade para podermos olhar nossa realidade.

O método nesta pesquisa aplica-se ao estudo das percepções, relações, representações, crenças, opiniões, produtos das interpretações que os humanos [as crianças] fazem a respeito de como vivem, sentem e pensam.

Dos autores, forneceram elementos para um processo que pudesse conceber o campo da pesquisa: Reneé Barbier e Michel Thiollent, com a *pesquisa-*

ação, onde ambos concordam com a in- corpo-ração de elementos de outros métodos para sua consecução; Michel Maffesoli com o que chama de razão sensível. A noção de pesquisa participante alia-se a ela, já que esta é desenvolvida pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas, “de dentro”.

Como categorias de pesquisa, além do corpo, utilizo de Barbier (2002, p.17-8) a concepção de *escuta sensível*, ou seja, a ação que necessariamente inscreve o pesquisador na realidade, sendo definida “em sua relação com a complexidade da vida humana, tomada em sua totalidade dinâmica”. Não prescinde da sensibilidade do pesquisador, de sua intuição, de sua criação. Assinala Barbier que a escuta sensível se apoia na *empatia*, ou seja, “O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes, os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a existencialidade, na minha linguagem)” (BARBIER, 2002, p.94).

A escuta sensível aceita incondicionalmente o outro, [...] não julga, não mede, não compara. Ela “compreende [...] afirma a coerência do pesquisador. Este comunica suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, seus sentimentos profundos. Ele está “presente”, quer dizer, consistente”. Por isto meu corpo esteve presente em toda a narrativa.

Através de pesquisa bibliográfica, de observação das práticas realizadas em cada encontro, vislumbrei “testar” o corpo em um ambiente especialmente construído para a investigação da integralidade entre experimentar, sentir, expressar e agir em aulas de Teatro com crianças na faixa etária a que se destina este estudo- que todavia incluísse a sensibilidade.

Para Michel Thiollent (2003), na pesquisa-ação e na pesquisa participante, o pesquisador é um deflagrador de mudanças, e há que se considerar, neste processo, o seu próprio corpo, apostando na integralidade entre sentir e pensar como prática pedagógica em arte.

A Pesquisa ação, na visão de Barbier é “pedagógica e política, pertence à categoria “formação”, ou seja “um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimuladas pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano (2002, p.19). Rejeita, portanto, as noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade, empregando categorias interpretativas, no caso deste trabalho, das

crianças, e dos demais participantes do processo educativo. Assim, é libertadora, emancipatória, e sua meta é “a transformação radical da realidade social e a melhoria de vida das pessoas” (idem, *ibidem*).

Para que o leitor possa situar-se no trabalho, descrevo de forma sucinta a investigação realizada, retomando-a, mais adiante, de forma detalhada, relatando as sessões e seus desdobramentos.

2.1.1. UMA ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL

A abordagem requerida a este tipo de pesquisa, portanto, por tratar do corpo, ser com crianças, abordar a arte e a sensibilidade, teve que ser multirreferencial, incluindo a noção de totalidade que meu corpo carrega. Várias referências foram levadas em conta: minha relação com as crianças, nossos afetos, o ambiente criado especialmente para a pesquisa, os dados sensíveis provenientes de falas, gestos, expressões das crianças, suas imagens, seus registros gráficos, verbais, as caretas, os suspiros, os risos... todos construções de saberes estéticos.

A multirreferencialidade, para Barbier (2002, p. 94), implica em assumir um “vazio criador”, na complexidade do objeto. As práticas sociais não se esgotam na análise, antes, são portadores de uma infinidade de referências que ninguém, nem mesmo o sujeito, poderá esgotar na análise” (idem, p.95).

Durante o processo de pesquisa, tive que apresentar competências múltiplas, papéis múltiplos, sendo ao mesmo tempo autora e parte de um grupo-sujeito capazes de articular, “a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte” (idem, *ibidem*).

Por esta razão me vi compelida a criar um método que fugisse do senso-comum, de coletar dados com base em entrevistas ou outros instrumentos mais costumeiros. Apropriei-me de um termo utilizado pelo campo de Design-metodologia autoral- para designar uma metodologia autoral que desse conta dos processos que pretendia desenvolver na pesquisa.

Creio que o termo multirreferencial caracteriza um pesquisador que de certa forma Machado (2010) chama de “performer”, ou seja, o pesquisador, por estar no centro da pesquisa e influir nela, é um performer, da mesma forma que as crianças. Em suas análises, “entram espectros dos efeitos da representação (visões de infância do professor) no representado (as crianças alunas)” (MACHADO, 2010, p.117).

O professor-pesquisador é um “performer” por que, em sua maneira de pesquisar e construir o processo de pesquisa e as sessões, leva em conta a maneira como narra e propõe a aula, seja pela forma como conta histórias - inventadas ou com base na literatura-, seja pelo modo como abandona seu papel pedagógico “[...] para assumir um papel de professor narrador: um professor performer (ou *performador*) de sua própria arte e de suas concepções, encarnadas em seu corpo e tornadas visíveis em suas atitudes, condutas, facilidades e dificuldades” (idem, *ibidem*).

Machado explicita que “a cada maneira de olhar a criança corresponde um jeito de ser e de estar do adulto”, e este fato se interpõe na convivência entre eles. O professor mostra-se, sempre, “[...] modelo para as crianças na direção de um ou outro tipo de visão de infância”, ou seja, pesquisa e intervêm “[...] para compreender como as crianças vivem sua vida, seus conflitos, suas dúvidas, suas criações”, podendo proporcionar “um espaço potencial de criação e troca entre ele e os alunos, entre o grupo de crianças, entre cada criança e o mundo compartilhado” (idem, *ibidem*).

Essa aproximação, que a autora chama de “antropológica” é multirreferencial, pois se dá em gesto e palavra, abarca as vivências, experiências, repertório imagético, gestual, sonoro etc., e, “na medida em que os alunos são parte intrínseca de toda e qualquer performance vivida e/ou proposta por seu professor”, este pode proporcionar “[...] : momentos da convivência e da continuidade dos processos de conhecimento, nos quais o professor se faz performativo e comunica algo aos alunos, seja por meio de diferentes tipos de narrativas ou brincadeiras teatrais a serem experienciadas pelas crianças” (MACHADO, 2010, p.117).

2.1.2. A METODOLOGIA AUTORAL

Entre os objetivos da pesquisa estão discutir o corpo, em suas várias perspectivas, do corpo domado, sensível e artístico, perceptivo, criança e arteiro. Esta discussão está presente no corpo referencial conceitual construído para esta dissertação, na metodologia e instrumentos eleitos.

A metodologia autoral, foi criada especificamente para este trabalho, baseada na criação de instrumentos e técnicas de coleta e registro de dados “inventados” para este fim. Para tanto, foi necessário construir o que passou a ser um dos objetivos do trabalho, uma metodologia onde as atividades propostas tivessem o foco no corpo e fugissem dos modelos já estabelecidos, proporcionando a percepção e ampliação dos sentidos na expectativa de qualificar as expressões físicas das crianças pra cena e pra vida.

Objetivei propor e explorar atividades corporais / sensoriais ricas em possibilidades de construção de um lugar para o conhecimento que se dá pela via da experiência, do corpo, e não da informação.

O ponto de partida foi pensado a partir de uma Educação Estética que visasse à experimentação e ampliação dos sentidos, no intuito de contribuir para a formação integral da pessoa, o desenvolvimento de sua subjetividade, de sua sensibilidade e afetividade. Nas crianças, passou por constituir uma educação estética, através da arte, que tivesse por premissa qualificar as expressões das crianças no Teatro e na vida.

À postura que considera a arte como base da educação, um objeto de conhecimento inserido em um campo cultural mais amplo é chamada de Arte-Educação, e se confunde com a Educação Estética.

A este respeito Duarte Jr. manifesta-se, afirmando que:

[...] Arte-educação não deve significar, finalmente, a mera inclusão da “educação artística” nos currículos escolares. Porque, em se mantendo a atual estrutura (compartimentada e racionalista) de nossas escolas, a arte ali se torna apenas uma disciplina a mais entre tantas outras. (1996, p. 74)

Esta afirmação de Duarte Jr. faz surgir, por detrás das coxias⁴, a angústia de termos obtido êxito na luta por diferentes movimentos realizados por artistas-educadores Brasil afora, na perspectiva de garantirmos o ensino de Artes no currículo básico e de forma obrigatória, como previsto na LDBEN 9394/96, que regula o ensino nacional.

Todavia, depois de celebrarmos a conquista de tê-la incluída, em lei, de forma obrigatória e em todos os níveis de ensino, o que vigora nos palcos das Escolas de nosso país, hoje é o mesmo que a sociedade civil, as associações e os arte-educadores buscaram garantir através da lei? Depois de ser considerada como ensino obrigatório, a arte-educação atingiu seus objetivos? Quem são os profissionais que estão realizando esta atividade? Qual a formação ou Deformação que proporcionam com suas práticas? Como são tratados na Escola e qual a importância que lhes é atribuída enquanto profissionais de uma área do conhecimento?

Estas questões surgem para fazer refletir, sem a pretensão de respondê-las, mas para fazer pensar as escolhas que fiz e as escolhas que farei daqui pra frente.

Ao pensar as propostas a serem ofertadas enquanto educadora, não pude me furtar de pensar sobre as questões que originaram o desejo de pesquisar, fazendo emergir novas questões que aos poucos foram desencadeando o mote desta investigação.

As preocupações que deram origem a esta pesquisa também alicerçam as bases do Projeto Arteiros, já que este espaço nasceu justamente das minhas inquietudes frente a outros sistemas de ensino e outros modos de ser/estar criança no espaço de construção de saber.

Este lugar compartilha as preocupações em torno do fato de que, historicamente, as legislações⁵ acerca desta área de conhecimento avançaram, e temos hoje, nos documentos oficiais que regem o ensino no país, o aporte legal constituindo o ensino das artes como área de conhecimento.

⁴ Coxia: Espaço situado entre o palco e as paredes adjacentes a este, onde os atores aguardam a hora de entrar em cena, fora das vistas do público; BASTIDORES. [F.: Pl. de coxia.]. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/coxias>. Acesso em 19.04.2014.

⁵PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, RCNEI (Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil), LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e bases para a Educação), ECA(Estatuto da Criança e do adolescente).

Embora pertinentes, algumas indagações que tangenciam o trabalho, não sendo o foco da narrativa, derivaram outras, que acabaram por se constituir minhas questões de pesquisa. As indagações iniciais são: Como é pensado o ensino de artes, na prática e no cotidiano das escolas da educação básica? Quem são e como atuam os profissionais que ministram aulas de artes na escola formal, especialmente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental e Educação Infantil? Qual a *formação* ou *deformação* que oferecem aos alunos no que tange ao saber em artes, especialmente em Teatro, que é minha área de atuação?

Derivadas destas indagações, algumas questões de pesquisa tornaram-se visíveis a partir de minha inserção na Escola Arteiros, tais como:

Que possibilidades este espaço de Ensino de Artes não-formal oferece para os alunos em termos de encontro com seus corpos? Este é o espaço ideal para a realização desta prática? De que maneira a Educação Estética enquanto proposta metodológica pode contribuir para vivências sensíveis nas aulas de Teatro? É possível construir saberes artísticos e estéticos que possibilitem corpos mais expressivos através de práticas realizadas com esta “metodologia do Pentagrama”? A prática proposta pela “metodologia do Pentagrama” atingiu seu objetivo de ampliar o repertório sensorial/gestual e qualificar as expressões das crianças?

2.1.3.METODOLOGIA DO PENTAGRAMA

Na tentativa de encontrar caminhos possíveis, e não respostas definitivas, a pesquisa desenvolvida na Arteiros investigou processos artístico-pedagógicos-corporais junto a dez crianças com idades entre cinco e dez anos de idade, participantes de Oficinas de Teatro em quinze encontros com duração de uma hora cada, para proposição e observação das atividades sensoriais e expressivas.

Organizei um esquema, nada muito programado e imutável, mas com uma certa rotina de trabalho que funcionasse na esquematização dos encontros seguindo um certo ritual. Estes encontros foram organizados em sequências de três encontros para cada sentido, buscando interligação entre os sentidos nas atividades.

Pensando nos cinco sentidos, busquei uma imagem que pudesse estar em consonância e cheguei ao símbolo do Pentagrama⁶. Construí a metodologia *do Pentagrama* associando suas cinco pontas aos nossos cinco sentidos, buscando, nas práticas, atividades que propiciassem, às vezes, o cruzamento destes sentidos, assim como as pontas nele se cruzam. Seguindo esta imagem, cada uma de suas pontas se refere a um dos sentidos, e os traços internos referem-se às interligações entre os sentidos em uma única atividade. O círculo ao redor faz alusão à “roda-do-ensino-aprendizagem”, termo que utilizo para falar deste círculo de afetividade, de troca, de relações que promovem o ensino-aprendizagem.

Esta metodologia demandou um tipo especial de instrumento que permitisse um registro mais completo das atividades, através das expressões das crianças em um “corpo de papel”, que chamei de *diários do corpo*.



⁶O pentagrama tem sido associado, desde muito tempo, ao mistério e à magia, e sem dúvida, o mais reconhecido por todos os seguidores do paganismo, sendo tão antigo que sua origem é desconhecida. No geral, o pentagrama tem sido utilizado em todas as épocas como talismã. O pentagrama é o símbolo da união e da síntese, na medida em que o número dos dedos de uma extremidade corresponde ao número dos nossos sentidos. Na antiga Mesopotâmia, representava o poder imperial; para os Pitagóricos, a saúde e o conhecimento. Entre os egípcios, possuía relação com as pirâmides, representava o útero da Terra; para os Hebreus, representava a verdade e os cinco livros “Pentateuco” (cinco rolos), para os Judeus, o Torá. Na Idade Média, era a verdade e a proteção contra os maus espíritos; os cristãos o atribuíam aos cinco estigmas de Cristo; para os Druidas, simbolizava o divino; para os Celtas, a deusa do Amor e a da Guerra; para os chineses, representa o ciclo da destruição, a base filosófica da medicina tradicional chinesa. Na numerologia, corresponde à soma dos elementos: dois (feminino) e três (masculino). Para as correntes esotéricas, o pentagrama, formado por cinco extremidades cercadas por um círculo, representa os cinco elementos: a terra, o ar, o fogo, a água e o espírito. O Pentagrama aparece na pintura de Leonardo da Vinci (1452-1519), o “Homem de Vitruvio”, que surge dentro de um círculo, demonstrando o ciclo de todas as coisas. Fonte: www.dicionariodesimbolos.com.br/pentagrama visualizado em 11/01/2015, 20:30.

Fig. 01. Pentagrama.:<https://www.google.com.br/search?newwindow=1&hl=pt-PT&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1366&bih=681&q=pentagrama>

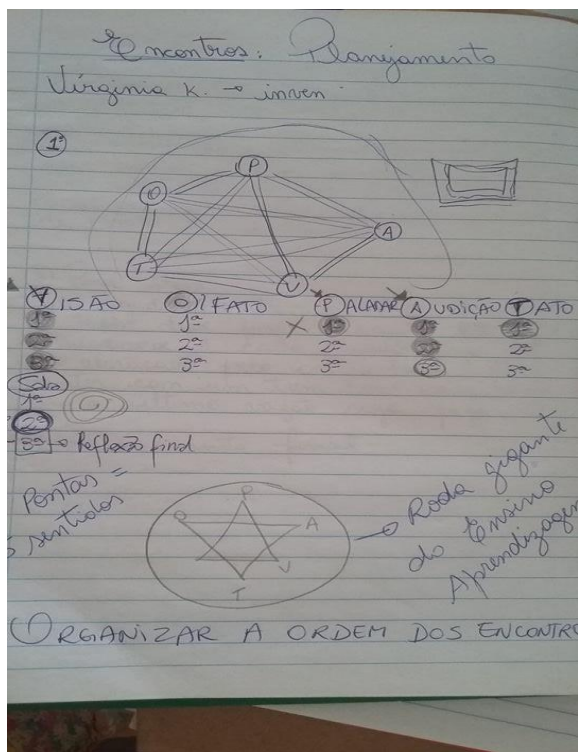
Como não poderia deixar de ser, a busca por um símbolo, uma imagem que pudesse ter relação com minha prática, teria de fazer um sentido para este corpo que propõe a pesquisa. Este corpo que se constitui de tantas coisas, tem também um lado esotérico, místico, espiritual. Como um corpo inquieto e sempre na busca de respostas para além do que está dado, a busca espiritual iniciou bem cedo este corpo nas mais diversas religiões, seitas, filosofias...

De um corpo inicialmente formatado nas regras do catolicismo ao corpo que circulou por muitas crenças, ele debruçou-se em busca de novos olhares, novos modos de existir e de encontrar sentido para a existência. O Pentagrama reflete também esta busca pelo corpo que é mais do que matéria, que é mais do que massa e que pra mim, é energia, e, para se tornar sutil, precisa lapidar-se.

Depurar os nossos sentidos corporais pode ser um modo de lapidar o corpo na busca de mais sensibilidade e expressões mais sutis e verossímeis

Os instrumentos eleitos foram um *diário de campo do professor*, diário de bordo da pesquisadora, um caderninho de apontamentos, dúvidas, auto-sugestões serviram igualmente de base para a escrita do trabalho, assim como um diário de bordo das crianças, chamado de "diário de Corpo".

Para o planejamento das atividades, bem como para os comentários pós encontros, reflexões, dúvidas e sugestões, utilizei um caderno- com a função de servir de meu *diário de bordo*. Nada muito organizado, como rabiscos, traços, palavras, desenhos... Tudo foi sendo colocado nas folhas deste caderno que serviu de *bússola* para navegar nos *mares agitados* de minha escrita final.



Através de meus próprios questionamentos, dúvidas e comentários sobre cada encontro e a avaliação que fiz de cada um, pude resgatar um pouco dos momentos vividos, facilitando muito minha escrita e contribuindo para a memória do meu corpo na hora de transcrever as emoções, achados, dúvidas que perpassaram cada aula.

Através de meus próprios questionamentos, dúvidas e comentários sobre cada encontro e a avaliação que fiz de cada um, pude resgatar um pouco dos momentos vividos, facilitando muito minha escrita e contribuindo para a memória do meu corpo na hora de transcrever as emoções, achados, dúvidas que perpassaram cada aula.

Fig. 02. Foto do caderno : *diário de bordo*, primeiro rascunho da Metodologia do Pentagrama. Abril de 2014. Foto de Maureen, acervo pessoal.

O “diário de corpo” dos alunos, foi concebido e confeccionado com os alunos, para registrar de forma diferente dos instrumentos usuais os nossos encontros. Este foi concebido a partir do desenho das silhuetas de cada um dos alunos em um papel de espessura grossa. Registros das crianças foram feitos a cada encontro, nestes “corpos de papel”, de fato um registro imagético das atividades com as crianças e da observação direta no campo da pesquisa, mas também de suas sensações, sentimentos, experiências.

Muito auxílio teve a captura de imagens, em vídeos e fotografias, expostas no corpo do texto no capítulo referente aos encontros.



Fig. 03. Registro no diário de corpo. Maio 2014. Foto de Maureen, acervo pessoal.

2.2- O ESPAÇO DA INVESTIGAÇÃO: ARTEIROS, ESPAÇO ARTÍSTICO PEDAGÓGICO

No espaço construído para a pesquisa, adiante detalhado, foram realizadas observações e práticas pedagógicas em artes, que problematizei a partir do Teatro. Estas práticas foram realizadas em minhas aulas de Teatro com uma turma de cerca de dez crianças com idades entre cinco e dez anos, em dois encontros semanais com uma hora cada encontro, de maio a dezembro de 2014.

Este número de crianças oscilou em muitos encontros, pois, em se tratando de uma escola não formal e privada, as crianças podem matricular-se ou cancelar

a matrícula no momento em que seus pais desejarem, não tendo uma data única para este fim.

As atividades propostas deveriam oferecer as mais variadas experimentações corporais que estimulassem os sentidos, envolvendo o contato entre os corpos possibilitando novos modos de estar, sentir e agir.

O que pretendi desenvolver, foi uma proposta de Educação onde os corpos sejam *arteiros*, e não, *domados*.

2.2.1- “A GARAGEM”

Garagem é lugar das coisas velhas, dos objetos em desuso, das *tralhas*, dos objetos de viagem, ferramentas, das *coisas* carregadas de lembranças.

O termo *garagem* aplica-se a muitas coisas com diferentes intenções. Pode-se falar em *vinhos de garagem* para designar os fabricados em pequena escala, em Bordeaux, França, ou identificado no *Rock de garagem* das bandas de jovens nos Estados Unidos no final dos anos 50, início da década de 60. Estes, buscando fugir dos altos custos dos estúdios de gravação, reuniam-se nas garagens de suas casas para fim de ensaiar, compor, tocar e gravar suas músicas, de forma alternativa e com baixo custo de produção.

Historicamente, foi também lugar de reuniões, para os mais variados fins. Lugar de encontros e também, lugar de resistência. Especialmente no período da ditadura no Brasil, nos anos sessenta, setenta e oitenta, as garagens serviam de ponto de encontro entre os militantes que lutavam contra o regime militar.

A noção de *garagem* teve um importante valor na construção desta pesquisa, porque foi como *termo*, como *espaço* e como *metáfora* que nasceu, na *garagem* de uma escola de música, o projeto piloto da escola de artes para crianças, a *Arteiros*.

Na *garagem*, no improviso, nasceu esta proposta que vem ancorando suas ideias como um espaço de ensino de artes, abrangendo diversas linguagens artísticas para crianças a partir de um ano de idade.

A *garagem* da *Arteiros*, a *Arteiros da garagem* surgiu como espaço de encontro e resistência ao sistema educacional estabelecido, propondo um espaço

onde os encontros possam ser vividos corporalmente, integralmente, sensivelmente, artisticamente, resistindo às imposições do sistema.

O termo *Escola de garagem* designa a proposta deste espaço que pretendeu se consolidar como um lugar de encontros. Encontro das crianças com elas mesmas, com suas subjetividades, com a arte, encontros entre as linguagens artísticas, entre corpos, encontro da teoria com a prática, do sonho com a realidade.

A *Arteiros* nasceu da compreensão da importância de um espaço educacional que promova a relação criança-corpo e do desejo de possibilitar este encontro nas aulas de artes, no intuito de promover uma educação sensibilizadora e integradora, sendo ainda um espaço de resistência, onde a criança brinca, aprende, troca e vive experiências sensoriais, táteis, visuais as mais diversas.



Fig.04- Garagem da Rass antes da reforma, 2013. João Mantovani e Maureen. Foto: Daniela Rass. Acervo: Arteiros, 2013



Fig.05- A *Garagem*: sala de Artes depois da reforma, 2013. Acervo: Arteiros. Foto: Daniela Rass.



Fig. 06- Maureen e alunos na aula de Teatro, 2013. Acervo: Arteiros. Foto: Daniela Rass.



Fig.07 Relaxamento de final de aula, 2013. Foto: Daniela Rass. Acervo: Arteiros, 2013



Fig.08- Explorando movimentos com bambolês.2013.Daniela Rass. Acervo: Arteiros, 2013

A proposta da Arteiros distancia-se do que comumente se verifica no sistema formal de ensino, portanto, a disposição dos objetos, o espaço físico e o modo como as atividades são propostas também são diferenciadas. Muito do que foi inserido no projeto Pedagógico da Arteiros, como mencionado anteriormente, adveio de um grande *incômodo* que sinto com a dominação dos corpos nas salas de aula, a negação do corpo como produtor de conhecimento.



Fig.09 e 10 - Improvisando com figurinos e maquiagens. 2013.
Foto: Daniela Rass. Acervo: Arteiros, 2013

Por esta razão, os educadores da Arteiros são também convidados a viverem seus corpos e suas emoções de modo que a relação estabelecida com os alunos seja pautada na afetividade, envolvendo uma relação corporal, onde o colo, a carícia, o beijo e o abraço são práticas comuns na promoção de uma relação saudável e amorosa.

Atualmente a escola conta, em seu corpo docente, com quase todos os professores formados pela UFPel: uma professora de Musicalização, licenciada em Música pela UFPEL; uma professora licenciada em Dança; um professor licenciado em Artes Visuais que atua como docente nas turmas *babies*, de crianças de um a dois anos de idade; uma licenciada em Pedagogia e estudante da Licenciatura em Artes Visuais que trabalha com os alunos até sete anos de idade. Além destes profissionais contratados, atuo como professora de Teatro e Daniela como educadora de reforço escolar.

Como sócia-proprietária, atuo na coordenação Pedagógica e Artística, e também como docente em Teatro, enquanto minha sócia na direção financeira e administrativa. Estes papéis foram definidos para que cada uma detivesse mais tempo e cuidado em determinada área, porém, não existe rigidez, tudo é amplamente discutido e decidido conjuntamente. O modo de conceber a criança de forma integral, neste espaço, seu corpo e relações são recorrentemente pauta de discussões, e originaram o projeto pedagógico do espaço.

A chegada das crianças se dá a partir das 7:00 h e 30 min., e permanecem até às 12:00 h. A rotina inicia-se, num primeiro momento, com a chegada das crianças e seu acolhimento pela educadora que vai estar na sala de brincadeiras. Algumas crianças brincam; outras, que trazem dever de casa, dirigem-se à outra sala a fim de executá-lo, auxiliados por outra educadora. Num segundo momento, todos são convidados para a hora do lanche, onde crianças de diferentes faixas etárias confraternizam, conversam e compartilham frutas e demais alimentos trazidos de casa, consumidos individualmente de acordo com o *menu* preparado, previamente, pela família de cada uma delas. Este momento é sempre descontraído e sem formalismos. Muitas vezes, ou melhor, sempre que o fator climático possibilita, o lanche é realizado na área externa, como um piquenique, debaixo da sombra de uma palmeira, no quintal da frente ou debaixo da sombra de um grande Cinamomo no quintal dos fundos na sede da Arteiros.

É também neste quintal que as crianças brincam após às aulas de artes, enquanto aguardam a chegada de seus pais.

As aulas de Artes ocorrem das 9:00h e 30 min. às 11:00 h e 30 minutos, sem grande rigor em relação ao horário. Sempre que o tempo está bom, os infantes são levados ao quintal onde divertem-se através de brincadeiras tradicionais como: *esconde-esconde*, *pega-pega*, *ciranda*; pulam elástico, jogam bola de gude, andam de pernas-de-pau e etc.

Nas aulas de Educação Ambiental, no pequeno canteiro da área externa, as crianças plantam, aprendem a cuidar das plantas, fazem mudas e cuidam de uma pequena composteira onde o lixo orgânico é utilizado para transformação em adubo. Utilizam também uma cartilha onde aprendem a importância da água, do ar e de toda espécie de vida.

Muitas vezes, as aulas de Artes são também realizadas neste espaço, embora no interior da sede as salas sejam preparadas para as atividades de acordo com cada linguagem artística.

Com relação ao espaço físico, a sala de Teatro contém palco, armário de figurinos, um espaço com tatames onde as crianças fazem improvisações, jogos e exploram fisicamente o espaço com seus corpos.



Fig.11- Lanche coletivo no quintal da Arteiros, 2013. Foto: Daniela Rass. Acervo: Arteiros, 2013

A sala de Artes possui mesa e cadeiras, um armário com materiais de artes, um tanque para lavar os pincéis e outros materiais, enquanto a sala de Música conta com uma caixa de instrumentos, um teclado, violão e tatames para as crianças sentarem no chão. A sala de Dança, com tatames e espelho, além de um aparelho de som, não apresenta, como as demais, nenhum rigor em relação ao uso do espaço.

Os educadores planejam suas atividades e utilizam os espaços de acordo com a proposta que irão desenvolver, muitas vezes usando o espaço externo, a praça próxima a escola, o corredor, pois não existe uma demarcação imposta, o que limita o uso do espaço são apenas a criatividade do educador e o fator climático.

Martins (1998) refere-se ao uso de espaços variados para as aulas de artes como algo benéfico no sentido de apurar o olhar e a escuta dos aprendizes,

O cenário da aula de arte não é apenas a sala de aula, seja ela específica para seu uso ou não, pois a arte também é um convite para sair de suas quatro paredes. Expedições exploratórias pela escola e seus jardins, mesmo que sejam diminutos, ou pelos arredores, certamente abrirão oportunidades de olhar e escutar pelos olhos do pensamento, do sentimento, da percepção, da imaginação (MARTINS, 1998, p. 146)

Assim como visamos à importância do corpo nos processos educativos, o colocamos em destaque nas atividades artísticas, finalidade do espaço.

A arte se faz importante como conhecimento, pois, acessa lugares impossíveis de serem visitados à luz de outras áreas do saber. Seu ensino favorece a construção de metáforas, a capacidade de subjetivação, amplia possibilidades de ver, sentir, pensar e estar no mundo.

Alerta-nos Martins que,

[...] Ao desenvolver-se na linguagem da arte, o aprendiz apropria-se- lendo/produzindo- do modo de pensamento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas porque instiga esse aprendiz a desvelar seu modo singular de perceber/sentir/pensar/imaginar/expressar e a ampliar sua possibilidade de produção e leitura do mundo da natureza e da cultura, ampliando também seus modos de atuação sobre eles. (MARTINS, 1998, p. 162)

Como um espaço de Ensino de Arte é importante ressaltar que as atividades pedagógicas devem ir além das práticas artísticas, ou seja, de produções artísticas em quaisquer linguagens, estendendo-se ao campo cultural, simbólico, histórico, que são alimentados, nutridos, para que os aprendizes possam fruir e conhecer arte. Assim, constam nos planejamentos dos Educadores Arteiros visitas à Museus, galerias, espetáculos de teatro e dança, shows de música, bem como, trazer até nosso espaço educacional artistas para uma relação mais íntima e desmistificada.

É comum entre as crianças pensar no artista como alguém muito distante, quase inatingível, pois, as mídias cultuam esta ideia de artista como um ícone, deixando uma impressão de superioridade, confundindo “Artistas” e “celebridades”. Ao trazermos artistas para o nosso ambiente da escola, muito do que é apresentado na mídia vai sendo desmistificado. As crianças sentem-se próximas do artista, conhecem um pouco de sua rotina de trabalho, aprendem sobre suas técnicas e despertam o desejo e a curiosidade para com a Arte.

Estas saídas são avaliadas e contextualizadas dentro de uma proposta pedagógica relevante e mediada por um educador sensível. Como nem sempre é viável que estas saídas aconteçam de maneira frequente, vale ressaltar que o auxílio das tecnologias não substitui o contato ao vivo, mas pode contribuir para um contato com produções artísticas, de modo a possibilitar o acesso ao conhecimento de determinadas obras e artistas.

Produzir, conhecer, fruir arte são parte da proposta da Arteiros, e, certamente, são parte desta pesquisa, porém não existem limites definidos, a

pesquisa e o nascimento da instituição se confundem, pois, ambas surgem das minhas experiências pessoais e das minhas muitas indagações como artista, educadora, mãe e cidadã.

Esta pesquisa quer, antes de tudo, testar uma proposta de educação estética e artística num lugar privilegiado para experimentações que incluam o corpo em seus processos, visando à formação integral dos participantes.

CAPÍTULO III: PRIMEIRO ATO, O CORPO

3.1. DO CORPO DOMADO AO CORPO SEM ÓRGÃOS⁷ DA SOCIEDADE MODERNA

*A Igreja diz: o corpo é uma culpa.
A Ciência diz: o corpo é uma máquina.
A publicidade diz: o corpo é um negócio.
E o corpo diz: eu sou uma festa...*

Eduardo Galeano

O período chamado de moderno possui demarcações diferentes para cada autor. Para muitas teses historiográficas, a condição moderna se inicia com o chamado Renascimento, nos séculos XV e XVI. Comenta Casullo (2005) que de *ideologias de liberdade, criação, incursões cabalísticas e alquímicas a saberes proibidos pelo poder teocrático* promovem representações da cultura burguesa em direção à autonomia da tutoria de Deus. No século XVII, entre a ciência e a filosofia se daria a antecipação da crise com que nasce a modernidade: o discernimento científico entre erro e certeza, processos analíticos e sistematizações de um sujeito agora único, onde habita *o deus dos significados do mundo: a Razão, perante as ilusões e armadilhas dos outros caminhos*.

No século XVIII, os relatos e representações que estruturam o mundo moderno sedimentam-se no século da *Ilustração (Aufklärung)*, na filosofia das Luzes: reúne experiências, buscas solitárias e sequelas de uma história convulsionada, patentizadora de ocasos e prólogos, que tentará, conscientemente, transformar a razão em um idioma que reinstitucionaliza o mundo.

A modernidade, assegura Casullo (2005) passa a ser uma experiência *inusual das linguagens do homem* em resposta a *vozes desconcertantes* que simulam abandonar velhas narrações que representavam o mundo. A razão *ilustrada* burguesa cindiria em esferas estanques o conhecimento: verdades científicas, estéticas e éticas, que conquistam e fascinam *por suas certezas*. O termo pós-

⁷ Expressão de Antonin Artaud. N.A.

moderno remete a um diferenciado plano de posturas que vão de filosofias hermenêuticas, experiências estéticas, desenhos arquitetônicos a certas modas da indústria cultural, assinala Casullo. Assinala o esgotamento do projeto da modernidade na dimensão de seus *grandes relatos legitimadores* de concepções de um devir emancipador dos homens e das sociedades, do progresso, do protagonismo do sujeito moderno como o lugar da enunciação *racional da verdade e da transparência dos sentidos da realidade*.

Vista desde suas matrizes culturais mais profundas, continua Casullo (idem), a modernidade é um *mundo de representações* que, desde a titânica Razão ordenadora refundiu valores, saberes, certezas, *fixou identidades para a multiplicidade do real*, denominadores comuns para o acesso ao conhecimento e *códigos de alcance universal* para interrogar-se sobre coisas e fenômenos. Seu projeto se edificou a partir de esta constelação de discursos hegemônicos, vitoriosos. No tempo pós-moderno, nosso capitalismo tardio assistiria a uma *liquefação dos relatos de sujeitos esvaziados*, cujo presente fragmenta sua ação e experiência, *manejado pelas lógicas do tecno-urbano-massivo-consumista*. Nele, mediações comunicativas totalizantes, línguas massificadoras, mundos tecno-produzidos cotidianamente, *cibernetização da memória* e do fazer das coisas constroem um novo cenário de vida onde o real visível, audível, palpável, já não existe. Promove então um *desencantamento da existência em relação ao desejo*, o novo, da reconciliação dos homens com o mundo. Hoje, num presente imodificável, saturado de espetáculos, cenografias e simulacros, rui a cadeia de figuras que a modernidade amparava: povo, classe, proletariado, humanidade. A crítica pós-moderna propõe um dissolver-se das representações modernas, de seus relatos patriarcais, de seu conceber-se como um todo orgânico em marcha, e permite, pela primeira vez, imaginar uma cultura sem legados a cumprir, sem fanatismos dos quais sentir-se parte, sem sonhos de que padecer, afirma casullo (2005, p.75).

Michel Maffesoli (2001, p.29), crítico voraz da Modernidade, afirma que esta, com sua *ânsia em separar verdadeiro e falso*, esquece que a existência “[...]é uma constante *participação mística, uma correspondência sem fim*”, na qual “interior e exterior, *visível e invisível, material e imaterial entram em uma sinfonia das mais harmoniosas*”. Afirma ele que, se existe uma lei, é a da *coincidentia oppositorum*, que faz com que coisas, seres, fenômenos, totalmente opostos, se combinem. Ao

negligenciar isto, a forma moderna empenha-se em sufocar, excluir porções inteiras da vida, até que estas, por sua vez, se vinguem, exacerbando-se e dirigindo-se a extremos.

Estes projetos de mundo, como não poderia deixar de ser, tiveram sua incidência sobre o corpo.

Por exemplo a concepção de que as relações de poder sobre o corpo são exercidas segundo mecanismos distintos de acordo com cada momento histórico, que pertence ao pensador francês Michel Foucault (1996), que problematizou as relações do corpo no contexto espacial a partir das relações de poder / saber na sociedade moderna e contemporânea.

Para Foucault (1997, p. 127), a *disciplina* tornou o corpo mais dócil e mais eficiente, no período entre século XVII ao XIX, por meio de tecnologias disciplinares que visam assegurar o enquadramento e a normalização. Deste modo, o poder disciplinar vai produzindo meios de *coerção*.

Na contemporaneidade, o que temos são corpos domados não pela força bruta, mas por mecanismos de disciplinamento - leis, normas - introjetados sem que o sujeito perceba. Assim, diferentes instituições como igrejas, fábricas, prisões, conventos e a escola, com finalidades diversas, vão aplicando seus métodos de *normalização*, através de *regras de conduta* que o corpo deve seguir para ser aceito.

Segundo Foucault, o *disciplinamento dos corpos* serve a um poder *político* que visa eliminar o diferente, o defeituoso, o anormal; objetiva, portanto, um corpo útil e eficiente, produtivo e padronizado.

A este respeito, comenta Mirela Meira (2007, p.61) que na modernidade, “[...] ordens pedagógicas foram pensadas a partir da razão para administrar a desordem, para dar conta de um `mito de pureza` e do expurgo da desordem, ou seu endereçamento a lugares periféricos, marginais”. Assim nasceram escolas para *educar*, presídios para *reabilitar*, manicômios para *ressocializar* e hospitais para *curar*, diz a autora. Seus programas, totalitários e homogeneizadores, visam demarcar os *fora de lugar*, como a criança e sua lógica. Desde a modernidade, tememos “[...] o precipício, a emoção; a Bíblia, “[...] a primeira *cartilha*, impôs o abandono da emoção, de símbolos e ritos *refratários à novidade*, à permanência, à ordem (...) como processo de verdade (BALANDIER, 1997, p. 93, *apud* MEIRA, 2007, p.61). Uma ordem fundada no poder do intelecto institucionaliza-se numa

pedagogia da ordem para indivíduos perfectíveis. Desconsidera o devir, o inacabamento, apoia formas de convivência na “submissão, mesmo pela coerção violenta, do que a vida cotidiana tem de enraizado no afeto”, continua. Entretanto, “como criadores, somos transgressores”, e, como tais, “compreendemos que poderíamos (...) criar, à sombra e por atalhos, novos sentidos para a errância, desvios para o pensamento, modos de exercer a criatividade pretensamente domesticada (idem, p. 62).

Esta domesticação já fora contestada por um dos nomes fortes que compõem a história da arte e do teatro, Antonin Artaud, poeta, ator, escritor, dramaturgo, roteirista e diretor de teatro francês de aspirações anarquistas. Este, segundo Dantas (2005, p. 2-3) “[...] aconselha-nos a recuperar o grito da revolta - uma revolta que resista às crueldades do mundo [e] “ [...] simultaneamente, do contágio convulsivo da peste que conduz o sujeito a uma desordem fundamental das secreções do corpo e da vida - micróbios inquietos que afetam e se manifestam em todos os lugares” (idem, *ibidem*).

A desordem a que se referem estes autores, diferentemente do caos, é uma desordem criadora, que “desenreda conflitos, libera forças, desencadeia possibilidades, e essas possibilidades e essas forças são negras a culpa não é da peste ou do teatro, mas da vida (...) assim como a peste, o teatro existe para (abrir) vazar abscessos coletivamente”, diz Artaud (1993, p.25).

Dantas (2005, p.02), a partir das interrogações de Artaud, imagina se este, neste “[...] mundo de frágeis capacidades em possuir e exercer a vida, um mundo em declínio que está se suicidando sem perceber, existirão sujeitos capazes de resgatar e experimentar essas evocações, fornecidas por seu teatro para uma outra cultura, que é, antes de tudo, um protesto”.

Artaud já antevira a fome de pão, beleza e afeto a que estaríamos submetidos em nossa época, segundo Dantas (idem, *ibidem*)

Fome pela arte de viver, na qual a crueldade deve ser servida como uma grande delícia pelos inocentes seres estarecidos do planeta, que acreditam numa ética sem a vampirização mórbida das máquinas de guerras que belicizam e trituram a vida: a medicina desprovida de alma, as ditaduras tecno-políticas, a fé cega na tecno-ciência, a devoração desenfreada dos mercados, as artes fechadas - que separam o belo e o bizarro da vida na criação - e o juízo de deus da intolerância religiosa.

Artaud, Foucault, Dantas farejam o corpo como o elemento fundante, seja como ordem (domesticação), seja como desordem, cuja nova anatomia é proposta por Artaud – um corpo sem órgãos- cujo pensamento selvagem e sua fúria se esparramem “sobre o papel como desenhos tortos, garatujas, glossolalias pictóricas que fervilham e convulsionam a matéria” (DANTAS, 20015, p.05).

O sonho da modernidade - período que, segundo Duarte Jr (2001) inicia-se no século XVI e vai até meados do século XX - e suas promessas irrealizadas, segundo ele, contribuíram para que a sociedade fosse construindo, século após século, modos de agir que determinaram a crise em que se encontra mergulhada a humanidade, interferindo, assim, na constituição dos corpos que temos hoje, na sociedade e na escola. Em suas palavras, anota que “[...] a modernidade vai se caracterizando pela crescente abstração, ou seja, por um gradativo afastamento do corpo e de sua forma sensível de conhecer a realidade” (DUARTE JR., 1997, p. 18).

Com a Revolução Industrial, no século XIX, as sociedades sofreram grandes alterações. A necessidade de mão-de-obra qualificada, por exemplo, inverteu o papel das mulheres, que, de donas de casa e mães, responsáveis pelos cuidados diários de seus filhos, passaram a integrar o corpo de operários no interior das fábricas, gerando mudanças no âmbito familiar e social.

Vale salientar que mudanças iniciadas por ela se estenderam e ampliaram, em grande escala, interferindo, de modo direto, em nossos dias atuais, incidindo, especificamente, no processo de reeducação do corpo humano. Nas palavras de Duarte-Jr. (2010, p. 47), esta reeducação acarretou no fato de que o corpo humano, agora “[...] de maneira acelerada, precisou adaptar-se a um esquema produtivo que se mostrava indiferente às suas necessidades e ritmos vitais, os quais até então eram obedecidos pelos antigos lavradores e artesãos”.

Da comida orgânica, plantada no quintal de casa, à comida enlatada, do corpo em movimento nas tarefas domésticas, agrárias e artesanais ao corpo sedentário em frente às máquinas, do sono e da fome sendo saciados de acordo com as demandas do corpo às necessidades básicas sendo regidas por tempo do relógio, vai o corpo moldando-se à sociedade moderna e suas exigências.

O que temos a partir daí é uma *deseducação* do corpo, uma fragmentação do saber e do ser, que deixa de ter uma formação integral para ter uma formação cujos valores estão voltados ao conhecimento intelectual.

Nossa sociedade, herdeira deste corpo sem órgãos, vê-se impregnada por tanta tecnologia e aprisionada em velhos modelos de ensino, e reproduz, dentro dos muros da escola, os mesmos padrões da sociedade de consumo, privilegiando atitudes quantificadoras em detrimento de atitudes sensibilizadoras. DUARTE JR (1997, p.17) aponta que “[...] é aí que se encontra o fundamento do mundo moderno: a substituição do conhecimento sensível, diretamente vinculado ao corpo, pela atitude quantificadora, própria do raciocínio abstrato”.

Os apontamentos trazidos à tona neste capítulo pelos autores sinalizam como os corpos foram sendo disciplinados ao longo dos anos e o quanto disso está enraizado, ainda hoje, no ambiente escolar. Portanto, pensar o lugar do corpo e os saberes produzidos sobre e a partir dele é tarefa de todo educador que acredite no potencial do corpo como produtor de conhecimento, que vise uma proposta pedagógica para além do domínio de conteúdos, que almeje uma formação cidadã, sensível e plural.

Esta tarefa não é tão simples, pois somos todos, de algum modo, reprodutores de disciplinas que nos são impostas, e, às vezes, sem perceber, impomos, sobre o corpo do outro, modelos de conduta ao qual nosso corpo foi sendo submetido.

3.2. O CORPO-SENSÍVEL E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Há uma insatisfação estética,
que nunca chega a ser totalmente completa
e isto desperta nova energia

Constantin Stanislavski.

É bem verdade que esta modernidade, por outro lado, conduziu o homem para o mundo contemporâneo, gerando avanços em várias esferas, como na tecnológica, na da saúde etc., embora para uma pequena parcela da população. Segundo Duarte Jr. (2010) não necessariamente um avanço da sensibilidade acompanhou este processo.

Nas escolas de hoje, é comum encontrarmos todo tipo de aparelhos eletrônicos, computadores, lousas interativas, *l-pads*, projetores etc. Sem adentrar

na discussão do que estes itens acarretam, observa-se que as relações afetivas, as brincadeiras, as trocas, parecem, de acordo com minha experiência, terem perdido espaço no interior das escolas, assim como as atividades que privilegiam o “saber sensível”, *inelutável, primitivo, direto e corporal*. Este acontece no corpo, e, segundo Duarte Jr. (2001, p.14) " [...] nesse corpo-a-corpo primeiro, mantido com o mundo que nos rodeia é que acontece a aventura do saber e do conhecer humanos". Este autor afirma ainda que é com o *mundo vivido* através de nossa *sensibilidade* e nossa *percepção*, que nos alimentamos, na vida, dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, “numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro” (idem, ibidem).

É justamente na tentativa de resgatar o sensível, de ampliar os sentidos, que está pautada a proposta deste estudo. Investir no conhecimento sensível vinculado ao corpo como possibilidade de qualificação das expressões artísticas das crianças é parte do projeto Pedagógico da Arteiros, além de foco da pesquisa em questão.

Na maioria das Escolas de Ensino Formal, por onde passei como educadora, assisti reflexos do modelo cartesiano, onde cérebros, apartados de seus corpos, são tidos como únicos responsáveis pela produção de conhecimento.

A este respeito manifesta-se DUARTE JR (2010, p.43):

Descartes, com seu método da dúvida sistemática, coloca sob suspeita as verdades até ali estabelecidas e separa a relação homem/mundo em dois polos distintos, o do sujeito que investiga e o do objeto que se deixa investigar, bem como restringe o saber confiável àquele passível de ser expresso em números, reduzindo a natureza e as coisas do mundo à extensão, isto é, à sua dimensão mensurável. Contribui ainda com o estabelecimento da célebre “dicotomia cartesiana”, ou seja, a separação entre o corpo e a mente dos seres humanos, reafirmando a prioridade desta em relação àquele.

Diante da situação de anestesia em que se encontra mergulhada a atual sociedade, faz-se urgente pensar outros modos de operar na vida para que tenhamos mudanças sociais significativas.

Aposto em uma mudança radical nos moldes em que está pautado nosso sistema de Educação, o que demanda investirmos em uma Educação para a formação e qualificação do humano enquanto nosso sistema encontra-se ainda

voltado para satisfazer a sociedade de consumo e de produção, visando apenas à valorização da racionalidade.

Como uma luz a apontar o final de um túnel longo, vejo a Educação Estética dando sinais de que nem tudo está perdido, e que ainda vale a pena apostar no ser humano, sobretudo, na Educação, Na Educação Estética e na Arte.

Nos percursos históricos, fomos moldando nosso sistema educacional, adaptando-o aos interesses das classes dominantes, às necessidades do mercado e da produção até chegarmos ao modelo constituído hoje, que teve início na Revolução Industrial e chegou a seu apogeu na Modernidade, ganhando forças na atual sociedade de consumo, fazendo regredir as dimensões do sensível.

Em seu livro “O Sentido dos Sentidos”, João Francisco Duarte Jr. afirma a existência de um *saber sensível*, argumentando a necessidade de seu desenvolvimento. Diz o autor que este saber é inelutável, primitivo, corporal e anterior aos processos de raciocínio e reflexão. Em suas palavras diz que " [...] o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível" (2010, p. 14).

Portanto, é premente uma reflexão sobre este modelo educacional que veio se consolidando em boa parte do mundo, século após século, com fortes raízes na modernidade e no pensamento racionalista, pauta seus valores na formação de tecnocratas, de cérebros apartados de corpos, somando-se aos avanços tecnológicos e comunicacionais, acaba suprimindo a valorização do conhecimento sensível e da experiência estética.

Vivemos tempos sombrios, onde os modelos educacionais direcionam-se aos valores de mercado e consumo, tendo a seu favor o bombardeio da mídia e os apelos para a quantidade em detrimento da qualidade, onde estamos vivendo com muita poluição, comidas enlatadas, sabores artificiais, excesso de violência e carência extrema de afetividade e sensibilidade.

Na contramão de tudo isso, vem a Educação Estética propor um conhecimento que não privilegie o saber sensível em detrimento do saber inteligível, mas que de modo harmonioso, estes saberes estejam comungam na perspectiva de formar um cidadão autônomo, crítico, sensível, ou seja, um ser integral. Portanto, urge pensarmos no refinamento e desenvolvimento dos nossos sentidos.

Devemos nos preocupar em propor aos nossos alunos descobertas, outros modos de estar no ambiente escolar, novos sons, outros cheiros, cores e sabores diversificados, permitindo que vivenciem as mais diversas e ricas experiências corporais, sensoriais e afetivas no ambiente escolar.

O corpo não é uma máquina de existir, não é um transporte para o cérebro chegar à sala de aula, não é algo puramente físico. O corpo é o *Lugar de Ser Eu*, e para que eu possa habitá-lo integralmente, preciso entendê-lo, conhecê-lo e principalmente, vivê-lo em suas possibilidades.

Quando temos estas possibilidades encurtadas, impedidas ou negadas, sofremos os reflexos negativos destas medidas diretamente no nosso corpo.

Para que possamos conhecer nosso corpo faz-se necessário tempo, espaço e oportunidade para vivermos as experiências, desfrutarmos das diversas possibilidades de movimento, razão pela qual a arte é tão importante, porque é desde cedo que o corpo deve estar em relação com as mais diferentes possibilidades, de modo a ampliar seus sentidos, qualificar suas sensações e emoções.

Mas eis que vivemos tempos difíceis. Nem mesmo o nascimento, primeira grande experiência pela qual passaria o corpo do recém-chegado, tem sido priorizado de modo natural. Pesquisas apresentadas nos mais diversos meios de comunicação apontam o Brasil como campeão em número de cesarianas, assim, nem as mães (adultas) e nem os bebês (recém-chegados) vivem a experiência de um parto natural, obviamente, exceto os casos onde de fato a cesariana se faça necessária, o que deveria ser exceção virou regra.

Para não sentir dor, mães optam pelo parto que lhes dê o mínimo de experiência, uma dose de anestesia generosa e hora marcada para a chegada do rebento. Assim, nossa sociedade vai enriquecendo as informações e empobrecendo as experiências das pessoas. Não vivemos a dor porque não estamos aptos para senti-la, temos comprimidos suficientes para aplacar as dores e assim, nos dopamos de remédios, analgésicos, tranquilizantes, estimulantes, gerenciando nossas sensações não pelos sentidos, mas por drogas. Da vida de um recém-chegado à vida adulta, nossa sociedade vem suprimindo o direito do corpo de sentir e com isso, minimizando as dimensões do sensível na vida.

Sensível cujas dimensões deveriam ser estudadas não só na arte e compõem a Educação Estética.

Mas afinal, quando me refiro a Educação Estética do que estou falando?

Primeiramente vale deixar claro a que me refiro quando falo em Estética. Para muitos, a Estética dedica-se ao estudo de obras de arte, porém, a experiência estética não se restringe às obras de arte. É possível vivenciar experiências estéticas em diferentes situações sem envolver nenhuma obra de arte.

A estética, que se ocupa do saber estético, ocupa-se dos assuntos humanos de produção e transformação de determinadas matérias em objetos de contemplação – e conhecimento. Seu *objeto* é o homem, as coisas que ele produz, analisadas desde um saber específico, datado, que é o sensível. Várias “estéticas”, ligadas à Filosofia, não dão conta de explicar concretamente - dado que se referem a comportamentos específicos do homem- “os comportamentos da experiência estética e os revelados através da arte, ligados a comportamentos humanos” ou de uma práxis específica, que ocorrem em determinado emaranhado histórico-social” (VÁZQUEZ, 1999, p.53)

A Estética é “a ciência de uma realidade peculiar- as experiências estéticas e as práticas artísticas- em toda a sua diversidade e desenvolvimento histórico”, diz Vázquez (1999, p.54). Todavia, não prescinde de aspectos racionais, pois explica seus objetos através de conceitos e ideias abstratas. Sua tarefa enquanto ciência é “construir o objeto teórico adequado ao seu objeto real” (idem, p. 56).

Ela é uma ciência transdisciplinar, pois apoia-se em várias outras ciências, como a Psicologia, a Psicanálise, a Sociologia, e mais recentemente, a Semiótica e as ciências cognitivas. Ela é objetiva, ao passo que os processos estéticos, são subjetivos ou objetivos. A relação estética “embrionária e difusa em seus primórdios”, pontua Vázquez (idem, p.75) é uma forma das mais antigas de relação do homem com o mundo, embora sua importância cresça ou não conforme as épocas.

O homem fabrica objetos para suas necessidades. Ainda assim, muitos objetos do mundo não possuem essas funções utilitárias, mas “transutilitárias” (idem, ib.,p.76) e possuem alguns milhares de anos. A relação estética é a de produção de determinados objetos, mas também se vincula, enquanto apreciação,

àqueles que não são produzidos com a função de serem estéticos, como os da natureza e os anunciados pelos avanços tecnológicos.

Os objetos têm uma forma captada pela sensibilidade, e é essa forma que dá mais ou menos importância aos objetos. Se um objeto possui uma função utilitária que, com o tempo, se desloca, ele adquire uma função estética. Com a contemplação, ele deixa de ser um instrumento para ser um fim em si mesmo: ser observado.

A Arte é a manifestação mais alta da cultura estética, território instável, sujeito a mudanças bruscas e inesperadas. Só existe enquanto tal há pouco tempo. Na antiguidade, a arte se vinculava à concepção e realização de objetos que iam do fabrico de velas para os barcos a objetos rituais. Objetos que hoje chamamos de artístico em suas épocas todavia não o eram. A arte é hoje mais do que o produto de uma atividade humana criadora, um trabalho criador sobre a matéria que visava imprimir um sentido prático aos objetos que produzia, um sentido, por exemplo, das máscaras rituais destinadas a aplacar a ira de divindades ou manter a harmonia com o Cosmo.

Na modernidade, houve uma vontade explícita de produção de objetos apenas para serem contemplados, embora não se prescindisse de todo um sistema de exposição deles (galerias de arte, museus etc.) e de uma rede de distribuição, comercialização e consumo de objetos. Que passa exigir que se coloque sua realidade entre parêntesis, uma moldura, e se constituam lugares para ele, museus etc. e que alguém o legitime (críticos de arte).

Guilherme de Ockam coloca na experiência o princípio da arte “e” da ciência, lembrando que esta é o “conhecimento intuitivo perfeito” que tem por objeto as coisas presentes, ao contrário da passadas que são “imperfeitas” (ABBAGNANO, 2003, p, 408). Intuitivo é o conhecimento em virtude do qual se pode saber se uma coisa existe ou não. Se existe, imediatamente o intelecto julga que existe”. O processo intelectual, para ele, é posterior ao do sensível e pode inclusive intuir estados *internos* do homem, não só aspectos externos, como as alegrias, as tristezas e as volições.

Ostrower (1998, p.220) assinala que o homem, desde tempos imemoriais, tem uma necessidade de “padrões ordenadores”, como forma de dar uma “medida” às coisas, das quais muitas delas perdem seu valor concreto para se tornar mágico,

sagrado ou simbólico, com o passar do tempo. Assim nós humanos temos esta necessidade interna de dar uma forma e um significado às coisas como forma mesma do exercício da consciência.

Novos conhecimentos nascem de novas ordenações que passam a indicar novos significados e, portanto, novos sentidos. Por serem essas ordenações *expressivas*, correspondem tanto “a uma resposta dada quanto a uma pergunta subjacente”, diz Fayga (idem, p. 221). Os poderes ordenadores humanos surgem da intuição. Para poderem intuir tais princípios, diz Fayga, (idem, p.241) e pô-los em prática, os artistas “deviam ter sido dotados de uma poderosa inteligência e imaginação, além de sua sensibilidade pela linguagem das formas e pela lógica forma” (idem, p.241). Convém lembrar que os humanos, para Fayga têm a criação como uma capacidade inata, não um dom pertencente aos artistas, ou seja, todos podem criar, não só os artistas, desde que desenvolvam essa capacidade, pois ela é um *potencial* que se desenvolve.

Para Read, a arte não é um problema metafísico, mas orgânico e mensurável. Como a respiração, possui elementos rítmicos, como a fala, elementos expressivos, e está profundamente enraizada no processo corporal, de percepção, sentimento e ação. É um tipo de mecanismo regulador da vida, sem o qual a sociedade cai em caos espiritual. A arte está presente em tudo o que fazemos para agradar a nossos sentidos. A forma é o elemento comum a todas as obras, a organização que determinada obra adquire, como organização. A “melhor” forma seria a que “agrada mais”. Existem formas na natureza que agradam mais do que outras, de acordo com a proporção.

Para Ostrower, na Arte, forma e matéria são inseparáveis, uma condicionando a outra, formas de matéria, ou matéria formada (1998, p. 257). A linguagem da arte se constitui de forma que, ao caracterizar sua matéria particular, também vem impregnada da sensualidade inerente a esta matéria: cor é cor, som é som. São intraduzíveis. Mas eles podem ser comparados num nível superior, de sínteses, cujos princípios estruturais já são de ordem abstrata. Todas as linguagens da arte são não-verbais: são *formas*, embora as palavras também possam ser uma “matéria” para a arte.

A experiência estética é o contrário da experiência cotidiana, é algo que nos põe em relação direta com nossos sentidos, sentimentos e sensações, que nos

retira da banalidade do dia-a-dia, como se fizesse um parêntese da vida habitual, causando-nos algum tipo de espanto, incômodo, tirando-nos do lugar comum.

Com relação à experiência, Michel Maffesoli (2005, p.93) atenta para sua importância enquanto experiência de conhecimento, conectada, plural, no processo civilizatório, ao permitir com que a relação com os outros contribua para a construção do social sem anular o individual. Sobre a experiência do eu e o mundo, o autor afirma que

[...] a experiência do eu é uma experiência do mundo: mundo resumido, mundo circundante, mundo que partilho com os outros. Não é preciso esquecer que, antes de sua marginalização ou mesmo de sua desqualificação, a experiência e o gozo estético eram maneiras perfeitamente legítimas de se apropriar do mundo.

Podemos, a partir desta afirmação, reiterar a importância das relações entre as pessoas para a constituição do social enquanto um saber que a faz e refaz a partir do corpo. Há que se atentar, hoje, para o perigo que corremos em relação as ações diárias das pessoas, ações estas que, em outros tempos, se davam corporalmente. Embora a tecnologia tenha seu lado positivo, elas passam, segundo observamos no dia a dia, a ser intermediadas por telas de computadores, e os dizeres afetivos, antes escritos com cuidado a próprio punho, em breves bilhetes ou longas cartas de amor, são substituídos por e-mails curtos e objetivos, breves mensagens de texto no celular ou em redes sociais. A pessoalidade, a letra, o tempo em que as pessoas se dedicavam a escrever encontram outros modos de operar, mais universais, característica herdada da Modernidade (DUARTE Jr., 2012).

Artaud já apontara para o papel do corpo e das paixões na arte e na vida. Afirmava ele que do humano “[...]se irradiam as forças da afetividade. Espectro plástico e nunca acabado cujas formas o ator verdadeiro imita, ao qual impõe as formas e a imagem de sua sensibilidade” (1993, p.153). O corpo tem uma memória,

[e]... a memória do coração é durável e, sem dúvida, o ator pensa com o coração, mas aqui o coração é preponderante. Isso significa que no teatro, mais do que em qualquer outro lugar, é do mundo afetivo que o ator deve tomar consciência, mas atribuindo a esse mundo virtudes que não são as de uma imagem, e que comportam um sentido material.

Com relação ao ator, assinala ele que “[...] alcançar as paixões através de suas forças em vez de considerá-las como puras abstrações confere ao ator um domínio que o iguala a um verdadeiro curandeiro”. O corpo, para ele, seria uma *saída para a alma*, mas, para tanto, seria necessário “[...] conhecer o segredo do tempo das paixões, dessa espécie de tempo musical que rege seu batimento harmônico” (ARTAUD,1993, p.154).

Isto posto, olhemos mais de perto as relações entre o corpo, a arte e o saber sensível.

A sensibilidade dá origem à criatividade, “[...] um potencial de ordem geral. Todos os seres humanos que nascem, nascem com potencialidades sensíveis”, afirma Ostrower (1983, p.08), que se manifestam diferentemente em cada pessoa, por ser única. A criação, por sua vez, sempre tem um caráter *específico*, e cada ato criador é um ato concreto e *específico*. Esta especificidade liga-se ao *material que vai ser transformado pelo homem*, quer este seja matérias físicas ou mentais, pensamentos, palavras, comportamentos etc., relacionando-os *de um modo novo* e ordenando-os em *formas novas*. Educar o sensível passa por transformar, por criar, por formar, relacionar, e, “[...] compreendendo os novos relacionamentos, dar-lhes uma forma nova” (idem, ibidem).

Artaud (2007⁸) nomeava a necessidade da arte estar em contato com a vida:

Sempre vivo.
A tragédia em cena já não me basta.
Quero transportá-la para minha vida.
Eu represento totalmente a minha vida.
Onde as pessoas procuram criar obras
de arte, eu pretendo mostrar o meu
espírito.
Não concebo uma obra de arte
dissociada da vida.

A *arte* é o processo que permite A transformação simbólica das formas criadas pelo homem que, segundo a autora, sempre se vinculam *às matérias de cuja transformação se originam*, razão pela qual adquirem, para nós, um significado especial, pois “[...] trazem uma mensagem que nos toca em nosso ser mais

⁸Em:<https://palavrastodaspalavras.wordpress.com/2007/11/29/poema-de-antonin-artaud-18961948>. Acesso: 12.fev.2015, 12:00h.

profundo, pois nela reencontramos o sentido da criação”. Se a Educação do sensível passar pela arte e pelo criar, e se “[...] *criar* significa poder *transformar* as coisas e dar-lhes forma, estamos diante de um processo básico- e é o mais antigo desde o nascer da humanidade - em que o homem usa suas potencialidades de ser consciente e sensível para transformar o mundo” (idem, ibidem).

O processo educativo que a sensibilidade e a arte provêm, portanto, são altamente dinâmicos. Nele, o homem, *ao transformar a natureza, também se transforma*, e mais do que isto, não somente *percebe as transformações*, como, sobretudo, se percebe *nelas*. É preciso eduquemos nossa sensibilidade e o façamos através da arte porque, transformando as matérias com que lidamos não as descaracterizamos, mas buscamos compreendê-las melhor, as impregnamos como nossas significações e sentidos. A percepção, como veremos mais adiante, necessita da criação para se fazer.

Assim, parece prudente reiterar a urgência de investirmos em uma educação do sensível através da arte, e é necessário que nossas práticas educativas abram espaço para que os educandos possam transformar seus entornos, descobrir cores, formas, sabores, texturas, movimentos, vivenciando com seu corpo as mais diversas experiências. Porque, como educadores, também somos responsáveis pela continuidade ou transformação do processo, dependendo de nossa postura. A este respeito, assim postula Martins (2006, s/n):

Somente como professores inquietos poderemos ultrapassar o senso comum que nos mantém no que já fizemos, que nos faz repetir o que deu certo para outros, que nos conserva acomodados no que se já sabemos. Vivenciar a ação pesquisante, o olhar indagador, a vigília criativa e atenta ao mundo ao nosso redor, o estudo, a leitura, a constante formação cultural nos alimenta como profissionais da educação. Profissionais que aprendem seu ofício na convivência diária com a pesquisa de sua própria prática. Pessoas que, convivendo com a arte contemporânea, potencializam suas ações em trajetos propositores.

Esta pesquisa visa, justamente, discorrer sobre o que cerca este processo e suas práticas, avaliando suas possibilidades.

3.3. CORPO E PERCEPÇÃO

Não pense que o mundo acaba ali aonde a vista alcança. Quem não ouve a melodia acha maluco quem dança.

Oswaldo Montenegro

Em sua obra “Fenomenologia da Percepção”, Maurice Merleau-Ponty, filósofo francês, revela um conceito de corpo ligado a um *sentido sensível do mundo*, pois que estabelece relações a partir da instância do *vivido* e não do pensado.

Para este filósofo, o sujeito *está no mundo* tanto quanto o mundo *está nele*, deste modo, ele “é” seu corpo, e é *como corpo* que estabelece suas relações com os outros, com o espaço e com as coisas do mundo. O sujeito é seu corpo, e, conseqüentemente, é com ele que percebe e é percebido.

Nenhum lugar poderá permitir-me SER EU a não ser meu próprio corpo.

É nele, e tão somente nele que posso residir de forma integral, sendo quem sou. No entanto, sabemos tão pouco de nós mesmos, desta nossa *morada*. Morada esta que, segundo Merleau-Ponty, não possuímos, não a “temos”, mas a “somos”. Afirma que *somos um corpo*, e seu conhecimento envolve sempre um processo perceptivo, cognitivo, pois, “[...] a teoria do esquema corporal é implicitamente uma teoria da percepção” (MERLEAU PONTY, 1994, p.278). Assim, “[...] reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo” (idem, ibidem).

Desconhecemos nosso corpo por vivermos superficialmente, voltados a fatores a ele exteriores. Deste modo, podemos pensar na urgência de se afinar este *corpo-instrumento*, conforme nos sugere o filósofo Merleau-Ponty (1994, p.278), imersos no que nos rodeia, pois “[...] será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo”.

Nosso corpo não é um *instrumento* que carregamos como bagagem para tocá-lo conforme nossas necessidades, mas somos o próprio instrumento, que se

encontra *desafinado* devido às sujeições que a vida moderna lhe impôs. A este respeito manifesta-se o pensador João-Francisco Duarte Jr. (2012, p. 44), quando abaliza que

[...] Numa sociedade que cultiva e incentiva o uso de objetos crescentemente descartáveis, a identidade destes se resume à sua função. Não há que se estabelecer com eles qualquer relação para além do mero uso, não há que se manter com eles qualquer vínculo sensível ou emocional. Isto não interessa à indústria, que fomenta a nossa indiferença para com todo e qualquer aspecto que não seja a funcionalidade das coisas.

Refletindo sobre a ideia do corpo como *instrumento*, ao pensarmos em seu *afinamento* e *refinamento*, temos de pensá-lo por inteiro, todas as cordas em harmonia, uma afinada *em relação* à outra. Portanto, não podemos deixar de fora, na educação do sensível, o afinamento e o refinamento de nosso instrumento, como sugere DUARTE JR. (2010, p. 20, p.29) ao postular que "[...] o que se pretende é tornar evidente o quanto o mundo hoje desestimula qualquer refinamento dos sentidos humanos e até promove a sua deseducação, regredindo-os a níveis toscos e grosseiros". Por detrás de um verniz *moderno*, de *consumo e moda* que os recobre, trata-se de *atuar sobre eles*, "[...] promovendo-lhes o crescimento e o adentrar no reino da sensibilidade simbólica, regido pela arte". Não basta, porém, que apenas que identifiquemos esta regressão, mas que possamos agir sobre ela, transformando nossos sentidos em direção a um aumento de consciência, *através da arte*. O que envolve, também, a necessidade de transformação, de criação.

Para se compreender a *percepção*, é fundamental a noção de *sensação*. Para Merleau-Ponty, as sensações estão relacionadas diretamente às atitudes *corpóreas* e só podem ser compreendidas *em movimento*, não devendo ser entendidas como qualidades estáticas. Diz ele "A cor, antes de ser vista, anuncia-se então pela experiência de certa atitude de corpo que só convém a ela e com determinada precisão" (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 284).

Não se trata mais de uma percepção que se dá de forma objetiva através de estímulo-resposta, mas sim de uma *experiência criativa* que se dá neste corpo perceptivo, que percebe os sentidos de acordo com sua própria referência de mundo. Deste modo, ampliar as relações do corpo com o mundo, amplia as possibilidades de percepções.

Na criança, a afetividade assume um papel preponderante, pois, segundo Merleau-Ponty (1990, p.64) percepção e conhecimento “são suportadas por uma função mais profunda que elas e que está em relação estreita com a afetividade”.

A respeito da criança, manifesta-se Marina Marcondes Machado (2010, p.126), afirmando que esta

[...] é um ser-no-mundo permeado de limitações, dadas pela imaturidade de seu corpo e pela moldura oferecida na convivência com a cultura ao seu redor, sobre o que é permitido ou não para uma criança por ali, mas é uma pessoa desde a mais tenra idade apta a dizer algo sobre tudo isso: diz algo em seu corpo, gestualidade, gritos, choro, expressões de alegria e consternação, espanto e submissão. Esses dizeres em ação, essas atuações no corpo, mostram-se repletas de teatralidade: pequenas, médias e grandes *performances*, ações de suas vidas cotidianas que encarnam formas culturais no *ser total* da criança; ações visíveis e também invisíveis aos olhos do adulto.

John Dewey, educador norte americano, aponta a importância da percepção para a experiência estética, que, segundo ele, depende “apenas do que ela proporciona à percepção”, ou seja, “[...] aquilo que não é imediato não é estético” (DEWEY, 2010, p.33). A percepção estética implica em ver mais além, atentar para algo, fita-lo, prescrutá-lo, vê-lo de fato. O olhar comum apenas “reconhece”, o estético, percebe para atingir satisfação no processo de percepção, embora nem toda a percepção estética proporcione satisfação. A percepção estética é empreendida nela mesma, por ser prazerosa, e é uma experiência integrada, emocional, pois as emoções integram, estão ligadas a objetos e acontecimentos. Afirma ele que “todas as emoções são qualificações de um drama” (idem, p. 36), são uma resposta a uma determinada situação *objetiva*. Portanto, a expressão estética não é uma mera “descarga de emoções pessoais”, mas liga-se a transformações específicas, que convertem um material inexpressivo em algo que “fala”.

Dewey de certa forma justifica a importância e a singularidade da pesquisa aqui proposta, quando enfatiza que, para compreendermos o estético, é preciso compreender as experiências comuns de nosso cotidiano, o que foi proposto nas sessões de pesquisa. Afirma ele que algo só se torna estético “na medida em que se torna uma experiência para um ser humano” (DEWEY, 2010, p.61).

Como já disse anteriormente, Merleau-Ponty assegura que *somos um corpo* e que é ele que nos insere no mundo e que nos permite conhecer. Sendo assim, é *com o corpo* que a criança percebe, aprende, cria e estabelece suas relações com o mundo. Ela está no mundo tanto quanto o mundo está nela.

Embora tenha suas especificidades, compartilha do mesmo mundo do adulto, e é claro que suas leituras são diferentes, mas ela não vive retirada do mundo adulto, ao contrário, compartilha-o com ele. Por isso, Merleau-Ponty propõe que o adulto olhe a criança do ponto de vista *dela*, buscando compreender seus modos de ser/estar sem interpretações *adultocêntricas*.

Ou seja, cabe ao adulto educador entrar em contato com as suas memórias de infância, resgatar a criança que foi para uma relação não de imposições cheias de verdades absolutas, mas de compreensão, de amorosidade, de curiosidade sobre este modo de estar no mundo que é tão específico, o modo de ser/estar criança. A arte é uma vida poderosa para que o professor/performer possa, potencial e maravilhosamente, “[...] mergulhar no que se passa diante dela [a criança], e compreender, à sua maneira, a apresentação do mundo que lhe é dada a compartilhar. Cabe então ao outro a apresentação à criança de doses de mundo, digamos assim (MACHADO, 2010, p.127).

Tarefa difícil, mas necessária para uma mudança nas relações adulto/criança que podem garantir novos rumos para uma educação mais sensível.

CAPÍTULO IV: SEGUNDO ATO: CORPO, INFÂNCIA E SENTIDOS

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem.

Bertolt Brecht

4.1 O CORPO-AFETO

Os avanços tecnológicos certamente trouxeram mudanças nas esferas sociais, bem como, no âmbito educacional. Se é verdade que a escola avançou em termos pedagógicos e tecnológicos, pode-se dizer que é verdade também que regrediu no âmbito sensível, como assinalam Meira e Pilloto:

Se por um lado, a escola, nessas últimas décadas, vem cada vez mais implementando suas ações pedagógicas por meio de novas tecnologias comunicacionais, por outro, vem perdendo consideravelmente a dimensão afetiva, indispensável aos processos de aprendizagem (2010, p. 14).

Encontro no afeto a válvula propulsora que possibilita nas práticas pedagógicas processos de ensino e aprendizagem mais humanizados, estando em consonância com a proposta de formação de cidadãos autônomos, éticos e sensíveis, sendo esta a base da proposta pedagógica que pretendo realizar e que proponho aos parceiros educadores do espaço Arteiros. Marly Meira e Silvia Pillotto (2010) alertam para a importância dos afetos, onde dizem:

O sensível, as percepções e os afetos se autoproduzem num campo de ação mais vasto do que o da nossa compreensão, seja ela corpórea ou mental. Uma latência amorosa pulsa à espera de nossos cuidados pedagógicos e estéticos, pois numa sociedade que supervaloriza o desempenho, como a nossa, saber que as afecções acompanham as percepções e os saberes é importante. (2010, p. 59)

Os afetos vão sem dúvida contribuir na formação, no desenvolvimento e nas relações estabelecidas por todo ser humano.

Quando um educador acredita que sua postura pouco afetiva impõe respeito aos alunos, dando-lhe algum tipo de credibilidade, na verdade equivoca-se por completo. Agindo assim, o que este educador impõe chama-se medo, e o medo não lhe garante credibilidade, garante-lhe antipatia e repulsa, fazendo com que os alunos ao rejeitarem a pessoa e a postura do educador, passem a rejeitar também, ainda que inconscientemente, àquilo que o educador pretende ensinar.

Ao educador não cabe mais o papel por ele representado em outros tempos, na contemporaneidade não basta despejar conteúdos, aplicar provas, realizar chamada e cumprir à risca os horários e cronogramas institucionais. Ao educador de hoje é necessário saber o aluno, quem ele é, o que almeja e como se sente. Estar próximo, olhar nos olhos, pegar no colo, abraçar, ouvir, atitudes corporais de proximidade que engendram relações de confiança e estímulo.

Despertar os sentidos, aguçar sua percepção é um modo de sensibilizar o corpo para estreitar a relação, para possibilitar o contato físico através do tato, a escuta, o olhar, os cheiros e sabores que estão presentes no cotidiano da sala de aula. Estas seriam, a meu ver, as principais “tarefas” dos arte-educadores.

Acredito que estes educadores, por terem um contato mais direto com a arte, podem realizar o processo de educação estética com mais propriedade, se é que podemos dizer assim. Porque, seja como produtores de arte, seja como fruidores, hospedamos a obra ou as ideias nascentes em nós, as trazemos “para dentro” e com elas dialogamos. Na experiência da arte aprendemos uma forma específica de demorarmos nela, aprendemos em nos deter em suas malhas para melhor vivê-la” (MARTINS, 2009, s/n).

Virgínia Kastrup (2005, p. 1280): ao problematizar as relações entre artistas e educadores, assinala que “[...] o aprendiz-artista não é aquele que repete mecanicamente uma mesma resposta ou uma regra definida, mas aquele que é capaz de reinventar-se permanentemente, inventando simultaneamente novos mundos”. Para ela, educar não é solucionar problemas, mas *inventar* problemas. E ensinar, para ela, é “[...]compartilhar experiências de problematização” (id, p. 1287).

E é na arte que

[...] somos impulsionados para um encontro sensível e forte trazido pela experiência do outro, tornada nossa. Experiência distinta, mas não distante; experiência que envolve emoção e pensamento, ação e significação, e por isso dotada de qualidade estética e provocadora da invenção, que lida com o caos, com o não saber, com os ventos que desviam da rota (MARTINS, 2009, s/n).

Igualmente importante para quem lida com crianças é realizar uma imersão na experiência, para que possa proporcionar a elas experiências ricas. Reitera Martins (2009, s/n) que “[...] é preciso que ele [o educador] realize uma *imersão na experiência*, e que esta seja vivida intensidade, e ainda, que traga em si o ato criador, instigado pela problematização que ela mesma nos provoca.

Para tanto, é preciso que estejamos abertos à experiência,

à bússola interna e aos ventos fortes que promovem momentos de caos e o aproveitamento do que emerge, seja na vida, na sala de aula, no ato de criação artística, envolve o substituir o pânico e o medo pela ousadia e pela tolerância com o que ainda não está definido e por isto é ambíguo, é amorfo, é ainda um vir-a-ser. Este gesto estético está muito presente em projetos e marca a força do contexto na própria ação projetada. Cada um de nós, em sua singularidade apresenta-se frente a cada situação específica com suas histórias e intenções, mas é nesta presentificação do contexto que abre espaços para a ação, para os projetos como devires disponíveis para o que ainda não foi vivido (MARTINS, 2009, s/n).

Se é verdade que um mundo mais humano e mais justo é desejo de todos, não vejo como trilharmos para este objetivo se não estivermos caminhando de mãos dadas com o afeto e a Educação, pois, a educação carece de afeto, arte, sensibilidade e criação para que se consolide em possibilidade de transformação, de humanização, para tempos de convivência e sensibilidade.

É na perspectiva de superar estes modelos enraizados pela cultura capitalista-que privilegia o lucro em detrimento das pessoas, que desenvolvo minha prática docente, *vigiando* minha própria conduta de educadora para evitar reproduzir formas de normalização. A este respeito, uma educadora manifesta-se afirmando que

O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que

a aprendizagem forme hábitos cristalizados. (...) Aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente. (KASTRUP, 1999, p.152-153)

Sempre foi desejo da *Arteiros*, e meu, de que as aulas fossem um espaço de encontro e invenção, em que as crianças possam *inventar* seus modos de ser/estar a partir da liberdade de viver seus corpos. Esta não é uma tarefa simples, pois, em meio ao aparente caos que a arte produz, perde-se o controle, brota a insegurança.

Todavia, enquanto educadora, não sinto necessidade de estar *segura* de nada, não almejo uma *receita de bolo*. No entanto, assumo, dadas as marcas repressoras que as memórias de meu corpo ainda carregam, a dificuldade de correr estes riscos, de pisar em terrenos movediços... Mas eis que este desafio, que é parte da pesquisa, é um desafio para além desta mesma pesquisa, para minha própria vida. Ainda que em uma *aula-desordem* me deixe profundamente desestabilizada, é neste espaço de corpos livres e falas concomitantes que me parece existir algo que é próprio da criança pequena: uma lógica do caos. Tudo parece fora do eixo; no entanto, para elas, tudo se encaixa perfeitamente: não existe linearidade, mas sim um aqui/agora que é *vivido* - e não, pensado.

Neste espaço, sem imposições, com regras eleitas pelo grupo, reconheço ser e ter sido um terreno fértil para florescer imagens poéticas, ousadas criativas, adubadas por boa dose de liberdade. Retomando a epígrafe do Capítulo III, nem considerar o corpo uma culpa, como a Igreja quer, nem uma máquina, como a ciência, ou um negócio. Mas uma festa onde a desordem que a arte traz e permite possa florescer.

4.2. A INFÂNCIA E A CRIANÇA-CORPO

A infância tem as suas próprias maneiras de ver, pensar e sentir.
Nada mais insensato que pretender substituí-las pelas nossas.
Jean-Jacques Rousseau

Como educadora e também como mãe, observo que hoje muitas crianças não brincam para não sujar, numa preocupação obstinada da assepsia que a mãe munida de seu pote de álcool gel busca garantir.

Ao suprimirmos as oportunidades para o desenvolvimento dos sentidos das crianças, empobrecemos sua capacidade de percepção, conseqüentemente, prejudicamos seu potencial expressivo, por falta de repertório visual, tátil, sonoro etc... Este repertório nasce das experiências, das relações estabelecidas entre a criança e seu próprio corpo, com o corpo do outro, com o mundo.

Penso que a experiência carrega em si possibilidades sensoriais que são combustíveis para a formação do humano, para a sensibilização. Acredito na necessidade de propostas de experiências corporais ricas e diversificadas desde os primeiros momentos de vida, se possível, antes mesmo de nascer, ainda no ventre materno.

Para Patrícia Stokoe e Ruth Harf a criança que:

[...] desenvolve bem seus sentidos pode conseguir boas percepções. Com boas percepções formam-se imagens claras. Numa imagem clara baseia-se uma linguagem (seja verbal, escrita ou corporal) ampla e precisa, graças à qual a criança estabelece uma boa relação consigo mesma e com o mundo exterior. (1987, p. 33)

Marina Marcondes machado assinala que as visões de infância se conectam intimamente ao adulto que olha esta criança, influenciando o modo como este se relaciona com ela e propõe situações e atividades. Os alunos, assegura, “[...] são parte intrínseca de toda e qualquer performance vivida e/ou proposta por seu professor: momentos da convivência e da continuidade dos processos de conhecimento” nos quais este “se faz performativo e comunica algo aos alunos, seja por meio de diferentes tipos de narrativas ou brincadeiras teatrais a serem experienciadas pelas crianças” (MACHADO, 2010, p.117). Percebe-se aqui o papel do corpo nesta performance.

A visão de infância que acredito e compartilho neste trabalho é desenhada acreditando em Machado (2010, p.117) quando assinala que “[...] que a criança compartilha o mesmo mundo do adulto: vê, percebe, vive o mundo em sua própria perspectiva [mas nunca] ensimesmada ou reclusa em um “mundo da criança”. vivemos o mesmo mundo, convivemos no mesmo mundo.

Portanto, alio-me a esta autora quando aponta que ser educador-pesquisador que de fato contribua no processo de construção de saberes, teorias e etc. é saber das crianças, “apropriar-se dessas coisas incríveis é uma interessante contribuição que o adulto pode fazer, por meio da iniciação a uma educação estética”. Neste processo, a noção de criança performer me pareceu adequada e valiosa para pensar infância e educação.

Para a compreensão do conceito de criança performer é importante a noção que concebi como Criança-corpo, expressão que encontrei para dissolver a ideia de separação entre ambos. Criança “é” corpo. O corpo “é” a criança.

Merleau-Ponty, segundo Machado (2010.p,119), sublinha que a “criança pequena”, de zero a seis anos, vive o mundo de forma não-representacional. A criança nesta fase transita entre realidade e imaginação no cotidiano. Seu pensamento “[...] é polimorfo, pré-lógico, o que nos leva a afirmar que sua experiência de vida, no mundo compartilhado conosco, é muito distinta da nossa”. Para o filósofo, o grande erro das pesquisas com crianças seria partir do ponto de vista do adulto – o pesquisador – e não do ponto de vista da criança pesquisada, pois para ele “[...]o ponto de vista da criança pequena será sempre não-representacional, onírico (nas palavras do adulto) e polimorfo – e, portanto, bem diverso do nosso”. Isso nos leva ao encontro de uma criança que transita por outra lógica, que “se mostra plástica, maleável, imaginativa”, que convive conosco de outros modos de pensar, sentir e agir (idem, ibidem).

Voltando a Merleau-Ponty (1994, p. 278), se não *temos* um corpo, mas o *somos*, necessitamos reaprender a *sentir nosso corpo*, para que reencontremos “[...] sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco”.

A criança, desde seu nascimento, se expressa *corporalmente*, utilizando do próprio corpo para realizar jogos e brincadeiras que a permitem se desenvolver.

O corpo é, também, o primeiro brinquedo da criança, como apontam Bandet & Sarazanas (1973, p.61) ao afirmarem que “[...] o primeiro brinquedo da criança, objeto de sua atenção e espanto, é realmente o corpo humano, quer se trate do seu próprio corpo, quer se trate do corpo de sua mãe.

Se a criança é seu corpo, é preciso possibilitar-lhe diferentes possibilidades de relacionar-se com ele, com o espaço circundante e com outros corpos, promover-

lhe experiências que enriqueçam sua percepção, que ampliem seu repertório gestual, visual, sensorial.

Em meu dia a dia de professora, ouço, em diversas situações e por diferentes pessoas, a seguinte afirmativa:

-As crianças de hoje estão sem limites!

Sempre discordei desta afirmativa, por entender que estamos falando de crianças de diferentes culturas e contextos sociais, com situações muito peculiares e vivências emocionais distintas, não podendo generalizar.

Para Meira e Pillotto (2010, p.72) o corpo das crianças funciona para que, “[...] através dele, elas explorem meios, atmosferas, percursos, experimentem nos mínimos gestos. O que pode o corpo é vir ao mundo libertar a vida daquilo que cria obstáculos a tal devir”.

Quando adentramos o universo da infância não podemos esquecer que a ideia que se tem de infância hoje foi *socialmente construída* e que mesmo nos dias atuais, muitas infâncias coexistem.

Alguns autores debruçaram-se exaustivamente sobre o tema, entre eles, Phillippe Ariès, que nos traz reflexões sobre o surgimento da infância no percurso histórico. Segundo ele,

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÉS, 1981 p. 65)

A história do aparecimento da infância e do *sentimento de infância* vem sendo contada por diferentes autores. Por ocasião da realização do Curso de Especialização em Educação Infantil, no ano de, na Faculdade de Educação da UFPel, pude entrar em contato com alguns textos, que me ajudaram a pensar e expor as ideias que trago neste trabalho.

Dentro do mesmo país, no mesmo estado e na mesma cidade, as *infâncias* DORNELES (2005) são vivenciadas de maneiras muito distintas. Há crianças pulando amarelinha enquanto outras da mesma idade pulam muros e cometem delitos. Há crianças indo ao cinema nos domingos enquanto outras vão ao presídio visitar o pai.

Esta experiência pude constatar por mim mesma, pois atuei como docente voluntária em Teatro, durante o ano de 2012, dentro do CASE, Centro de Atendimento Sócio Educativo, instituição regional, em Pelotas. Ali tive a oportunidade de conviver com meninos e adolescentes cuja infância passou longe dos cenários comumente atribuídos a esta etapa da vida. Alguns dos meus alunos passaram a vida infantil frequentando presídio aos domingos para visitas ao pai, mãe, ou outro familiar.

Existem também crianças que vão à escola, crianças que vendem o corpo, crianças que jogam bola, crianças que cheiram cola, crianças que não gostam de comer e crianças que não têm o que comer. Todas elas são crianças e vivem infâncias tão distintas ao mesmo tempo em diferentes lugares mundo a fora.

De modo geral, as frequentadoras da Arteiros são oriundas de famílias de classe média/alta, frequentam escolas regulares também da rede privada, na maioria filhos únicos e grande parte filhos de pais divorciados.

Estas crianças, na sua maioria, embora possuam muitos brinquedos em suas casas, não têm ninguém para brincar, e destarte encontrem disponível o mais vasto “menu” de alimentos, são altamente preconceituosas e discriminativas para se alimentar. Também são crianças muito acostumadas com brinquedos eletrônicos, muito asseadas e cheias de informação.

Criança de apartamento, criança que não tem irmão, que vive confinada num espaço pequeno em frente à TV a cabo, ao videogame e ao celular. Criança que faz inúmeras atividades por dia, cheia de compromissos como se fosse adulto, desde aulas de inglês, *ballet*, *futsal*, violão, tênis e natação a consultas com psicóloga, fonoaudióloga, e cursos, de informática e outros muitos mais.

Esta criança manuseia com maestria qualquer aparelho eletrônico, porém, não faz ideia de como pular elástico ou amarelinha, não tem equilíbrio para andar de perna-de-pau. Cansa rapidamente numa brincadeira de pega-pega ou de esconde-esconde, pois está acostumada a ficar sentada no ar condicionado em frente à TV comendo pacotes de biscoito.

Estas características descritas de forma um pouco dura são importantes para entendermos que elas ajudam a moldar o corpo. Quando ouço dizerem que estas crianças estão *sem limites*, penso exatamente o contrário, que estão muito limitadas.

Quando se referem à falta de limites das crianças hoje, creio que estejam falando de uma liberalidade que os pais estejam proporcionando aos filhos e entendo tal ponto de vista, porém, tudo isso é fruto de mudanças no modo de vida na contemporaneidade que está em conformidade com as necessidades de produção e consumo da nossa atual sociedade, refletindo nos hábitos familiares e consequentemente nas ações educativas e comportamentais de pais e filhos.

Percebo que as crianças ao serem limitadas as experiências dentro de seu apartamento no décimo andar, em cima de um sofá confortável e diante de uma tela gigante de TV, estão sim sendo limitadas de suas possibilidades expressivas e criativas e que ao terem a oportunidade de saírem desta redoma de vidro extrapolam. Além disso, vejo pais extremamente ausentes, ocupadíssimos em ganhar dinheiro o bastante para sanar as necessidades de consumo que nossa sociedade exige e que a mídia ajuda a nutrir, somando à sua ausência um excesso de sentimento de culpa que muitas vezes tenta suprir com permissividade e com presentes.

Tenho a sensação de que, em relação a minha infância, em poucos anos, houve uma transformação gigantesca no modo de vida das crianças.

Todavia, se a infância foi socialmente construída, vimos também modificações significativas nos modos de viver a infância de poucas décadas pra cá e o quanto a maneira de viver esta infância reflete-se também no modo de viver o próprio corpo.

Em seu Livro *A Montanha e o Videogame*, Francisco Duarte Jr. ajuda-nos a compreender esta realidade, ao mencionar o confronto entre infâncias de gerações diferentes, apontando modos de viver que resultaram em diferentes experiências corporais com consequências alarmantes, segundo ele,

[...] o confronto entre uma infância e uma adolescência cuja educação corporal se deu com jogos de rua, caminhadas e correrias, topadas, cortes e arranhões, escaladas de árvores e montanhas, e a outra, passada em frente a telas de videogame e televisão, em ambientes fechados e na companhia de saquinhos e mais saquinhos de alimentos industrializados, consumidos sôfrega e compulsivamente (DUARTE JR, 2010, p. 100).

De acordo com esta lógica, é possível afirmar que nosso corpo é produto de uma Educação e de uma cultura, sendo construído de acordo com hábitos,

costumes e modos específicos de viver de cada cultura. E se nosso corpo é produto de uma educação, esta se dá numa sociedade e numa cultura determinadas, “com seus costumes e universo simbólico específico, ou seja, com sua interpretação do mundo e suas receitas para o viver, numa dada situação econômica e material”. E mais, não somente nosso corpo é moldado socialmente como “[...] também se mostra um produto social a maneira como é visto, vivido e interpretado por teorias, filosofias e teologias” (DUARTE JR 2010, p. 101).

Deste modo, faz-se urgente pensar na Educação dos corpos das nossas crianças, pois, já identificamos nos dias atuais consequências de hábitos que resultam em corpos obesos e sedentários, com distúrbios alimentares e um excesso de alergias, fobias, stress, etc.

Tenho também observado a crescente terceirização da educação dos pais. A Arteiros, ainda que pensada como uma Proposta positiva, representa, para alguns pais, a alternativa de poderem exercer suas atividades e deixar os filhos em local seguro. Na companhia de uma babá, que está mais presente do que os pais, em escola de turno integral, com uma agenda cheia e um motorista alheio que leva e busca as crianças, elas estão crescendo vendo delegado a estranhos o papel fundamental dos pais, que é a presença.

Presença está que deveria estar pautada no afeto, na participação e na construção de valores de cuidado e respeito consigo, com o outro e com a cultura.

4.3. CORPO E SENTIDOS E OS SENTIDOS DO CORPO

O mundo não é preto e branco,
tampouco cinza ou neutro. É cheio
de cromatismos e metamorfoses.

Marly Meira

Correndo o risco de ser repetitiva, embora já tenha mencionado antes, nunca é demais lembrar que ‘somos um corpo’, então, não há como pensarmos em processos de aprendizagem compartimentando o corpo. Somos inteiros, e é nesta

inteireza que acontecem as relações, sensações, experiências gerando o conhecimento e permitindo reflexões, escolhas.

Se tudo acontece no corpo, com o corpo, como podemos diminuir, negligenciar a importância dos nossos sentidos na escola e na vida? Meira (2014, p.53) acredita que

[...] toda experiência só acontece se houver realmente uma aprendizagem dos sentidos corpóreos, se toda a existência do experimentador for colocada em ato, sob forma de performance criativa. O desdobramento de uma experiência funciona desde um agir em direção a uma atuação que se configura como performance pessoal.

Vivemos numa sociedade que adotou um tempo frenético para as demandas diárias, ofuscando os detalhes, ignorando as pequenas maravilhas cotidianas, suprimindo àquilo que é próprio do corpo, como um ritmo mais individualizado do que coletivo, que exige mais silêncio do que barulho, mais sensações e menos imagens.

Na contramão desta aceleração nata da sociedade contemporânea a arte reside num suspiro, num recorte destas imposições e permite um espaço para outras relações, outros modos de estar e agir, outro tempo, onde os sentidos são aflorados e convidados a comandar a festa.

Permitir a percepção e a exploração dos cinco sentidos em atividades pedagógicas e/ou artísticas é um modo de possibilitar uma transformação íntima da pessoa em direção à coletividade, proporcionando reflexões que surgem das próprias sensações vivenciadas na experiência. A experiência, em arte, é imprescindível, e

[...] a experiência do fazer está vinculada intimamente à estesia e à atmosfera de interação que tanto professores como alunos estejam vivenciando no agora. Esse agora é o do instante presente, momento mágico e indefinível em que tudo está ocorrendo porque se está ali, inteiro, a testar capacidades de enfrentamento, nem sempre agradáveis.
(MEIRA, 2014, p. 53)

A ideia deste trabalho é justamente criar condições pedagógicas deste encontro entre a experiência, os sentidos e a interação entre os corpos neste tempo

presente, respeitando as sensações, sentimentos que brotam desta experiência que vai se corporificado no aqui/agora num jogo de sentir e mostrar com o corpo.

Esta é a experiência estética que, através da arte, pode ser educada, refinada, já afirmara Herbert Read (1982). Dizia este pensador, cujas teorias remontam aos anos 1940, que é possível pensar a arte em situações pedagógicas como um fazer que não se confine a objetos, eventos, ou expressão de quem a faz, mas ela é uma forma de fazer que, por si, já é conhecimento. Um conhecimento não reduzido a uma educação artística, visual ou plástica, mas a todos os modos de expressão: literária, poética, musical, auditiva, de modo a apreender integralmente a realidade.

O relevante de suas colocações para este trabalho é que para ele a educação dos sentidos internos e externos alcançam material à consciência, à inteligência e ao raciocínio indispensáveis não só à educação, mas à vida em comum.

Read concebia a educação estética, segundo Meira (idem, p.54-5) como um ajuste complexo de emoções e sentimentos subjetivos para desenvolver a qualidade do pensamento e a compreensão que dependa de um ajustamento preciso aos eventos, ou performances.

A performance não pode se realizar sem a criação –e, sem criação, não há educação, para estes dois autores. Para Meira (idem, p.54), criar passa por atuar em bases cognoscíveis, mas também desconhecidas, ao sabor de variações, “por errâncias, ensaios e achados muitas vezes feitos na insignificância cotidiana”. O conhecido “se refaz sob impacto das descobertas, suscita a reinvenção da prática da criação”.

Em arte, afirma Marly Meira (2014, p.55) a aprendizagem estética é fator de discernimento sensível, processo cognitivo que ocorre junto à percepção, atenção, memória e imaginação em simultâneo. Daí a ideia de integralidade do corpo ser tão importante. Porque, segundo esta autora, a experiência estética se dá “[...] em franca dependência das sensações que ocorrem no corpo dinâmico em relação com o ambiente”, não sendo restrita, portanto, à mera intuição, mas é desafiada, continuamente, a “[...] se atualizar no momento presente dos eventos experimentados”.

Explorar nossos sentidos, como as experiências propostas para as crianças, foi alimentar, portanto, a imaginação, reconectando o corpo àquilo que é natural a

ele – criar, fantasiar, ter prazer, conhecer-, num caminhar inverso ao que a sociedade vem propondo, uma vez que a vida contemporânea constrói caminhos para máquinas, aniquilando o que há de mais humano, propondo rigidez, rapidez, massificação, como já mencionamos em capítulos anteriores, se não abrir espaço para a arte e o estético em seu seio.

A importância da educação em arte, expressa em experiências proporcionadas aos alunos que participaram da investigação, fica potente quando entendemos que, se o imaginário de cada um precisa ser alimentado tanto quanto esvaziado de excesso de imagens”, como afirma Meira (p. 55), não só palavras, imagens e gestos necessitam reencontrar-se para diferentes diálogos, mas os sentidos, internos e externos, as sensações, os movimentos, os afetos do corpo, e não só os que a escola e a sociedade impõem, de forma massificada. Assim, “o refúgio da arte na escola permite esta oferta valiosa” (Meira, 2014 p54).

Se nossos sentidos são o meio pelo qual toda informação chega até nós, através deles percebemos o mundo, e não há como negar, neste processo, a importância dos sentidos na cognição e na criação. Porque [...] todo ato criador passa pelo crivo sensível da sensorialidade corpórea que pulsa por exercitar seus poderes, suas potências de vida. O exercício é o mesmo da brincadeira, da vivência lúdica da infância. Primeiro momento, ato inaugural que nunca se repete igual. Há sempre o novo a desafiar impulsos, pontos de vista, padrões de atenção, percepção e entendimento que dão partida e chegada ao que já foi aprendido e incorporado. (MEIRA, 2014, p. 54).

Se as aulas de Arte podem contribuir para este propósito, cabe ao educador em artes encontrar os meios necessários, abandonar receitas prontas e velhos modelos e criar outros caminhos possíveis para um desabrochar do corpo que possibilite novas relações, diferentes confabulações, interlocuções inovadoras.

Ao contrário do que se pensa comumente, a experiência estética é tão cognitiva quanto a racional, e, “[...] acima de tudo o mais, evento, algo que acontece num tempo e lugar para e por alguém. O grau de interesse neste evento é o que produz a atenção suficiente ao acontecer” (idem, p. 57).

Localizo a escolha e a importância do trabalho realizado ao entender que, se uma estética se constrói culturalmente, é apreensível sensualmente, sensorialmente, e só acontece através da experiência, porque “[...] falar, escrever

não é o mesmo que ouvir e ver, tocar e manipular materialidades e simbolismos” (idem, *ibidem*).

A *experiência*, para Dewey (2010, p. 109) ocorre continuamente, como no viver, porque enquanto humanos interagimos constantemente entre nós e o ambiente. Este modifica a experiência que modifica o entorno. E depende da sensibilidade para estas interações.

Enquanto arte-educadores, não podemos colocar nossa própria sensibilidade de lado, porque precisamos dela para exercer o cuidado com o outro, nossa integralidade de humanos.

4.4. A CRIANÇA *PERFORMER* E O TEATRO DOS SENTIDOS

É dos sonhos que nasce a inteligência.
A inteligência é a ferramenta que o corpo usa
para transformar o seus sonhos em realidade

Rubem Alves

Para prosseguir com o texto, não posso deixar de esclarecer o termo *Criança Performer*. Ele nasce de longa pesquisa da professora Marina Marcondes Machado (2009) em suas aventuras acadêmicas pelas áreas do Teatro, da Educação e da Psicologia. Sua pesquisa, especificamente, surge em seu trabalho de pós doutoramento em Pedagogia. Do Teatro com base nos estudos Fenomenológicos de Maurice Merleau-Ponty ela amplia a visão da infância e o modo de abordar a criança pequena no teatro, para *além* do ensino de teatro, na vida.

Reiterando as palavras de Merleau-Ponty, a autora nos apresenta um modo de ver a criança que foge dos padrões de costumeiros, quando abaliza que a criança não representa, mas “vive” o mundo, numa unidade *pré-lógica* que não necessita ser racional, mas que, contudo, não é também *caos*. Existe uma outra ordem, uma lógica de experimentar o puro prazer de viver o que está passando com ela no momento. Não há a preocupação de “representar” algo, de mimetizar a realidade,

mas as situações brotam das próprias experiências, do improviso, do contato com o inusitado, fugindo das regras prontas, dos modelos estereotipados.

Marina Marcondes Machado, educadora de teatro, afirma que sua experiência de quase vinte anos no ensino do teatro para crianças na faixa etária dos cinco e seis anos, percebeu que seus modos de ser e de estar no mundo ganhavam vitalidade quando lhes era oferecido um ambiente composto “por contextos sensíveis, inteligentes, vivos: algo muito próximo daquilo que, em arte contemporânea, nomeiam-se instalações” (MACHADO, 2010, p.117).

Em seu percurso como professora de teatro para crianças Marina Machado (2010, p.118) observa que

[...] muito da estética nomeada pós-dramática fazia sentido diante da maneira de ser dos meus alunos pequenos: a criança que cria seu faz de conta e que o organiza durante uma aula de teatro, não exige de si nem do companheiro uma lógica formal; seja em termos de tempo, seja em termos de espaço, a criança modifica, quase o tempo todo, seus roteiros de improviso, e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana – este, outro marco da cena contemporânea: a aproximação entre a arte teatral e a vida, entre criação cênica e Antropologia.

Para esta autora, a estética pós-dramática, ou o teatro dito “pós-dramático” é uma forma contemporânea de teatro distinta do “dramático” tradicional, do teatro convencional, que se utiliza de personagens, representação, com um texto fechado que possua início, meio e fim etc. No primeiro borram-se os limites entre teatro, dança, poesia, literatura, narração de histórias, performances, ele prescinde até mesmo do texto.

Identifiquei-me com esta forma de trabalhar com as crianças fixando-me no conceito de *criança performer*, muito próximo ao pós-dramático, pois que carrega consigo uma “bagunça” entre começo, meio e fim, e permite a convivência de diversas lógicas que não excluem o *non-sense*, além de uma hibridização de linguagens e propostas. Aproxima-se das crianças pequenas com seus mundos próprios, com seus jogos de faz-de-conta, com suas improvisações sobre as coisas que vive cotidianamente. As crianças vivem a toda hora experiências performáticas, ou seja, vivem seus corpos criadoramente, livremente. Por esta razão inclui neste trabalho a discussão da criança-corpo.

Machado (2010, p.118) define o *performer* como aquele que é simultaneamente cantor, bailarino, mímico, capaz de realizar algo (*to perform*) vocal, gestual ou instrumental. O ator, ao contrário, ao trabalhar na lógica da *interpretação* de um papel, ao representar mimeticamente um personagem, faz o papel de “outro” que não ele mesmo. O performer, por sua vez, age *em seu próprio nome* quando performatiza algo, como artista e como pessoa. De certa forma, *encena a si mesmo*, o que a criança faz a toda hora.

Analisando estas ideias, percebo o quanto a noção de *performance* e de *performer* permite “[...] compreender a criança e o tempo da infância entre os zero e os seis anos: período marcado pela oralidade, pelo corpo vivido, pela experiência intensa de busca das novidades do mundo” (MACHADO, idem, p. 123).

A criança é performer naturalmente em sua vida cotidiana, e cabe ao professor trabalhar com ela de forma a valorizar estas performances, estimulando a criação, permitindo, portanto, sua maior independência, respeitando “[...] sua maneira própria de adequar-se ou não às condutas pré-estabelecidas, seus comportamentos adquiridos, seus referenciais iniciais”. De forma interativa, lúdica, este professor precisa estimular sua fantasia, sua imaginação. Porque as atuações no corpo das crianças pequenas mostram-se “[...] repletas de teatralidade: pequenas, médias e grandes *performances*, ações de suas vidas cotidianas que encarnam formas culturais no ser total da criança; ações visíveis e também invisíveis aos olhos do adulto”, salienta Machado (idem, p. 126).

Considero que o que meus alunos desenvolveram na segunda parte de nossos encontros esteve ligado a esta estética que se conecta à *performance*, uma vez que, nas aulas, o objetivo era mostrar com o corpo sensações vividas no aqui e agora, de modo desordenado (ou em uma lógica própria das crianças). Não havia a pretensão de seguir uma lógica ou de criar uma narrativa, e tampouco, o desejo de *representar*, mas sim, na prazerosa brincadeira de viver corporalmente as sensações experimentadas nas atividades sensoriais, compartilhá-las, através do próprio corpo atuante.

Nesta lógica, concordo com Marina Machado (2010, p. 123) quando diz que a criança é a própria *performer* de sua vida cotidiana, “pois suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também, algo por vir”.

Baseada nestas asseverações, posso afirmar que a segunda parte dos nossos encontros baseava-se na premissa de mostrar, jogar com o corpo, a partir das atividades vivenciadas sensorialmente na perspectiva de *performances* das crianças, que vivenciaram estes momentos com intensidade, vigor, prazer, dentro de suas lógicas próprias e peculiares, sem compromisso com formalidades, com linearidades ou cumprimento de regras na construção de uma narrativa. Tudo era vivenciado com alegria pelos corpos que transbordavam sensações em *performances* criativas.

Minha participação se deu no sentido de acompanhar estas performances, e creio que posso denominar-me uma *professora performer*, que se ‘agacha’ para olhar seus alunos nos olhos, em pé de igualdade, que se coloca corporalmente *dentro* do jogo e brinca com eles nesta fascinante roda. “Agachar-se”, para Marina Machado (2014)⁹, refere-se ao ato físico de um “agachamento”, um curvar-se, um chegar ao chão para estar em pé de igualdade com a criança, olhando-a nos olhos e não mais de cima, como alguém superior a ela.

Desta forma, adulto e criança, juntos, podem criar um “menu” de degustações do mundo que, quanto mais rico “quanto mais diversidade de experiências propiciadas pelo adulto para a criança pequena, mais repertório ela colecionará, para usufruir e reinventar o mundo”, pois “ser performativo é também reorganizar os dados de sua própria experiência”, assinala Machado (idem, p.128).

⁹Disponível em: WWW.agachamento.com. Acesso em 28/02/2014, 18:00h.

CAPÍTULO V: TERCEIRO ATO: ARTEIROS NO PALCO, NO CORPO E NA VIDA

5.1. TEATRO ARTEIRO

A proposta de Ensino de Teatro que esta pesquisa visa desenvolver e que está assegurada no Projeto Pedagógico de Teatro do Espaço Arteiros, busca fugir dos estereótipos amplamente disseminados nas Escolas de Ensino Formal, sejam elas de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio.

Muito embora profissionais da área de Licenciatura em Teatro venham lutando pela consolidação desta atividade como área de conhecimento como pressuposto básico, ainda encontramos vigentes nas escolas a valorização das “pecinhas” como ponto chave das aulas de Teatro, num modo impositivo, onde crianças parecem ser adestradas para determinada ação no intuito de agradar os adultos.

Este modelo ultrapassado, que visa contemplar as festividades da Escola e datas comemorativas, que ignora o conhecimento em Teatro como algo a ser construído e opta por tratar crianças como receptáculos de formas pré-estabelecidas, infelizmente, ainda vigora e é na contramão destes que pretendo enraizar minhas ações pedagógicas.

A este respeito manifesta-se Vera Bertoni dos Santos ao afirmar que

[...] o que se pode observar nas práticas teatrais correntes no nosso sistema escolar, é uma ação pedagógica que parece adotar posturas que, ao contrário de fazerem oposição à força de tais modelos, aliam-se a ela (seja por ignorá-la ou porque a ela se sujeitam sem questionamento), perpetuando formas reprodutivas e empobrecidas de teatro que precisam ser urgentemente postas em xeque, tributárias que são de modelos

arcaicos que remontam abordagens historicamente ultrapassadas do ensino do teatro e que, na sociedade atual, já não fazem o menor sentido, revelando-se insuficientes, limitadas e limitadoras para dar conta dos desafios que a vida social contemporânea impõe à educação em geral. (SANTOS, 2002, p. 44)

É uma proposta de Ensino de Teatro em que o objetivo está pautado em uma ação pedagógica onde o professor assume a sua função de *mediador*, colocando à disposição das crianças as ferramentas necessárias às suas descobertas, experiências e criações, que desejo consolidar neste trabalho.

Vale ressaltar que o ensino do Teatro passou por formulações e reformulações ao longo da trajetória histórica da Educação e da Arte, estando hoje garantido como área de conhecimento e respaldado por legislação em nossos documentos oficiais que regem a Educação no país.

Spritzer (2003, p.09) lembra que “o tempo do teatro é o presente, o agora, por isso é uma experiência de comunhão que nenhuma outra arte possui”. É importante que as crianças tenham contato com ele.

Ferreira (2006, p.13) afirma que o teatro na infância “atravessa e interpela (pola)” seu campo com a educação, num “movimento incessante e descontínuo”, movimento este que é mediado pela escola, sendo muitas das crianças tem contato com o Teatro unicamente através dela. Assim, o teatro é um *tempo de comunhão*, de *convívio de prazeres*, de *experimentar riscos*, de interação, e é aí que as aprendizagens começam a emergir (MÖDINGER et ali, 2012, p. 107)

Obviamente, o caminho ainda está sendo percorrido e há muito que construir neste campo e no campo social, o que nos permite dizer, segundo as palavras de Vera Bertoni dos Santos (2002), que cada vez mais o teatro passa a ser compreendido como mais um instrumento de ação sobre a realidade,

[...] o que exige do professor, além do domínio teórico-prático da arte teatral e dos fatores referentes a ela (história das suas ideias e obras, bem como a sua evolução na arte e na educação), a interação com as manifestações culturais a ela assimiladas pelas crianças, para que a sua ação pedagógica, na estreita relação com os interesses e desejos dos seus alunos, possa significar compreensão, ampliação e transformação do mundo. (SANTOS, 2002, p. 46)

Se propor uma ação pedagógica que fuja aos modelos tradicionais de adestramento do corpo é o foco do meu trabalho, não poderia me abster de desenvolver uma ação pedagógica pautada na experiência corporal, nas vivências do corpo e com o corpo, objetivando a criação, a autonomia e a construção de conhecimentos que emergem do corpo.

Nas aulas de teatro, objetivo despertar o corpo, desmanchar as amarras, libertar e ampliar os movimentos, propiciar novos modos de agir, de mover-se, de expressar-se, qualificando os movimentos para elevar o potencial expressivo dos alunos.

Através de experiências sensoriais busco desenvolver a percepção corporal das crianças, para à partir daí desenvolver jogos de analogias entre as sensações experimentadas nas atividades com os sentidos e seus reflexos no corpo, nas improvisações e no mostrar com o corpo aqui e agora, traduzindo corporalmente as sensações, almejo um alargamento do repertório corporal e uma quebra nos padrões de movimentos e gestos já internalizados e enrijecidos, assim, buscando corpos mais livres, mais expressivos e conseqüentemente mais criativos. Para além das possibilidades criativas e artísticas, a relação com o próprio corpo de modo divertido e lúdico, na medida em que se torne habitual, pode gerar prazer, bem estar e conhecimento.

5.2 OS ENCONTROS

Os encontros foram programados para se realizarem a partir do mês de maio de 2014 e se estenderem a agosto de 2014. Todavia, por uma série de percalços normais neste tipo trabalho, como a inconstância dos alunos, intempéries que causavam a ausência das crianças, problemas com professores que faltavam e eu tinha que assumir suas turmas, entre outros, as sessões acabaram por se estender a novembro de 2014.

Cada encontro foi pensado para ser realizado em duas etapas: uma etapa da vivência sensorial, ou seja, uma atividade com um dos sentidos, e uma outra etapa de reflexão sobre a primeira parte, onde o corpo seria convidado a agir/mostrar as

sensações vivenciadas, num jogo do aqui e agora, sem pretensão de representar mas sim, de vivenciar.

Na primeira parte dos encontros me ocupei em delinear diferentes vivências corporais envolvendo e desenvolvendo os cinco sentidos: visão, paladar, tato, olfato e audição.

Todos os encontros foram planejados para que houvesse um tempo pós experimentações sensoriais onde as crianças pudessem colocar em ação as sensações e emoções ocorridas durante a experiência, para que, assim, pudessem ser construídos os saberes, para que pudessem emergir à consciência e elevados à categoria de conhecimentos.

Esta segunda parte não foi planejada com rigor, ao contrário, foi planejada para que, de forma mais ou menos livre, obedecesse o fluxo do aqui/agora, assim, um comentário, um gesto, um som, tudo poderia servir para desencadear o jogo, a brincadeira das crianças no sentido de viver/mostrar/jogar com e a partir do corpo as experiências e sensações despertadas na primeira etapa do encontro.

A seguir, faço um relato de cada encontro, o que foi trabalhado, quantas crianças participaram, os resultados, as frustrações, enfim, a análise reflexiva de cada encontro, um a um, além dos registros através de fotos.

Iniciamos com os encontros da visão. No primeiro encontro a proposta deveria possibilitar experiências de luz, escuridão, percepção, imprecisão. Utilizamos lanternas e vendas como materiais e participaram deste encontro oito crianças.

VISÃO I

Iniciamos a aula com uma roda de conversa para explicitação da proposta de aula. Estavam presentes dez alunos com idades entre cinco e dez anos e a atividade procurou trabalhar a visão, ausência de visão, confiança, segurança/insegurança, medo, percepção, ampliação dos outros sentidos com a omissão da visão.

Distribuí as vendas e pedi que formassem duplas.

Um aluno vendado deveria ser guiado com cuidado e afeto pelo seu colega de dupla primeiro pelo pequeno espaço de nossa sala de Teatro, posteriormente por toda Escola.

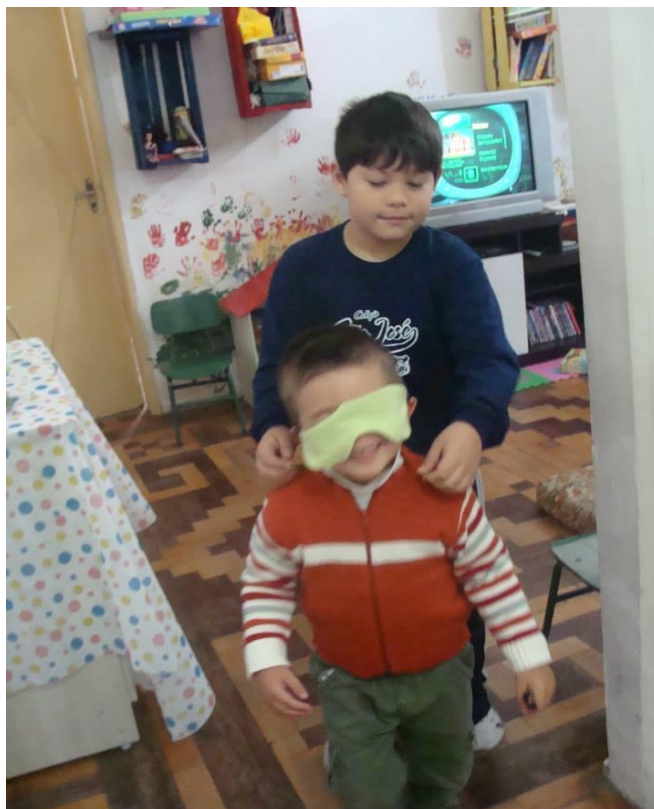


Fig. 12- Alunos fazendo reconhecimento do espaço em duplas com vendas. Maio de 2014.
Acervo: Arteiros. Foto:Maureen Mantovani.



Fig. 13- Crianças em duplas reconhecendo o espaço com vendas nos olhos. Maio de 2014.
Acervo da Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Depois de um passeio de reconhecimento dos espaços, utilizando outros sentidos que não os da visão, convidei os alunos a entrarem comigo em uma sala

de aula vazia, com vedação escura nas janelas. Propus que se movimentassem pela sala completamente escura, devagar, sem esbarrar nos colegas, atentando para o corpo, ouvindo os sons dos passos dos colegas, sentido o cheiro dos mesmos, do ambiente, etc. Ou seja, que buscassem outras formas de movimentação diferentes do que estavam acostumados.

Neste momento, pensei que fossem ficar com medo do escuro, mas fiquei surpresa com tamanha empolgação dos pequenos. De repente, liguei uma lanterna, apontando para uma das crianças, aproximando-a de seu rosto. Desligava a lanterna e tornava a ligá-la, apontando para outra criança, repetindo o processo algumas vezes. Elas caminhavam e dançavam, ao som de uma música tranquila. A cada raio de luz emitido pela lanterna, as crianças riam, gritavam, contorciam-se, cobriam os olhos com as mãos. O choque entre luz e escuridão provocava reações em seus corpos, reações estas que manifestavam-se por meio de expressões físicas, para as quais eu chamava atenção de todos, reforçando a proposta e meus objetivos. Acendi então a luz da sala e todos cobriram o rosto, acostumando-se, aos poucos, com a luz, e neste momento novamente mostrei a todos como reagiram no escuro e com o choque de luz. Um menino demonstrava seu andar cambaleando no escuro, por sentir-se inseguro sem a visão plena. Perguntei ao grupo com o que ele se parecia, uma menina respondeu: “- Ele parece estar bêbado”.



Fig. 14- Meninos mostrando corporalmente as sensações. Maio de 2014. Acervo: Arteiros.
Foto: Maureen Mantovani.

Perguntei, então, se alguém saberia fazer um bêbado “diferente”. Ato contínuo, um dos meninos levantou-se e demonstrou ao grupo o seu bêbado. Todavia, rapidamente uma outra menina disse-lhe que não se parecia com um bêbado, e, sim, com um louco.

Aproveitando o que emergiu da experiência, propus um encontro fictício entre o *bêbado* e o *louco*. Outras crianças então quiseram apresentar distintas versões corporais, identificados com seus corpos ora uma pessoa sonâmbula, ora alguém tonto, ou alguém com medo por andar com insegurança etc.

Encerramos a aula com uma roda de conversa e cinco minutos para os registros no *diário de corpo*. Para estes registros, procurei deixar as crianças mais livres para expressarem o que cada um considerou importante no processo, mas, enquanto registravam, passei por entre seus corpos jogados no chão - cada um com seu “diário de corpo” - e comentei algo, sugerindo coisas do tipo: *o que sentiram quando estavam no escuro? Como é andar sem enxergar tendo que confiar no outro? Como meu pé se move? Como ficam minhas costas quando caminho com uma venda nos olhos? Se fico com medo ou inseguro, como meu corpo reage?* E assim, sucessivamente.



Fig. 15- Roda de conversa final do Encontro. Acervo Arteiros. Maio de 2014. Foto de Daniela Rass.

Nesta conversa, as crianças relataram a experiência, falaram sobre medo do escuro, sobre o quanto aguçamos nossos outros sentidos quando fechamos os olhos. Uma menina falou que *alguém pisou forte no seu pé* e disso surgiu a questão do cuidado, de *perceber a aproximação do corpo do outro pelo som, pelo cheiro e pelo calor* (palavras de um menino de nove anos).

Depois de relatarem as sensações, conversamos um pouco sobre como estas puderam contribuir nas expressões realizadas por eles ao mostrarem com seus corpos o corpo do “bêbado” por exemplo. Um garoto disse: - “Eu percebi que quando não enxergo direito eu caminho meio tonto e acho que é assim que caminham os bêbados”. Risos de todos.

Assim, encerramos a conversa com a percepção de que as sensações provocam reações corporais e que nem sempre estamos atentos a elas e que se observarmos elas podem servir de material para ampliar nossos repertórios gestuais no teatro e na vida.

VISÃO II

Este encontro objetivou trabalhar foco, ausência de foco, cores, ausência de visão e percepção pelos sons. Participaram deste encontro dez alunos com idades entre cinco e dez anos.

Utilizamos os seguintes materiais: vendas feitas por mim em Feltro, chocalhos, binóculo, óculos com lentes coloridas, canudo de papel, quadros de papel com celofane colorido, CDs de música

Como de hábito, iniciamos a aula com uma breve roda de conversa sobre nossos sentidos, especificando neste encontro os sentidos da Visão e da audição, pois, neste encontro uma das atividades pretendeu integrá-los.

Apresentei os materiais utilizados e expliquei como funcionaria a proposta.

Todos iniciaram a aula com uma caminhada pelo espaço da sala ao som de uma música lenta. Formaram um círculo, e, dentro do círculo, alguns objetos foram ofertados, como: uma luneta; um binóculo; óculos escuros; óculos com lentes coloridas; um canudo de papelão; um CD onde as crianças deveriam olhar pelo buraco e quadros de papelão com papel celofane colorido.



Fig. 16- Materiais utilizados neste encontro. Maio de 2014. Acervo da Arteiros. Foto de Maureen Mantovani



Fig. 17- Apresentação dos materiais. Maio 2014. Acervo Arteiros. Foto: Daniela Rass.

Os alunos foram convidados a escolher aleatoriamente um objeto e a continuar a movimentação pelo espaço da sala, utilizando o objeto escolhido para enxergar com ou através dele.



Fig. 18- Alunos em experimentações visuais. Maio de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Quando a música parasse todos deveriam trocar de objeto com o colega mais próximo. Assim, depois de algum tempo, todas as crianças experimentaram as diversas possibilidades de ver com os diferentes objetos propostos.



Fig. 19- Menina Olhando através do Binóculo. Fig. 20- Menina olhando através do furo de um CD. Maio de 2014. Acervo Arteiros. Fotos de Maureen Mantovani



Fig. 21- Arteiros em experimentações visuais com óculos de lente vermelha, binóculo e Canudo de papelão. Acervo da Arteiros. Maio de 2014. Foto: Maureen Mantovani

Após a primeira etapa, os objetos foram recolhidos e as crianças convidadas a sentarem no palco, deixando a área de jogo e dos tatames livre.

Sentados no palco, observaram a área livre onde a próxima atividade exigiria movimentações. Formara, então, duplas, e uma dupla por vez foi chamada na área dos tatames onde a atividade foi realizada.

Um integrante recebeu e colocou à venda, enquanto outro segurava um chocalho feito pelas crianças nas oficinas de artes, com cano de PVC e tampinhas de garrafas P.E.T. Aquele que segurasse o chocalho deveria estimular a movimentação de seu parceiro pelo estímulo sonoro, objetivando promover mudanças de movimentação, variando direções, planos, alturas etc., utilizando o chocalho para emitir sons que deveriam ser seguidos pelo aluno de olhos vendados.

Após a primeira etapa os objetos foram recolhidos e as crianças convidadas a sentarem no palco, deixando a área de jogo dos tatames livre.



Fig. 22- Atividade em dupla. Movimentos regidos pelo som do chocalho e ausência de visão. Maio de 2014. Acervo da Arteiros. Foto de Maureen Mantovani



Fig. 23- Atividade em dupla. Movimentos regidos pelo som do chocalho e ausência de visão. Maio em 2014. Acervo da Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Esta atividade pretendeu estimular o sentido da audição, além da percepção corporal ou cinestesia, promovendo a confiança uns nos outros e o desenvolvimento do senso de equilíbrio.

Depois das experiências, fizemos uma roda de conversa para avaliar o que tinha sido realizado. Cada um falou como se sentiu, das descobertas com o próprio corpo, dos medos e receios de estarem privados da visão, e também sobre as experiências de ver através de objetos diferentes, e como estes modificavam ou não o sentido da visão e a relação com os objetos.

Relataram as experiências verbalmente, e, depois, foram convidados a realizarem relatos corporais, como, por exemplo, uma menina que descreveu como era *enxergar o mundo vermelho*, referindo-se ao cartão com celofane vermelho. Afirmou parecer estar em um planeta diferente, onde tudo era vermelho, onde havia alienígenas que caminhavam esquisito. Ela demonstrava com o corpo, de um jeito diferente, o movimentar-se enquanto falava, utilizando-se, também, de uma voz não habitual. Todos riram muito, e, aos, poucos foram entrando no jogo proposto pela colega, cada qual mostrando ao grupo como era a sua *performance* de alienígena do planeta vermelho.

Nos relatos das crianças, a percepção dos sons quando estamos desprovidos da visão é bastante significativa. Pude observar que praticamente todas as crianças fizeram referência a isto em suas falas, referindo-se à segunda etapa de atividades.

Para encerrar, as crianças registraram as experiências no “diário de corpo” manifestando suas experiências com giz de cera, risos e alguma ansiedade.



Fig. 24- Aluna registrando no diário de corpo com giz de cera. Maio de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Neste encontro ao final da atividade minha câmera fotográfica ficou sem bateria, impedindo o registro imagético do momento do *diário de corpo*. Vale colocar minha impressão sobre a imensa satisfação das crianças em transporem para o papel algumas de suas sensações, imagens, sentimentos em relação ao vivido no dia de hoje. As conversas e trocas sobre a atividade realizada contribuem durante o ato de registrar, cada qual em seu corpo, para a avaliação individual e coletiva da importância da atividade, da relevância de cada etapa e dos resultados.

VISÃO III

Este terceiro encontro com foco na visão objetivou trabalhar o olhar, a visão periférica, a atenção, a percepção, o tato, o reconhecimento, a imaginação, a criação, a ausência de visão e a afetividade. Utilizamos apenas vendas como material para a execução das atividades. Estavam presentes dez alunos neste encontro, com idades entre cinco e dez anos.

Como de costume, a aula iniciou-se com uma roda de conversa, lembrando os passos dados até aqui. As crianças tiraram dúvidas, comentaram as atividades anteriores e mostraram-se entusiasmadas pelas atividades a serem realizadas a seguir. Expliquei que faríamos uma atividade integrando os sentidos da Visão e do Tato.

Solicitei que ficassem todos de pé em uma roda e que se olhassem com muita atenção. A primeira reação, inevitável, foi de risos, mãos inquietas, rostos escondidos por detrás dos cabelos. Um certo *constrangimento* tomou conta de boa parte das crianças. Algo compreensível, afinal, vivemos em uma sociedade que muito vê mas pouco enxerga, os olhares são superficiais, assim como boa parte das relações estabelecidas.

Demorou um tempo para que deixassem de rir e começassem a se concentrar nos detalhes. Uma música instrumental de fundo e minha voz bem tranquila indicavam um momento de entrega. Eu repetia: *Mais do que olhar, vejam-*

se, observem quem são os colegas que convivem com vocês todos os dias, como são os olhos, o nariz, a boca, as mãos, os pés, o cabelo. Que tipo de roupa vestem...

Depois de um período observando os colegas de longe, pedi que caminhassem pela sala ao ritmo da música, e, quando terminasse, cada um deveria abraçar seu colega mais próximo, podendo, assim, entrar em contato físico com o corpo deste. Logo após, pedi que sentassem uns ao lado dos outros encostados na borda do palco, deixando livre o espaço dos tatames para iniciarmos a outra parte da atividade.

Chamei um aluno ao centro do tatame e lhe entreguei uma venda para os olhos, e, assim que este os vendou, um outro companheiro foi convidado, silenciosamente, a sentar-se à frente. Então, pedi à criança com a venda que tocasse as orelhas do colega sentado à sua frente e me dissesse quem este era.



Fig. 25- Arteiros em início da atividade sensorial envolvendo Tato e visão. Junho de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen

Deste modo, prosseguimos o jogo, sugerindo a identificação do colega pelo reconhecimento do seu pé, do nariz, das mãos, do cabelo, alternando quem era o identificador e quem seria identificado.



Fig. 26- Atividade sensorial de reconhecimento do colega com ausência de visão. Junho 2014.
Acervo Arteiros. Foto de Maureen



Fig. 27- Atividade sensorial de reconhecimento do colega com ausência de visão. Junho 2014.
Acervo Arteiros. Foto de Maureen

Esta atividade propôs uma forma de identificar os colegas sem auxílio da visão, desta forma, fazendo com que as crianças lançassem mão de outros sentidos e principalmente, percebessem o quanto muitas vezes convivemos diariamente com alguém sem perceber os detalhes que diferem cada pessoa e a torna única.

Neste exercício, as crianças observaram as particularidades de cada um, exercitando uma forma de aproximação do corpo do outro que ajuda a fortalecer o vínculo e a noção de pertencimento do grupo, contribuindo para a valorização da amorosidade e da afetividade que são a base das relações humanas. Que podem se constituir melhores se passarem pelos sentidos, por tocar e ser tocado, cheirar e ser cheirado, por perceber o outro por aquilo que lhe torna único, aprendendo a valorizar as diferenças, perceber as semelhanças, encontrar outros modos de identificar àqueles com quem convivemos.



Fig. 28- Atividade sensorial de reconhecimento do colega com ausência da visão. Junho 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Tocar e ser tocado, cheirar e ser cheirado, perceber o outro por aquilo que lhe torna único, valorizar as diferenças, perceber as semelhanças, encontrar outros modos de identificar àqueles com quem convivemos.

Depois desta atividade, as crianças conversaram e relataram as várias formas aprendidas, diferentes, de perceber o outro, formas de tocar e ser tocado. Relembraram situações vividas em seu cotidiano. Algumas afirmaram sentir vergonha ou constrangimento de serem tocadas, outras que sentiram cócegas, outros que acharam muito difícil distinguir os amigos sem os enxergar. De toda a sorte, a maioria identificou com facilidade os colegas.

Percebi muito respeito e amorosidade no contato físico neste encontro, algo que me chamou bastante a atenção, pois, as agressões físicas e/ou resistências em tocar o corpo do outro era algo latente em encontros anteriores.

A aula se estendeu um pouco e perdemos o horário, de modo que ficou inviável darmos continuidade passando para segunda parte, onde, a partir da conversa sobre a experiência, deixaríamos *rolar* o jogo de mostrar com o corpo e dar espaço às “performances” das crianças.

O tempo escasso nos impediu de realizarmos, também, os registros nos “diários de corpo”.

Esta questão do tempo sempre me incomodou nos processos educativos, porém, não havia como fugir. Entendi que, nas próximas sessões deveria estar mais atenta para evitar que nos detivéssemos muito tempo em uma única atividade e ficássemos, assim, impedidos de realizarmos todo o cronograma para cada encontro.

Embora tenha um planejamento prévio, evito ficar presa neste padrão com rigidez. No momento, deixar fluir a atividade dentro do que fluía no grupo me pareceu mais coerente, além de uma forma de deixar que processos emergissem do grupo e não fossem impostos por mim. É claro que existe o momento do caos e o momento de retomar o foco, mas o que me parece importante é o olhar do educador e seu bom senso para encontrar o tempo certo.

PALADAR I

Neste encontro, buscamos trabalhar sabores, temperaturas, interligações e consistência entre os sentidos (tato, paladar, olfato e visão audição).

Para desenvolver esta atividade, utilizei os seguintes materiais: gelatinas de vários sabores como abacaxi, *tuti-fruti*, limão, uva, morango, e vendas confeccionadas por mim em tecido de feltro. Havia oito crianças em aula neste dia, com idades entre cinco e dez anos.

Iniciamos a aula novamente com uma conversa em círculo, onde expliquei às crianças a atividade, observando todos muito entusiasmados e ansiosos pela experiência que estavam prestes a vivenciar.

Entreguei, a seguir, uma venda para cada um, para que cobrissem os olhos. Coloquei uma música instrumental¹⁰ em volume baixo, pedi que todos vendados permanecessem em círculo e sentados nos tatames.

Neste encontro buscamos trabalhar os sabores, temperatura, interligação entre sentidos (tato, paladar, olfato e visão), consistência.

Para desenvolver esta atividade utilizei os seguintes materiais: gelatinas de vários sabores abacaxi, *tuti-fruti*, limão, uva, morango e vendas confeccionadas por mim em Feltro. Havia oito crianças em aula neste dia, com idades entre seis e dez anos.

Iniciamos a aula novamente com uma roda de conversa onde expliquei às crianças sobre a atividade. Todos muito entusiasmados e ansiosos pela experiência que estavam prestes a vivenciar.

Entreguei ao seguir, uma venda para cada um, para que cobrissem os olhos. Coloquei uma música instrumental³ em volume baixo, pedi que todos vendados permanecessem em círculo e sentados nos tatames.

¹⁰ Música do filme *Adeus Lenin*, chamada de “Summer 78” Performatizada por Yann Tiersen.



Fig. 29- Meninas com vendas aguardando o início da atividade sensorial com gelatinas. Junho de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani.

Pedi que cada um manuseasse o conteúdo que se encontrava em potes de sorvetes à sua frente. Disse-lhes que poderiam manusear, cheirar, comer...

Depois de algum tempo, quando todos haviam percebido o que era o conteúdo, pedi que tentassem identificar as cores das gelatinas e seus sabores, e, ainda vendados, poderiam valem-se dos outros sentidos que não a visão.



Fig. 30- Potes de gelatinas usadas na atividade. Junho de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen.



Fig. 31 e 32- Mãos na gelatina. Junho de 2014. Acervo Arteiros. Foto Maureen Mantovani



Fig. 33 e 34- Saboreando gelatinas. Junho de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Retirei as gelatinas dos potes de sorvetes e as coloquei misturadas em uma grande bacia, da qual todos se aproximaram, manipulando as gelatinas, cheirando, comendo, divertindo-se com aquela atividade nada comum para eles, segundo depoimento posterior de cada um.



Fig. 35- Misturando as gelatinas. Junho de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani



Fig. 36- Manuseando as gelatinas misturadas. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani



Fig. 37- Mãos das crianças melecadas de gelatina. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Riam alto, apertando a gelatina. Foi então que pedi que tirassem as meias e os convidei à pisarem na meleca, um de cada vez. Ainda vendados, os ajudei a entrar na bacia cheia de cores, um por vez. Percebia em todos uma alegria ímpar em viver tal experiência. Apenas um menino sentiu-se incomodado em estar “se sujando” ...

Depois desta etapa, limpavam-se as mãos e pés, vestiram as meias e fomos para a sala de dança.

Lá coloquei uma música mais agitada¹¹ e pedi que movimentassem-se pelo espaço como se fossem corpos de gelatina. Aos poucos, fui sugerindo outras referências de movimento, como: *a gelatina está derretendo, só as pernas são de gelatina, as gelatinas estão se misturando etc.*



Fig. 38- P. G., com os pés na bacia de gelatina. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani, out. 2014.

¹¹ “Aquarius/Let the Sunshine In” é uma junção de duas canções do musical Hair (1967), compostas por James Rado, Gerome Ragni e Galt MacDermot.



Fig. 39 e 40- Pés na gelatina, momento de experimentação sensorial. Junho de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Paulatinamente, cada criança foi querendo “mostrar” como seria “o seu corpo de gelatina”. Um mostrou seu corpo gelatinoso enquanto ouvia comentários do tipo: *-Meu corpo de gelatina é diferente do dele, ele parece um boneco de mola!*

Outros, atentos ao comentário, *performatizaram* bonecos de mola.

Seguindo neste jogo de demonstrar com o corpo, um comentário, um gesto, tudo fazia surgir novas expressões e novos *corpos performatizados* a serem mostrados no aqui/agora da sala de aula.



Fig. 41- Crianças com *corpos gelatinosos*. Junho de 2014. Acervo Arteiros. Foto:Maureen

Ao final, fizemos um breve relaxamento e uma roda de conversa. Os alunos ainda puderam registrar a atividade no seu “diário de corpo”.



Fig. 42- Crianças registrando em seus “diários de corpo”. Junho de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Optei por *esparramar* os corpos de papel pelo chão e as crianças acomodavam-se como queriam. Assim, pude observar também a disposição de cada corpo em relação ao corpo de papel, além do modo como cada criança se relacionava com os materiais.

Este momento fez com que cada criança saísse um pouco da energia da coletividade e se voltasse para sua experiência individual, para fazer seus registros.

Estes registros são livres. Em nenhum momento *determinei* ou *sugeri* algo. Desde o princípio, o combinado seria que cada criança utilizaria seu corpo de papelão para registrar com desenhos, palavras, letras etc., a seu modo, sensações, sentimentos, experiências que viveu em cada encontro.

Algumas crianças foram extremamente detalhistas nos registros, outras ocuparam espaços amplos; uns, demoram-se mais nesta etapa, outros, rápidos, não deram muita importância a este momento do encontro.

E esta diversidade é o que fascina.

PALADAR II

Neste encontro, o foco seria trabalhar, novamente, a interligação entre os sentidos (paladar, olfato e tato), só que, agora, acrescidos da apreciação de gostos e preferências pessoais e a diferenciação entre doce, salgado, apimentado e ardido, em suma, de memórias afetivas. Estiveram presentes, neste encontro, dez alunos, com idades entre cinco e dez anos. Os materiais utilizados foram: uma bacia, colher, assadeira, ingredientes de bolo como farinha, ovo, sal, açúcar, margarina, fermento químico em pó, facas e colherinhas de cafezinho, geleia de mirtilo, mostarda, manteiga com sal, molho de pimenta.

Para dar início à atividade, convidei os alunos para sentarmos ao redor da mesa do nosso refeitório, mas, antes, pedi que fossem ao banheiro e lavassem bem as mãos. Expliquei que iríamos fazer pão. Todos ficaram visivelmente entusiasmados. Fizeram muitas perguntas, contaram lembranças de mãe, de avó, de tia que costuma fazer pão e trouxeram memórias especiais pra nossa atividade.

Iniciei falando da nossa receitinha de “pão de minuto”, mostrando os ingredientes e lendo a receita e o passo a passo.



Fig. 43- Arteiros preparados para fazer pão. Agosto 2014 Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Fizemos a massa, e, depois que todos mexeram, cortei um pedaço e distribui para cada um. As crianças sovaram a massa cada um a seu modo, pareciam estar se divertindo muito. Neste momento, chamei a atenção para a consistência da massa, sobre sua temperatura, textura etc.

Cada criança fez o seu pãozinho no formato que desejou. Apareceram pães em formato de estrela, de coração, em formato de salsicha, bola, rosto, etc.

O *pão de minuto* chama-se assim por ser muito rápido de fazer e então, depois de alguns minutinhos, estava pronto.



Fig. 44 e 45- Crianças sovando a massa e dando formato ao pão. Agosto 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani



Fig. 46- Pães das crianças indo para o forno. Agosto de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani



Fig. 47- Pães assados. Agosto de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani, out. 2014.

Enquanto o pão assava, as crianças registravam a experiência de pôr a mão na massa no “diário de corpo”. Enquanto isto, podiam sentir o cheiro do pão assando na cozinha. Comentavam entre eles sobre o cheiro do pão quente e compartilhavam memórias, histórias, lembranças de família, etc.

Cada criança recebeu seu pão e os ajudei a fatiar. Fui passando em uma pequena fatia a manteiga, a mostarda, o molho de pimenta, a geleia, assim, os pequenos foram experimentando os diferentes sabores e seguindo minhas sugestões, foram observando as diferenças entre um sabor picante, um sabor doce, salgado e ardido.



Fig. 48- I.M. Provando o pãozinho feito por ela. Ago.2014.Acervo Arteiros. Foto:Maureen



Fig. 49- S.L., comendo o pãozinho feito por ela. Agosto de 2014. Acervo Arteiros. Foto Maureen Mantovani

Eles adoraram comer o pão, especialmente por ter sido feito por eles, experimentaram os sabores, manifestaram suas preferências, como a menina na foto à cima, manifestando a boca ardida depois de um pedaço de pão com mostarda.

Em seguida, sentamos em uma roda de conversa, onde voltamos às memórias afetivas das pessoas de família que fazem ou faziam pão.

Uma aluna quis mostrar corporalmente como era a avó fazendo pão. Desta representação foram nascendo outras, à medida que cada criança foi criando, a seu modo, um jeito corporal de mostrar alguém fazendo pão. Ao mostrar a degustação dos pães e seus respectivos sabores, os infantes foram manifestando corporalmente o que sentiram ao experimentar cada sabor.

Na aula de hoje não tivemos tempo de registrar no “diário de corpo”, então fizemos apenas uma breve avaliação da atividade e de nossas experiências, e deixamos combinado que o registro de hoje seria feito na próxima aula.

PALADAR III

No último encontro estiveram presentes nesta aula sete crianças. Nosso propósito foi o de trabalhar o paladar. Objetivei criar processo para que experimentassem e comparassem *sabores* como *amargo, doce, salgado*, e *temperaturas*, como *quente, morno, frio e gelado*. Utilizamos como materiais copinhos de cafezinho com pequenas doses de salmoura fria (água natural com sal), chá morno adoçado, café quente sem açúcar, suco de uva bem gelado.

Iniciamos a aula lembrando a aula anterior. Conversamos sobre os sabores, sobre temperaturas e sobre as sensações que cada sabor pode provocar, e como refletem-se em nossas expressões. Em seguida, dispus os copinhos em cima da mesa e as crianças sentadas ao redor foram convidadas a experimentar.

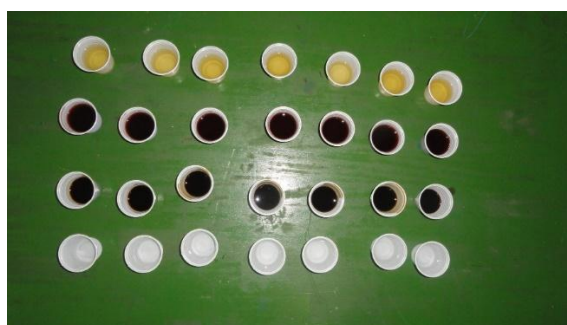


Fig. 50- Copinhos com líquidos para a atividade. Ago.2014 Acervo Arteiros, Foto: Maureen



Fig. 51- Arteiros prontos para o início da atividade. Ago.2014. Acervo Arteiros. Foto:Maureen

Mostraram com suas expressões, principalmente faciais, se tinham gostado ou não. Algumas crianças fizeram caretas e tomaram apenas um gole, mas a grande maioria bebeu todo o chá.

Os comentários sobre esta primeira dose foram:

- *O chá morno me dá sono...*
- *É doce e eu não gostei.*
- *“Tava” quente e fiquei com calor, mas era docinho e eu gosto de docinho.*



Fig. 52- Arteiros provando chá morno. Agosto de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Provaram, primeiramente, o chá morno e adoçado. Passamos então para a segunda fileira de copinhos, que agora continham suco gelado de uva, também adoçado. Algumas crianças beberam rapidamente e perguntaram se havia possibilidade de repetir. Apenas uma menina fez careta e deu um único gole, dizendo que estava muito gelado e lhe ardia a garganta.

A terceira dose continha café quente e sem açúcar. Algumas crianças, antes mesmo de beber já manifestavam, pelo odor, contrariedade em provar. Mas todos degustaram, alguns com um pequeno gole seguido de arrepios e caretas, outros, precisaram ingerir água em seguida, reclamando muito do gosto amargo.

Apenas um menino bebeu todo o café e disse estar habituado ao sabor e que sentia imenso prazer em beber café.



Fig. 53- B. expressando ardência na garganta com o gole de suco gelado. Agosto de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani



Fig. 54- Meninas expressando suas reações ao ingerirem café. Agosto de 2014. Acervo Arteiros. Foto Maureen Mantovani



Fig. 55- S. fazendo careta depois de ingerir café. Agosto de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Por fim, a última dose foi de salmoura fria. Algumas crianças entusiasmadas pensando que iriam ingerir água pura, beberam o conteúdo do copinho de cafezinho em um gole só e foi um alvoroço. Caretas, cuspidas, reclamações.



Fig. 56- Expressões das meninas após degustarem água com sal. Agosto de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Após esta primeira parte da aula, convidei o grupo para irmos para a sala de dança, onde retiramos os calçados e sentamos nos tatames.

Ali, pedi que lembrassem da sensação do amargo e automaticamente as crianças repetiam as manifestações feitas ao ingerir o café. Fui chamando a atenção para as expressões de cada um e convidando as crianças a manifestarem durante movimentações pelo espaço da sala expressões de um corpo amargo, doce, salgado, frio, quente, morno. A partir destas expressões, pequenas *performances* foram surgindo: corpos *gelados*, uma pessoa *amarga* e assim por diante. Um menino, no entanto, compartilhou achar que o gosto era agradabilíssimo, mencionando ter lembranças da praia, do mar.



Fig. 57- P.G, degustando água com sal (salmoura). Agosto de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani



Fig. 58 e 59- *Corpos gelados I e II*. Agosto de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Destas expressões foram surgindo novas expressões e um jogo surgiu no ato de remeter à memória, colocar em ação a sensação, mostrar o que aqui e agora sentiam em relação à atividade proposta.



Fig. 60 e 61- No jogo do aqui/agora alunas *mostram o corpo de pessoas amargas*. Agosto de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Finalizamos o encontro com roda de conversa avaliando o que fizemos e colocando as expressões em formas de escrita, desenho, imagens, marcas, cores, nos “diários de corpo”.

TATO I

Neste primeiro encontro com foco no Tato estiveram presentes dez alunos com idades entre cinco e dez anos.

Os materiais utilizados para a execução da atividade foram bucha vegetal, palha de aço, pedaços de lixa de madeira, pedaços de tecidos felpudos, pedras.

O ponto central deste encontro era trabalhar a sensibilidade, diferenciando o toque em relação à temperatura, suavidade, aspereza, pressão, maciez, etc.

Inicialmente, conversamos sobre este sentido e sobre seu órgão responsável. Muitas crianças não sabiam que a pele é um órgão e que o tato não é exclusividade das palmas das mãos, mas sentimos com a pele do corpo todo, e, obviamente, as crianças já haviam sentido isso, apenas não estavam atentas para perceber o calor de uma água morna do banho tocando a pele, ou um tecido áspero de uma roupa nela encostando.

A atividade iniciou com todos reunidos em um círculo, com os objetos dispostos no centro. As crianças, curiosas, queriam saber o que faríamos com eles. Iniciei nossa conversa ponderando sobre o tato, inquirindo sobre o órgão que a ele corresponde e o que elas mais gostavam de tocar, como gostavam ou não de serem tocadas.

Sentadas nos tatames em círculo, foram convidadas, uma de cada vez, a deitar de bruços no centro dele. Com uma música suave¹² tocando ao fundo, os pequenos, deitados de bruços, mantinham os olhos fechados. Os que permaneceram sentados, em forma circular, foram convidados a utilizar um dos objetos para tocar o corpo do colega deitado, escolhendo o objeto e as partes do corpo que tocariam.

¹² “Valsa de Amelie Poulain” do Filme O Fabuloso Destino de Amelie Poulain, música de Yann Tiersen.



Fig. 62 e 63- crianças tocando o corpo do colega com objetos variados. Setembro 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani



Fig. 64 e 65- Corpos tocando e sendo tocados por intermédio de objetos. Setembro de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Os objetos foram selecionados pensando nas sensações que poderiam despertar, e foi extremamente interessante perceber que as sensações podem ser muito diversas de uma criança pra outra, assim como a parte do corpo que o objeto toca e quem manipula o objeto. Observamos as variações nas reações de cada criança: um objeto que fazia uma criança relaxar e ficar sonolenta provocava risos descontrolados em outra, revelando cócegas ou um certo pudor com um determinado toque. As sensações relatadas oscilaram de maciez a aspereza, passando por irritação, suavidade, preguiça, sonolência, e, a campeã de todas, as cócegas.

As crianças divertiram-se trocando os objetos e alternando as partes do corpo que iriam tocar, experimentando também diferentes formas de exercer o contato: leve, rápido, lento, com maior ou menor pressão.

Além de receber os estímulos táteis dos colegas através de objetos com diferentes texturas e temperaturas, a proposta proporcionou às crianças a sensação de confiança, de entrega, de estar exposto e aberto ao toque do outro.

O fato de tocar e ser tocado, as trocas sensoriais e sensíveis que imprimiram ao corpo e desde o corpo, bem como as sensações que saborearam, revelaram emoções, expressões, memórias, afetos. A proposta, ao ofertar experiências ímpares, revelou, em seus resultados, a importância do estímulo da memória corporal, ao proporcionar sua transcrição para as expressões físicas as sensações, trazendo-as para a consciência.

Para finalizar o encontro, convidei as crianças a expressarem umas para as outras o que sentiram na vivência, primeiro verbalmente, manifestando as sensações, depois corporificando-as, ou seja, expressando-as com o corpo.

Ficou evidente as diferentes maneiras de mostrar com o corpo no aqui e agora a sensação de cócegas, por exemplo, vivida por todos em um determinado momento, e como cada criança expressou essa sensação de modo tão singular. Chamei a atenção do grupo para que percebessem isso e que mencionassem o que parecia a cola “x” quando contorcia o corpo, fazendo uma alusão à sensação de cócegas.

Observamos as variações nas reações de cada criança, um objeto que fazia uma criança relaxar e ficar sonolenta, provocava risos descontrolados em outra criança revelando cócegas ou um certo constrangimento, pudor com aquele toque.

Os objetos foram selecionados pensando nas sensações que poderiam despertar e foi extremamente interessante perceber que as sensações podem ser muito diversas de uma criança pra outra, assim como dependendo da parte do corpo que o objeto toca e dependendo de quem manipula o objeto.

Uma menina mencionou que ela se parecia com uma minhoca, então pedi que cada um mostrasse como seus corpos expressavam uma minhoca. Quando cada um demonstrou o pedido, outros comentários surgiram, com novas expressões vividas corporalmente, fazendo desta atividade um exercício sensível de corporificar emoções e atribuir-lhes sentido.

Finalizamos com o nosso “diário de Corpo” e uma conversa breve de avaliação da atividade.



Fig. 66- Arteiros registrando nos *diários de corpo*. Setembro de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

O momento de registros no “diário de corpo” foi importante pra que cada criança acessasse suas referências, entrando em contato consigo mesma, deixando aflorar aquilo que de fato lhe despertou e foi importante durante o processo.

Os infantes, de uma forma geral, são bastante influenciadas pelo coletivo, e, muitas vezes, nas conversas iniciais, são sempre as mesmas crianças a expressarem verbalmente suas sensações, experiências, sentimentos. Os outros apenas concordam ou repetem o que estas outras haviam dito. No diário de corpo, todavia, as individualidades podem aflorar, incrementando a individuação e a subjetividade de cada um.

TATO II

Neste encontro, onde sete alunos estiveram presentes com idades entre seis e nove anos, o ponto nodal foi trabalhar a textura, corpo envolto por algo, as sensações, as relações com o corpo/corpo do outro/espço, etc.

Para a realização desta atividade, utilizamos três metros de TNT (*Tecido Não Tecido*) e três metros de plástico bolha.

Como de costume, iniciamos a aula da mesma maneira que as outras, com uma breve roda de diálogo, apresentando a temática e a proposta para o encontro. As crianças, então, sentaram no palco enquanto estendi o TNT no chão coberto pelos tatames.

Uma criança por vez deitava-se na ponta do TNT enquanto dois colegas embrulhavam-na, como se fizessem um *pacote*. A criança embrulhada permanecia assim por algum tempo, tentando estabelecer diferentes formas de movimentos, buscando encontrar alternativas para levantar, sentar, rolar e tentar desprender-se dos três metros de TNT que enrolavam seu corpo.



Fig. 67- Criança envolta de três metros de TNT. Setembro de 2014. Acervo Arteiros. Foto Maureen Mantovani



Fig. 68- Criança rolando nos Tatames de EVA envolta por TNT. Setembro de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

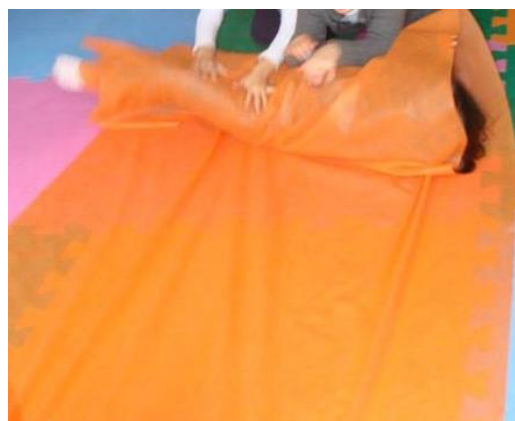


Fig. 69 - Menino caminhando pelo tatame enrolado em TNT. Fig. 70- Crianças enrolando colega no TNT. Setembro de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Todas as crianças participaram com entusiasmo, através de muitas risadas, de muitos pedidos de “mais um”, até que uma certa agitação tomou conta do grupo. Propus então fazermos a mesma atividade envolvendo dois participantes ao mesmo tempo, fato que as crianças adoraram, iniciando imediatamente sua realização.



Fig. 71 e 72- Crianças experimentam a atividade em dupla. Setembro de 2014. Acervo Arteiros.
Foto de Maureen Mantovani

Aos poucos, foram percebendo as dificuldades, ampliadas pelo fato de estarem em duplas, pois necessitavam agora que os dois corpos estivessem muito conectados, em sintonia, para facilitar as movimentações, além de uma harmonia coesa para promoverem os movimentos sem que nenhum dos participantes se machucasse.

Depois desta etapa, realizamos a mesma atividade, porém, com três metros de plástico bolha. Adoraram a sensação das bolhas estourando enquanto seus corpos rolavam no chão.



Fig. 73- Arteiro envolto em plástico bolha. Setembro de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani



Fig. 74- M. esboçando o sorriso de satisfação enrolada em plástico bolha. Setembro de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani



Fig. 75- Estourando bolhas. Set. 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani em out./2014



Fig. 76- Rolando nos tatames envolta de plástico bolha. Setembro de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Depois, alguns experimentaram a sensação de girar o corpo envolto do plástico bolha na parede a fim de estourar as vesículas.



Fig. 77- B.T, girando o corpo enrolado de plástico bolha na parede. Setembro de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Os participantes, então, experimentaram jogar o plástico para cima e deixar que caísse sobre o corpo de um deles, caminhando descalços sobre ele, apertando as empolas das mais diferentes maneiras.

Fizemos uma avaliação sobre a experiência, e todos comentaram sobre as emoções e sensações vivenciadas na experiência. Entre as manifestações, destaque:

- *Eu me senti como uma múmia...*
- *me senti apertada, sufocada.*
- *Eu achei engraçado, parecia um rolo de papel higiênico!*
- *Gostei da hora que me empurrei na parede e senti as bolinhas estourando...*

Depois de alguns comentários, uma das crianças mostrou como seria este *corpo de múmia*. A risada rolou solta. Outros quiseram mostrar com seus corpos como eram *suas* múmias, e, assim, surgiram outras representações, *performances* realizadas no prazer da descoberta e do compartilhar, sem a pretensão de estar seguindo receitas ou modelos prontos.

Encerramos a atividade com os registros nos diários do corpo.

TATO III

Este encontro objetivou trabalhar a sensibilidade tátil e conferir uma especial atenção à sensibilidade dos pés, pois, de modo geral, na escola e na vida, vivemos com nossos pés presos em calçados, nem sempre confortáveis. São nossos pés que recebem diariamente toda a carga de peso do nosso corpo. Participaram sete crianças com idades entre seis e dez anos. Os materiais utilizados foram um saco plástico contendo muitas bolinhas de isopor bem pequenas e um saco plástico grande contendo pedaços de isopor num tamanho mediano.

A reunião iniciou-se com uma conversa sobre o Tato e sobre as sessões anteriores. Relembramos os processos pelos quais havíamos passado, as experiências que havíamos feito, tecemos comentários, eles fizeram perguntas e puderam ouvir minhas informações sobre a atividade que seria realizada a seguir.

Sentamos em círculo nos tatames com pés descalços e começamos, lentamente, a esquentar nossos pés coletivamente, passando uns pés nos outros, com toques suaves. Pedi então que sentassem em duplas e fizessem uma troca de carícias com os pés, atentando para a textura da pele dos pés de seu parceiro, para sua temperatura, a pressão do toque, sua constância, as velocidades dos contatos. Em seguida, coloquei as bolinhas de isopor numa bacia grande e os pequenos foram convidados a colocar as mãos, e depois os pés, dentro da bacia, e a pisar no isopor.



Fig. 78- I.M, explorando o saco com bolinhas de isopor. Setembro de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Eles então, usando as mãos, jogavam bolinhas de isopor pela sala, com muitos risos e cócegas, e tudo indicava um imenso prazer de estar vivendo aquela proposta.

Fizemos o mesmo com o saco com pedaços grandes de isopor. Todavia, os gestos, expressões faciais e verbais indicavam uma mudança visível na relação com o isopor.



Fig. 79- A.explorando com os pés o saco com isopor. Setembro de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani



Fig. 80- Pés em experimentação com isopor. Setembro de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

A sensação era outra, e as crianças puderam relatá-la de modo verbal e também nas expressões corporais que se seguiram.

Pedi-lhes que ponderassem sobre a experiência e que diferenciassem, se possível, as duas atividades. Foram muitos os comentários, até que um menino disse que colocar os pés na bacia de bolinhas miúdas era tão gostoso que lhe dava paz, colocação que foi imediatamente rebatida por uma menina, que pronunciou sentir cócegas ao fazê-lo, e que, ao sentir cócegas, ficava altamente irritada, pois detestava que lhe fizessem cócegas.



Fig. 81- Aluno mostrando seu corpo *em paz*. Setembro de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani

Sugeri ao menino que evidenciasse como ficava corpo quando se sentia em paz, e à menina, que mostrasse seu corpo *irritado* pelas cócegas.



Fig. 82- Aluna mostrando seu corpo *irritado por sentir cócegas*. Setembro de 2014. Acervo Arteiros. Foto Maureen Mantovani

A risada rolou solta por toda a turma. Então, um outro aluno disse que a menina que sentia cócegas estava parecendo que estava *tendo um ataque*. Perguntei que tipo de *ataque* seria aquele, e se ele poderia mostrar como seria o *seu* corpo tendo este acometimento. Outras crianças quiseram manifestar seus corpos tendo *ataques* de riso, de coração, de epilepsia, etc.

Assim, o jogo foi se estendendo e variando de acordo com o que cada um mostrava aqui e agora, suscitando novos olhares e novas ideias.

Encerramos com uma breve avaliação e registros no diário de corpo. Durante a conversa, observaram como cada corpo reage de modo diferente às interferências externas e comentaram sobre as reações do grupo.

AUDIÇÃO I

Nosso primeiro encontro focado na audição não utilizou nenhum material específico, e contou com nove alunos em aula, com idades entre cinco e dez anos.

Começamos a aula falando sobre a audição.

Os alunos contaram situações, falaram sobre a língua de sinais, sobre pessoas que conhecem que não escutam, pessoas que usam aparelhos para escutar, etc.

Perguntei se estavam atentos ao que ouviam, se conseguiam distinguir sons. Todos disseram que sim. Então, perguntei que sons podiam perceber naquele momento. Foram rápidos em citar alguns sons, embora dos mais óbvios, como o som de buzinas de carros passando, de uma máquina de cortar grama do vizinho e da campainha da escola, que soou durante este momento.

Então, demandei que cada um escolhesse um lugar no tatame para deitar confortavelmente e que cerrassem os olhos, e coloquei uma música suave¹³. Fiz um relaxamento pedindo às crianças que deitassem nos tatames de barriga para cima e de olhos fechados, fui conduzindo uma visualização sugerindo que imaginassem que estariam em uma floresta, de pés descalços caminhassem devagar pela floresta, sentindo o cheiro de mato, ouvindo o canto dos pássaros... enquanto isso, solicitei que mantivessem uma respiração profunda, inspirando e expirando somente pelo nariz, depois desliguei a música e fui aos poucos conduzindo a visualização de volta à sala de aula, pedindo que abrissem os olhos devagar, depois desliguei a música.

Convidei todos a perceberem os sons do ambiente: os fortes, os fracos, os sons agudos e graves, os de perto e de longe etc., procurando identificar que sons eram esses e que sensações despertavam em cada um de nós.

As crianças ficavam angustiadas, e queriam fazer isso em segundos. Então expliquei que essa pressa é que nos impede de perceber coisas importantes. Afirmei que os sons mais belos precisam de tempo para serem sentidos com a alma,

¹³ Música do Filme “ O Tigre e o Dragão” , “A Love Before Time” de Tan Dun

em um momento de entrega. Percebi então que foram relaxando, e, aos poucos, estavam entregues ao momento e à experiência.

A seguir, convidei-os a relatarem os sons que puderam perceber. Aqui foi possível perceber a diferença na escuta, a entrega, a sensibilidade e a audição ampliada.



Fig. 83- Momento da Roda de Conversa, trocas sensíveis e reflexões coletivas. Acervo Arteiros.
Foto de Maureen Mantovani em Ou./2014

Os sons relatados foram: a respiração de L., que estava um pouco congestionada no dia, e, portanto, respirava emitindo um som mais forte, o ronco da barriga de alguém, o barulho dos passos da professora que caminhava entre os alunos para registrar a atividade, o estrondo da máquina furadeira que fazia alguma reforma na vizinhança, os sons de corpos se mexendo, o som do vento lá do lado de fora, o ruído do carro passando na rua, a sonoridade de alguém falando na calçada, o farfalhar dos corpos se movimentando no tatame...

Depois deste relato, as crianças teceram comentários sobre os sons, sobre dificuldades em perceber os sons mais distantes e de identificá-los.

Perguntei como o corpo reagiu quando acionaram a máquina furadeira. Muitos começaram a mostrar e disseram terem levado um susto, mostrando os

corpos trêmulos. Um menino relatou que ficou com medo e mostrou como seu corpo reagiu, cobrindo o rosto com as mãos.



Fig. 84- Menino mostrando seu corpo *reagindo ao som da furadeira*. Acervo Arteiros. Foto de Daniela Rassem out./2014

Outra das alunas contou que o fenômeno acústico não lhe causou espanto, pois percebeu, pelo volume do som, que este provinha de longe, revelando como seu corpo se comportou nesta situação.



Fig. 85- L., mostrando a reação do seu corpo perante os sons. Acervo Arteiros. Foto de Daniela Rass em out./2014

Iniciamos então um jogo de tornar visíveis as reações corporais causadas por determinados tipos de sons: uns sugeriam um som, reproduzindo-o com a boca, enquanto outros reagiam fisicamente ao som emitido.



Fig. 86- Continuação da atividade de mostrar com o corpo. Acervo Arteiros. Foto de Daniela Rass em out./2014

Para finalizar, foi relatada a sessão nos diários de corpo. Cada um registrou à sua maneira o que conferiu significado em relação à experiência, sem coerção.

AUDIÇÃO II

Também neste encontro não utilizamos materiais, apenas o corpo dos participantes, os sete alunos presentes, com idades entre cinco e dez anos.

A aula começou com uma breve preleção sobre o encontro passado e a experiência da escuta dentro do espaço da Arteiros. Perguntei se achavam que o espaço externo da Escola nos ofereceria diferentes sons, ao que todos responderam que sim.

Convidei todos para irmos para o pátio da frente da Escola, e cada um, numa pesquisa individual, deveria captar os sons e perceber que reações se manifestam no corpo a cada tipo de som.

Os desafiados caminhavam de um lado ao outro do pátio, aproximavam-se das grades, afastavam-se ao máximo, bastante atentos. Foi interessante perceber a mudança no comportamento deles em relação à aula anterior, onde a pressa imperara até fazermos o relaxamento. Hoje, já chegaram relaxados e entregues à proposta.

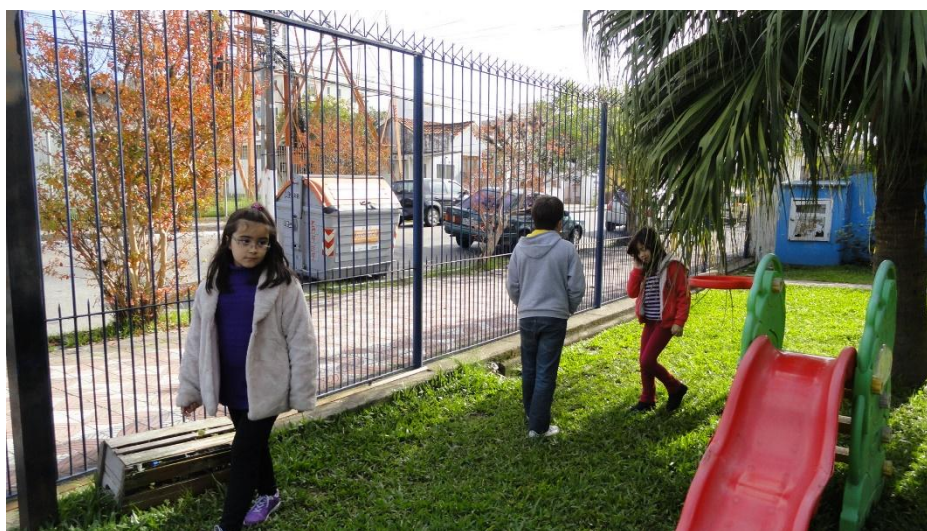


Fig. 87- Crianças escutam os sons do quintal da Arteiros. Acervo Arteiros. Foto de Daniela Rass em out./2014

Depois de quinze minutos, voltamos para o interior da escola, e, já na sala de teatro, sentamos nos tatames, e os alunos começaram a relatar os sons que haviam percebido. Entre eles estavam o barulho de gente pisando na grama, de folhas e galhos balançado, o canto de passarinho, o ruído de carros passando, a sonoridade de uma bicicleta do lado de fora, o espirro de alguém, o vento, uma latinha rolando na rua pela ação do vento, a risada, a respiração de alguém, a voz advinda da casa do vizinho, uma sirene de ambulância bem ao longe.

Depois dos relatos, fizeram comentários como:

-Eu nunca tinha percebido, “profe”, que dava pra ouvir tanta coisa ao mesmo tempo, eu nem sabia que do pátio da escola dava pra ouvir passarinho cantando. Tem coqueiro na escola e eu nem tinha percebido que tem passarinho que come o coquinho e faz barulho...
(P. G. Depoimento. Out./2014)

Muitos foram os comentários que nos permitiram perceber o quanto não estamos atentos para nossos estímulos sonoros.

Uma das crianças que relatou que o som da sirene de ambulância lhe causava desconforto, que “dava dor de barriga” e mostrou com o corpo a sensação experimentada.

Então perguntei quem mais sentia algo quando ouvia este som e se poderiam explicar.

Um menino disse que sentia dor de barriga também, mas sua reação corporal era diferente, e, novamente, instalou-se o jogo de mostrar com o corpo as sensações causadas pela ampliação de nossos sentidos.

Pudemos perceber que, quando isto é consciente, produzimos e alargamos um vasto repertório corporal.

Finalizamos com o *diário de corpo* e os registros sensíveis dos alunos.



Fig. 88- Criança registrando em seu *diário de corpo*. Acervo da Arteiros. Foto de Maureen Mantovani em out./2014

Neste dia os registros feitos nos *diários de corpo* das crianças foram feitos com tinta guache e desta vez seus corpos estavam acomodados em cadeiras ao redor de uma mesa retangular.

Gostaram muito de utilizar tinta e pincel em seus registros, porém, reclamaram de terem de utilizar mesa e cadeira, pois, em geral, gostam muito do chão e eu também. Mas achei importante oferecer outras possibilidades e observar os corpos nas diferentes propostas e posições.

Analisando os registros feitos até aqui, acredito que quando estão fazendo os registros no chão as crianças ficam mais à vontade, interagem mais entre elas, deslocam-se pelo espaço para trocar material e quando estão sentados ao redor da mesa ficam mais concentrados e realizam seus registros mais individualmente, sem movimentação, pois o material está ao alcance de todos.

AUDIÇÃO III

Não foram utilizados materiais na execução da atividade deste encontro. Estavam presentes nove alunos com idades entre seis e dez anos. Esta aula iniciou como de costume, com uma retomada dos encontros anteriores e apresentação da proposta para esta aula, onde falamos sobre os sons do nosso corpo, sobre estarmos atentos aos sons que acontecem dentro de cada um.

As crianças foram divididas em duplas. Um participante ficava imóvel enquanto o outro o escutava. Várias posições foram sugeridas. As crianças escutaram as batidas do coração umas das outras, as costas, a barriga etc.



Fig. 89 e 90- Crianças em atividade: escutando o corpo do colega. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani em out./2014

Aos poucos, iam relatando os sons que ouviam e chamavam os colegas para compartilhar.

Uma menina estava muito resfriada, e seu pulmão produzia um som que chamou a atenção de sua dupla, por isso, convidou outros colegas a ouvirem-na. Impressionados com a variação e a quantidade de sons que puderam identificar,

comentaram que não estamos prestando atenção nos sons que nós mesmos produzimos.

Depois disso, iniciamos algumas brincadeiras com sons.

Primeiramente, fizemos um paredão, com todos os alunos uns ao lado dos outros. Um aluno era retirado e ficava mais à frente, de costas para o grupo. Outro dos alunos do paredão batia palmas, e o jogador de costas para o grupo deveria prestar atenção ao som, e, depois de virar de frente para o grupo, identificar que colega havia batido palmas. Repetimos muitas vezes o jogo, variando o som emitido, como um gemido, uma batida com o pé no chão, um grito, variando sempre o jogador a adivinhar de onde vinha o som. Para finalizar, brincamos de *gato mia* em todas as dependências da Escola. Este jogo consistia no seguinte: um aluno ficava dentro da sala contando até vinte, enquanto os demais escondiam-se pelas dependências da escola. Eu, então, gritava: - *Gato mia!*, e os alunos escondidos emitiam miados de gato. O jogador então saía da sala, e, prestando atenção aos *miados*, procurava os colegas pelos sons que emitiam.

Encerramos nosso encontro com os registros das crianças em seus diários de corpo.

OLFATO I

Neste encontro falamos sobre o Olfato, sobre o órgão responsável por sentirmos os odores. Utilizando materiais como um lenço com perfume de bebê (*Mamãe Bebê*, da companhia de produtos *Natura*). Os oito participantes nomearam os cheiros que gostam e que não gostam, fizeram relações entre cheiros e sensações, relataram situações etc.

Sentamos no formato de uma roda, e alcancei-lhes um lencinho com algumas gotas do perfume. Pedi que fechassem os olhos e cheirassem o lencinho, pensando nas sensações que aquele cheiro remetia, as lembranças que trazia, etc. Passando-o de mão em mão, após todos terem-no cheirado, entabulamos uma fala onde cada um relatou suas lembranças e sensações. Destes relatos, destaco do que as crianças disseram:

-Senti que estava nas nuvens, cheiro bom! (M., 7 anos);

-Senti o cheiro da minha mãe, fiquei leve e tranquilo. (S., 9 anos);

- *Cheiro de pomada de bumbum de nenê, me lembrei da minha priminha que é bebê e a mãe dela passa essa pomada”* ... (T., 7 anos);
- *Senti sono, cheiro bom de dormir, fiquei relaxada”* (P.G., 7 anos);
- *Cheiro gostoso”* (T., 6 anos).

Depois dos relatos, realizaram, com seus corpos, as sensações que tiveram ao sentir o aroma do lenço. O jogo de mostrar com o corpo as sensações e a as lembranças despertadas pelo olfato neste encontro rendeu várias expressões: a menina que *se sentiu nas nuvens* começou a mostrar como seria seu corpo nas nuvens; um menino resolveu mostrar que o seu corpo nas nuvens que era diferente do dela. Desta maneira, as crianças foram interagindo com o outro, despertando o corpo para novas expressões, ampliando o vocabulário gestual, desenvolvendo o olhar como observador e estabelecendo relações entre sentir, pensar e agir no aqui e agora, mostrando sem representar algo externo, mas compartilhando algo que lhe é implícito, que sente com seu corpo todo.

Finalizamos da mesma forma que nos outros encontros, com os diários de corpo, porém, esta aula não teve registros fotográficos, por problemas no equipamento.

OLFATO II

Iniciamos a aula lembrando do nosso último encontro retomando o que já havíamos falado sobre o Olfato, utilizando como material novamente um lenço unguado com gotas agora de um perfume masculino (da mesma companhia de perfumes, um perfume masculino, chamado de “Sr. N”). Foram seis os participantes desta feita.

Sentados, reunidos em uma forma circular, receberam novamente um lencinho com gotas de perfume, desta vez, um masculino com cheiro amadeirado. Tal como no último encontro, foram cheirando o lenço, atentas às sensações que este lhes provocava. O lenço passava de mão em mão.

As crianças relataram suas sensações e lembranças.

Após, iniciamos o jogo corporal onde mostram o que sentiram, pensaram, lembraram. Depois os colegas foram convidados a mostrar como fariam “se” fossem eles a sentir estas sensações e/ou lembranças. Assim surgiram ‘performances’ em sala de aula de modo natural e divertido, ancoradas na experiência dos sentidos.

Vale a pena registrar aqui alguns dos comentários das crianças neste encontro:

- Cheiro do meu pai quando vai em uma festa, fico alegre, porque gosto quando ele se arruma, fica bonito! (S., 7 anos);

-Cheiro forte, me dá coceira no nariz e vontade de espirrar. (M., 6 anos);

-Cheiro de sabonete novo, mas eu não gosto muito de tomar banho. (M., 9 anos);

- Cheiro forte, não gosto, me deixa irritada” (S.L., 7 anos);

-Cheiro do pai, cheiro que arde, é forte mas é bom, sei que o pai chegou. (B.T. 6 anos).

Iniciaram então a brincadeira de mostrar com o corpo o pai chegando cheiroso, o homem, eu não tomo banho, o espanto de todos com seu mau cheiro, etc. Depois do jogo, registraram a aula em seus “diários de corpo”.

OLFATO III

Iniciamos o último encontro do Olfato falando sobre os encontros anteriores. Apresentei os materiais, pó de café, folhas de manjeriço, folhas de arruda, uma metade de cebola sem casca, canela em pau aos oito participantes. Estes, sentados em roda, foram convidados a fechar os olhos, enquanto fui passando de mão em mão as substâncias que iriam cheirar.

A cada substância as crianças experimentavam diferentes sensações e expressavam diferentes reações, entre comentários, risos, caretas.

Foi interessante perceber que uma mesma substância como o café, que gerava sensação de prazer e bem estar em alguns e remetia a boas lembranças, provocava reações contrárias em outros, que expressavam seu desconforto com seu cheiro emitindo caretas e enunciando sons. Uma menina de sete anos sentiu ânsia de vômito com o cheiro do café.



Fig. 91- G., cheirando manjeriço fresco. Fig. 92- A.J, cheirando manjeriço fresco. Outubro de 2014. Acervo Arteiros. Foto de Maureen Mantovani



Fig. 93- A. cheirando folhas de arruda. Fig. 94- M. cheirando cebola sem casca. Outubro de 2014. Acervo Arteiros. Fotos de Maureen Mantovani.

Depois de circular todas as substâncias pela roda as crianças começaram a expressar corporalmente as sensações. Uma criança disse que o cheiro de cebola lembrava a sopa que sua avó fazia e que era muito gostosa, ela relatou que sentia-se muito feliz ao tomar aquela sopa e mostrou para o grupo como seu corpo se portava tomando a sopa da avó.



Fig. 95- M. L, tomando a sopa com cebola feita pela sua avó. Acervo Arteiros. Foto: Maureen Mantovani

Outros quiseram mostrar seus corpos sentindo/agindo em relação às experiências olfativas vivenciadas nesta aula e assim o jogo prosseguiu.



Fig. 96- G., reação corporal diante do odor da Arruda e possível dor de barriga por ingestão da planta. Outubro de 2014. Acervo Arteiros. Foto Maureen Mantovani

Depois de um tempo as crianças incorporaram objetos e peças de figurinos na brincadeira que foi sendo desencadeada numa lógica própria da criança, sem uma linearidade de narrativa, sem compromisso em representar outro, mas uma vivência do eu no presente com muitas descobertas, boas risadas e muita imaginação.

Encerramos este encontro com roda de conversa fechando todos os encontros e depois as expressões das crianças no diário de corpo.

5.3- DIÁRIOS DE CORPO

Este instrumento de registro que denominei *Diário de Corpo* e que também é um processo metodológico. Refere-se à silhueta de cada criança recortada em

papel de espessura grossa, onde cada uma registra, após os encontros, suas emoções, sensações, impressões sobre as atividades realizadas.

O momento do registro é como se abríssemos um parêntese na agitação das aulas, pois, nesta etapa do encontro, as crianças costumam ficar mais calmas e concentradas, mais intimistas e voltadas para suas experiências individuais.

Observando os momentos de realização destes registros, percebo que as crianças mais desinibidas em sala de aula e com maior facilidade de envolvimento nas atividades sensoriais davam menos atenção aos registros no diário de corpo, eram mais rápidas nos seus registros e menos detalhistas, enquanto que as crianças mais tímidas nas atividades corporais designavam maior atenção aos registros no corpo de papel.

Cada criança registrou, a seu modo, o que mais chamou atenção. Algumas crianças, já alfabetizadas, costumavam registrar com desenhos, mas também com palavras, de modo descritivo, utilizando diferentes materiais, como giz de cera, caneta hidrocor, lápis de colorir, recorte de revista, tinta guache...



Fig. 97- Registros com tinta no *diário de corpo*. Out. 2014. Acervo Arteiros. Foto: Maureen Mantovani

Na maioria das vezes, eu costumava propor que fizessem estes registros *esparrramados* pelo chão das salas da Arteiros, e observava os diferentes modos de relação das crianças com seus corpos de papel. Enquanto alguns tomavam cuidado para não amassar, não rasgar e não sujar seu *diário de corpo*, outros, menos preocupados com seu aspecto, dispendiam imensa atenção aos registros das experiências vivenciadas nas atividades.

Alguns registros ocuparam todo o corpo, outras crianças fizeram desenhos pequenos, preenchendo parcialmente membros do corpo de papel.



Fig. 98- A. abraçado ao seu corpo de papel. Maio de 2014. Acervo Arteiros. Foto: Maureen Mantovani

A importância destes registros está no seu papel de ampliação das referências trabalhadas do que foi vivenciado nos encontros, através da utilização de outros modos de dizer, realizando produções como desenhos, pinturas e colagens. Não havia a necessidade de representar fielmente nada, pois o intuito do desenho infantil, por exemplo, “[...]é nos dar a unidade da coisa, enquanto que o do adulto é nos explicar uma só das perspectivas do objeto. (MACHADO, 2010, 129). É que a criança pequena “não é de nenhum modo representacional”, daí a necessidade de prover “[...] outras vias de acesso à sua maneira de ser, tais como sua corporalidade, brincadeiras e dizeres, devem ser revistas (Idem, ibidem).

O valor da experiência reside na transposição de linguagens, na busca de ícones, índices, símbolos que fossem capazes de dizer, de outra forma aquilo que

o corpo vivenciou. Seu valor pedagógico reside em proporcionar também, a exploração de novos suportes, materiais, instrumentos e temáticas que dissessem respeito aos interesses das crianças, seus desejos e sensações, dando asas à imaginação, alimentando a criação, no contato com imagens que pudessem ser resignificadas, recriadas, tecidas, cortadas, etc.

Os movimentos vivenciados pelos corpos das crianças nas experiências foram externalizados e recodificados neste corpo de papel, como modo de registrar o que este corpo viveu de forma “imaterial”, e assim, deixar sua marca no mundo.

As imagens criadas neste suporte auxiliaram no desenvolvimento de novas formas de pensar o próprio corpo, interpretar e inventar o mundo, valorizando sua própria criação, seu próprio corpo e, conseqüentemente, o trabalho como um todo.

Estes corpos foram importantes nos momentos de reflexões dos alunos, e forma, então, construtores de conhecimentos- sobre si, sobre o outro, sobre o mundo. No ato de transcreverem para o corpo de papel as emoções dos seus corpos *reais*, as crianças avaliaram suas experiências, ativaram a memória corporal, trocaram informações entre elas e formularam suas próprias conclusões acerca da importância e da pertinência daquilo que foi vivenciado em sala de aula.

Nestes momentos, as crianças conversam, movimentam-se entre os corpos de papel jogados pelo chão para efetuarem trocas de materiais e de informações e nestas trocas nasciam ideias, conflitos, dúvidas e achados em relação ao que acabaram de realizar, num momento de descontração que encerrava os encontros com afeto.

Todavia, depois dos primeiros registros prontos, percebi uma falha na minha proposta: como o papel era pardo, os registros não ficavam em destaque. Deveria ter me atido a um papel de cor mais clara, ou ter passado uma pequena demão de tinta branca antes de iniciarmos os registros. De qualquer forma, estes corpos de papel desempenharam uma função ímpar na condução desta pesquisa, e estarão presentes não só neste texto, como também de forma concreta na defesa deste trabalho para a banca. Logo depois, serão entregues pessoalmente aos participantes, seguido, de um CD com as imagens fotográficas de nossa viagem pelo mundo da Arteiros nestes encontros que foram o cerne desta pesquisa e que certamente marcaram nossos corpos para sempre.

5.4- REFLETINDO SOBRE OS ENCONTROS

Quando iniciei os encontros não tinha ainda um planejamento total de como se dariam as atividades. Estas foram sendo desenvolvidas no decorrer do tempo, de acordo com os interesses, com o clima/tempo, com os recursos disponíveis, com minhas ideias e disponibilidade.

René Barbier (2002, p. 111) me ajuda a pensar esta forma de organizar o espaço da pesquisa- de uma forma mais livre, deixando espaço para o inusitado, o risco, o improvável- como um momento positivo, pois diz ele que “processo” é diferente de “procedimento”. O *processo*, que é o que busquei, é uma “rede simbólica e dinâmica, apresentando um componente ao mesmo tempo funcional e imaginário, construído pelo pesquisador a partir de elementos interativos da realidade, aberta à mudança”. Aceita a ambivalência, a perturbação. O “procedimento”, ao contrário, visa sempre controlar, regulamentar, formalizar, de forma arbitrária e rígida.

Devido às inúmeras dificuldades pessoais que vivenciei durante o ano de 2014, muitos encontros tiveram de ser adiados, pois, necessitavam de meu corpo atuante, vibrante e inteiro, porém, este esteve aos pedaços em muitos momentos- e sei que, indelevelmente, ele marcou e foi marcado por esta pesquisa, por estas crianças Arterias que foram meus parceiros, meu grande desafio e também meus curadores, pois, seus olhares de afeto, seus abraços sinceros, seus carinhos, foram, sem dúvida, remédio para meu corpo- e também para minha alma.

Nossos encontros foram marcados por muito afeto, experiências e trocas nas relações adulto/criança, onde este estar- junto buscou possibilitar a construção de um espaço de criação/invenção, de descoberta, de saber que caminhou no sentido de qualificação das expressões dos corpos nas práticas teatrais, na ampliação de repertório, na sensibilização para a arte e para a vida.

É importante ressaltar que o grupo de crianças esteve sempre muito disponível para as atividades propostas, mesmo quando alguma atividade causava algum medo ou incômodo. Como no primeiro encontro da Visão, quando algumas as crianças, ao entrarem na sala escura, sentiram medo, mas a curiosidade, o

desejo de fazer parte daquela experiência se sobrepôs aos receios individuais na ânsia de estar junto, na vivência coletiva daquele momento.

As atividades propostas não traziam necessariamente grandes *novidades*, pelo contrário, foram propostas simples, mas que geravam grande expectativa e envolvimento das crianças. Especialmente a atividade com as gelatinas, que sem dúvida, foi a que mais despertou paixões.

Pude perceber o quando este trabalho foi transformador quando percebi, quase que imediatamente, uma transformação no corpo de um dos alunos. A criança em questão tinha sempre uma conduta muito adulta, um vocabulário adulto, modos de agir como um adulto, uma seriedade e rigidez corporal que despertavam minha atenção. Foi o único a não querer colocar os pés na bacia de gelatina por não querer se sujar. Precisei convencê-lo de que não havia problemas em se sujar, que ali era o momento ideal pra isso, tínhamos disponível materiais de higiene que lhe garantiam uma boa assepsia depois da atividade e assim, ela pode se permitir. Quando fomos pra sala de dança e sugeri que seus corpos se movimentassem como gelatinas, vi naquele corpo antes rígido e travado, um corpo agora leve, *mole*, e um sorriso estampado no rosto e revelava o prazer de ter vivido a experiência. E é nestes momentos, aqui relatados, que julgo ter concretizado o objetivo deste trabalho.

Em muitos outros momentos pude perceber mudanças corporais dos meus alunos após as atividades. Foram tantos que não seria possível descrevê-los aqui, por isso, a passagem acima foi selecionada para dar conta de como esta proposta tão simples pode gerar transformações significativas de modo lúdico e prazeroso.

A cada encontro, as crianças estavam mais conectadas com a propostas, mais entregues e confiantes, facilitando a condução das atividades com leveza e harmonia. Isto ficou claro, também, nas relações do grupo e na relação estabelecida adulto/criança, sempre recheada de afeto, e que, a cada encontro foi sendo *afinada*. Meu desligamento deles e da *Arteiros* gera ainda enorme comoção, levando-me às lágrimas enquanto escrevo.

Em relação à segunda parte dos encontros, onde, após as experiências sensoriais, dedicávamos um tempo às brincadeiras corporais- nascidas das sensações, dos sentimentos, das relações estabelecidas pelas crianças e seus modos específicos de expor, mostrar, contar com o corpo- assumo que poderia ter

aprofundado mais, que estes momentos ricos deveriam ter um espaço mais amplo dentro da descrição da proposta nesta dissertação. Porém talvez isto demandasse uma outra pesquisa.

Todavia, localizo a importância deste trabalho na contribuição que poderá fornecer a educadores que trilhem estas veredas, dada a pouca literatura sobre as atividades performáticas com crianças pequenas. Geralmente o que se vê é a aposta em improvisações, criação de personagens, dramatização de histórias ou jogos dramáticos com princípio, meio e fim. Acredito que esta proposta tenha ido além, ao se localizar dentro das correntes epistemológicas contemporâneas que localizam a importância da desordem como um fator pedagógico.

CAPÍTULO VI: FECHAM-SE AS CORTINAS

Todo o processo descrito nesta dissertação foi vivenciado a partir do *corpo que sou* e que, portanto, inevitavelmente, atravessou a pesquisa com toda a sua essência.

No momento de minha qualificação da dissertação, problemas de ordem pessoais abalaram de forma intensa meu lado emocional, trazendo sem dúvidas consequências para esta pesquisa, pois é no corpo que tudo acontece quando sentimos...

Estas colocações não estão presentes no texto para justificar qualquer falha ou ausência, ao contrário, exponho aqui que passei por inúmeras situações bastante difíceis em 2014, com um divórcio, mudanças, acidentes de carro, problemas de saúde, etc., muito mais no sentido de expor a fragilidade da pesquisa e do pesquisador diante do devir, do imprevisível, diante do corpo que somos e que não podemos nos apartar dele para darmos conta do que quer que seja. Afinal, reitera Barbier (2002, p. 98) a indissociabilidade do corpo do pesquisador, da pesquisa e das condições de sua realização, pois pesquisar demanda “[...] uma abertura holística,” sensível. Diz ele que se trata de “entrar numa relação de totalidade com o outro, tomado em sua existência dinâmica”. Uma pessoa só existe, segundo ele, “pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação”. A audição, o tato, o gosto, a visão, o paladar, o olfato, são desenvolvidos nesta escuta sensível. Em mim e nas crianças.

Registrar aqui minhas questões pessoais serviram como análise de meu processo pessoal como pesquisadora, na medida em que posso olhar, agora, mais afastada do caos que me acometeu, e perceber que tudo isto indelevelmente está interligado, marcado, no processo, nos modos como operei, conduzi e fui sendo conduzida na proposta. Sendo assim, reconheço que muitos dos meus objetivos foram se perdendo ao longo do caminho, talvez pudesse ter ido muito mais a fundo na proposta do jogo após as experiências, ou talvez mais fundo também nas

propostas sensoriais, mas eis que não se trata de me redimir, mas de refletir sobre minha prática e extrair o maior aprendizado possível, compartilhando com o leitor os caminhos percorridos, meus achados, minhas frustrações, minhas dores e delícias durante toda a pesquisa.

A construção de uma Metodologia para esta pesquisa não estava dada de antemão, mas nasceu durante o processo, de acordo com as leituras, as disciplinas, os percalços no percurso deste mestrado que, gradativamente, foi sendo *recheado* de novidades, de ideias que se complementavam com as experiências anteriormente vividas. De modo que, para dar conta da proposta e dos meus objetivos a serem alcançados com este trabalho, a Metodologia do *Pentagrama* surgiu como uma ponte para atravessar o mar conturbado das minhas divagações, perguntas, desejos e colocar um foco para a consecução das atividades. A ideia de utilizar a sequência que organizei a partir do símbolo do Pentagrama serviu para alcançar meus objetivos de modo satisfatório, mas creio que esta proposta não se esgota em si. As atividades podem e devem ser alteradas, ampliadas e aprofundadas de acordo com as vontades, necessidades, desejos e objetivos de cada professor, de cada turma, dos recursos disponíveis.

Espero que esta proposta possa contribuir para novas experiências, que outros colegas possam beber desta fonte e difundi-la, modificá-la, explorando mais do que eu mesma pude dar conta neste estudo.

Ao utilizar os cinco sentidos como base para a construção de uma proposta de Ensino do Teatro, vislumbrei qualificar as expressões das crianças, tanto para a cena quanto para *além* da cena e, não me restam dúvidas de que este objetivo foi plenamente alcançado, como já relatei anteriormente, ao mencionar as mudanças no corpo do menino após a atividade com as gelatinas.

Ampliar os sentidos do corpo a partir das experimentações sensoriais contribuiu sobremaneira para a sensibilização corporal dos meus alunos, para o fortalecimento da *Roda Gigante do Ensino Aprendizagem*, para assegurar as relações adulto/criança e criança/criança num círculo harmonioso e contínuo de afeto, mas também de construção de conhecimentos e saberes.

A utilização dos *Diários de Corpo* contribuiu na avaliação individual de cada criança sobre sua experiência, seu corpo e suas sensações, emoções e sentimentos, gerando um importante material concreto sobre o processo que ajuda

a contar a história de cada criança, do coletivo, da proposta em si. Para a realização de uma proposta como esta, outros diários podem ser propostos, bandeiras, livros, cata-ventos...vale a criatividade do professor de encontrar uma relação entre a proposta por ele desenvolvida e os diários de seus alunos.

Uma das questões por mim elencadas nesta pesquisa foi a contribuição deste Espaço de Ensino Não Formal para a realização deste estudo e das relações das crianças com seus corpos. De fato, o Espaço da Arteiros foi pensado para promover uma relação mais livre da criança com seu corpo, as salas com tatames de EVA, pés descalços, poucas crianças por turma, garantem um olhar mais individualizado do professor em relação aos alunos e promovem um outro modo de estar no ambiente escolar permitindo à criança-corpo maior liberdade. Porém, embora este espaço tenha sido meu projeto de vida, um sonho que com muito esforço vinha tornando realidade, ele dirige-se a um número muito restrito de crianças, por ser uma escola não formal e privada, e atende uma pequena parcela das crianças, quando a meu ver, as contribuições que o Ensino das Artes promove na construção de saberes e formação de cidadãos deve estar enraizada na base da educação e deveria ser ofertada à todas as crianças.

Com base na minha própria experiência, sem deixar de reconhecer o valor da Arteiros, almejo que aquilo que venho tentando estabelecer dentro deste espaço, seja ampliado e se expanda em todas as escolas dentro do currículo da rede formal de ensino, onde o maior número de crianças seja contempladas com o direito de viver seus corpos e de construir saberes em Artes.

A proposta que desenvolvi nesta pesquisa objetivou contribuir para vivências sensíveis nas aulas de teatro a partir de uma Educação Estética que enraizada na experiência ampliasse a visão de mundo, o repertório, as sensações das crianças. Dentro da perspectiva da Educação Estética, a partir da Metodologia do Pentagrama, as experiências contribuíram para vivências sensíveis que qualificaram o humano para além da forma e do conteúdo.

As práticas realizadas com a Metodologia do Pentagrama atingiram seus objetivos, embora pudesse ter ido mais além, ampliando os momentos de jogos expressivos na segunda metade parte dos encontros. Porém as limitações deste corpo que sou, regeram o processo na sua lógica, no seu tempo. Sem remorsos ou culpas, esta avaliação é um convite à mim mesma ao avanço, à continuidade, pois

minha pesquisa não se esgota na defesa da dissertação, ao contrário, se amplia a partir dela e prossegue caminhando comigo em minhas indagações, em minhas práticas em sala de aula, nas próximas aventuras em que irei me lançar.

Para um cientista mais ortodoxo, estas palavras poderiam soar um tanto quanto intimistas. Mas valho-me das palavras de Michel Maffesoli (1997, p.19), que já alertara como uma característica contemporânea a emergência de um protagonismo baseado não na *racionalidade*, mas em uma *ambiência afetual*, localizada nas pequenas e cotidianas *histórias locais*. Como a de meu corpo.

Tinha consciência dos riscos que assumi ao realizar um trabalho desta natureza, sem uma ordem fixa, ou ao assumir que não queria necessariamente chegar a um lugar pré-determinado, sem medo da desordem que atravessa as interações humanas. Este autor já chamara a atenção para o fato de que, no pensamento contemporâneo “não se pode silenciar sobre o que provoca incômodo e incompreensão”, porque a realidade empírica continua ali, “incontornável” (id., ib). Tal como nossas ações performáticas, importa “o presente vivido aqui e agora, com outros, [as] liberdades intersticiais” (MAFFESOLI, 1997, p. 20-1). Presente este que, assim como o teatro que se quer pós-dramático, “é vetor de religação [pois] há um fundamento de todo o estar-junto, um conglomerado de emoções ou de sentimentos partilhados (...) *Einfühlung*, empatia, fusão” que se opõe à abstração da ordem mecânica”.

Permeou todo o trabalho realizado a consciência do que Maffesoli chama de “emergência de uma cultura do sentimento, na qual predominam o ambiente, a vivacidade das emoções comuns”, cultura esta que é estética, que se refere a um sentimento plural, partilhado, onde “se declina ao infinito a atração ou repulsão que me liga, ou separa, ao outro, do outro” (idem. 22).

Nossos encontros primaram pelo sentimento, pela descoberta, pelo processo que foi coletivo, que se pode dizer que aponta a um “*nós* comunitário (um) estar-junto antropológico”, que desemboca na “identificação estética” enquanto *aisthesis*, “vivido emocional comum”, realização acabada da transfiguração do político. Há uma “lógica societal” (idem, p. 23-4) a ser percorrida através de uma ‘razão sensível, capaz de considerar os elementos mais diversos da prática social”.

Reafirmei, com este trabalho, que “o mais autêntico protagonismo das crianças pequenas pode ser visto como ato performático”, como já anotara Marina

Machado (2010, p.131). Ato estes que puderam ser vistos através de “dizeres intensos pelo corpo, no corpo”, como “atos exercidos em cada uma das linguagens da primeira infância, tal como a cultura adulta propõe: brincar, desenhar, dançar, criar narrativas próprias, cantar”. E precisamos, mais do que nunca, destas ações, dentro e fora da escola ou da academia.

Assim, enquanto professora performer, compreendi, mais do que nunca, a importância e a necessidade de “acolher, ouvir a criança, observar, compartilhar momentos, reafirmar cumplicidade em seu percurso de descoberta e crescimento [que] são os verbos do bom receptor das performances infantis (MACHADO, 2010, 131). Acredito que nossas performances proporcionaram a todos nós um ganho de novos vínculos, novas pausas, novos sentimentos, nova consciência...

Tenho consciência de que as propostas por mim sugeridas talvez não tenham sido novidade para alguns educadores, talvez até já tenham sido utilizadas por muitos mestres com os mais variados objetivos. Mas seu ineditismo está no processo, que foi singular, criativo, intransferível, rico, transformador.... Surpreendeu meus alunos, que se modificaram, adquiriram novas maneiras de se relacionar consigo, com o outro, com os materiais, com seus sentidos, com a sensibilidade, a expressão, a variação desta expressão, e o mundo, deixando-me segura de que os resultados foram satisfatórios na busca de sensibilização dos corpos destes estimados Arteiros.

Enfim, encerro com a fala de Martins (2009, s /p) quando traz a ideia de “aventuras moventes”, que instiguem ao risco, para que nos reinventemos a cada dia. E o teatro, como as artes, nos provocam e contaminam para um pensar/viver experiências. Diz Lygia Clark que os propositores somos nós, “nós somos o molde, cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê”. E se somos nós os propositores, “[...] enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação. Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado, nem o futuro, mas o agora. (1983, s/p apud MARTINS, 2009, s/p):

Espero que este trabalho contribua para repensar minha prática, rever minha relação com as crianças, o papel do educador no processo, a importância do Teatro e das propostas por mim sugeridas. Mas, mais do que isto, penso na instauração

de diálogos abertos, moventes, que incluem, como a arte, o acaso, as potencialidades criadoras de experienciar situações imprevisíveis, de estimular a curiosidade, explorar o lúdico, o estético, a abertura, à convivência afetiva e à partilha.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ADOMO, Rubens de Camargo F.; CASTRO, Ana Lúcia de. *O Exercício Da Sensibilidade: Pesquisa Qualitativa E A Saúde Como Qualidade*. **Saúde e Sociedade**.3 (2):172-185, 1994.Em:http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_pdf&PID=S0104-12901994000200009&LNG=en&nrm=iso&tIng=pt

Alves, Rubem. **Educação dos Sentidos e mais...** Campinas: Verus, 2005.

ANDRÉ, Carminda M. **O Teatro Pós-Dramático na Escola**. (2007). Tese. Doutorado em 2007. USP, São Paulo.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. POEMAS de Antonin Artaud. Em:<https://palavrastodaspalavras.wordpress.com/2007/11/29/poema-de-antonin-artaud-18961948>.Acesso: 12.fev. 2015, 12:00h.

AUGÉ, Marc. **Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. São Paulo: Papius, 1994.

BANDET, J; SARAZANAS, R. **A criança e os brinquedos**. Lisboa: Estampa, 1973.

BARBIER, René. **A pesquisa-Ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II – Rua de mão única**. Trad. de R. R. Torres e J. C. M. Barbosa – São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERTAZZO, Ivaldo. **Corpo Vivo: Reeducação do Movimento**. São Paulo: SESCSP, 2010.

BINDE, João Luis. *Não-Lugares – Marc Augé .Resenha*. **Revista Antropos**. Vol.2, Ano 1, Maio de 2008 ISSN 1982-1050.p.122.

CASULLO, Nicolás. **El Debate modernidad-post Modernidad**.2 ed. Buenos Aires: Retórica, 2004.

DANTAS, Alexsandro Galeno A. *A crueldade do corpo: Antonin Artaud*. **ANAIS. SBS - XII Congresso Brasileiro de Sociologia**.Belém, RN. XII Encontro Norte-Nordeste de Ciências Sociais, Belém do Pará. 17 a 21 de Abril de 2005. , pp.2-3

CRUZ, Maria Cristina M. T. (2006). **Para uma Educação da Sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos**. Tese. (Mestrado em Artes Plásticas)- ECA- USP, São Paulo.

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

DORNELES, Leni. **Infâncias que nos escapam**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

DUARTE JR, João Francisco. **O Sentido dos Sentidos**. Curitiba: Criar, 2001.

_____. **A Montanha e o Videogame**. São Paulo: Papirus, 2010.

_____. **Por que arte-educação?** São Paulo, Papirus,1983.

_____. *De Canetas e Artesanías, Identidades e Funções*. In: CHOMA, Daniel; COSTA, Tati. **Intergerações. Artes do fazer e do lembrar**. Florianópolis: Câmara Clara, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1997.
_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FERREIRA, Thaís. **A Escola no Teatro e o Teatro na Escola**. P: Mediação, 2006.

<http://aulete.uol.com.br>

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas, SP: Papirus, 1999. MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 a.

MACHADO, Marina Marcondes. *A criança é Performer*. **Revista Educação e Realidades**, São Paulo: Maio/Ago 2010 . p. 115 a 137.

_____. "Agachamento". **Blog**. Marina Marcondes Machado.
WWW.agachamento.com.

MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. 2 ed. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A Transfiguração do político**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. **A Parte do Diabo**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. **No Fundo das Aparências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

_____. *Entrevistas: a inquietude de professores-propositores*. In: **Educação**. 2006 - Vol. 31 - No. 02. **Disponível em:** <http://coralx.ufsm.br>. Acesso em 20.03.2014.

MEIRA, Marly. **Filosofia da Criação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. *O Sentido de Educar pelos Sentidos*. In: PILOTTO, S. BOHN, L. **Arte/Educação: Ensinar e Aprender no Ensino Básico**. Joinville: Editora Univille, 2014.

_____; PILOTTO, Silvia. **Arte, Educação e Afeto**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MEIRA, Mirela R. (2007). **Metamorfoses Pedagógicas do Sensível e suas Possibilidades em “Oficinas de Criação Coletiva”**. 157f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. (B)

MEIRA, Mirela R. *(Trans)professoralidades em ação: metodologias criadoras na (trans)formação estética e artística em oficinas de criação coletiva*. In: Meira Mirela R.; Silva, Ursula R. da; CASTELL, Cleusa Peralta [orgs.]. **Transprofessoralidades: sobre metodologias no ensino das artes**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2013.

MERLEAU-PONTY. *Fenomenologia da Percepção*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994

_____. **Merleau-Ponty na Sorbone: Resumo de Cursos (1949/1952)**. Campinas/SP: Papyrus, 1990.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MÖDINGER, Carlos Roberto. **Práticas Pedagógicas em Artes : espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

OSTROWER, Fayga *Por Que Criar?* In: **FAZENDO ARTES**. MEC/SEC/FUNARTE, 1983, nº 0 p. 8.

_____. **A Sensibilidade do Intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

PUPO, Maria Lúcia S. B. *O Pós-Dramático e a Pedagogia Teatral*. In: J. Guinsburg e Sílvia Fernandes (orgs.) **O pós-dramático: um conceito operativo?**. São Paulo: Perspectiva, 2010. p. 221-32.

READ, Herbert. **Educação pela Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

SPRITZER, Mirna. **A Formação do Ator**. Porto Alegre, Mediação, 2003.

STOKOE, Patrícia; HARF, Ruth. **Expressão Corporal na pré-escola**. São Paulo: Summus, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa –Ação**. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ÚRSULA, Silva. **A Linguagem Muda e o Pensamento Falante: sobre a Filosofia da Linguagem em Maurice Merleau-Ponty**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

VÁZQUEZ, Adolfo. **Convite á Estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

ZAGONEL, Bernadete(org.)*Metodologia do Ensino de Arte*. Curitiba: Intersaberes, 2013.

YVONE, Berge. **Viver o seu Corpo**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.