


Cora decide coreografar...

ARTEIRICES E LITERATURA EM JOGO
DE COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA

ANA CAROLINA KLACEWICZ





Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Cora decide coreografar...

ARTEIRICES E LITERATURA EM JOGO
DE COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA

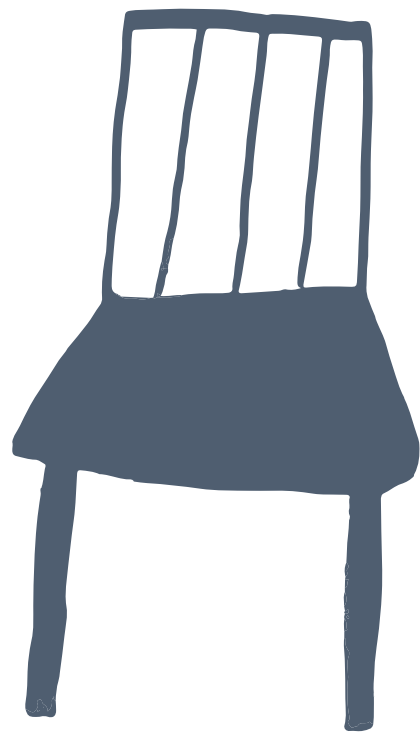
ANA CAROLINA KLACEWICZ

Orientadora
Professora Luciana Paludo

Mestrado
Linha de pesquisa: Processos de Criação Cênica

Porto Alegre, março de 2022

ANA CAROLINA KLACEWICZ



CIP - Catalogação na Publicação

Klacewicz, Ana Carolina

CORA DECIDE COREOGRAFAR... Arteirices e Literatura em Jogo de Composição Coreográfica / Ana Carolina Klacewicz. -- 2022.

172 p.

Orientadora: Luciana Paludo.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Artes Cênicas. 2. Composição Coreográfica. 3. Jogo . 4. Dança. 5. Educação. I. Paludo, Luciana, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

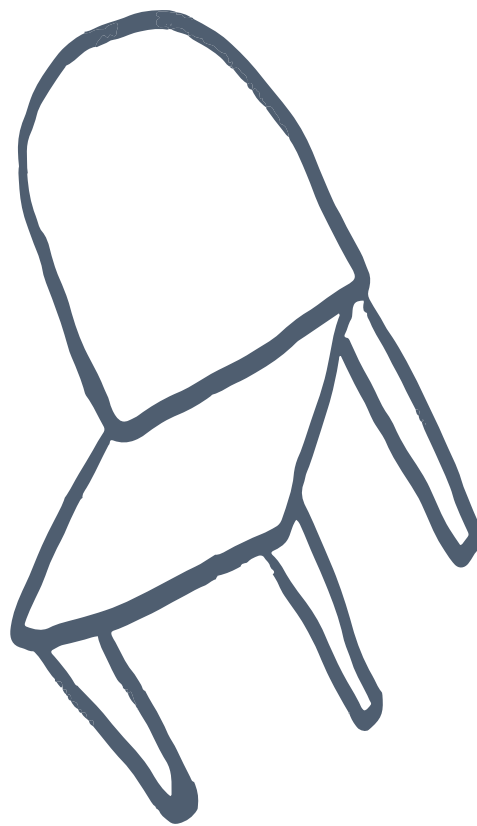
Cora decide coreografar...

ARTEIRICES E LITERATURA EM JOGO
DE COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Artes Cênicas sob orientação da Professora Dra. Luciana Paludo.

Porto Alegre
2022

ANA CAROLINA KLACEWICZ



Cora decide coreografar...

ARTEIRICES E LITERATURA EM JOGO
DE COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA

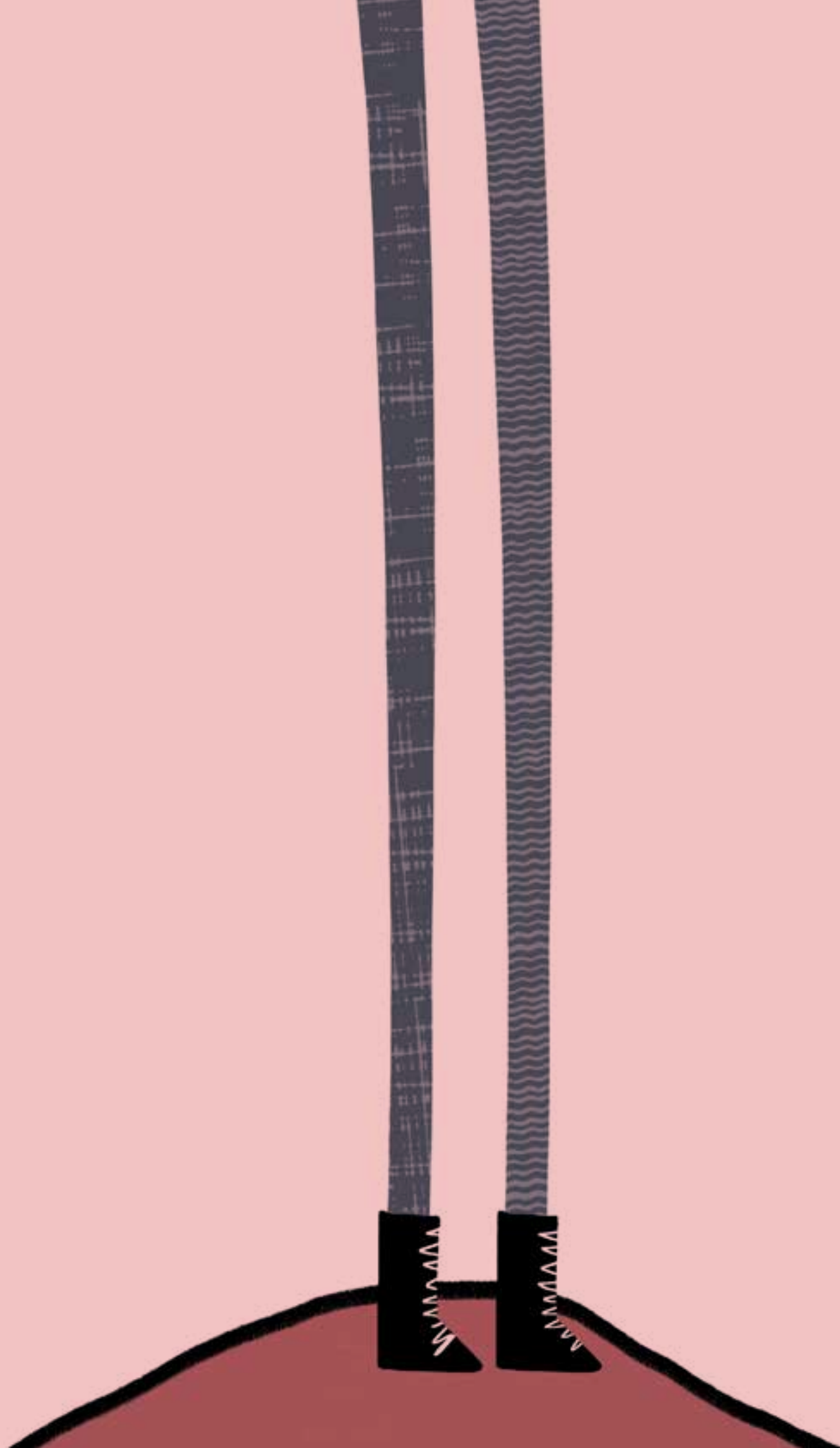
BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Airton Tomazzoni

Professora Dra. Camila Bauer Bronstrup – UFRGS

Professora Dra. Mirna Spritzer – UFRGS

Orientadora – Professora Dra. Luciana Paludo – UFRGS

An illustration of two long, thin legs extending from the top of the frame down to a red, rounded mound at the bottom. The legs are dark blue with a white grid pattern on the left and a white wavy pattern on the right. They are wearing black boots with white zigzag patterns on the sides. The background is a solid light pink color.

Aos colegas de profissão, que ainda acreditam na educação como um caminho para a construção de uma sociedade solidária, democrática, respeitosa e criativa. Às colegas, que têm mantido o zelo em seu trabalho apesar dos pesares. Seguimos!

Agradecimentos

No mundo de Cora, não existe família, pelo menos não no formato convencional. No mundo da Ana, há a Anna e o Jan, mãe e pai, que em diversos momentos amenizaram as dificuldades de uma trajetória que não é exclusivamente acadêmica. Sem eles, o caminho teria sido mais longo e complicado.

No mundo de Cora há mestres, assim como no de Ana, com os quais convive desde muito cedo. Educadoras e educadores que participaram da construção do meu conhecimento e aqui estão representados pela minha orientadora Luciana Paludo.

No mundo de Cora há amizades e no de Ana uma rede de carinho. Sou grata por todas as palavras de incentivo ao longo da escrita desta pesquisa, em especial as da Fernanda Bertoncello Boff, da Mariana Beppler, do Fellipe Resende e da Lu Rabello. Obrigada pelas injeções de ânimo e por estarem sempre disponíveis para me lembrarem do que sou capaz.

“ *Não existe saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.*”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho disserta sobre processos de criação, nos quais um texto narrativo de caráter ficcional, intitulado *Cora decide dançar...*, que apresenta algumas personagens inspiradas em artistas com diferentes métodos de composição coreográfica, é entendido como um disparador imaginativo para a criação cênica. A alusão ao título do texto literário, trocando dançar por coreografar, nesta pesquisa remete aos modos de viabilizar a experimentação cênica e coreográfica, que inicialmente se alicerçava no conceito de protagonismo infantil. Com mudanças provocadas pelo necessário distanciamento social, causadas pela pandemia de Covid-19, o olhar e o objetivo da pesquisa se deslocaram do protagonismo das crianças em processos de criação para a conduta da professora. Explorando ideias e discussões acerca do protagonismo docente e discente, da educação pelo sensível e pela experiência, o estudo chega na elaboração de um jogo de composição coreográfica inspirado na estrutura dos RPG 's, Role Playing Games. Além de explorar as características de um jogo clássico e detalhar como o jogo de composição coreográfica pode ser jogado, a dissertação apresenta possibilidades de seu uso em diferentes cenários educativos na tentativa de provocar o estado criativo em todos que participam dele, inclusive do docente que o conduz, o que nesta pesquisa foi denominado de estado arteiro.

Palavras-chave: Artes Cênicas. Composição Coreográfica. Jogo. Dança. Educação.

ABSTRACT

This work discourses about creation processes, in which a narrative text of fictional character, entitled “Cora decides to dance...”, that presents some characters inspired in artists with different methods of choreographic creation, is understood as an imaginative trigger for the performing creation. The allusion to the title of the literary text, exchanging “dance” to “choreograph”, in this research refers to the ways of making viable the performing and choreographic experimentation, that initially was founded on the concept of the infant as a protagonist. With the changes provoked by the necessary social distancing, caused by the Covid-19 pandemic, the view and the goal of the research were dislocated from the infant as a protagonist in creation processes to the teacher’s conduct. Exploring ideas and discussions about teaching and student body leading roles, the education through sensitivity and experience, the study comes to the elaboration of a choreographic composition game inspired in the structure of RPGs, Role Playing Games. Besides exploring the characteristics of a classic game and detailing how the choreographic composition game can be played, the dissertation presents possibilities of its use in different educational scenarios in the attempt of provoking the creativity state in all of those who take part in it, including the teacher who guides it, which in this research was named crafty state.

Keywords: Performing Arts. Choreographic Composition. Game. Dance. Education.

PRÓLOGO

NA MINHA ESCRITA DE SI¹, QUEM ESCREVE COMIGO são as referências que a academia exige. Não posso deixar de mencionar Pina Bausch, Trisha Brown e Merce Cunningham que desde o início estão comigo neste projeto que se iniciou como um trabalho final de uma disciplina na graduação em Dança e acabou se transformando em monografia e agora ruma para uma dissertação. Será, porém, que foram com essas três personalidades da história da dança, cujos procedimentos coreográficos distintos me interessam, que tudo se iniciou? Talvez essa seja uma pergunta daquelas tal qual “quem veio primeiro: o ovo ou a galinha?” Quando estudava Letras, lá ingressei por causa dela... da Literatura, mas tive de passar por todas as disciplinas de linguística, que às vezes, para mim, a “de humanas”, pareciam ser a matemática do ensino básico; “quando vou usar isso mesmo!?” Essas disciplinas, todavia, fizeram-me ter o tino de perguntar: ovo de que bicho estamos falando?

O que veio primeiro para mim, a dança ou a literatura? Quem sabe se eu já não ensaiava rebolados para me ajeitar na barriga de minha mãe? Quem sabe se eu não me acalmava ouvindo as histórias contadas pela família, enquanto ainda era protegida pela placenta, líquido amniótico, pele, carne e sangue de minha mãe? Eu nunca fui competitiva, então pouco me importa quem é que chegou primeiro, sei, porém, que ambas as linguagens se fizeram presentes desde cedo na minha vida. Como muitas meninas comecei dançando balé, no meu caso, por causa dos pés tortos. Iniciei no balé no mesmo período que comecei a ser alfabetizada.

¹ Este texto nasceu a partir dos encontros realizados no *Tópico Especial I - A escrita de si, caligrafias do corpo* ministrado pela professora Mirna Spritzer no primeiro semestre de 2020 e também o primeiro em tempos pandêmicos e com aumento de junções virtuais.

No verão, não tinha aula de dança, mas a biblioteca estava aberta e era lá que eu, que não veraneava em alguma praia, encontrava diversão e lazer. Com o tempo, o balé deixou de ser divertido, mas eu já tinha encontrado um lugar cultivando as raízes da cultura da minha família por meio da dança folclórica polonesa. A leitura jamais deixou de ser um refúgio. Lia muito, às vezes, um livro por semana. O terror da minha mãe, pasmem, era eu me apaixonar pela história e virar a noite lendo, devorando páginas e páginas madrugada adentro. A porta do quarto se abria com muito cuidado para não acordar o resto da família e lá vinha: “vai dormir, Aninha, se não amanhã tu não levanta pra ir à escola... Até parece teu avô!” Então acho justo dizer que na minha escrita estão todas as narrativas que um dia, ou algumas noites, acompanharam-me.

Lembro de ler deitada na cama dos meus pais *Meu pé de Laranja Lima* de José Mauro de Vasconcelos. Sei que sempre era uma incógnita para saber qual dos 23 volumes de *Sítio do Pica Pau Amarelo* de Monteiro Lobato estaria disponível, se estivesse disponível, mas com um pouco de paciência e muitas idas em tardes quentes à biblioteca consegui locar todos. Aliás, sou da geração que leu a Coleção Vaga-lume, mas também sou da geração das escolas públicas sem bibliotecárias.

Li clássicos da literatura. De preferência, leio a obra escrita antes de ver a adaptação cinematográfica. Já tive de ler duas ou três obras ao mesmo tempo. Tenho de reler algumas para poder ter os detalhes frescos na memória para discutir aspectos diversos com meus alunos e minhas alunas nas aulas que ministro no Ensino Médio. Em comum a todas as leituras, só o que acontece na minha cabeça depois... eu continuo a história, não fico satisfeita com um fim e, além disso, eu me incluo de alguma forma na narrativa e, se possível, como uma personagem-chave. A última página não significa o fim da fabulação.

Aliás, Nancy Huston, uma das minhas referências, diz que os seres humanos constituem uma espécie fabuladora. Nosso nome é o início de uma invenção, caso eu não me chamasse Ana Carolina Kla-

cewicz, mas sim Carolina, como seria se meu irmão mais velho tivesse nascido menina, outra fábula se formaria.

Aconteceu de eu passar cinco anos numa licenciatura em Letras sem criar nenhum texto literário como criava continuações das histórias de outras pessoas, mas de dançar muito com ensaios cinco vezes na semana. Aconteceu de eu diminuir drasticamente o tempo em que passava dançando, em plena licenciatura em Dança, mas também aconteceu de eu escrever “oficialmente” o primeiro texto literário. Então quem escreve comigo é esse paradoxo doido ou seria uma organização temporal, de ideias e de permissões que me dei.

Neste texto literário inaugural transformei Pina Bausch em Piba, Merce Cunningham em Can e Trisha Brown em Brisha. Também transformei a orientadora em Lupa, duas colegas em Úrsula e Luara. Transformei o nascer em uma família em ser enviado para um mundo específico por seres mágicos. Então, atualmente, também escrevo com personagens fictícios saídos da minha imaginação, completamente inventados ou inspirados em pessoas dançantes reais.

Eu queria estar escrevendo com oito ou dez crianças de sete a doze anos, as quais gosto de chamar de crianças-arteiras. Eu não conheci estas crianças ainda. Meu plano era começar uma residência artística infanto-juvenil, na qual apresentaria Cora, minha personagem, a partir de contação de histórias e criaria danças com procedimentos coreográficos inspirados em minhas referências. O plano do COVID-19 era nos isolar, então, minha escrita de si se faz sem prática em sala de ensaio, se faz em isolamento e com todos os sentimentos que uma pessoa que mora sozinha pode ter.

Ao mesmo tempo que o momento histórico parece me paralisar e me fazer perguntar que sentido tem continuar em um mestrado, a necessidade, ou melhor, o desejo de produzir se inserem nesta escrita. O que me conduz nessa escrita é a readaptação e a esperança do “é possível”.

Não há dúvida que ao final da escrita desta dissertação, talvez uma autobiografia com rigor metodológico, uma lista de teóricos sobre composição coreográfica desfilarão na seção ‘referências bibliográficas’, assim como de outros assuntos que ainda estou por descobrir como essenciais para a pesquisa. Talvez alguns teóricos da educação

componham esta lista. Será, contudo, que terá alguma teoria, a capacidade de embasar este momento em que os docentes tenham de se reinventar, pois não há mais o espaço e tempo chamado sala de aula?

Há vinte anos que dou aula, mas acho que nunca me senti tão perdida como me sinto agora. Eu queria estar discutindo fervorosamente a situação do país e não tendo de mandar tarefas à distância. Eu queria estar trocando olhares com alunas e alunos e não e-mails. Eu queria estar repensando a educação e não cumprindo calendário.

Então quem escreve comigo esta escrita de si é a angústia e os anseios de uma educadora. Educadora que mesmo com duas licenciaturas e uma especialização em práticas educativas, não sabe muito bem o que deveria estar acontecendo, mas sabe que terá sua concepção de educação alterada, talvez não totalmente, porque já não acreditava, ou mesmo seguia, a lista de conteúdos. Aliás, falando em concepção... esta dissertação que está por vir pensa em concepção de educação, por isso quem acompanha esta escrita é o desejo de dar espaço para o protagonismo do educando. Há de ser incluído nessa lista de cúmplices, o *Pequenices*, projeto idealizado pela professora e artista Fernanda Bertoncello Boff e do qual eu faço parte há quase três anos. Trabalho que me fez voltar a estar com crianças depois de anos lecionando, majoritariamente, adolescentes e adultos. Para além do já mencionado, também escrevo como professora da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, como professora de adolescentes, muitos futuros vestibulandos, como professora de Literatura e Arte.

Poderia citar mais umas tantas referências que escrevem comigo, mas estou me alongando... logo, por ora, quero citar talvez a mais importante. Acho que escrevo com a infância, com a Aninha, que um dia quis ser todas as coisas possíveis e visitar diversos mundos, mas por ser impossível, decidiu que poderia ser uma possibilidade se criasse a sua fabulação...

1. INTRODUÇÃO

O início desta história...

Para finalizar a graduação em Licenciatura em Dança (2016), desenvolvi o trabalho de conclusão de curso intitulado *Cora decide dançar...* Processo de elaboração de material [didático] para composição coreográfica. A primeira parte desse título diz respeito a um texto literário, de minha autoria, no qual a personagem protagonista, Cora, em suas aventuras pelo *Mundo da Palavra Dançada*, encontra e dialoga com alguns personagens inspirados em coreógrafos reconhecidos por seus métodos de composição coreográfica, como Merce Cunningham, Pina Bausch e Trisha Brown. Além de se ver frente a frente com esses experientes criadores, Cora encontra amigas, que também procuram entender e aprender como o movimento funciona em seus corpos recém chegados nesse novo mundo. A protagonista também encontra seres mágicos que a instigam, animam-na e, às vezes, ajudam-na a continuar descobrindo e exercitando seus gestos e movimentos. *Cora decide dançar...* aborda preceitos de composição coreográfica encontrados em referenciais teóricos de dança, recriando a realidade e tratando do assunto pelo viés da ficção, do mágico, do fantástico e do lúdico.

A pesquisa, a partir de um primeiro esboço do texto, desenrolou-se no empenho de compreender conceitos e questões que permeiam o texto literário, a literatura infanto-juvenil e a ficção. O trabalho também apresenta um estudo sobre material didático em geral e sobre materiais direcionados para dança, o que se refere à segunda parte do título de minha monografia: Processo de elaboração de material [didático] para composição coreográfica. Utilizo colchetes no vocábulo 'didático', pois, embora o texto literário seja elaborado com preocupação educativa, ele não tem necessariamente um caráter escolar.

O desejo de criar um texto literário como suporte didático, direcionado não apenas aos professores, mas também para ser lido e manipulado por alunas e alunos com o intuito de provocar composições coreográficas, emergiu devido a minha vivência junto à educação,

tanto em espaços escolares, quanto em não-escolares, os quais provocaram que eu repensasse e refletisse constantemente sobre ações educativas: procedimentos, conteúdos, estratégias, metodologias e materiais a serem utilizados com os diferentes públicos. Ao pesquisar quais materiais educativos para dança estão disponíveis em livrarias e em bibliotecas, deparei-me com propostas diversas: alguns livros se propõem a contemplar todos os gêneros de danças, outros a ensinar passos por meio de fotos, há ainda os que abordam as dimensões históricas e sociais das danças. O que eu desejava era criar algo artístico sobre dança.

Voltando um pouco mais no tempo...

Antes de cursar a licenciatura em Dança, eu me formei em Letras. Este também para lecionar. Quando ingressei no curso, eu já era coreógrafa de um grupo folclórico de danças polonesas em Porto Alegre, mas dentro da estrutura da instituição e dos conservadorismos jamais fui vista como criadora. O grupo adulto era tratado como carro-chefe; as principais apresentações, os maiores valores de investimento financeiro e os elogios eram direcionados para os adultos. Os programas de apresentação incluíam as crianças em momentos em que os adultos precisavam de tempo para trocar de trajes. O grupo infantil e, posteriormente juvenil, eram vistos como um período de passagem, talvez certa formação, até que dançarinas e dançarinos chegassem ao que realmente interessava: o grupo adulto.

Essa visão, que para mim era difícil de aceitar e ainda mais de mudar, de alguma forma me fez construir a ideia de que eu era mais professora do que artista. Por isso, ao longo dos mais de dez anos coreografando, ingressei na Dança com o intuito de me formar professora de dança para ter mais capacidade de lidar com os corpos de outrem sob minha tutela no período dos ensaios.

Nessa trajetória constituída com o curso de Letras e os ensaios com o grupo folclórico desenvolvi uma pesquisa que apontava o uso de lendas como um recurso didático. A partir do olhar da Teoria Literária, eu defendi o uso da Literatura como suporte didático, auxílio que eu já usava com as dançarinas do grupo.

Essa ida para um passado anterior ao embrião da pesquisa que desenvolvo hoje é relevante para entender que há anos venho me formando professora, mas também há tempos escolhi uma concepção de educação, na qual diferentes linguagens se entrelaçam e em que sou parceira, talvez um pouco mais experiente, de criações, mas jamais a que sabe mais. Então esta investigação também pensa a concepção de uma educação em artes cênicas, que será exposta mais adiante.

De que dança estou falando...

De nenhum gênero em específico, embora Pina Bausch, Trisha Brown e Merce Cunningham, artistas que inspiram minha criação, podem ser reconhecidos por algum em particular (a dança contemporânea). A dança a que me refiro é aquela que vem em momentos de criação, que pode ou não evocar técnicas dependendo de quem dança. O que me interessa é como se pode compor com movimentos e gestos de forma coletiva. O que me interessa nesses artistas citados é que durante minha vida conheci muitas histórias, dos modos que eles criaram para compor movimentos em suas danças - e propuseram outros tantos modos de compor às pessoas que com eles puderam trabalhar.

A origem do termo ‘composição’ significa “ato de colocar junto, de combinar”, já a palavra ‘coreografia’, que em diversos contextos é usada como sinônimo de dança, vem do grego khoréo, “dança” e graphein, “escrever”. Ao longo da História da Dança diversos modos de compor coreografias foram inventados e estudados, procedimentos diversificados foram colocados em prática transformando o modo de atuação e composição de coreógrafos, de coreógrafas e de bailarinas e bailarinos.

Luciana Paludo, em sua tese de doutorado *O lugar da coreografia nos cursos de graduação em dança do Rio Grande do Sul, Brasil*, na qual problematiza e discute a coreografia como um recurso pedagógico, retoma conceitos sobre composição coreográfica e amplia essa ordenação de movimentos e gestos para um

conjunto de ações necessárias para configurar a forma – a coreografia; abarca os movimentos dos bailarinos, o uso do espaço, do tempo, bem como outras escolhas que participarão da forma, tais como a cor e a textura de um tecido para o figurino; a intensidade e a cor da luz, caso se use o recurso; a hora do dia e o lugar, caso a composição seja feita com intenções de ser mostrada ao ar livre; os elementos cenográficos; a trilha sonora e outros fatores que forem necessários para trazer à tona a forma (PALUDO, 2015, p.36).

Retomar esses conceitos, do mais simples para o mais elaborado, no momento inicial da pesquisa, proporcionou-me pensar modos de como propor exercícios para coreografar. *Cora decide dançar...* foi escrito para jovens que, em geral, estarão em suas primeiras vivências em composição coreográfica. *Cora*¹ conversa com iniciantes, por isso se tornou importante focar nos primeiros elementos que formam uma coreografia. Ou seja, *Cora* fala sobre gestos e movimentos, bem como sobre procedimentos para organizá-los e repensá-los. *Cora* experimenta movimentos, uso do espaço e do tempo, mas não se preocupa, por enquanto, com recursos como iluminação, por exemplo, que em um primeiro olhar podem ser considerados “extracoreografia”.

Para elaborar a narrativa ficcional tive em mente que coreografar é o ato de selecionar, recortar, amarrar, encaixar, colar, escolher movimentos e materiais corporais para das partes formar um todo. Corroboro meu conceito de composição coreográfica com a afirmação de Taís Ferreira e Maria Fonseca Falkembach que diz:

a concepção coreográfica é a ideia que o artista tem de sua própria obra. A concepção, portanto, está relacionada com o tema, o conteúdo, mas também com a forma da obra: com as técnicas de movimento, com a proposta de processo de criação, com as influências estéticas, com a plástica cênica e com a sonoridade (músicas-ruídos). Assim a concepção vai determinar as escolhas: o tipo de música, as cores, os movimentos, a luz, etc. (FERREIRA; FALKEMBACH, 2012, p.118).

¹ Nota para lembrar que a convenção gráfica diz que o nome da obra é em itálico e das personagens em caracteres convencionais. Em trechos que cito muitas vezes a obra literária, decidi usar a forma mais curta *Cora*, mas seguindo tal convenção.

O presente da pesquisa...

Tanto Luciana Paludo, quanto Taís Ferreira e Maria Fonseca Falkembach apontam que em uma composição coreográfica há o trio movimento-espaco-tempo, mas que há outros elementos que constituem a concepção cênica. Esses recursos “extracoreografia” fazem parte das questões deste estudo.

O objetivo inicial da pesquisa era realizar experimentações cênicas a partir do texto literário, o qual por meio da fabulação, apresenta os procedimentos coreográficos dos artistas Pina Bausch, Merce Cunningham e Trisha Brown. Essas experimentações ocorreriam em compartilhamento com crianças e o procedimento escolhido para tal era em formato de residência artística.

As atividades dos encontros da residência foram planejados tendo como mote a leitura de *Cora decide dançar...* divididos em nove encontros. Por meio de atividades de contação de histórias e exercícios, os participantes da residência seriam estimulados a fazer e fruir dança. Ao final do período de experimentação não se intentava ter uma obra finalizada, mas sim cenas criadas pelas crianças, que seriam apresentadas em uma minimostra com público restrito. O registro deste processo ocorreria em diário de campo após cada encontro pela ministrante e por meio dos desenhos realizados em alguns encontros pelos residentes a partir de atividades direcionadas. A minimostra seria registrada em vídeo.

Quando apresentei o anteprojeto na seleção para ingressar no Programa de Pós-Graduação, no entanto, ninguém imaginava o que estava por vir em escala mundial: uma pandemia. No Brasil, não bastasse a ameaça do vírus, o governo vigente, que está mais para desgoverno, por ser negacionista atrasou qualquer retomada do que até então considerávamos uma vida normal. Quando o vírus apareceu em Wuhan, China, ainda no final de 2019, nós nem imaginávamos as mudanças que ocorreriam por aqui. Para quem atua no campo da Arte, o baque foi a partir das portas dos teatros sendo fechadas, dos trabalhos suspensos, adiados e, com o passar do tempo, alguns definitivamente cancelados. As salas de ensaio ficaram vazias e muitos tiveram de dar

um jeito de manter seus locais de trabalhos com o pagamento do aluguel em dia mesmo sem poder dar aulas.

Além de lidar com a pavorosa marca de mais de quinhentas mil mortes², professoras e professores, independente da área, se de educação infantil ou de ensino superior, se da educação formal ou da educação informal tiveram de ir em busca de alternativas para continuar atuando de forma online, seja de forma síncrona, seja, assíncrona. Pesquisadoras e pesquisadores com estudos em andamento também tiveram de adequar suas condutas para a situação pandêmica, então ao longo das páginas a seguir narro as mudanças necessárias e algumas frustrações. De qualquer forma, por estar em um campo sensível e criativo, pude observar que a pesquisa não só tomou novos rumos, mas ganhou novos potenciais. Afinal, é sobre isso quando se pesquisa, não?

Nas próximas páginas apresento o percurso da investigação, bem como reflexões acerca do fazer docente pautado, em um primeiro momento, pelo protagonismo discente. No capítulo *Pequenas trajetórias, alguns encontros* e em seus subtópicos, exponho parte da minha carreira como docente, aquela que ensina, próxima de crianças, seja em escolas formais ou em situações educativas informais. Explico também como o *Pequenices: Arte e Educação* se tornou parte dessa carreira e como foi importante nas primeiras tomadas de decisão desta investigação. Nos subtópicos, explano questões sobre infâncias e protagonismos e, ao fim deste, assumo um novo entendimento sobre os caminhos da pesquisa.

No capítulo *Em casa, sem residência*, retomo momentos da minha atuação como professora, porém traçando paralelos e apontamentos sobre a influência dos espaços físicos. Da obra *A Poética do Espaço* de Gaston Bachelard, retiro o primeiro argumento para a decisão de não realizar a residência artística prevista de modo online. A partir deste fundamento, dialogo com os conceitos de escuta e de educação pelo

² No dia 16 de julho de 2021, o número de óbitos era de 540.500 desde o início da pandemia no Brasil segundo notícia do site [g1.globo.com](https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/07/16/brasil-tem-mais-de-540-mil-mortes-de-covid-na-pandemia-ainda-alta-media-movel-registra-queda-ha-20-dias.ghtml) acessado no dia 17/07/2021 pelo link: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/07/16/brasil-tem-mais-de-540-mil-mortes-de-covid-na-pandemia-ainda-alta-media-movel-registra-queda-ha-20-dias.ghtml>

sensível e pela experiência e elaboro a proposta de uma conduta arteira na prática docente.

Em *Jogando Possibilidades*, quarta parte desta dissertação, anuncio o caminho descoberto para sanar as pequenas crises que emergiram no decorrer da pesquisa. Apresento as concepções de jogo nas artes cênicas, mas direciono para o formato do Role Playing Game, RPG, do qual emprestei a estrutura narrativa para criar o jogo de dança ou de composição coreográfica a partir da narrativa *Cora decide dançar...* Além de expor as características de um jogo clássico, exponho a proposta de jogo criada durante a investigação. Por fim, em *Para jogar é preciso jogadoras e jogadores*, narro como tornei possível a chegada do material para algumas poucas pessoas e quais foram as adaptações necessárias para isso. Descrevo também como simples ajustes na linguagem e na condução da criação de personagem se transformaram em uma atividade para discentes do terceiro ano do Ensino Médio.

Além das discussões das temáticas que permeiam esta pesquisa, ao longo da leitura há algumas surpresas literárias, trechos do que poderiam ser a continuação de *Cora decide dançar...* Ao iniciar este estudo, pretendia observar como leitoras e leitores interagem com o texto ficcional, imaginava que se dispor a um estado criativo pudesse alimentar novas escritas sobre Cora e suas descobertas, mas jamais foi uma prioridade. No entanto, a cada capítulo escrito algo pulsava, expandia-se e palavras iam surgindo sobre a tela do computador. Não as quis apenas para mim, então ofereço a quem percorrer as páginas deste trabalho como um momento de suspensão, um convite para imaginar e dançar com Cora.

Sei que um texto com rigor acadêmico apresenta a questão norteadora da investigação, seus objetivos - geral e específicos - e estes pontos estavam no anteprojeto de pesquisa: realizar experimentações cênicas baseadas nos procedimentos coreográficos dos artistas Pina Bausch, Merce Cunningham e Trisha Brown; utilizar diferentes fontes para composição coreográfica (música, elementos de movimento, narrativas, elementos cênicos, etc); vivenciar e pesquisar a dança explorando as possibilidades de criação e interpretação do movimento corporal, ampliando repertórios corporais, compondo coreografias, reconhecendo o corpo como produtor de significados. Assim como as indagações sobre o protagonismo infantil em criações coreográficas.

Sinto, porém, que a pergunta inicial e os objetivos foram se dissipando e seus resquícios foram transformados em outras questões e novos objetivos se estabeleceram ao longo da pesquisa, muito pelos impedimentos impostos pela pandemia. No entanto, é inevitável achar curioso que desde o início meu foco estava no processo de criação, primordialmente com as crianças e, posteriormente na resolução dos percalços que surgiram ao longo destes dois anos.

Característica da pesquisa em arte em que o sensível e o impulsivos intuitivos, de certa forma, conduzem o fazer da pesquisa e o fazer artístico. Como afirma Silvio Zamboni ao propor um modelo metodológico para a pesquisa de criação artística:

há artistas que realizam de forma nitidamente consciente pesquisas em arte, e artistas que trabalham de uma forma preponderantemente intuitiva, e se afastam, ipso facto, de um processo de labor com elevado grau de conscientização, conduta requerida por qualquer pesquisa de procedimento racional (ZAMBONI, 2001, p.7).

Entretanto esta pesquisa é um ato criativo em si e por si, diferente do apelo de pesquisas mais tradicionais, o sentido, o “resultado final” não foi encontrado, sequer existia uma hipótese previamente conjecturada, mas construído ao longo das leituras, das tomadas de decisões, das tentativas em criar a partir do texto literário. O processo privilegiou que a professora, a artista e a pesquisadora abordassem os conceitos operatórios por meio de uma linguagem múltipla e flexível conforme sentidos e formatos eram delineados.

Então, sob o prisma da obra em processo, a produção de sentido configura-se nas operações realizadas durante a sua instauração. As operações não são apenas procedimentos técnicos, são operações do espírito, entendido, aqui, num sentido amplo: viabilização de idéias, concretizações do pensamento. Cada procedimento instaurador da obra implica a operacionalização de um conceito. Por isso, os nomeamos conceitos operatórios (REY, 2002, p.129).

Os conceitos que permitiram operar a pesquisa em nível teórico e prático vem dos campos da educação e da arte, em especial da educação em dança e pela dança. Os estudos sobre protagonismo infantil se expandiu para reflexões sobre o protagonismo juvenil e docente. Tal conceito, o do protagonismo, foi permeado por leituras sobre educação pelo sensível e pela experiência, bem como do jogo e da literatura entendidos como dispositivos didáticos.

Por fim, se a pesquisa trata de educação pela experiência, foi impensável não considerar minha jornada como docente, então o texto faz uso da primeira pessoa. A descrição do processo de pesquisa também assume o “eu”, pois a educação é feita de sujeitos e suas particularidades, o que me constitui professora hoje é diferente do que constitui outras professoras, embora compartilhem similaridades. Então assumo a primeira pessoa, que a olhos mais acostumados ao uso da terceira pessoa na escrita acadêmica pode parecer uma pesquisa menos rigorosa, para afirmar a importância do espaço do indivíduo no coletivo e do olhar do coletivo sobre os indivíduos.



2. PEQUENAS TRAJETÓRIAS, ALGUNS ENCONTROS

É uma coisa de pequeno a grande.

(Fabián Loaiza C., 12 anos)¹

Era novembro de 2001, quando estive pela primeira vez à frente de uma turma. Estava substituindo, em princípio por uma tarde, a ensaiadora do grupo infantil do grupo folclórico de danças polonesas, do qual fazia parte há dez anos. Bem comum em grupos amadores, uma dançarina “experiente” ser considerada apta a conduzir o ensaio. Fazia alguns anos que não tínhamos grupo infantil, então se tentava retomar as atividades. Eram quatro ou cinco meninas, não me lembro bem, mas sei que elas tinham por volta da metade da minha idade. As instruções eram: fazer o aquecimento, que poderia ser o mesmo feito pelo grupo adulto e repassar a coreografia, a única do repertório, com as meninas. Não me recordo exatamente o tempo de ensaio, mas sabia que eram horas demais para pouca atividade. Desajeitada, improvisei algumas.

Aquela uma tarde se transformou em dez anos e no decorrer dos ensaios fui ficando menos desajeitada. O repertório aumentou bastante, assim como a quantidade de participantes. No início, eu costumava levar as coreografias desenhadas em um caderninho. Escolhia a música em casa, dividia em tempos e imaginava, a partir do inventário de passos e de movimentos típicos, como a coreografia seria. No sábado, dia dos nossos ensaios, simplesmente dizia que tinha dança nova e empenhava todo meu esforço para que o desenho delineado se concretizasse em coreografia na música e no espaço. Um pouco mais confiante e experiente, passei a apenas levar a música previamente escolhida, uma ideia na cabeça e ia montando com o grupo. “Montar com o grupo”, porém, era como ter peças animadas de um jogo ou bonecos, pois dificilmente quem dançava palpitava, dava sugestões, fazia testes. Eu tinha a palavra inicial e final.

¹ Definição de “lembrança” publicada na obra *Casa da Estrelas* de Javier Naranjo (2013).

Naquela época não pensava muito naquela dinâmica, pois eu tinha aprendido assim: quem estava há mais tempo, sabia mais. Também estava bem acostumada com esse modo hierárquico na escola, na qual alguém detém o saber e diz o que pode ou não, o que é certo ou não. Ainda assim, meu nível de alienação não era total, pois muitas vezes questionei a importância dada ao grupo infantil, contestei sobre o destaque dado às crianças nas apresentações conjuntas com o grupo adulto, briguei por investimento financeiro, argumentei inúmeras vezes que crianças são crianças e não miniadultos.

Comecei a cursar minha primeira licenciatura quatro anos depois daquela tarde de novembro de 2001 e antes mesmo disso, trabalhei como auxiliar numa escola de educação infantil. Qualquer professora podia solicitar minha presença ou ajuda em alguma situação, mas, em geral, ficava com a turma do maternal II, ou seja, crianças com três anos. Ser auxiliar era fazer o trabalho mais braçal, cuidar da higiene, do desfralde, dos cobertores depois da hora da soneca, servir o lanche, lavar mãos e escovar dentes ou cumprir o solicitado pelas professoras titulares, então pouco posso avaliar sobre a continuidade do planejamento. Havia, porém, um momento só meu com as crianças, que durava cerca de meia hora todos os dias. Já no final do turno, quando todas professoras encerravam seu turno de trabalho, eu ficava com todas as crianças que, eventualmente, os responsáveis haviam se atrasado para buscar. Esse, sem dúvida, era o momento mais espontâneo do meu turno e desconfio que para algumas crianças também.

Saí dessa escola quando passei no vestibular e os horários se tornaram incompatíveis e meu contato com crianças tinha se encerrado por ora. Continuava como coreógrafa, título que eu mesma atribuí a mim, do grupo infantil de danças polonesas. Eu já no fim da adolescência e as meninas iniciando as suas, por isso, o mundo infantil foi ficando cada vez mais longe.

Entrando em minha segunda licenciatura, agora em Dança, criara-se uma nova rede de trabalhadoras na área da dança e poucas eram do folclore, das danças populares. Conheci a dança contemporânea. Obviamente, tinha preferência pela área das danças folclóricas, mas tentei me manter aberta a outras possibilidades do curso, pois cursar dança estava, inicialmente, numa esfera de realizar um desejo e não exatamente cumprir um objetivo. Deixei fluir até que

decidi o tema do meu trabalho de conclusão de curso: criar um texto literário para público infante-juvenil sobre métodos de composição coreográfica. Nessa época, meu contato com crianças era nas visitas mediadas que fazia como estagiária do Setor Educativo da Fundação Iberê Camargo, ou seja, em geral se resumia a 1h30 por tarde sem criação de vínculos profundos, embora, às vezes, esse tempo era suficiente para vínculos intensos.

Ao final do meu período de curso, surgiu um projeto de uma colega. O *Pequenices: Arte e Educação* é um projeto idealizado pela professora e artista Fernanda Bertoncello Boff, que engloba ações na área da educação e da arte, ou seja, oficinas, espetáculos e cursos de formação. Foi em 2016, que o projeto começou a ser desenvolvido a partir do Prêmio Klauss Vianna de 2014 e, a princípio, a proposta era pensar um modo de trabalhar com a perspectiva contemporânea de dança para e com crianças. Atualmente, o *Pequenices* desenvolve outras linguagens artísticas e tem outros professores compondo a equipe docente. São quatro educadores que abordam a arte circense envolvendo técnicas de malabarismo, acrobacia de solo e dança aérea em tecido, dança contemporânea, teatro e cultura popular brasileira, que parte da literatura e das manifestações populares para conhecer, pensar, reformular e valorizar o folclore.

As ações do projeto se baseiam em quatro princípios motores para desenvolver os campos artístico e pedagógico: a cooperatividade, que visa estimular o trabalho em grupo em busca de ideias ou mesmo soluções para problemas; a experimentação, que encoraja por meio de brincadeiras a exploração de infinitas possibilidades de criação, sem a necessidade de buscar um resultado absoluto; o acolhimento, que com olhar e escuta afetivos promove um espaço de segurança para ser quem se é e de respeito às diferenças; e, por fim, o protagonismo, que percebe as relações entre adultos e crianças, docentes e discentes de forma horizontal, nas quais toda participação é bem vinda à construção de conhecimentos, além de incentivar a autonomia na tomada de iniciativas e decisões.

Segundo a Fernanda, o *Pequenices* surgiu de seu desejo de viabilizar meios para que a dança contemporânea voltada para crianças acontecesse no cenário porto-alegrense, tanto na área cênica, quanto na educativa (BOFF, 2020). A artista e professora também entende que

A produção em dança para crianças tem se mostrado relevante para a cena contemporânea do Brasil, mas, se comparada à produção para o público adulto, ainda carece de profissionais engajados. Historicamente ainda, o circo e o teatro consolidaram-se no imaginário popular com produções voltadas para o público infantil, levando mais crianças aos espaços cênicos do que a dança (BOFF, 2020, p.2).

Ao ser contemplada pelo Prêmio Funarte de Dança Klauss Vianna foi possível, durante os anos de 2017 e 2018, realizar ações gratuitas, tais como *Encontros de Dança com Crianças*, uma *Residência Artística*, o livro *Pequenices: dança, corpo e educação*², bem como o espetáculo *Pequenices: Minipeça Viajante de Dança*, porém em 2018, Fernanda Bertoncello Boff decidiu reunir todas as ações que realizava como professora e artista no que hoje é o *Pequenices: Arte e Educação*.

Pode-se então pensar *pequenices* como aquilo que se dá num encontro (aula-laboratório artístico) no qual as bordas da hierarquia estão borradas e não há nada, especialmente não há quantidade de tempo de vida, que permita alguém se posicionar como “mais” ou “melhor” do que outro alguém. Pode-se pensar *pequenices* como aquilo que se dá num encontro (espaço de convivência) no qual todos e todas são artistas, brincantes, experimentadores, produtores de conhecimento; desafiando o tão comum “caminho de uma via só” nas relações aluno(a)/professor(a). Pode-se pensar *pequenices* como aquilo que se dá no encontro entre arte e educação que coloque o currículo para dançar tendo na criação um agente transformador (BOFF, 2020, p.7-8).

Em 2019 passei a integrar oficialmente a equipe do projeto como professora, a princípio na Colônia de Férias realizada durante o mês de janeiro e, posteriormente, nas aulas regulares entre março e dezembro. Ampliando a proposta original do próprio projeto, passo a conduzir as aulas de Cultura Popular Brasileira, que tem na Literatura e na Dança suas fontes para criações e construções de conhecimento. Graças a esse vínculo com o *Pequenices*, voltei, depois de uns cinco anos, a tra-

² É possível fazer o download gratuito no site <https://www.pequenices.com/livro>

balhar com o público infantil, o que de certa forma reacendeu o desejo de continuar fabulando com *Cora*.

Participar de uma ação que reúne arte-educadores que viabilizam o protagonismo das crianças, seja em exercícios de aula, seja em treinos de movimentos, o que muitas vezes resulta em criações, seja na escolha de tema, de figurino e de música para um espetáculo, instigou-me a pensar no protagonismo infantil em todas as fases de criação do que eu propus como objetivo desta pesquisa. Além disso, a *Minipeça Viajante de Dança* é um bom exemplo de peça de dança para e com crianças por ser justamente interativa. O espetáculo, inclusive, foi agraciado, em 2017, com o *Prêmio Açorianos de Dança* nas categorias: Melhor Direção e Melhor Cenário. A *Minipeça Viajante de Dança*³, como já mencionado, é um espetáculo de dança voltado para o público infantil, em que quinze crianças entram em cena e participam como protagonistas junto com a bailarina Fernanda Bertoncello Boff. O tema da peça é uma viagem ao espaço e todos seguem um mapa para chegar ao destino final. Quem compõe a plateia são os adultos e os acompanhantes. No folder do espetáculo, o convite:

Desbravar caminhos, inventar histórias, vencer perigos, colecionar vitórias... Uma jornada cheinha de dança, que desafia a imaginação, é brincadeira de criança... Um combustível para a fabulação. Nosso percurso vai colocar o corpo a mover. Como se muito precisasse, né? A gente adora se mexer. Somos pequenos e pequenas, e somos fortes, arteiros e arteiras. Criar é nosso ofício, a nossa vida é movimento. Pois não nos peça para parar, nem que seja por um momento.

Percebendo a correlação entre a proposta de *Residência Artística* que meu estudo previa e os *Encontros de Dança com Crianças* ofertados pela Fernanda, apresento brevemente sua sugestão de abordagem: foram realizados, no Centro Cultural Usina do Gasômetro, dezesseis encontros com doze crianças, alunas e alunos ou mesmo ex-alunas/ex-alunos das oficinas regulares. Sempre aos sábados e com duas ho-

³ É possível assistir ao teaser do espetáculo no canal do Youtube do Pequeni-ces: <https://www.youtube.com/watch?v=rG23VOPOeIU>

ras de duração. Foram elencados quatro temas disparadores de perguntas: Corpo, Tempo, Espaço e Objeto, os quais foram divididos em quatro blocos com quatro encontros destinados a cada um. Embora separados em blocos, os temas não eram entendidos como conteúdos separados, mas sim como um todo em que era dada uma atenção maior em determinados encontros. As trocas, as experimentações e as brincadeiras tinham o “intuito de estar aberto para todo potencial do devir crianceiro” (BOFF, 2020, p. 2-3), além de entender “a dança como motivo, o corpo como experimento, a convivência como inspiração.” (BOFF, 2020, p.3). A principal estratégia dos encontros deu-se por meio de brincadeiras,

caminho pelo qual percorremos na busca da produção de conhecimento, produção da diferença. O brincar, ato completamente despreocupado com o fim e totalmente comprometido com o processo, foi considerado nosso plano para composições (BOFF, 2020, p.6).

Em comum entre o projeto da Fernanda Bertoncello Boff e estar pesquisa de mestrado, a criação de uma obra cênica de dança para público infantil e, por isso, ambas pensaram em “consultar” a quem mais interessa: as crianças. E ainda, muito provavelmente, por entendermos a educação de formas similares, as duas optaram por inserir a possibilidade *com* crianças.

Pensando na proposta de atuação do Pequeni-ces como espaço de protagonismo das crianças e os caminhos desejados para este estudo, a proximidade com a criadora e diretora de um espetáculo participativo, além de professora voltada para o ensino das artes cênicas no universo infantil foi praticamente um convite para conversarmos sobre seu processo de criação. Então eu propus à Fernanda um procedimento de perguntas e respostas via e-mail, em que a pergunta seguinte só seria elaborada a partir de sua resposta da anterior, além disso, eu só poderia formular uma questão por vez. No primeiro e-mail enviado à minha interlocutora, brinquei que as curiosidades eram da *Cora*, então algumas vezes escrevia como pesquisadora e em outras como personagem.

A conversa foi mais ou menos assim:

Já fazia dias que Cora não podia sair e reencontrar Piba, Can ou Brisha. Há muito tempo não conhecia pessoas novas. Será que ainda saberia subir em sua bicicleta e pedalar longe-longe!? Estava sentindo falta de suas pequenas aventuras. Lembrou da história que lera ainda em *Palavra Escrita* sobre uma garota chamada Rapunzel, que ficou aprisionada em uma torre por anos sozinha. Será que era assim que Rapunzel se sentia!?

Lembrou de Edmond Dantè do romance *Conde de Monte Cristo* de Alexandre Dumas. Edmond foi preso acusado falsamente de ser espião. Quatorze anos aprisionado injustamente... Durante todo esse tempo seu vizinho de cela, o abade Faria, ensinou a Dantès ciência, história, arte, línguas, esgrima. Ah, sim, e Bela que trocou sua liberdade pela vida do pai, mas Fera acaba deixando-a circular pelo castelo e, inclusive, pela biblioteca! Era isso, Cora ia aproveitar o tempo para procurar livros em *Palavra Dançada*.

A caçada estava planejada, olhos atentos. Rota de busca traçada. Mochila nas costas. Óculos com lentes bem limpinhas e... abre uma gaveta aqui, olha atrás da estante, embaixo de uma almofada, subiu as escadas e entrou numa grande sala aparentemente vazia...

- Nada aqui também!

Cora se distraiu com a janela, aproximou-se, admirou a paisagem lá de fora. - Quanto tempo ainda seria preciso ficar aqui dentro? - Apoiou-se no parapeito e ouviu um barulho oco. Uma lasca de madeira denunciou o esconderijo. Abriu com cuidado e

- Quem guardaria um livro aqui? Deve ter uma história secreta!

Animada examinou o pequeno exemplar azul, não era muito maior do que a palma da mão, aliás parecia como um livro qualquer. O que intrigou Cora foi o estado do livro: parecia novo, então não estava ali há muito tempo

- mas quem ia querer escondê-lo tão bem?

Abriu cuidadosamente a capa, o nome de sua dona estava lá. - Uhm, não conheço ninguém com este nome ainda! - Vocês devem estar se perguntando sobre o título desta recôndita obra: [O constante permitir-se]

- Acho que tem algo que não é permitido nestas páginas para ele estar tão furtivamente guardado.

Definitivamente só havia um jeito de iniciar a desvendar aquele mistério, virando mais páginas. Bastou Cora pegar na folha para ler que ouviu um barulho de motor se aproximando, não vinha de fora, mas sim da grande sala, logo luzes começaram a piscar e ali no canto pousou uma nave.

De dentro da nave saiu...

- Tu foi ligeira até... não imaginei que tu encontraria sem nenhuma pista.

- Encontrei?

- Sim, aí na tua mão

- O livro?

- Aham, eu confesso que prefiro pega-pega, mas achei que o contexto pedia um esconde-esconde.

- Mas eu não sabia que a gente tava brincando...

- E quem não brinca?

- Sim, mas...

- Claro, eu podia começar o jogo e tu não jogar. Tinha essa possibilidade? Tinha, mas é melhor arriscar do que entediar. O máximo que poderia acontecer era lidar com a frustração, mas disso eu não tenho mais medo... eu acho.

- Sei...

Silêncio encheu a sala.



Cora olhou para o transporte da recém chegada e...

- Tu viaja pra onde nisso?

- Ha, ganhei!

- Ganhou?

- Sim, a gente não tava brincando de vaca amarela?

- Talvez... Tu planeja me contar quando a gente começar a brincar de algo específico?

- Talvez...

Cora entendeu que só tinha um jeito de desvendar o mistério do livro, daquela nave e saber quem era aquela estranha. - Preciso criar alguma brincadeira em que ela me dê respostas.

Receber respostas para suas perguntas é bem satisfatório e as que eu mais queria no início da escrita desta dissertação era sobre quando poderíamos ocupar o mesmo espaço sem máscara e sem receios. Quanto tempo ainda faltava para estarmos todas e todos imunizados com a vacina. Quando conseguiríamos colocar para fora um (des)governante. Se ainda seria possível retomar a ideia original da pesquisa com a realização da residência artística com as crianças.

2.1 Infâncias

A infância, além de um fato biológico, é também um fato cultural, por isso é importante ter em mente sua pluralidade, ou seja, há infâncias. Segundo Adriana Friedmann

O conceito de infância está sempre em construção e varia conforme cada realidade e grupo infantil. Uma pergunta recorrente é qual seria o período - faixa de idade - considerado "infância". A definição desse período varia conforme o contexto, o local geográfico, cultura e tempo histórico, de acordo com o grupo sociocultural no qual as crianças estão inseridas: se lhes é permitido brincar livremente; se brincam e têm autonomia nos primeiros anos de vida; se bruscamente ao entrar no Ensino Fundamental o tempo livre de viver a infância é interrompido por pressões, múltiplas tarefas ou outras atividades. Ser criança e viver a infância depende muito das referências e expectativas da família, da escola e da comunidade em que cada uma cresce (FRIEDMANN, 2020, p.31).

O documentário *Invenção da Infância* (2000), de Liliana Sulzbach, apresenta algumas crianças brasileiras de diferentes localidades e situações sociais com o intuito de olhar para o que é ser criança no mundo contemporâneo. Ao fim, chegamos a conclusão de que ser criança não garante acesso à infância. Na Idade Média, por exemplo, a infância terminava quando a criança se tornava capaz de aprender

a trabalhar e o risco de mortalidade diminuía, já no período entre os séculos XVII e XIX, a infância passou a ser entendida como uma fase de fragilidade e de ingenuidade do ser, na qual ele deveria receber cuidados, mas “para as crianças inventa-se a infância quando decide-se deixá-las brincar, ir a escola, ser criança” (A INVENÇÃO... 2000).

É também nesse período em que ocorrem investimentos na educação das crianças, a escola então passa a ser tão ou mais presente quanto as famílias. Com a institucionalização da educação, a vida das crianças passa a ser organizada por esses espaços. Essa organização constitui um universo de normas, de ideias, crenças e valores construídos majoritariamente pelo ponto de vista dos adultos, dessa forma os processos de socialização são conduzidos de forma vertical (PIRES; BRANCO, 2007).

A institucionalização da educação das crianças constrói também a formação de um grupo de especialistas sobre a infância e sobre as crianças, que postula teorias e toma para si o dever de criar práticas. Pires e Branco então alertam

A formação de um corpo de especialistas sobre a criança é um aspecto relevante, uma vez que aumenta o risco da ocorrência de uma separação mais evidente entre crianças e adultos. Já que há alguém que sabe tanto sobre ela, para que escutá-la diretamente? (PIRES; BRANCO, 2007, p. 315).

O estabelecimento de um período especial para a formação do ser, a institucionalização e a regulamentação foram passos importantes, mas também se tornaram modos de conceber as crianças como um ser incompleto, um ser do futuro que precisa ser preparado, dessa forma as colocando em processos de controle. A busca por especialização sobre essa fase também nos levou a falar em infância e não mais em crianças (PIRES; BRANCO, 2007).

No entanto, crianças participam e protagonizam processos de produção e reprodução de cultura mesmo que possuam características desenvolvimentais próprias. Essas características as tornam elementos singulares na existência humana, mas não as tornam menos competentes, imperfeitas ou incompletas (PIRES; BRANCO, 2007). Ao pressupor que a infância é apenas uma fase preparatória para a vida

adulta, admitimos que crianças são inaptas e por isso é fácil se comportar como se só os adultos pudessem ter voz. Todavia

Pesquisas desenvolvidas sobre brincadeiras tradicionais e populares - expressões das culturas infantis - apontam o quanto as culturas se transformam de forma permanente, com o contexto cultural constituindo um sistema simbólico imprescindível para entender o lugar das crianças: elas recriam a sociedade a todo momento, exercendo papel ativo na definição de sua própria condição (FRIEDMANN, 2020, p.33).

Ou seja, crianças são autoras de suas próprias vidas, mesmo que o mundo seja adultocêntrico. As diferenças nos referenciais e nas “verdades” propagadas por seus meios sociais, tais como família e escola, influenciam os modos como crianças agem e reagem. Os relatos registrados no documentário *Invenção da Infância* deixam isso explícito, quando Carolina, diz aos oito anos de idade, que “leva uma vida de gente grande”, já que divide seus horários entre escola, balé e tênis, enquanto Geomar aos doze afirma “que não chegou na idade adulta” mesmo que trabalhe desde os nove anos em uma plantação de sisal. As visões medieval e moderna sobre a infância lado a lado no Brasil do final do século XX.

Se o olhar dos adultos sobre as crianças se mantiver numa perspectiva em que elas são seres do futuro, dar-se-á a elas a possibilidade de alguma participação, mas não necessariamente de protagonismo, já que

Em um mundo em que crianças podem trabalhar como adultos, consumidor como adultos, partilhar das informações como adultos não reconhece o mundo infantil como diferente ou especial. Um mundo onde crianças e adultos compartilham da mesma realidade física e virtual é um mundo de iguais (A INVENÇÃO... 2000).

Prepará-las para o futuro com excesso de atividades lhes tira o que de mais importante elas tem a fazer: tempo para experienciar sua infância. Para que sejam agentes ativos, é essencial que se supere a concepção de incompletude e incapacidade, mas também é funda-

mental reconhecer que os corpos das crianças têm sido regulados e disputados por Estado, família, escola, mídia e religião (HARTMANN; GASPERINI, 2018). Organizadas, disciplinadas, controladas com base no tempo de fazer isso ou aquilo, a rotina cheia de compromissos ou a necessidade de “crescer” para ajudar em casa, as obrigações impostas, a preparação para o futuro, a energia posta na projeção do adulto que virá a ser podem ter efeito mais próximo ao dos fios de uma marionete ou da esteira ligada na fábrica do que potencializar suas habilidades.

Ironicamente entre a concepção de uma idade de ouro, especial, e o modo como na prática consideramos essa fase, há a origem do termo infância, do latim “infans”, que significa “aquele incapaz de falar” (INFANCY, 2020). Se alguém não tem capacidade de falar, outrem pode assumir que é preciso falar por ele, certo? Crianças, todavia, tem voz, não é preciso dar voz a elas ou falar por elas, mas sim escutá-las, de fato prestar atenção e não atropelá-las com nossas perspectivas de formação, sucesso ou mesmo do que é certo e errado.

As crianças têm sido colocadas no lugar de quem escuta e não no lugar de quem fala. E é importante esse esforço. Não no sentido de inverter esses lugares, mas no sentido de torná-los recíprocos. A criança tanto fala quanto escuta, assim como o adulto simultaneamente deve tanto falar quanto escutar nessa relação. Essa questão se coloca em vários níveis, um deles é o educacional (SARMENTO, 2018, p.9).

É inerente às crianças a espontaneidade, a energia, a fala, o movimento e o brincar, quando se sentem seguras e confortáveis, mas em um mundo adultocêntrico, em que as vê como inaptas e incompletas é comum serem silenciadas. O silenciamento, porém, não ocorre apenas quando não as deixamos falar, mas também quando fingimos escutá-las. Os excessos em suas rotinas e o acúmulo de informações também são formas de silenciamentos, fantasiados de formação para um futuro que está porvir.

Forçar, influenciar, obrigar crianças a uma precoce inserção em uma rotina da qual, nós adultos, estamos cansados com a promessa de um futuro próspero é um ato violento. Sequestrar seu momento presente, o aqui e o agora de cada uma, vai de encontro ao protagonismo.

2.2 Protagonismos

Ao retomar relações no âmbito educativo e artístico com o público infantil, agora junto ao Pequenes: Arte e Educação e a seus princípios motores propostos em sua ação pedagógica, senti-me instigada a estudar e pensar sobre tais conceitos, principalmente sobre protagonismo. Como já mencionado anteriormente, no Pequenes, o protagonismo é entendido como uma forma horizontal de relação entre adultos e crianças, discentes e docentes, relações que incentivam a participação de todas e de todos na construção de conhecimentos, na tomada de iniciativas e decisões, no incentivo à autonomia.

Nas Artes Cênicas, protagonismo se refere à principal personagem em uma história, então em um primeiro momento pode se pensar que protagonismo infantil é sobre crianças em papéis principais como o irmãos Baudelaire em *Desventuras em Série* (1999 - 2006), livro de Lemony Snicket que teve adaptação para filme (2004) e para série (2017 - 2019) ou como Narizinho, Pedrinho e Emília do *Sítio do Picapau Amarelo* (1977 - 1986) de Monteiro Lobato, que também ganhou adaptação para televisão.

A etimologia da palavra remete a quem ou aquilo que está a frente, que é primeiro, que vem de ‘protós’, mas está contida em si a ideia de antagonismo também, ou seja, rival, já que ‘agon’ significa luta, competição (PROTAGONIST, 2020). O protagonismo, todavia, que interessa a esse estudo é o de agente principal de um ato, cênico ou não.

São diversas as abordagens educacionais com base no protagonismo do discente, tais como a Pedagogia Montessoriana, a Waldorf, a abordagem Pikler, a Pedagogia Freireana, entre outras. Pedagogias que se propõe a perceber a infância numa perspectiva emancipatória já existem, mas provavelmente atuam ainda de modo tímido ou em espaços educacionais fundamentados e especializados em uma dessas pedagogias. Nas escolas públicas, por exemplo, ainda é mais comum encontrar condutas em que a avaliação, a comparação, a classificação a partir de parâmetros pré-estabelecidos operem.

A escola foi pensada, sobretudo, numa perspectiva de ensinar as crianças a partir de uma cultura exógena a elas. Mas isso foi evoluindo historicamente. E hoje a ideia de ouvir as crianças no plano pedagógico significa que os saberes escoados não advêm apenas dos saberes instituídos pelo currículo oficial, mas podem ser construídos nos saberes instituídos nas relações dos adultos com as crianças, na construção do conhecimento. Isso significa uma alteração profunda do ponto de vista da relação pedagógica e do ponto de vista da ação educativa. É curioso, pelo menos em Portugal, essa alteração é muito mais visível na educação infantil do que nos níveis posteriores (SARMENTO, 2018, p.9).

A Base Nacional Comum Curricular, um dos mais recentes documentos de caráter normativo da educação brasileira, o protagonismo é entendido como a capacidade de cada um e cada uma de se entender como principal agente de sua vida, um agente responsável por suas atitudes. Um discente protagonista acredita em sua potência como aprendiz e determina quais modos de aprender individual e coletivamente (BRASIL, 2018).

Assim como em qualquer grupo social, crianças assumem diferentes papéis conforme a situação, o local e os indivíduos que compartilham o momento, ou seja, podemos vê-las manifestando distintas condutas, algumas até desconhecidas previamente pelos adultos com quem interagem. Não é raro ouvir de pais ou responsáveis que “seus filhos não são assim em casa” em reuniões com professores. Além de uma frase defensiva, também é uma verdade.

Como dito antes, no subtópico Infâncias, crianças fazem parte da produção e da reprodução da cultura em que estão inseridas e isso por si só já as daria o status de protagonistas. Quando citamos pedagogias fundamentadas no protagonismo infantil, pensamos em situações institucionalizadas e propostas por um especialista em educação, mas o protagonismo ocorre cotidianamente, independente de onde ela esteja inserida, seja na escola, seja na comunidade, seja no núcleo familiar, seja em espaços públicos. “O protagonismo é exercido espontaneamente pelas crianças, a partir das possibilidades e oportunidades de elas usufruírem de tempos e espaços para se expressarem e se colocarem no mundo” (FRIEDMANN, 2020, p.39).

Protagonismo, desse modo, está diretamente relacionado às vivências. Quanto mais experiências, mais acesso aos elementos do mundo real, mas também ao material para acessar mundos imaginários. É imprescindível, todavia, que não se confunda riqueza de experiências com agenda cheia, encontrando equilíbrio entre atividades dirigidas e atividades livres.

Na Educação Infantil, na programação diária há momentos em que as crianças escolhem, dentro de certos limites, como brincarão, mas no Ensino Fundamental, já há mais demarcações de limites e divisão de tempo em tarefas. A escassez ou falta de tempo livre, além de sobrecarregar as crianças, também torna inviável que elas experimentem sua autonomia.

É fundamental assegurar tempo para as crianças se apropriarem de suas possibilidades, habilidades e ferramentas, assim como manter uma atmosfera em que se arriscar, experimentar, mostrar o que cada uma fez sejam valores reconhecidos por todos e por elas desejados (FRIEDMANN, 2020, p.72).

Encontrar espaços de respiro e de silêncio dentro dos marcos temporais do dia escolar, das obrigações curriculares, das demandas impostas por documentos balizadores é um dos principais desafios dos educadores, que talvez careçam de espaços de protagonismo tal qual seus alunos e suas alunas.

[...] o silêncio que parte das próprias crianças deve ser também respeitado e acolhido: pleno de significado, ele é uma experiência que contribui para o contato com suas emoções e sentimentos, um momento precioso de conhecimento acerca de si mesmo (FRIEDMANN, 2020, p.75).

Com o tempo já previamente planejado e ocupado, sem margens para silêncios, respiros e improvisos, corre-se maior risco de confundir protagonismo com participação. Fazer parte de algo, não assegura a espontaneidade e a autonomia, assim como é possível participar de forma passiva.

Até aqui, protagonismo é compreendido como um exercício espontâneo das crianças; exercício que está diretamente relacionado às possibilidades de experienciar diversas situações de forma autônoma e com equilíbrio entre atividades livres e dirigidas. Um aspecto importante da viabilidade do protagonismo infantil é a escuta. No caso, da escuta de qualidade do adulto que compartilha tempo e espaço com crianças.

Ao escutar crianças, o grande desafio é desapegar de nossas crenças e convicções, no que diz respeito a como deveria ser/agir uma criança considerada “normal”. Somos desafiados a ter coragem de nos “perder” e mergulhar nos seus universos; de nos abrir para conhecer a essência, os temperamentos, as necessidades, os interesses e os potenciais de cada uma daquelas crianças com quem vivemos ou convivemos. As realidades dos universos infantis nem sempre coincidem com os referenciais teóricos: as crianças que convivem com cada cuidador e educador todo dia, toda hora, são bússolas que podem conduzi-los aos universos infantis e seus mistérios (FRIEDMANN, 2020, p.42-43).

Ao olhar para o que possibilita o protagonismo infantil, penso que muito depende das atitudes e dos procedimentos adotados pelos adultos. Essa inferência aliada ao contexto em que ocorreu maior parte desta pesquisa, provocou mudanças nos objetivos traçados e estimulou algumas reflexões inesperadas. O distanciamento social causado pela pandemia do COVID-19 impediu a realização da residência artística planejada para ocorrer com crianças no intuito de compormos cenas a partir da leitura de *Cora decide dançar...*, sempre priorizando ações que dessem espaço para seu protagonismo. Havia, entretanto, recursos para que ela fosse realizada remotamente, online, o que decidi me opor de todas as formas e seus motivos exponho mais a frente.

A decisão pela suspensão do trabalho artístico com as crianças criou uma crise no estudo, visto que não faria mais sentido discutir questões sobre protagonismo infantil se o fazer da pesquisa falhava justamente no convívio e na escuta das crianças. Além disso, é inevitável não considerar os espaços educativos em que sou professora: o Pequenices e a escola pública de Ensino Médio. O primeiro é um projeto

no qual como docente tenho total liberdade para tomar decisões sobre quais assuntos e como abordá-los em aula, além de ser um espaço em que as crianças não são obrigadas a estar, visto que não se trata de uma instituição de educação formal e tem turmas com número reduzido de alunos. A liberdade para administrar temáticas, facilita a administração do tempo e por consequência posso ampliar os momentos de observação e escuta. Já o segundo pertence à educação formal, o que me impõe temáticas a serem tratadas, além de outras regras menos flexíveis em comparação ao Pequenices e um número elevadíssimo de alunos e alunas. Em 2021, divididos em treze turmas, são cerca de 570 discentes atendidos semanalmente em uma carga horária de 20h. A questão implacável que inúmeras vezes me ocorreu foi: como escutar 570 alunos e alunas?

A pergunta não foi respondida, mas foi completada por outra: nós docentes estamos preocupadas com o protagonismo dos adolescentes? Fase da vida que ainda guarda resquícios de uma concepção de incompletude, mas em que se derrama inúmeras responsabilidades e decisões a tomar, sem contar as especificidades do desenvolvimento corporal. A lógica diria que se há cuidado em resguardar o protagonismo infantil na escola, também haveria o mesmo cuidado sobre o protagonismo juvenil; crianças acostumadas em ter seu espaço de fala e silêncio respeitadas, tornariam-se adolescentes que reivindicam esse espaço. A expectativa com que as instituições de ensino em nível médio lidam quanto às suas atribuições reverbera nos adolescentes, tais como prepará-los para uma educação financeira e uma formação humana consistente filosófica e sociologicamente, garantindo a manutenção de sua saúde mental, muitas vezes entra em confronto com a preparação para vestibulares e ENEM.

Somada a essas indagações, a crise sanitária destacou precariedades no sistema de ensino, já antes sabidas, e obrigou docentes à rápida mudança e adaptação aos métodos relacionados ao ensino remoto. O uso de plataformas e aplicativos para aulas síncronas, ao meu ver, salientou o quanto os jovens estão distanciados da escola e de sua autonomia.

Embora tenha ocorrido mudanças nos objetivos e nos procedimentos previamente esboçados para a pesquisa, penso que as ques-

tões sobre protagonismo não devem ser inteiramente descartadas, mas sim vistas de uma outra perspectiva. Se inicialmente os holofotes estariam sobre as crianças, agora se voltam ao adulto, a docente.



3. EM CASA, SEM RESIDÊNCIA

A casa dos seres vivos, onde se escondem e vivem muito bem.

(Flavio A. Restrepo, 10 anos)¹

Considero a pesquisa que desenvolvo agora no mestrado um desdobramento do estudo que iniciei na graduação em Dança e que foi meu trabalho de conclusão de curso, todavia *Cora decide dançar...* já germinara quatro anos antes na disciplina de Composição Coreográfica com a professora Luciana Paludo, minha orientadora de monografia e agora de dissertação. Lá na monografia conto um pouco do percurso que fez um trabalho de finalização de disciplina se desenrolar em algo maior e mais consistente. Uma vez ou outra, retorno para aquele início, pois me ajuda a pensar e dar coerência para o que articulo hoje em termos de pesquisa. E foi num desses olhares para trás que entendi algo sobre os espaços que frequentava e frequente.

Lá em 2012, quando nascera a ideia do texto literário como um possível material didático, eu, além de graduanda de licenciatura em Dança, também era estagiária no setor educativo da Fundação Iberê Camargo, onde atuava como mediadora, e já era professora nomeada na rede pública estadual de ensino, em nível Médio, na época lecionava Literatura e eventualmente Língua Portuguesa, ou seja, museu e escola, ambiente de educação não-formal e formal respectivamente. Enquanto em um, a equipe de mediadores era multidisciplinar (estudantes de artes visuais, design, jornalismo, pedagogia, história, história da arte, letras e dança) e criava tanto material de suporte para visitas, quanto o material educativo distribuído para professoras e professores a cada nova exposição, no outro, seguia uma lista de conteúdos, esta com mínimas variações, caso houvesse alguma, além de ter livros didáticos entregues pela Secretaria de Educação, que antes

¹ Definição de “lar” publicada na obra *Casa da Estrelas* de Javier Naranjo (2013).

mesmo de chegar aos docentes para serem escolhidos, já eram pré-selecionados pelo Ministério da Educação.

Eu frequentava duas instituições com energias muito diferentes e isso influenciava tanto no humor e no comportamento de quem lá trabalhava, como revelava condutas distintas de quem por elas circulava, sejam discentes, sejam visitantes, no caso do museu. Estar trabalhando em ambientes distintos quanto aos procedimentos educativos aliados à minha formação em dança em andamento na universidade contribuíram para pensar como eu gostaria de fazer educação. Aliás, acima das instituições, resalto a importância das pessoas com quem pude compartilhar ideias sobre conceitos, abordagens e estratégias educacionais.

De 2012 a 2016, ano de conclusão da licenciatura em Dança, a única mudança nesse cenário foi o fim do estágio na Fundação Iberê Camargo em 2014. Em 2017, iniciei Especialização em Educação: Práticas Educativas para o Aprender no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul). Uma turma de trinta docentes “chão de escola”, ou seja, todas especializadas estavam atuando em alguma escola, a maioria em escola pública. Neste mesmo ano, voltei para a Fundação Iberê Camargo como auxiliar da coordenação do Setor Educativo. A princípio estava animada com tal situação, mas com o passar dos dias percebi que a energia destes novos lugares era a mesma, mas não me colocavam em estado de contemplação, reflexão e criação. Ambos os lugares, lembravam-me constantemente das mazelas que a educação brasileira passa, tanto nos discursos cansativos de professores exaustos, quanto nos cortes de financiamento e, conseqüentemente, de recursos humanos e de materiais do setor educativo, que deixou de ser visto como, digamos, importante, já que não me atrevo a dizer prioridade. O esforço a todo momento era de sanar déficits, “nadar contra a corrente”, “tirar suco de pedra”. A jornada tripla continuava visto que ainda leciono na mesma escola que entrei em 2012 como nomeada, agora dividida entre Literatura e Arte.

Se não me falha a memória, em 2016 os salários do funcionalismo público gaúcho já vinham sendo parcelados há algum tempo. A materialidade da vida parece ter me forçado a engavetar *Cora*, que agora dançava para atender questões bem mundanas de sobrevivência. 2018

chega e a especialização continua e, junto disso, torno-me professora substituta do curso de Licenciatura em Dança na UFRGS, o mesmo em que me formara há menos de dois anos. A vaga não tinha relação direta com a pesquisa que desenvolvo na área da dança, mas serviu como um impulso para voltar a pensar neste estado docente, visto que nesse espaço as dinâmicas são diferentes das do Ensino Básico. Finalmente chegamos até o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas em 2019. Ao me tornar mestrande, de novo me percebi ocupando dois lugares com intuito educativo. A escola continua a mesma, mas agora integro a equipe docente do projeto Pequenices. O interessante é que depois de uns quinze anos, voltei a trabalhar com educação infantil. Novos ares e novo público! De mansinho, *Cora* que parecia ter se afugentado das tempestades da vida, estava voltando, criando coragem.

Ao iniciar este estudo eu frequentava a escola, o estúdio, onde ocorrem as aulas do Pequenices, e a universidade. Todos tinham algo em comum, mas me abasteciam e fundamentavam de diferentes formas até que a pandemia do Covid-19 se instaurou e apenas minha casa restou. Não a mencionei nenhuma vez até aqui, mas sempre a tive. Segundo Gaston Bachelard, a “casa é o nosso canto no mundo” (BACHELARD, 1993, p.24), nosso ponto de referência, um paraíso material, no qual desfrutamos de proteção e onde memória e imaginação têm pouso.

Dos últimos oito anos foram duas mudanças, ou seja, a terceira casa, o terceiro lar e ainda assim, eles não apareceram até então como relevantes nesse percurso investigativo. Simplesmente porque não parece usual informar sobre isso, simplesmente porque em geral sabemos da importância dela e a entendemos deslocada, como um universo paralelo às demandas acadêmicas.

Já são mais de doze meses sem a rotina escola-universidade-estúdio-casa. Há doze meses tenho casa-casa-casa-casa. Como professora sempre levei trabalho para casa; provas e atividades para corrigir, planejamentos a fazer, preparação de material para aula. Certa vez, contabilizei quantas horas trabalhava em casa e cheguei a uma média de dez horas semanais. Como estudante, também sempre há algo a se fazer em casa: leituras, fichamentos, escritas, trabalhos.

A casa e as imagens criadas na e por ela têm tanta potência que o filósofo e poeta francês Gaston Bachelard dedicou toda uma obra para falar dela, assim como programas artísticos com caráter de imersão utilizam o termo ‘residência’. Estima-se que as residências artísticas surgiram na década de 1980 em cidades do Japão, do Canadá, dos Estados Unidos e da Europa como modo de possibilitar intercâmbios e financiar artistas. Como, muitas vezes, eles tinham de se deslocar para outras cidades, o local de pesquisa e de ensaio, também era o lugar de morada. Lugar para experimentar, compartilhar processos com outros residentes, refletir, dedicar-se totalmente a um projeto artístico.

Entre as décadas de 30 e 50, na Carolina do Norte, EUA, a Black Mountain College se propunha como um espaço de formação integral e questionador da organização curricular convencional. Nessa escola a arte era o ponto central da construção de conhecimento já que o intuito era o aprendizado, intelectual e emocional, pela experiência. Ao longo de seu funcionamento, o modo de gestão se modificou passando de uma estrutura hierárquica pré-estabelecida para um conselho em que professores e alunos decidiam sobre os rumos a serem tomados. Funcionando de forma gratuita para os estudantes, já que era subsidiada por instituições privadas, propiciou que diversas experiências artísticas fossem realizadas, inclusive com a participação de Merce Cunningham, um dos coreógrafos referência para este projeto (MUNIZ, 2019). Pina Bausch, outra coreógrafa relevante para este estudo, foi convidada por diversos países, tais como China, Turquia, Índia, Chile, para realizar residências artísticas quando a popularidade do Tanztheater Wuppertal cresceu. Assim, novas peças foram criadas a partir da cultura local (PEREIRA, 2018).

Mais próximo geograficamente e temporalmente dos porto-alegrenses, o Torreão, entre 1993 e 2009, funcionou como espaço para artistas com ênfase no processo (MUNIZ, 2019). Ainda em Porto Alegre, a Sala 209, do projeto Usina das Artes na Usina do Gasômetro, tornou-se referência de espaço público para a dança contemporânea. Na Sala 209 era possível desenvolver e/ou mostrar trabalhos em diferentes pontos do processo de criação, inclusive acolhendo apresentações das composições realizadas na disciplina de Composição Coreográfica II

do curso de Licenciatura em Dança da UFRGS ou ainda abrigando residências artísticas e cursos de maneira continuada entre 2007 e 2017, quando a Usina do Gasômetro foi fechada para reforma. Em países como o Brasil é possível ver o termo residência artística se referindo não a um local que acumula duas funções, mas a períodos condensados de estudos com algum artista de fora. Aliás, é bem difícil encontrar algum documento que explique ou mesmo defina o que é uma residência artística, mas de qualquer forma há um entendimento de que elas são benéficas ao processo criativo.

As residências funcionam tanto como incubadoras de iniciativas, estéticas, reflexões na arte contemporânea, como podem significar a oxigenação ou uma nova injeção de ânimo nas artes, saberes e fazeres tradicionais. O limite estabelecido, pontua Albuquerque, é o da própria criatividade do artista participante e do seu foco de ação (HERCULANO, 2014).

Já expus anteriormente que, como procedimento para as experimentações cênicas, escolhi o formato de residência que estava planejado para o público infanto-juvenil, ou seja, crianças entre sete e doze anos. Pretendia realizar nove encontros com um grupo de oito a dez crianças, os quais estavam organizados com o intuito de criar um espaço-tempo de imersão e de interlocução entre crianças-arteiras a fim de experimentar processos de criação inspirados nos procedimentos coreográficos de Pina Bausch, Merce Cunningham e Trisha Brown. As atividades planejadas para os encontros se apoiavam na leitura de *Cora decide dançar...*, texto ficcional a que me referi acima, no qual a partir da ficcionalização desses três artistas e coreógrafos aborda seus processos de composição coreográfica. Com contações de histórias e exercícios coreográficos, os participantes da residência seriam estimulados a fazer e fruir dança. O propósito não era chegar em uma cena fechada, concluída ao final do período de experimentação, mas sim de cenas criadas pelas crianças-arteiras, que seriam apresentadas em uma minimostra com público restrito. O único pré-requisito solicitado para participação da residência era a disponibilidade da criança de estar em todos os encontros, porém um empecilho de caráter surpresa e emergencial, mais longo do que gostaríamos, interpôs-se entre a elaboração dos encontros e a realização da residência artística.

Ao escolher esse método de experimentação também pretendia observar como o texto de *Cora decide dançar...* chega ao público a que se destina, bem como verificar quais as possibilidades, os modos e as dificuldades que poderiam surgir interagindo com crianças diversas em um processo de criação que não está dentro do contexto de aula. Além de colaborar para uma criação cênica que poderia surgir posteriormente, também me colocava num lugar de experimentação como propositora de um espetáculo participativo com crianças em cena, talvez sem ensaios prévios. Ainda havia a expectativa de que todo esse movimento alimentaria a continuação da escrita ficcional de *Cora* e, é claro, de “deixar” o protagonismo de cada participante acontecer.

A *I Residência Artística Infanto-Juvenil do Pequenices* tinha como objetivo geral realizar experimentações cênicas baseadas nos procedimentos coreográficos dos artistas Pina Bausch, Merce Cunningham e Trisha Brown, utilizando a narrativa *Cora decide dançar...* como disparador imaginativo. A partir do texto ficcional, pensou-se na estrutura da residência; algumas atividades iniciais estavam planejadas, também entendidas como disparadores imaginativos, mas ainda estavam previstos momentos mais livres, seja após alguma tarefa, seja no início do encontro.

As crianças que frequentam as aulas do Pequenices regularmente, logo percebem que há espaço para darem seus palpites, costumam fazer sugestões de brincadeiras ou pedir que algo que já ocorreu em algum encontro seja repetido, por isso sempre tive em mente a importância de manter tempo livre no planejamento da residência. Evidentemente, uma proposta artística que contava com o protagonismo das crianças para a criação cênica precisava respeitar seus momentos de silêncio, de contemplação e de escolhas.

esses tempos/espacos livres não são sinônimo de descuido ou abandono, mas baseados na criação de ambientes acolhedores, adequados, seguros estimulantes, com a garantia de um adulto que acompanhe seus movimentos, curiosidades, progressos, potenciais (FRIEDMANN, 2020, p.100).

Pelo nome dado à residência se percebe que havia expectativa de que acontecesse mais de uma edição, já que seria a *I Residên-*

cia Artística Infanto-Juvenil do Pequenices. Entretanto, *do Pequenices* não significa que apenas crianças já alunas do projeto poderiam participar, lembra que o pré-requisito imposto era a disponibilidade de frequentar todos os nove encontros programados. Ainda assim, decidiu-se vincular o evento ao projeto Pequenices, pois ele possui infra-estrutura de espaço, ou seja, o Estúdio Amplo, bem como redes sociais e mailing com contatos de diversas crianças, o que nitidamente facilitaria a divulgação da proposta.

Talvez conceitualmente meu planejamento estivesse distanciado de uma residência artística de fato, todavia me divertia e parecia simpática a ideia de ser uma anfitriã. Eu, particularmente, gosto de receber visitas, de preparar o encontro, pensar sobre o quê gosta quem eu receberei, ir para a cozinha, deixar a casa confortável, dar opções ao convidado ou à convidada: chá ou suco? Quer sentar ali ou aqui? Quer uma pantufa emprestada? Música? Embora haja um mito que explica a origem da palavra anfitrião², acredito que receber bem tem relação com escuta, pois “a partir do momento em que estou presente, integrado, acolhendo o outro com base em minha escuta, me abro para estabelecer ou aprofundar vínculos, para o diálogo, para as relações simétricas, democráticas, amorosas.” (FRIEDMANN, 2020,p.134)

Esse espírito hospitaleiro estava presente ao conceber a residência, pois desse modo vislumbro a possibilidade de praticar minha concepção de educação e desde o início desta pesquisa, o objetivo é colocar a criança no centro, dar espaço para seu protagonismo, escutá-la e respeitar seus momentos. Essa forma de pensar a educação e arte também está presente na escolha do termo *criança-arteira*.

A palavra ‘arteira’ tem, muitas vezes, um sentido pejorativo. Aliás são várias as expressões com tom depreciativo ligadas a práticas artísticas, afinal quem “bobeou, dançou”, se alguém te enganou te fez de palhaça ou palhaço, se algo está um bagunça é um circo e por aí vai. A visão negativa percebida nessas expressões ligadas ao fazer artístico são também evidenciadas no estigma que a categoria carrega enquan-

² Na mitologia grega, Anfitrião era casado com Alcmene. Em uma de suas ausências, Zeus, apaixonado por Alcmene, assume a forma de seu marido e a engana a fim de seduzi-la, o que gerou o nascimento de Hércules. Ao ser avisado pelo sábio Tirésias que Zeus havia enganado sua esposa, ele decide perdoá-la (WILKISON; PHILLIP, 2010).

to profissionais. Percebe-se isso em perguntas “amenas” tais como “mas no que tu trabalha, além de dançar?” desde posicionamentos mais agressivos que rotulam artistas como vagabundos e sugadores de dinheiro público. Percebe-se no investimento financeiro e na distribuição de tempo dos saberes da área artística na formação de crianças e de adolescentes, bem como nas dificuldades de captar recursos.

‘Arteira’, todavia, também se refere a alguém esperta, astuta, viva. Essas são características inerentes das crianças e talvez possa soar redundante *criança-arteira*, pensando por essa perspectiva, mas opto por esse termo em detrimento do vocábulo ‘artista’ para dar destaque ao que há de mais espontâneo em crianças: o desejo pela experimentação, por perguntar, por se mexer, por fabular.

Tanto ‘arteira’ como ‘artista’ são palavras que remetem à arte, mas ‘artista’, pelo dicionário, significa alguém com formação, que faz arte como um ofício, então a opção é por um termo que não traga tanto compromisso ao que se espera de resultado, aliás, a pesquisa como um todo foca no processo, nesse caminho de descobertas possíveis ao se lidar com arte e criação.

Abaixo apresento o plano de trabalho da residência dividido por encontros, recordando que eu, como anfitriã, ofereceria algumas sugestões de tarefas no intuito de utilizar diferentes procedimentos de criação em dança e diversas fontes de inspiração, tais como a leitura da história da Cora, bem como música, elementos de movimento, elementos cênicos etc. Já minhas visitas, as crianças-arteiras, seriam convidadas a vivenciar e a pesquisar a dança explorando as possibilidades de criação e de interpretação do movimento corporal, ampliando repertórios corporais, compondo coreografias, reconhecendo o corpo como produtor de significados.

ATIVIDADE

1	Chegada e apresentação Quem é Cora? (leitura <i>Sobre como as coisas funcionam por aqui; Sobre nossa pequena heroína; Sobre Cora em Palavra Dançada;</i>) Quem sou eu? (criando um pseudônimo e um movimento-assinatura)
2	Oi com movimento-assinatura Como estou me sentindo hoje? (inventário de sentimentos) Meu corpo sente (variações na qualidade de movimento) Contaçao de história <i>Sobre perguntas e sentimentos...</i>
3	Aquecendo com movimentos do encontro anterior Como estou me sentindo hoje? (inventário de sentimentos) Elementos cênicos de obras de Pina Bausch (flores, cadeiras, água, véus) Que cara a Piba tem? (desenho)
4	Explorando o espaço - trajetórias coreografadas Jogo de dados – movimentos numerados Empresta um movimento teu? (aumentando o repertório de movimento)
5	Quais movimentos quero guardar? (selecionando movimentos - compondo) Leitura de <i>Sobre acasos e possibilidades...</i>
6	Qual brincadeira vamos brincar hoje? Contaçao-encenada <i>Sobre percepções e improvisos...</i> (encenando o capítulo durante a narrativa)
7	Que tempo o tempo tem? Jogos de improvisação Quais movimentos quero guardar? (escolhendo novos movimentos)
8	Decisões (Vruscas e Lupa alteram composições) Brincando com tempo, peso, foco, fluxo
9	Minimostra de processo

Ao observar o plano de trabalho por encontro, percebe-se que ele está relativamente enxuto na quantidade de atividades, pois prevê momentos de conversa, de pausa, de deixar as crianças mais livres, mas previa uma riqueza de materiais como elementos cênicos que fizessem referência a algumas obras dos três artistas, assim como alguma referência de figurino, além de objetos que auxiliassem nos jogos e brincadeiras propostas.

O texto narrativo seria abordado por partes, algumas vezes com leitura direta do objeto livro e outras em forma de contaçao com objetos ou ainda, no caso do capítulo sobre improvisação, a ideia era “entrar” na história, ou seja, imaginar o cenário e agir conforme a narrativa acontecesse, tendo alguns objetos ou trajetos disponíveis ou simplesmente imaginando tudo.

As personagens seriam apresentadas em encontros diferentes. Começando com a Cora convidando as participantes³ da residência a conhecerem sua trajetória no Mundo da Palavra Dançada. Para colaborar na imersão de um mundo fantástico, as crianças-arteiras teriam pseudônimos, criariam uma personagem. Para cada coreógrafo, reservei dois encontros. Inclui alguns princípios do estudo de composição coreográfica em alguns encontros, com Piba, qualidades de movimento, com Can, uso de espaço e com Brisha, tempo. Por fim, as personagens Lupa e Vruscas, apareceriam na finalização das composições coreográficas, ora deixando as crianças decidirem, ora decidindo.

Acredito muito que o texto ficcional colaboraria nas criações coreográficas, pois a Literatura

estimulando a imaginar cenários e situações, a entrar na pele dos personagens e a sentir o que eles sentem, o leitor experimenta novos ângulos, novas perspectivas na sua forma de ver o mundo. Sendo - mesmo que provisória e vicariamente - alguém diferente de si mesmo durante o tempo da leitura, ele se torna capaz de abarcar melhor a pluralidade, a diversidade que preside as relações sociais. O texto literário se apoia na palavra, que é traduzida e visualizada pela imaginação do leitor. E é na mente desse leitor que o signo verbal se torna concreto (SILVA, 2009, p.131).

3 Opto por usar o termo no feminino, pois se refere às crianças.

Resumindo: a ideia era propor encontros com um grupo de oito a dez crianças entre sete e doze para experimentações cênicas a partir de contações de histórias e exercícios de composição coreográfica prezando pelo protagonismo e espontaneidade entendidos como operatórios em um conceito de educação. A pandemia do COVID-19 e o isolamento social indicado para evitar a propagação do vírus, porém, impediu o início da residência a quinze dias de iniciar.

Nos primeiros meses de funcionamento em distanciamento social, passei me perguntando se era possível atrasar a residência, mas ainda tornar a pesquisa viável. Depois entendi que deveria mudar de estratégia e a dúvida era se mantinha a residência de forma online. Confesso que essa possibilidade me desanimou totalmente em relação à pesquisa. Não estava nada convicta de que seria possível realizar a residência com eficiência, não só por ter de readequar o planejamento, mas também pelo engajamento das participantes na proposta.

As plataformas online possibilitaram que o Pequenices mantivesse vínculo com crianças que já participavam do projeto com aulas para os pequenos. Foram poucas as novas adesões à nossa proposta de trabalho e isso tem a ver com questões financeiras, interesse dos responsáveis, rotinas familiares, excesso de uso de tecnologia e telas e, óbvio, acesso e qualidade da rede de internet.

Para além das questões de adaptação a esse novo meio de se encontrar, ao retomar a leitura de *A Poética do Espaço* de Gaston Bachelard pensei em algumas questões sobre como os espaços influenciam em nossos comportamentos. Já citei anteriormente como, durante a graduação, os espaços instavam diferentes ânimos. Bachelard diz que “o espaço convida à ação, e antes da ação a imaginação trabalha” (BACHELARD, 1993, p.31). O filósofo foca nas imagens da casa, principalmente a da infância, mas em nossa sociedade adultocêntrica, as crianças têm menos espaços que atendem às suas necessidades, percebemos isso desde a altura de móveis até as liberdades concedidas. Até em casa há mais espaços ao gosto dos adultos, em geral, o quarto é o território de maior liberdade, mas arrisco dizer que na maioria das famílias ainda assim é decorado e organizado conforme os desejos dos adultos.

Além disso, a casa é o espaço da intimidade. Com as aulas online em quantas casas entramos ou acessamos alguma parte ou cômodo

de pessoas que jamais nos convidariam para estar lá? Quantas crianças convidariam suas professoras para compartilhar o espaço de seu quarto? Bachelard pensa a casa de uma perspectiva adulta, claro, mas as imagens que explora são construídas desde a infância:

através das lembranças de todas as casas em que encontramos abrigo, além de todas as casas que sonhamos habitar, é possível isolar uma essência íntima e concreta que seja uma justificação do valor singular de todas as nossas imagens de intimidade protegida? (BACHELARD, 1993, p.23).

Intimidade protegida! Talvez a pandemia, em certo nível, tenha interferido nisso também. Sabemos, ademais, que os espaços podem ser considerados domínios, não no sentido de dominação ou de supremacia, mas sim de pertencimento. Em uma sala de aula, por exemplo, discentes se comportam totalmente diferente do que quando precisam ir na sala dos professores ou na Direção. Em casa não somos os mesmos do que na escola ou na universidade ou, ainda, no supermercado. Seguimos códigos de conduta não escritos ou impostos por quem administra o lugar ou por seus antigos ocupantes.

Imagina, agora, como é para a criança entender o espaço da casa, domínio da família com suas regras e combinados tal qual entende a sala de aula ou, no caso do Pequenices, o estúdio. As liberdades de cada lugar são diversas, múltiplas. Até aqui mencionei os espaços a partir de suas funcionalidades, mas também contei como os variados locais que frequentei ou frequento influem em estados criativos, pensativos, meditativos, reflexivos, exaustivos, combativos e por aí vai.

Espaço igualmente diz respeito a tamanho; metros, largura, comprimento, centímetros, altura; assim como diz respeito a textura; madeira, tapete, azulejo. Entre deitar em um piso frio e em um de madeira para trabalhar o corpo há diferença. Poder correr ou mal conseguir esticar as pernas, faz diferença, sim. Com as aulas online os espaços de cada um e cada uma também são múltiplos e qualquer artista diria que é possível usar as diversidades no processo de criação, que na verdade se torna mais uma potência. A virtualidade, todavia, nos limitou ao tamanho de telas, a esse espaço em que, às vezes, nem vemos o outro por inteiro e, talvez, essa seja a maior perda do processo criativo.

Perdi a conta de quantas aulas nem via o que a criança estava fazendo, pois a tela não estava ajustada para captar nada além do rosto de um corpo sentado à sua frente. Então a questão que me tocou ao pensar em uma residência artística online com crianças é como ser mediadora em uma criação coletiva, se nem vejo as experimentações delas? Sem mencionar as falhas, os ruídos de comunicação causado por fones ou microfones ruins, atrasos na chegada de áudios causados por internet instável e sobreposição de falas.

A tecnologia e a virtualidade são importantes e as empregamos com naturalidade no dia-a-dia, podem ser recursos maravilhosos em criações, mas não quando utilizadas como paliativos. Como, particularmente, percebo que foi usada nos ambientes educativos brasileiros em 2020, de modo geral. Demos um jeito de acontecer, mas, sem dúvida, ocorreram carências.

Se é no período de residência que artistas põe em foco a potência de seu processo criativo, vejo, a partir da minha vivência como professora em modo remoto, que a forma que conseguiria realizá-la atualmente como um desperdício de energia, uma oportunidade, na verdade, capenga de tentar alcançar um objetivo. Retomando a ideia de espontaneidade contida em crianças-arteiras, distanciadas algo se perde na riqueza de ser criança no que se refere à imaginação e à fabulação.

Não inválido, porém, o uso da tecnologia e dos modos remotos de manter vínculos e afetos. Não acredito que só há uma forma de entrar em estados criativos, entretanto, neste momento da pesquisa, não acredito que a residência artística virtual fosse o melhor procedimento para experimentações cênicas. Em especial, um trecho de *A Poética do Espaço* de Bachelard me sensibilizou:

Que privilégio de profundidade há nos devaneios da criança! Feliz a criança que possuiu, que realmente possuiu as suas solidões! É bom, é saudável que uma criança tenha suas horas de tédio, que conheça a dialética do brinquedo exagerado e dos tédios sem causa, do tédio puro (BACHELARD, 1993, p.35).

Será que estamos deixando nossas crianças se entediarem, curtirem suas solidões, aproveitarem seus espaços físicos, externos e in-

ternos? No recorte de público com que trabalho, as atividades remotas invadiram suas intimidades e gostar de ser anfitriã, também me fez querer ser uma boa visita.

Não há dúvida que docentes dos diferentes níveis de ensino, quer da educação formal, quer da informal, tiveram de rever os modos de ministrar suas aulas devido à pandemia, buscar meios e plataformas foi a primeira ação de modo geral. Discentes também foram altamente impactados, os menores, alguns ainda mantidos mais distanciados de celulares, computadores e tablets, tiveram de aprender a usá-los, não me refiro apenas ao que diz respeito a ligar, iniciar o software ou o aplicativo de reunião, mutar o microfone, mas também tiveram de se adaptar às possibilidades entre espaço disponível e a tela do dispositivo, entender que por esses meios a professora nem sempre vê tudo, ouve tudo. Os maiores, talvez mais familiarizados com o uso de dispositivos, tiveram de lidar com o uso da câmera e a administração do tempo de estudo com menor supervisão e exigência de maior autonomia.

Além da mudança na rotina escolar, as formas de socialização foram afetadas e, talvez, este tenha sido o momento em que a vida em família, o trabalho e a escola estiveram mais misturadas desde o surgimento das escolas. Famílias se viram impelidas a aumentar o grau de envolvimento na vida escolar das crianças e adolescentes, não só no quesito providenciar aparelhos, internet e espaço, mas também auxiliar na execução de atividades.

Ao tornar a casa, o lugar de intimidade, em sala de aula e em escritório, adultos tiveram de procurar meios de manter suas crianças ocupadas para que pudessem exercer suas funções profissionais, evidente que em muitas famílias já ocorria a necessidade de providenciar atividades extracurriculares. Obviamente estou falando de um recorte de classe social específico aqui: classes sociais em que crianças ainda são salvaguardadas de atribuições dos adultos; classes sociais que disponibilizam atividades e brinquedos que o salário consegue pagar; classes sociais em que adultos contam com outros adultos para cuidar das crianças; classes sociais que puderam se distanciar socialmente e ainda manter seus empregos; classes sociais que possuem casas com divisão em cômodos que proporcionam certos níveis de privacidade e silêncio.

Independente de crises sanitárias e das necessidades particulares que cada família tem para atender às crianças, é importante pensar na qualidade de estímulos, que são necessários para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, mais do que na quantidade. Os ambientes (natureza, escola, lugares públicos) e as pessoas (familiares, colegas, professores, amigos) interferem na formação de cada criança. A quantidade e qualidade de estímulos que recebem delineiam seu temperamento, por isso

dosar as atividades diárias das crianças é sempre importante, pois elas se ressentem quando são sobrecarregadas de atividades e obrigações. Elas precisam ter tempo para brincar livremente do que quiserem, com o que escolherem, ou sozinhas. Brincar sozinho, não fazer nada, estar à toa, viajar na imaginação e na fantasia, ler, cantar, ouvir música, dançar, fazer artes são processos fundamentais para qualquer ser humano. Hora de se recolher, de se reconectar, de se descobrir, de se refletir, de sentir (FRIEDMANN, 2020, p.98).

Ao final do capítulo anterior, afirmei que a decisão de suspender o trabalho artístico causou uma instabilidade na pesquisa e ao ler Adriana Friedmann sobre quem educa as crianças, confirmei a defasagem que o estudo adquiria com a ausência delas. Ao mesmo tempo, todavia, confirmava a possibilidade de voltar o olhar para a minha conduta profissional, para como pratico a escuta nos ambientes e nas situações educativas.

Os educadores têm as duas maiores fontes de conhecimento que nenhuma teoria ou metodologia pode ensinar:

- as crianças, expressando-se por meio de suas linguagens, transmitindo mensagens sobre suas necessidades, interesses e potenciais, que precisam ser traduzidas e compreendidas;
- a possibilidade de trabalhar seu próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional para aprender a confiar em suas experiências, intuição, criatividade, ideias e potenciais. Para que possam descobrir seus próprios canais expressivos para dar abertura à expressão e para se apropriarem e atualizarem seus conhecimentos teórico-práticos (FRIEDMANN, 2020, p.107).

A ideia de estabelecer um processo educativo baseado em protagonismo sempre vem acompanhado de sua parceira, a escuta, que é estar presente, atento, pôr-se em estado de observação e respeito aos tempos e às propostas dos demais. Escutar é “acolher o momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro” (FRIEDMANN, 2020, p.131).

O processo de escuta permite criar de forma colaborativa, possibilita diversos modos de aprendizagens e potencializa a criatividade e a imaginação, assim como pode abrir espaço para silêncios, para a espera, para o “não sei”, o que, eventualmente, pode se tornar um desconforto em um mundo que se busca preencher constantemente de ruídos, barulhos, vozes. Ainda segundo Friedmann (2020), a escuta acontece em todos nossos sentidos e por isso não é uma abstração, mas ocorre conforme a qualidade do sujeito que se põe em presença e entrega. “Adentramos, no ato da escuta, em universos únicos, mesmo que sejam brechas e pequenas frestas que se abrem para o conhecimento do outro. Mistério profundo e fascinante, cada ser humano!” (FRIEDMANN, 2020, p.132).

Se com a escuta entramos em diversos e únicos universos, é preciso reforçar que existem infâncias. A cultura infantil é plural, aliás, culturas infantis. Culturas que não são apenas habitadas por crianças, mas permeadas pelo mundo adulto, por questões socioculturais e, obviamente, pela conduta dos que são responsáveis pelas crianças.

Então, pensar em educação é também pensar em caminhos possíveis. Vias que devem se transformar sempre que há mudanças nos grupos com que se interage, mas também na percepção diária quando se faz uma trajetória mais longa. É rever o mapa quando necessário e, principalmente, questionar-se como é possível as teorias e os estudos ocorrerem na escola, no encontro, no ensaio, na residência, a distância. É procurar novos rumos, mesmo quando tudo parece estar bloqueado, travado, instável.



Cora abriu os olhos, mas o corpo ainda não havia descansado o suficiente. Fechou-os novamente na esperança de conseguir voltar a dormir, mas eles insistiam em abrir. Ainda estava escuro e um ventinho levemente frio se esgueirava pela fresta da janela aberta. Mudou de posição sentindo o corpo pesado, lento. Um grande saco de batatas poderia ser mais ágil do que ela. **Estou ficando como um saco de batatas, será?**

Mexeu-se mais uma vez na esperança de encontrar conforto. O ar parecia pesar sobre seu corpo. Braços e pernas molengas, as costas travadas. Abriu-se em estrela de cinco pontas, fechou mais uma vez os olhos e respirou fundo. **Cadê o ar?**

Imaginou aquelas máquinas que amassam sucatas sobre si. O espaço comprimido. De novo procurou uma outra posição, agora de barriga para baixo. Mentalizou a imagem de um sorvete derretendo, quem sabe assim conseguiria relaxar o corpo. Inspirou lentamente e expirou ainda mais lentamente. **Para onde foram meus espaços internos?**

Mandou o bumbum para trás até que chegasse aos seus calcanhares, deixando os braços se arrastarem pela macia superfície. A testa também apoiada oscilava de leve de um lado para o outro como se embalada pela brisa que continuava a entrar, ainda que mais fraca. **Preciso inflar para ficar mais leve!**

Inspira... um, dois, três, quatro...

Expira ... seis, cinco, quatro, três, dois, um...

Aproximou os cotovelos dos joelhos, mãos espalmadas, apoiou os dedos dos pés no colchão. Sabia que o equilíbrio seria mais instável por causa da superfície macia demais. **Vou tentar, ainda não quero sair da cama...**

Ins... um, dois, três, quatro

Ex... seis, cinco, quatro, três, dois, um...

Conferiu se os dedos das mãos estavam bem abertos, contraiu o abdômen e lançou o quadril para cima. **Estou tocando no teto? Não pode...**

Tentou ainda controlar a descida, mas a surpresa por sentir algo lhe tocando deixou desajeitado seu movimento. Rolou de lado e com os olhos bem abertos percebeu que estava numa caixa. **Não é possível!**

Esforçou-se para sentar, mas não era possível que a cabeça encontrasse seu lugar sobre a coluna. Desconfortável se deitou para examinar a situação. Flexionou os joelhos e franziu a testa. Esticou uma das pernas para verificar até onde ia. **Não foi só o teto que desceu, a parede também se aproximou.**

Ainda com a perna estendida e o pé tocando a superfície da caixa, esticou o braço do lado contrário para examinar se conseguia tocar em algo do outro lado. **Não é possível!**

Encolheu-se para pensar um pouco, então em quatro apoios procurou alguma abertura ou maçaneta, alguma brecha que a permitisse sair dali. Tateou todos os cantos, lados, em cima e embaixo. **Estou presa!**

Mais uma vez deitou de barriga para cima, colocou as mãos sobre o peito. Inspira, um, dois, três, quatro... Ergueu o braço na mesma direção em que os olhos estavam voltados. **O espaço está diminuindo, nem cheguei a esticar inteiramente o braço.**

Virou-se rapidamente e tentou empurrar as paredes. Primeiro com as pernas, depois com os braços, nada adiantava. **Ar, ar, ar... Inspira, um, dois,**

Cora abriu os olhos, mas o corpo ainda não havia descansado o suficiente.



3.1 Professora-arteira

Alguns pontos desta pesquisa são muito caros para mim, por isso não gostaria de abrir mão deles de jeito nenhum. Na verdade, entendo que não necessariamente preciso desistir da residência artística, mas deslocar sua realização para outro momento dos meus processos de criação e de estudos.

Ao idealizar a residência como um dos procedimentos de criação, retomei um texto de Jorge Larossa Bondía que apareceu diversas vezes em minha formação como professora, mediadora e artista. Nesse texto, Larossa propõe como abordagem educativa o par *experiência e sentido*. O professor apresenta este ponto de vista não em oposição, mas em análise junto aos pares *ciência/técnica e teoria/prática*. Ele aponta como, em geral, usamos como sinônimos os termos “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento” e “sociedade da aprendizagem”, porém alerta que o excesso de informação é praticamente “antiexperiência”.

A informação não é experiência. E, mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário de experiência, quase uma antiexperiência. [...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez mais, cada vez melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação (BONDÍA, 2002, p.19).

Larossa continua explicando que o “saber da experiência” é diferente de saber coisas, assim como se torna cada vez mais rara a experiência, pelo excesso de opinião e também por falta de tempo e por excesso de trabalho. A experiência é “a possibilidade que algo nos aconteça ou nos toque [...] parar para pensar, parar para olhar, parar



para escutar [...] demorar-se nos detalhes [...] cultivar a arte do encontro [...] dar-se tempo e espaço.” (BONDÍA, 2002, p.19).

Nesse sentido, acredito ser acertada a substituição da residência por outro modo de participação das crianças nas experimentações cênicas. Uma forma que respeite sua “intimidade protegida”, que não as sobrecarregue com atividades online e, por consequência, telas e dispositivos, todavia mantenha seu protagonismo e a interação, estes últimos pontos estimados nesta investigação.

Para pensar outra forma de interação minha com as crianças-arteiras, delas com a história da Cora e com provocações para a composição coreográfica, revisitei memórias da minha infância, lembranças de momentos com caráter mais ou menos arteiro, espontâneo e de momentos em situações educativas. Na verdade, desde que voltei a trabalhar com o público infantil, recordações foram tomando meus pensamentos e ler a *Pedagogia Profana*, também de Larossa⁴, reforçou essa visita:

O motivo pelo qual as pessoas de maior idade são de maioridade é porque esqueceram que foram crianças, porque sepultaram em algum lugar remoto, de sua consciência, a violência que as fez maior de idade. E porque se esqueceram, inclusive, do próprio esquecimento, desse gesto que lhes fez enterrar o que são (LAROSSA, 2019, p.47).

Larrosa não é o primeiro e, talvez não seja o último, a considerar a passagem da infância para a vida adulta como algo violento e nem estou citando aqui a fase da adolescência com as montanhas-russas hormonais e o sentimento ambíguo presente entre ser “grande demais para algumas coisas, mas pequeno demais para outras”. Anteriormente, neste texto, mencionei como impor rotinas sobrecarregadas de atividades para crianças, visando um futuro próspero, é violento e até contraproducente, se pensarmos na exaustão precoce. A “antiexperiência” de Jorge Larossa é sobre excessos. Além disso, ter acesso a muitas atividades não garante acesso à experiência. O foco desta pes-

⁴ Há diferença no nome do autor entre o artigo “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” e a obra “Pedagogia Profana”, no primeiro está Jorge Larossa Bondía, mas no segundo foi suprimido o sobrenome Bondía.

quisa não é analisar os currículos escolares, que inclusive vem passando por reformulações a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, mas um olhar rápido pode nos fazer questionar o porquê de algumas disciplinas da área das humanidades têm cargas horárias diminuídas, enquanto se aumenta as horas em sala de aula. Entre a beleza do que o documento diz sobre o fazer educativo e os investimentos na educação, qual é, de fato, o projeto para essa área!?

Gaston Bachelard, na obra *A Poética do Espaço*, fez uma provocação sobre os momentos de tédio e de silêncio necessários a todos, sobretudo às crianças. Já Larossa, aponta para como o poder é exercido sobre o ato de silenciar ou forçar o não-silêncio.

Essa forma de anulação do silêncio é também um efeito de poder. O poder não funciona apenas intimidando e fazendo calar. A presença do poder não se mostra apenas no silêncio submetido que ele produz. O poder está também nesse burburinho que não nos deixa respirar. E, muitas vezes, até mesmo na maioria das vezes, o poder está em todas as incitações que nos fazem falar (LAROSSA, 2019, p.61).

Uma forma de entender “incitações que nos fazem falar” pode se referir aos resultados que discentes precisam apresentar. Resultados em formas de notas, em inúmeros trabalhos, quando o contexto é das escolas regulares, ou ainda na obrigação de fazer parte do espetáculo de final de ano, quando se pensa em escolas de dança. O que aponto aqui não é a necessidade de se jogar fora métodos ou procedimentos já bem conhecidos em escolas, mas talvez repensar quais são os mais adequados em cada contexto e que permitam o protagonismo, a escuta, a pesquisa do que interessa. Ao mesmo tempo, porém, em que sinalizo uma demanda em repensar condutas do docente em relação ao discente, também aponto que mesmo que se tenha consciência da individualidade de cada aluna e de cada aluno há situações em que se torna inviável atendê-las.

Um exemplo disso é que no Pequenices, ao montar turmas, pensa-se na relação da quantidade de alunos por professor, ou seja, importa mais a qualidade do tempo e das interações entre participantes, além da segurança nas aulas que têm maior grau de risco, do que encher

uma sala de aula. Por isso, em geral, os professores são consultados sobre o número máximo de alunos. As minhas turmas, então, oscilam entre cinco a quinze alunos de diferentes idades, inclusive podendo contar com a presença de uma professora auxiliar dependendo do tipo de atividade proposta e a amplitude da faixa etária das crianças. Já na escola regular, o número de alunos têm oscilado, nos últimos três anos, de trezentos a quinhentos. Por isso, digo que nem sempre um docente, mesmo ciente da importância da escuta, do protagonismo e da horizontalidade das relações, consegue efetivá-la, enquanto a pedagoga Fátima Freire Dowbor pergunta se “a pobreza de certas práticas pedagógicas não estaria relacionada justamente ao fato de o educador viver sua prática sem se indagar sobre ela” (DOWBOR, 2008, p.41). A pobreza de certas atividades podem não ser o reflexo de desleixo, mas do fato de inúmeros docentes exercerem seu trabalho sem as condições mínimas necessárias. Receio que os relatos de não se ter como efetivar o que se acredita, sejam mais numerosos do que exercícios plenos da docência. Condições mínimas para indagar sobre nossas práticas dependem de tempo, compartilhamento de ideias com colegas, formação continuada, de tantas coisas para além da consciência de se questionar.

Então, entre respeitar os silêncios e dar espaço para o que há para ser dito, existe a professora, que atua entre as pressões governamentais e hierárquicas dentro das instituições de ensino, principalmente das escolas formais, e a condução e a mediação de seus alunos em suas trajetórias formativas. Atua também entre entendimentos equivocados sobre quais são suas atribuições e suas responsabilidades na formação de seus alunos e ainda na desvalorização da profissão, que evidentemente engloba discursos e salários. Por isso, valorizo os pequenos atos de *desobediência sadia* quanto ao que é favorável no percurso formativo, não só dos discentes, mas também dos docentes.

Quando ainda era especializanda em Educação, assisti a aulas sobre ética e para finalizar a disciplina escrevi um artigo sobre não existir um código de ética determinado para a profissão de docente. O código ou o conselho de ética serve para estabelecer direitos e deveres do profissional, enfatizando valores a serem praticados, além de estabelecer limites das relações entre colegas e, no caso do Magistério, entre docentes, discentes e seus responsáveis. Embora haja ausência

desse documento, a Educação é normatizada por diversos outros que vão desde a esfera governamental federal, como a Base Nacional Comum Curricular, até documentos escritos pelas próprias instituições, tais como os Projetos Político-Pedagógicos.

Nesse trabalho, eu ainda questioneei se a conduta ética dos educadores passa pela lealdade a uma instituição, quando ela não é moralmente correta com os alunos. Indaguei se é dever da profissão docente ser zelosa com os discentes ou com uma instituição que a cada mandato de governantes muda suas diretrizes e suas preocupações atreladas a interesses partidários, já que uma escola formal, por exemplo, é regida por diversos órgãos como em nível federal, pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Em nível estadual, tem-se a Secretaria Estadual de Educação (SEE), o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Delegacia Regional de Educação (DRE) ou a Subsecretaria de Educação. E, por fim, em nível municipal, existem a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME). Todos esses órgãos são hierarquicamente superiores à escola e, nem sempre, tomam as melhores decisões para cada contexto, já que, em geral, pensam de forma generalizada.

Um exemplo para tornar essa discussão mais compreensível: uma das determinações da Secretaria da Educação/RS em relação aos discentes durante a pandemia é que estavam proibidas as reprovações, mesmo que o aluno tenha desempenho escolar baixíssimo em todas os componentes curriculares ou até inexistente em algum deles. O argumento é que o aluno não pode ser prejudicado por causa da pandemia. O que é, porém, prejudicar um aluno? Não proporcionar infraestrutura e acolhimento em tempos adversos como estamos passando há dois anos ou, de alguma forma, apenas fazê-lo avançar para a série seguinte sem que o conhecimento tenha sido construído e causando dificuldades de aprendizagem?

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases, afirma que a avaliação qualitativa deve se sobrepôr a quantitativa, mas não é possível sequer avaliar qualitativamente um aluno infrequente. Então, como professora da rede pública estadual, pergunto o que estamos ensinando com esse avanço compulsório? Sem contar com as consequências futuras para a aprendizagem de cada indivíduo. Nas pedagogias que prezam a experiência

e o sensível, a formação vai além de pontos, notas, escores e lista de objetivos cumpridas. A experiência permite um olhar para si como indivíduo e como parte de um coletivo. Como afirma Jorge Larossa:

Porque aí, na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito (LAROSSA, 2019, p.65-66).

Toda a situação pandêmica, desestabilizou o já conhecido, o convencional, o “normal” em relação a diversas áreas de nossas vidas. E desestabilizar não é um verbo bem quisto em uma sociedade com padrões fixos de sucesso, mas o equilíbrio nem sempre promove apenas situações positivas, pois o que seria da caminhada sem pequenos desequilíbrios? Então desarmonias, desconformidades e quedas têm seu valor. Metaforicamente, utilizamos o termo “cair em si” como sinônimo de tomada de autoconsciência e consciência de si passa pelas experiências que nos permitimos ter, ou talvez, pelas que conseguimos ter.

Não sou do time que romantiza a pandemia, não acredito que a humanidade se tornará melhor, aliás, no Brasil até vimos o pior de alguns, mas na impossibilidade de realizar o projeto de mestrado como idealizado inicialmente, percebi outras ramificações desta pesquisa que venho realizando há anos como estudante de graduação e pós-graduação e que se relaciona diretamente como minha atuação como professora, tanto em rede pública com discentes de nível médio, quanto de projetos como o Pequenes: Arte e Educação. Na teoria, o protagonismo das crianças, as relações horizontais e o espaço para experimentações é sempre possível e pleno, mas na prática há diversos “poréns”, então por isso, como já justifiquei antes, o olhar e o objetivo da pesquisa se deslocou do protagonismo das crianças para a conduta da professora, que deseja se fazer arteira.

Ainda sobre formação, na obra *Pedagogia Profana*, Larossa diz que

A formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor. Às vezes para tirar-lhe da indeterminação da infância, do espírito de criança. E às vezes, também, para dar ao seu espírito uma nova infância. Mas não como um apropriar-se da memória de sua origem ou como um recobrar sua indeterminação perdida, mas como um alcançar uma nova capacidade afirmativa e uma disponibilidade renovada para o jogo e para a invenção (LAROSSA, 2019, p.58-59).

Nessa obra, o autor analisa alguns *bildungsroman*, a tradução do alemão significa romance de formação, no qual é narrado o desenvolvimento da protagonista, que pode ser psicológico, social, emocional ou físico; simplificando é uma narrativa sobre amadurecimento, que pode ou não ser desde a infância até a vida adulta da personagem ou acompanhar uma fase ou período de transição. Dessa forma, é a leitura sobre uma experiência e também uma leitura como experiência. “Pois bem, voltar-se para si mesmo é o efeito da melhor arte e constitui, talvez, o núcleo e a grandeza da experiência estética” (LAROSSA, 2019, p.65).

Interessante como a infância é vista como algo a ser renovado, revisitado. Dowbor diz que sempre acreditou “que aqueles que enveredam pelo caminho da educação não deveriam de forma alguma perder o contato com sua criança interna” (DOWBOR, 2008, p.28). Então a infância vai além de uma faixa etária, é um estado de corpo e de mente? Provavelmente, sim, e são diversos os nomes dados a esse estado, então decidi neste estudo chamar de estado arteiro. Título que inicialmente foi dado apenas às crianças que participariam da residência artística, mas que com as crises e os abalos no percurso da pesquisa, também tornou-se título da professora-arteira que estudo para ser e que, inevitavelmente, desejo que possa chegar aos adolescentes para quem leciono na escola pública de ensino médio.

Já explorei o significado do termo ‘arteira’, que mais comumente é utilizado como algo negativo, entretanto reforcei que uma pessoa arteira é esperta, astuta, viva. Na arteirice está presente um estado

curioso e espontâneo, que nos deixa mais próximos de experiências. Quando introduzi esse termo, afirmei que, além dos significados anteriormente mencionados, ele não trazia o peso sobre o resultado da residência e das experimentações cênicas, que ‘artista’ porventura traria. Como proponente da prática artística, porém, caberia a mim fazer provocações e também estabelecer alguns limites. Dowbor diz que

Sem imaginação, a capacidade de sonhar roda ladeira abaixo sem nada que a detenha para lhe dar forma. Sem imaginação, não conseguimos nos colocar no lugar do outro para ousar sentir o que ele sente, para ousar trocar de lugar com ele. Sem imaginação, nossa capacidade de brincar, de olhar, de sentir, fica limitada e perde a capacidade de alçar voo. Só vemos o que é possível ver; o interessante é poder ver o que não dá para ser visto (DOWBOR, 2008, p.26).

Acrescento que uma imaginação desenfreada, sem momentos de pausa e organização do caos também pode ser prejudicial a processos criativos. Digo isso, depois de receber alguns “desce pra terra, Ana Carolina” com a quantidade de ideias que vinha tendo e querendo executar durante o mestrado. Então me dei conta sobre duas personagens presentes em *Cora decide dançar...*: Vruscas e Lupa e a relação com dois modos de exercer a docência.

Para quem ainda não teve oportunidade de ler a história de Cora em Mundo da Palavra Dançada, as apresento⁵: Vruscas são seres mágicos responsáveis por enviar pessoas para os diversos mundos existentes a partir da observação de suas características, suas habilidades e sua personalidade. Embora Vrusca seja uma espécie de seres e não um nome, doravante utilizarei o termo no singular, apenas para ajuste textual. Lupa também é uma personagem de caráter mágico, que aparece no Mundo da Palavra Dançada para Cora como um enigma, mas também como uma instigadora. Ambas personagens têm impacto direto na trajetória de amadurecimento de Cora, uma, pois decide para que mundo ela deve ir e outra, porque a provoca a buscar

5 A primeira versão de *Cora decide dançar...* está no Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Dança intitulado *Cora decide dançar... : processo de elaboração de material [didático] para composição coreográfica* disponível no Repositório Digital LUME/UFRGS: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/159538>

conhecer o novo mundo em que chegara. Assim como diz o título da obra de Fátima Freire Dowbor, *Quem educa marca o corpo do outro*, Vrusca e Lupa marcam o de Cora e atuam sobre sua formação.

Escolho a expressão “aprendizados que marcaram meu corpo” por acreditar que *quem educa marca o corpo do outro*. Porque o que é educar senão ter ousadia, coragem e generosidade amorosa de interferir no processo do outro? (DOWBOR, 2008, p.31).

De fato, todos temos histórias sobre docentes que nos marcaram e, com sorte, de uma forma positiva. Essas marcas podem estar na esfera do conhecimento objetivo ou do afetivo, na esfera da inspiração ou da orientação, ainda nas questões estritamente escolares ou as que se expandem e se tornam extracurriculares. Nesse sentido, penso que Vrusca e Lupa dizem respeito a modos de ser educadora e acredito que o ponto mais adequado esteja entre o equilíbrio, ou melhor, no balanço entre ser mais diretiva, aquela que pega pela mão e conduz e ser menos diretiva, aquela que “coloca pulgas atrás da orelha”.

Retomando o que tenho exposto até então é que uma professora-arteira está em contato com seu lado curioso e espontâneo e assim é criativa e por isso se permite pequenas *desobediências* para proporcionar, além de construção de conhecimento, momentos de experiências e para isso é preciso estar com a escuta apurada. Embora todo este estudo esteja no campo da arte e do corpo, acredito que a arteirice é bem-vinda em qualquer campo de conhecimento e em qualquer faixa etária. A arteirice, bem como o balanço entre ser Vrusca e Lupa, requer - além da escuta - o silêncio, o vazio, o desacelerar, o observar, o permitir-se e o acolhimento. O espaço para o protagonismo discente passa, de certa maneira, pelo protagonismo docente. Como conta Dowbor

Nas minhas andanças pelas escolas, o que tenho visto são corpos sempre tão apressados que não conseguem parar para escutar. Na maioria das vezes são corpos que, além de estar sempre apressados, estão tão “cheios”, talvez de si mesmos, que se encontram impossibilitados de construir espaço interno para a escuta do outro (DOWBOR, 2008, p.35).

Nesta altura da pesquisa em que volto o olhar para minhas condutas como professora, a questão da faixa etária inicialmente estabelecida se extrapola um pouco, pois é inevitável pensar na dezena de crianças e nas centenas de adolescentes para quem dou aula. Assim como venho pensando no que é possível importar de valioso entre os diferentes ambientes educativos - o formal e o não formal - que ocupo como docente. O quê câmeras desligadas, olhares baixos, capuzes mesmo em dias quentes, o esgueirar-se para um canto da sala, a timidez excessiva, a dificuldade para lidar com a frustração me dizem sobre minhas aulas e os ambientes educativos, então? O quanto é dito por esse corpo que teme falar ou decide nada dizer?

Pensando nas inúmeras respostas para essas perguntas, lembrei da Cora que tem esse nome, já que suas bochechas se avermelham quando ela está em uma situação em que considera difícil. Não me atrevo a classificar *Cora decide dançar...* como um romance de formação, mas o que lemos é uma parte de sua trajetória de descoberta sobre suas habilidades, seus desejos, seus medos, suas dúvidas, ou seja um olhar para si enquanto explora um novo lugar. Muitos romances de formação se passam em viagens pelo mundo, quer para um local desconhecido, quer como um retorno a um lugar do passado. Talvez seja uma bela metáfora para a viagem que se faz para si mesmo em prol do autodesenvolvimento.

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém para si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num secretário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria (LAROSSA, 2019, p. 65).

Cora decide dançar... iniciou a partir da ideia de uma narrativa como um material [didático] para a composição coreográfica destinada para o público infanto-juvenil, depois passou a ser entendida como um disparador imaginativo para experimentações cênicas, mas para ambas ideias ou ambos objetivos era necessário um auxílio na leitura da obra, pois o que é óbvio para mim como autora sobre os elementos básicos da composição coreográfica não o é para todas e todos que a

lerem. No planejamento da residência artística estavam previstos contação de histórias, materiais cênicos, brincadeiras e provocações, mas à distância seria necessário outro modo de condução em direção às experimentações coreográficas. O texto literário por si só é capaz de instigar a imaginação, mas sem referencial cada leitora e cada leitor chegará em sua própria leitura e interpretação, pois as alusões remeterão a sua pessoa, suas vivências, sua cultura. O texto por ser literário não traz informações sobre os artistas e os procedimentos coreográficos, faz alusões. Quem conhece a obra de Pina Bausch, por exemplo, consegue reconhecer os cenários de seus espetáculos, mas quem não conhece faz outro caminho. “O texto literário é, pois, um jogo que demanda do leitor uma postura ativa.” (SILVA, 2009, p.163), todavia para que *Cora decide dançar...* extrapolasse do literário para o corpo seria necessário um pouco de Vrusca e um tanto de Lupa para isso. Sendo a Literatura um dos campos artísticos,

O texto literário, pelo fato de tocar a sensibilidade do leitor, é também capaz de contribuir na sedimentação de conhecimentos que costumeiramente lhe chegam pelos textos informativos. A ficção, em sua exemplaridade, chega a impressionar o leitor mais que a própria realidade. Identificando-se com os personagens, o leitor mobiliza seu lado emocional e entrega-se por completo à trama, numa atitude diferente da racionalidade com que se aproxima de um texto informativo. O texto informativo requer do leitor uma postura distanciada; o literário, uma total imersão. Se a literatura é capaz de fazer a síntese entre informação e emoção, a escola precisa tirar partido disso (SILVA, 2009, p.170).

Sobre modos de tirar vantagem do texto literário, da potência da ficção em relação com a produção de conhecimentos acerca de procedimentos de composição coreográfica que seguem os próximos capítulos. Serão apresentados dois modos, mas certamente eles não são os únicos. Eles são exemplos da dimensão criativa que uma professora-arteira pode gerar isolada em tempos pandêmicos.

Foi apenas ao ver seu reflexo no vidro que Cora percebeu sua cara amarrada. Ao se enxergar percebeu a tensão que se espalhava por todo seu rosto. Quase um carranca! Os dentes estavam tão apertados quanto é preciso para mastigar um quebra-queixo, o que fazia seus lábios desaparecerem. As sobrancelhas franzidas lhe davam um aspecto de mau-humorada e um pouco de dor de cabeça. As mãos fechadas em punho e a respiração curta completavam o estado de Cora no início daquela noite.



Estranhamente ela não sabia dizer o que sentia. **Existe algum nome para isso que sinto que parece raiva, ansiedade, frustração, desespero, choro entalado tudo batido num liquidificador com uma dose de desmotivação?**

Cora respirou fundo. Sabia que não adiantava insistir naquela postura. Sabia que não havia nada a ser feito exceto o que devia ser feito. Fechou os olhos e pensou: **Por que sempre respiramos fundo e fechamos os olhos quando algo não vai bem? Será o famoso “o que os olhos não veem o coração não sente”?** Sabia que era impensada essa ação, mas até isso a estava irritando.

Lembrou do seu primeiro encontro com Piba, na verdade, recordou do que acontecera antes; da sensação de medo e do que fizera com o corpo para se reorientar. **Ok! Vamos começar dispersando essa força que sinto entre meus dentes para meus pés. Empurra o solo,**

Cora, e cresce a coluna. Assim que começou a sentir a pressão nos calcanhares, seus pensamentos foram povoados com diversas dúvidas, esqueceu do que estava fazendo. Sentiu-se meio boboca.

Não, não vai funcionar. Aqui está muito cheio! Disse batendo na cabeça como se batesse levemente em uma porta antes de entrar. Caminhou desatenta, esbarrou com o braço no marco da porta. Calçou os tênis e saiu. Caminhou por muito tempo até chegar a um gramado. Estava cansada, mas cheia de energia, então não adiantaria sentar.

Tirou os tênis e tentou pegar alguns fios do tapete verde com os dedos dos pés. Notara que parecia menos aborrecida, menos confusa, menos angustiada.

Lembrou de uma sensação muito boa que gostava de sentir quando girava em diferentes velocidades. Começou lentamente, não queria parecer muito esquisita. Aumentou um pouco a velocidade. Sabia que para não tontear precisava manter o olhar em um ponto fixo, mas isso pouco importava naquele momento.

Parecia estar dando certo. Foi ficando menos tensa... mas então sentiu o primeiro pingô. **Chuva!? Só pode ser uma piada... de mau gosto! NADA VAI DAR CERTO HOJE?** - falou entre os dentes. Furiosa com o aumento da quantidade de pingos, agarrou seus tênis e saiu pisando pesado.

Chegando em casa, bateu todas as portas pelas quais passara. Olhou o tênis sujo de terra e grama e começou a chorar. Encolheu-se como se quisesse abraçar-se. Quando as lágrimas começaram a cessar, pegou seu caderno, aquele que Can a havia presenteado. Começou a

escrever. As palavras em sua cabeça surgiam com mais rapidez do que a mão conseguia escrever. As frases começaram a ficar confusas e incompletas. Despejou tudo o que pode nas páginas do caderno. Não era como se alguém a ouvisse, mas estava ajudando. Suspirou enquanto olhava a avalanche escrita. Lembrou do caminho até o casarão de Trisha, das pedras que interrompiam a estrada. Não entendia bem o que sentia, mas sabia que outro desvio seria necessário fazer.



4. JOGANDO POSSIBILIDADES

É estar contente e amando.

(Ricardo Mejía, 10 anos)¹

Dentre as diversas expressões em inglês que estão na moda, existe o termo ‘gamificação’ ou gamification, que se refere a incorporar características de jogos para promover engajamento das pessoas em alguma situação, que pode ou não ser educativa. O uso do vocábulo ganhou força na última década e tem sido utilizado, principalmente, na área empresarial com o argumento de que games melhoram o desempenho da companhia e modificam a visão do público sobre ela. Convenhamos, porém, que as áreas de artes cênicas e de educação já vem falando da importância do jogo e da ludicização há muito tempo.

A etimologia de ‘jogo’, do latim, significa “aquilo que incita o riso”, piada, brincadeira, passatempo e da mesma origem surgiu o vocábulo ‘jocoso’. Jogo também é a palavra usada para a ação recreativa com finalidade de entretenimento e diversão, mas também a objetos, tais como cartas, tabuleiros, dados, aos aparatos necessários para jogar algo específico. Jogos podem remeter à competição, mas também à sorte e ao azar. Em nossa língua são diversas as expressões que combinam o termo com outros para dar ideia de composição ou associação, tais como “jogo de ideias”, “jogo de panelas”. Ainda há as que criam a atmosfera de tensão, como “colocar em jogo”, a qual produz a ideia de que algo está sendo posto em risco.

Jogos podem gerar deslocamentos do aqui e do agora, o que diz respeito à fantasia, à imitação, à simulação. Estudos sobre a importância das atividades lúdicas durante a infância contam como eles são eficazes nos processos de desenvolvimento da criança e da sua compreensão do mundo, ou seja, o escape para o imaginário torna possível entender a realidade.

¹ Definição de “brincadeira” publicada na obra *Casa da Estrelas* de Javier Naranjo (2013).

O jogo já foi estudado por sua função fisiológica, observada inclusive em outras espécies além da humana. Nessa perspectiva, o instinto se manifesta em jogos que propiciam o desenvolvimento de tendências inatas imprescindíveis para o crescimento do ser. Investigado por sua função social, o jogo entra na esfera cultural, bem como em sua esfera lúdica, seja de recreação, seja de relaxamento (PINHO, 2009). O jogo, então...

Devido à sua significação e valores expressivos, ultrapassa os limites da realidade física e implica na presença de um elemento não material em sua própria natureza, expresso pela tensão, pela alegria e pelo divertimento que suscita. Sua capacidade de fascinar, envolver e excitar constitui a característica primordial que explicita sua totalidade e nos coloca diante de uma categoria absolutamente primeva da vida, enraizada em camadas profundas da experiência humana (PINHO, 2009, p.21).

Presente também nas artes cênicas, o jogo tem como regra que os jogadores, ou seja, atrizes, bailarinos, performers, diretoras(es), estejam disponíveis para transformar as situações em possibilidades de movimento, recorrendo à memória e ao repertório pessoal em busca de soluções, de respostas e de interações. No campo da Dança, jogar é uma ação bastante associada à improvisação. É um método em que o processo e a experimentação são destaque.

A improvisação é como um jogo, cuja regra principal é estar sensível e atento às propostas que estão surgindo. Há na improvisação uma predisposição para atuar de acordo com o momento: o improvisador está pronto para transformar toda a circunstância em ocasião, todo acidente em possibilidade e se dispõe a explorar constantemente a memória à procura de soluções inusitadas para as situações criadas pelo jogo (DANTAS, 1999, p.102).

No ensino da dança em contexto escolar, todavia, nem sempre ocorre o envolvimento espontâneo e fluido esperado em jogos de improviso, visto que, em geral, o público não tem intimidade com a prática da dança, repertório e técnicas às quais pode recorrer, além da

situação de vulnerabilidade na exposição de si em movimento. A dança, dependendo do contexto educativo em que acontece, pode receber maior ou menor resistência dos participantes, pois se sabe que é totalmente diferente um meio em que a criança ou o adolescente está por livre escolha ou está por uma imposição alheia, como é a escola, por exemplo. Além disso, nem sempre as escolas têm um espaço em que alunas e alunos possam se sentir à vontade ou tenham tempo para estabelecer um estado cênico ou de jogo, todavia, não diretamente sobre isso, que este texto se articula, mas sim, sobre uma estratégia para tornar improvisos e jogos em dança mais jogáveis.

O termo ‘jogabilidade’ é derivado da palavra ‘jogável’, mas é um neologismo dos anos 90 criado no contexto dos videogames. Jogabilidade está relacionada com a mecânica do jogo, “tem a ver com a maneira como os personagens agem e reagem, seu tempo de resposta ao que o ambiente impõe a eles, o modo como interagem” (CYTTORAK, 2013). Por isso, empresto o termo para falar do jogo em dança, aquele em que bailarinas, dançarinos, participantes se colocam em “predisposição para atuar de acordo com o momento” como citado acima nas palavras de Dantas. Obviamente, já há métodos e estratégias para viabilizar jogos cênicos, inclusive, consagrados por docentes e artistas da dança.

Toda essa multiplicidade de sentidos e de significados sobre o jogo vem sendo estudada há décadas, mas este olhar rápido sobre o que ele é ou pode ser me levou a um conceito com o qual a crítica literária lida: a autoficção. O neologismo surgiu no final da década de 70 e ainda sofre com algumas confusões em sua definição. Intuitivamente, autoficção seria uma narrativa que mescla autobiografia com ficção. A autoficção, no entanto, ocupa um lugar intersticial, pois é ambígua. Ela “rompe com o princípio de veracidade (pacto autobiográfico), sem aderir integralmente ao princípio de invenção (pacto romanesco/ficcional)” (FAEDRICH, 2015, p.46). Na autoficção os limites entre ficção e realidade se embaralham e até se confundem, há simulação ou camuflagem da autobiografia, tornando - diferentemente do que no romance autobiográfico - a textualidade o mais importante. O pacto entre escritor/escritora e leitor/leitora é uma espécie de jogo em que quem decide o que é mais ou menos verdade é quem lê, envolvendo-se com a leitura, com a história a partir de seus referenciais e sua cultura.

Esta pesquisa vem se constituindo no entrelaçamento da literatura, a partir do texto *Cora decide dançar...*, com a dança em espaços educativos e nesse fazer o jogo apareceu como uma oportunidade de direcionamento, já que não pretendo substituir ou eliminar a possibilidade de, em algum momento, realizar a residência artística. Esse redirecionamento abriu caminho para pensar modos de possibilitar a experimentação cênica a partir do texto literário e de pensar a dança e sua jogabilidade em situações educativas ou artísticas ou ainda em ambas. Entra em cena então, o RPG, um jogo conhecido por abarcar aspectos literários ficcionais, de movimento e de criação. Com o jogo é possível colocar em funcionamento questões da educação pela dança e em dança a partir da criação, da improvisação, tais como compor pequenas sequências a partir de tarefas simples, bem como ampliá-las com indicativos distintos de qualidade de movimento, por exemplo.

Nos Estados Unidos, em 1974, foi inventado o *Role Playing Game*, mais conhecido pela sigla RPG, que pode ser traduzido por “Jogo de Interpretação de Papéis” ou “Jogo de Interpretação de Personagens”. Esse estilo de jogo foi criado a partir de jogos de guerra e da literatura de John Ronald Reuel Tolkien (1892 - 1973), que ficou conhecido, especialmente, pelas obras *Senhor do Anéis* e *O Hobbit*.

O *Role Playing Game* é basicamente um jogo de criar e contar histórias. Segundo Gustavo César Marcondes, autor de *O Livro das Lendas: aventuras didáticas* (2004), esses jogos desenvolvem a expressão oral e corporal, já que, além de ter de falar continuamente suas ações, há a interpretação das personagens. O professor também vê o RPG como um incentivador da criatividade e da imaginação, visto que os jogadores e as jogadoras são autores e autoras de trechos ou de histórias inteiras. Dentro do contexto educacional, privilegia as ações em grupo, já que para vencer é preciso pensar em soluções coletivas e ainda pode abordar conteúdos disciplinares e interdisciplinares.

As histórias criadas e interpretadas no *Role Playing Game* são chamadas de aventuras. O narrador, chamado de mestre, conduz a partida. Ele descreve o ambiente, interpreta os personagens, amigos ou inimigos, que os jogadores encontrarão pelo caminho, organiza as ações e determina os resultados das escolhas dos demais jogadores, quando não são usados dados.

Antes de iniciar a aventura, cada jogador cria seu personagem. É indicado que esteja de acordo com o contexto da narrativa. Além de escolher a aparência física, perícias (de espionagem, de combate, atlética, artística, social, etc), talentos (tiro em movimento, oratória, cura, ambidestria, etc), falhas (raciocínio lento, indecisão, teimosia, etc), poderes e efeitos colaterais, decide com quais equipamentos começará a aventura. Nesse momento também seleciona os níveis de seus atributos: força, destreza, inteligência, resistência, vontade, reflexos e carisma. Quando o jogo começa, cada um apresenta resumidamente a história de vida de seu personagem. Quem é, de onde veio, quais objetivos têm, o modo como vê o mundo, o que ama, o que teme, entre outras características. (MARCONDES, 2004). Todas essas informações estão anotadas em uma ficha, a qual o mestre tem acesso, mesmo que se esconda algum detalhe, segredo ou surpresa. Além dessa ficha, no RPG de mesa, dados são usados para determinar o sucesso ou o fracasso em alguma missão/ ação.

Em suma, o RPG é um jogo de criação, no qual as ações do coletivo são privilegiadas para alcançar o objetivo final da aventura. Também é um jogo que permite improvisos, pois os participantes podem tomar decisões inesperadas e, por isso, também requer atenção. Como o *Role Playing Game* é uma inspiração, nem todos os passos e itens dessa estrutura se fazem necessários em um “jogo de dança” ou em um “jogo de composição coreográfica”. Já existia, porém, no planejamento da residência que as crianças-arteiras escolhessem um pseudônimo, alguma característica física ou até mesmo um trejeito. No primeiro encontro estava prevista uma atividade para cada participante criar uma assinatura corporal, assim todas e todos, durante a residência, seriam como personagens do livro *Cora decide dançar...*

Há diversos tipos de RPG: o de mesa, o mais tradicional, envolve o livro com a narrativa, as regras e as fichas de personagens, bem como dados, lápis e papel. Esse é o modelo que descrevi acima; há também o RPG eletrônico, que é jogado em videogame e, claro, com o advento da internet, há os RPG's online; existem os de jogador único e os de multiplayer; há ainda a classificação de RPG's conforme a história, que podem ser táticos, de aventura, de exploração, de fantasia, de ficção científica etc.

Para criar a estrutura de um jogo de dança que se assemelha à do RPG, precisei entender melhor quais são as características de jogos em geral. Na obra *Half-real: videogames entre regras reais e mundos ficcionais*, o autor Jesper Juul, além de apresentar o modelo clássico de jogo, examina como regras podem oferecer desafios, aprendizados e prazer aos jogadores, além de como estes podem imaginar mundos ficcionais. Interessante que para Juul os RPG's, jogados com papel e caneta, são casos fronteira entre não-jogos e jogos, pois há flexibilização ou discussão das regras. A partir do exame de definições sobre o modelo de jogo discutidos por estudiosos anteriores a ele, Juul resume que

Um jogo é um sistema baseado em regras com um resultado quantificável e variável, no qual a diferentes resultados são designados diferentes valores, o jogador exerce esforço para influenciar o resultado, o jogador se sente emocionalmente conectado ao resultado e as consequências da atividade são negociáveis (JUUL, 2019, p.45).

São seis as características de um jogo e a primeira são as regras. “As regras de um jogo dão *significado* e *habilitam ações* ao configurarem *diferenças* entre movimentos potenciais e eventos” (JUUL, 2019, p.29) e também são elas que

[...] oferecem ao jogador desafios que ele não pode superar facilmente. É um paradoxo básico dos jogos que, ao mesmo tempo que as próprias regras são definidas, inequívocas e fáceis de entender, o prazer de um jogo depende de essas regras fáceis de aplicar apresentarem desafios que *não podem* ser facilmente superados (JUUL, 2019, p.17).

A segunda característica é sobre o resultado do jogo, que deve ser *variável e quantificável*, ou seja, para que funcione bem e não se torne tedioso para quem joga, é preciso que os resultados sejam diferentes a cada jogada. Nesse ponto, a habilidade das jogadoras e dos jogadores influencia, pois, caso algum deles desvende como sempre ganhar, a atividade de jogo se torna menos interessante. O quantificável diz res-

peito a não haver ambiguidade quanto ao resultado, ou seja, acumular pontos é mais objetivo do que critérios estéticos, por exemplo.

A terceira característica é a *valorização do resultado*. Isso significa que alguns resultados são considerados mais positivos do que outros e, quanto mais positivo, mais difícil é de alcançar. O *esforço do jogador* é a quarta característica de um jogo. O grau de envolvimento do jogador garante se um jogo é desafiador e seu empenho induz o resultado e o estado de jogo. Isso nos leva à quinta característica que é o *jogador conectado ao resultado*, que tem relação com o modo que ele reage ao resultado, ficando feliz ou triste com a vitória. Por fim, a sexta característica, *consequências negociáveis*, é a possibilidade do sistema de regras ter consequências na vida real. Jogos com alto risco podem ter consequências não negociáveis, um exemplo extremo é a roleta-russa.

Retomando, as seis características de um jogo são: 1. regras; 2. resultado quantificável e variável; 3. valorização do resultado; 4. esforço do jogador; 5. jogador conectado ao resultado; 6. consequências negociáveis. Segundo Jesper Juul,

As seis características do modelo são necessárias e suficientes para que algo seja um jogo, o que significa que todos os jogos as têm e que tê-las é o bastante para se constituir um jogo. Apesar de podermos imaginar um grande número de outros fenômenos que têm algumas características, essa interseção específica é unicamente produtiva, permitindo a enorme variação e criatividade que testemunhamos nos jogos (JUUL, 2019, p.19).

Considerando que não sou desenvolvedora de jogos, mas que tenho interesse neles como ferramentas pedagógicas, a adaptação para um jogo de dança ou de composição coreográfica da narrativa *Cora decide dançar...* se inspira na estrutura dos *Role Playing Games* e tem no horizonte as seis características descritas acima como balizadoras da criação do jogo e da adaptação literária. Ainda sobre a questão ficcional, no prefácio de *Half-real*, o professor Alan Richard da Luz, diz que “apesar de a ficção não ser algo de que os jogos dependam, ela tem papel fundamental na maneira como nos relacionamos com os jogos

quando presentes” (JUUL, 2019, p.7), então são entre as camadas da realidade e da ficção que um jogo pode se complexificar e, no caso de uma ferramenta pedagógica, estudos do conteúdo sobre o campo da dança, da composição coreográfica podem engrossar tais camadas.

Voltando um pouco no debate sobre escutas antropológicas e poéticas das infâncias, desenvolvido no capítulo inicial desta dissertação, Adriana Friedmann ressalta a importância das brincadeiras, mas também dos objetos com que criam e imaginam.

Os brinquedos e objetos são um meio e uma oportunidade de as crianças se comunicarem, pontes para os adultos conhecê-las, objetos por meio dos quais emoções e sentimentos, como medo, raiva, alegrias etc., são assimilados e expressados. Oferecê-los com mais consciência, adequação e parcimônia pode ser interessante para esses fins (FRIEDMANN, 2020, p.105).

Nesse sentido, um jogo pode ser benéfico como uma oportunidade de comunicação, não só para os de menor idade, mas também para os adolescentes, que muitas vezes têm dificuldade de organizar e falar sobre suas questões. Um jogo também é interessante no nivelamento hierárquico dentro de um grupo, pois mesmo que a figura docente esteja guiando a atividade, também é participante do jogo. Então a relação não se configura em quem sabe mais, imagem em geral atribuída a um adulto, mas como os diferentes saberes podem colaborar para o desenvolvimento da proposta e, conseqüentemente, do grupo.

Dowbor questionou em *Quem educa marca um corpo*, como, ao invés de docentes se tornarem especialistas em perguntas, tornaram-se especialistas em respostas (DOWBOR, 2008). Podem ser diversas as respostas para essa dúvida, algumas podem estar, inclusive, relacionadas com o que já dissertei sobre as condições de trabalho dos professores. Dowbor insinua uma possível conclusão ao afirmar que o educador precisa que outrem que o questione, que o mobilize, o sensibilize em relação a sua prática (DOWBOR, 2008), mas também indaga: “será que ter respostas prontas para nossos educandos não está anunciando/ denunciando que não nos permitimos entrar em contato com nossos não-saberes? (DOWBOR, 2008, p.41).

Para questionar, tirar dúvidas, provocar mudanças na direção do discurso é necessário um ambiente de confiança, colaborativo. Pensar em um jogo como estratégia ou ferramenta pedagógica/ didática, pode conduzir o grupo para a construção de tal ambiente, principalmente se estabelecermos regras em direção à colaboração e entendermos que um jogo de criação não necessita apenas de respostas certas. Assim aproxima-se de uma perspectiva de aprendizagem, que além de racional, também é corpórea e emocional. Jesper Juul definiu jogos como “problemas bem estruturados, e isto os levou a serem usados em muitos outros campos” (JUUL, 2019, p.20), poderíamos pensar que uma aula ou encontro, com finalidade educativa, artística ou ambas, bem estruturado serve também a outros campos, pois amplia e modifica modos de olhar para o exterior, mas também para si.

Para finalizar esta parte e ir ao detalhamento do jogo em si, há o aspecto dos mundos ficcionais. Em jogos eletrônicos há recursos de imagem, do design dos cenários, das personagens e até da trilha sonora para ajudar em sua construção, já em um jogo ao vivo a elaboração do mundo ficcional requer outros recursos, que podem ser maiores ou menores dependendo do envolvimento dos participantes, da disponibilidade de materiais e, claro, de objetivos. Sobre isso, Juul diz que

nos deparamos com uma escolha entre o foco no próprio jogo ou no jogador do jogo: nós podemos examinar as regras da forma como elas são encontradas mecanicamente no código do jogo ou no manual de um jogo de tabuleiro, ou podemos examinar as regras como algo que os jogadores negociam e aprendem e com o qual ele gradualmente melhora suas habilidades. Podemos também tratá-lo como um conjunto fixo de sinais que o jogo apresenta, e podemos tratá-lo como algo que o jogo leva o jogador a imaginar e que os jogadores então imaginam à sua própria maneira (JUUL, 2019, p.15).

Sobre essas escolhas apontarei ideias, pensamentos e sugestões ao longo da apresentação da estrutura de jogo criada. Lembrando que esta é uma dentre as diversas estruturas de jogo possíveis de serem criadas a partir de *Cora decide dançar...* É um pontapé inicial, um primeiro passo, que pode ou não funcionar dependendo do contexto, então também é um convite para jogar com as possibilidades que surgem do disparador imaginativo.

4.1 Jogo

O RPG é um jogo narrativo, então os participantes devem saber o contexto da história para que possam inventar seus personagens. Além disso, há a figura do mestre, que é a pessoa responsável por conduzir o jogo. Em um primeiro momento, sugeriria que a professora ou o professor ocupe esse cargo, pois, pensando no jogo como uma atividade pedagógica, quem conduz poderia, conforme observação dos acontecimentos, incluir novos conteúdos, provocar pesquisas, mediar ou dosar o ritmo das experimentações coreográficas. Lembra que o RPG é um jogo longo, então dificilmente uma aula ou um encontro será suficiente para iniciar e finalizá-lo. Só a criação da personagem de cada um e de cada uma das participantes pode levar um “dia”, isso, no entanto, não é uma perda de tempo, pois ajuda a entrar no estado de criação.

É importante que a pessoa que conduzirá o jogo, conheça bem a história *Cora decide dançar...*, não tanto para reproduzi-la fielmente, não é este o objetivo do jogo, visto que a narrativa é um disparador imaginativo, mas sim para entender os aspectos narrativos, o contexto e a dinâmica da história. Durante algum tempo, procurei um termo que, eventualmente, pudesse substituir a denominação de mestre, pois, em geral, é uma palavra que nos remete a alguém que sabe mais do que os outros, quem manda. Esta pesquisa disserta sobre horizontalidade nas relações, protagonismo e, além disso, há um movimento, pelo menos em parte da sociedade, de pensarmos sobre a força e a mensagem que a escolha de nossas palavras exercem, então poderia parecer contraditório usá-la. Graças a essa dúvida, busquei a etimologia de ‘mestre’ e descobri que em sua origem o vocábulo significava “obter o melhor de” e é sobre isso que a função do mestre, nesse jogo, se relaciona. Não é só quem vai dizer o que pode ou não acontecer, mas quem pode auxiliar cada participante a obter o seu melhor. Ora, já não é esse o papel da docência!?

Pazes feita com o termo, sugiro que o mestre tenha, em algumas rodadas (utilizarei ‘rodada’ como sinônimo para cada encontro ou aula)

uma espécie de submestre, com quem dividiria a responsabilidade de decisões. Esse cargo poderia ser por sorteio ou como recompensa por alguma atividade cumprida, mas isso é algo que pode ser combinado com o grupo de jogadores antes de iniciar o jogo. Trataremos disso adiante, já que antes disso é preciso contextualizar o cenário em que ocorrerá o jogo e personagens devem ser criados.

A primeira versão de *Cora decide dançar...* está disponível no meu Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Dança e, até o momento da finalização da pesquisa, não foi aceito por nenhuma editora para publicação. Ainda assim, por haver uma versão disponível, pode-se optar por todos lerem as primeiras partes do texto: *Sobre como as coisas funcionam por aqui...*, *Sobre nossa pequena heroína...*, *Sobre Cora em Palavra Dançada...*, visto que essas primeiras páginas apresentam o contexto em que ocorrerá a jornada de Cora ou, particularmente a minha preferida, que a professora faça uma contação de história para a turma. Essa contação pode incluir informações que condizem com o contexto do grupo e também pode funcionar como condução para a criação da personagem. Que tal começar assim:

Hoje estamos acostumados a viver em um mundo em que pessoas com diferentes habilidades estão misturadas. Até é possível vê-las, eventualmente, agrupadas. Olha lá, os artistas! Ali, oh, os cozinheiros. O pessoal que gosta de construir ali. Com certeza, porém, tu já viu, sei lá, um casal de alguém "da música" com alguém "da saúde", né!?

Houve um tempo, porém, em que éramos separados por habilidades e assim éramos enviados para um mundo específico. Quem dança com quem dança, quem lê com quem lê e assim tínhamos o Mundo da Lei, o Mundo da Dança, o Mundo da Gastronomia, o Mundo dos Cálculos e por aí vai.

Seres mágicos eram responsáveis por observar cada ser por um tempo até descobrir seus interesses e suas habilidades. Após uma crucial reunião, nos guiavam para o mundo correto...

Se tu vivesse nessa época, que habilidades teria?

Apresentado o contexto da narrativa, fica um pouco mais fácil de criar personagens. No RPG de mesa, existem fichas em que ficam registradas as características para consulta durante o jogo. Essas fichas são direcionadas para o tipo de aventura que será jogada, ou seja, se determina que tipo de ser se é, caso o jogo seja em cenário fantasioso e mágico, também que tipo de objetos carrega, se são armas, espadas, livros, poções. Como, em geral, existem inimigos também são determinados nível de força, agilidade, conhecimento, esperteza, lábia etc. Disponíveis na internet, existem diversos modelos conforme o tipo de aventura. No caso do jogo de dança dentro do contexto da narrativa de *Cora*, escolhi três pontos a serem previamente definidos, além do nome da personagem, um objeto, um interesse e um movimento que são representativos de cada personagem como uma assinatura.

Estes três itens foram escolhidos pensando em modos de apresentar, ao longo do jogo, as personagens inspiradas nos coreógrafos Trisha Brown (Brisha), Pina Bausch (Piba) e Merce Cunningham (Can). Abaixo suas fichas²:

Figura 1 - cartas de personagens



Fonte: criação da autora

² Todas as cartas criadas estão disponíveis ao final da dissertação, nos apêndices.

Os itens escolhidos, além de poderem ser utilizados em diversos aspectos, foram pensados para em algum momento explorar questões de iluminação (lanterna), limites do espaço cênico (corda) e registro (caderno). Além disso, os interesses desses personagens podem conduzir para estudos de alguns de seus procedimentos: Merce Cunningham introduziu novas tecnologias em suas criações, compondo a partir de programas de computadores e investigando a captura de movimento por meio da tecnologia, bem como colaborando com videomakers. Trisha Brown deslocou a apresentação de suas composições para localidades não institucionalizadas de arte e Pina Bausch compunha a partir da subjetividade e da sinestesia provocada por suas perguntas para bailarinas e bailarinos. Já os movimentos - torcer, improvisar e dobrar - são escolhas que, como espectadora de suas obras, entendi como expressivas em suas criações.

Como já mencionei há diversos modelos de fichas de personagem disponibilizadas na internet. Abaixo apresento a sugestão de uma, que além dos itens acima, acrescentei mundo, aparência e personalidade. Esses itens auxiliam na elaboração do personagem, mas também podem ser pontos a serem usados na condução das atividades de composição ou na própria narrativa.

Figura 2 - ficha criação de personagens

nome	
objeto	
mundo	interesse
aparência	movimento
personalidade	

Fonte: criação da autora

Para determinar mundo, aparência e personalidade, pode-se fornecer uma lista de sugestões ou deixar livre. Quanto mais livre, mais criativas podem ser as respostas, mas também haverá menos controle quanto à condução do jogo, então inventariar respostas permitidas ou não dependerá do objetivo e disponibilidade do mestre. Uma lista de sugestões não significa limitar a imaginação, pois ela pode aguçar associações e assim instigar a liberdade, que se manifesta a partir de referências que estão minimamente construídas. Por exemplo, algum participante pode dizer que é do mundo da música e outro do mundo do jazz, o que diferencia aqui é a especificidade dentro da linguagem. Pode-se também querer restringir mundos dentro das linguagens artísticas - teatro, escultura, dança, música, fotografia, cinema etc - ou deixar em aberto para também incorporar outras possibilidades, como alguém do mundo gastronomia ter interesse em confeitaria e este ser um tema de composição. De novo, essas limitações dependem do quão disponível estará o mestre para jogar com as respostas dos participantes.

Em relação à aparência, pode-se desenvolver uma criação em desenho, colagem, montagem ou optar por descrições ou ainda limitar a adjetivos tais como: alta, robusta, esbelto, musculoso, desleixada, elegante, entre outros. O mesmo se aplica à personalidade: extrovertido, assertivo, sistemática, analítico, calmo, alegre, pessimista, reservada, tolerante e por aí vai.

Concluída essa etapa de criação, começa-se a pensar o que levaria pessoas a jogarem, certo? Para quem chegou até aqui sem ler *Cora decide dançar...*, um pequeno spoiler. Quando Cora encontra Can, ela descobre que é possível circular entre mundos, o que até então parecia proibido, o que é reforçado pela transferência dela de mundos. Isso se torna uma pulguinha atrás da orelha de Cora e ela quer viajar por outros mundos, mas não é assim que funciona e tentar romper com esse sistema pode causar alguma desestabilização.

Em um RPG convencional, há uma missão a cumprir, nesta proposição o fim não é tão importante quanto o processo, mas ele precisa existir. Uma das características de um jogo é o *jogador conectado ao resultado*, então é preciso estabelecer que resultado é este: criação de uma coreografia coletiva, orgulho de ter uma criação individual, pon-

tuação que reverbera na nota do trimestre/ semestre, criar um espetáculo, cumprir uma missão são algumas das possibilidades. Este é outro momento em que o docente, mestre, deve tomar decisões conforme objetivos educativos ou artísticos, sendo viável inclusive a construção coletiva da missão. Estou tratando aqui do espaço para as arteirices docentes, porém deixo duas sugestões narrativas:

SUGESTÃO 1: Cora dispara o caos.

Na tentativa de pular de um mundo para outro, Cora fica presa entre mundos e não consegue retornar para o Mundo da Palavra Dançada e nem avançar para nenhum outro. Na esperança de resolver sozinha, sem a intervenção das Vruscas e um possível xingão, Cora acaba desorganizando a chegada de um grupo aos seus mundos. Ao invés de ir para Mundo (citar mundos escolhidos pelos jogadores), todos aportam em Dança...

SUGESTÃO 2: Cora recepciona os recém-chegados.

Os boatos sobre a possibilidade de zanzar entre mundos crescia e o número de investidas vinha aumentando, ainda que timidamente. Um desses curiosos aventureiros acabou desviando um grupo que partia para seus destinos e por causa de uma turbulência todos chegam em Dança. Ainda bem, que Cora pode ajudá-los a entender onde estavam...

Ambas sugestões são parecidas, o que muda é como a participação de Cora afeta o desenrolar do jogo, mas ainda assim, o mais relevante é decidir qual é o objetivo que se quer alcançar com a atividade. Em jogos eletrônicos algumas incoerências são aceitas, por exemplo, o personagem morrer, mas ainda assim retornar ao jogo. Segundo Juul,

essas coisas significam que os mundos ficcionais de muitos jogos são contraditórios e incoerentes, mas o jogador pode não experimentar isso dessa maneira, já que as regras do jogo são capazes de oferecer um senso de direção mesmo quando o mundo ficcional tem pouca credibilidade. De fato, a experiência da ficção do jogo parece não exigir muita consistência - o mundo de um jogo é algo que o jogador pode muitas vezes escolher imaginar à vontade (JUUL, 2019, p.18).

Ou seja, tudo bem modular a história para o que se quer desde que a incoerência ou contradição tenha suporte nas regras inicialmente estabelecidas. No caso, específico deste jogo é que as personagens dos jogadores cheguem ao mundo em que se dança.

É comum nas partidas de RPG, que as personagens se apresentem no início da partida, então um primeiro exercício de composição é solicitar um movimento-assinatura, em que cada um deve obrigatoriamente incluir o “seu movimento” escrito na ficha. A ideia é que seja algo representativo do personagem como uma assinatura mesmo, que é única.

Em *Cora decide dançar...*, a protagonista é instigada por Lupa a percorrer alguns caminhos, nos quais ela conhece, em cada um, Piba, Trisha e Can. As estradas recebem nomes que correspondem a características dos procedimentos coreográficos de cada artista, que são *Caminho dos Sentimentos*, *Caminho da Improvisação* e *Caminho das Possibilidades*, respectivamente. Cora já percorreu esses caminhos pelo menos uma vez e pode ajudar os demais jogadores a percorrê-los. O mestre pode, então, incluir a personagem com esta função ou apenas deixar que os jogadores sigam seus caminhos.

Para Cora foram escolhidos os mesmos itens dos coreógrafos. A bússola é seu objeto, já que auxilia a encontrar caminhos para quem está perdido. Literatura é seu interesse, o que é explicado no texto ficcional e seu movimento é girar.

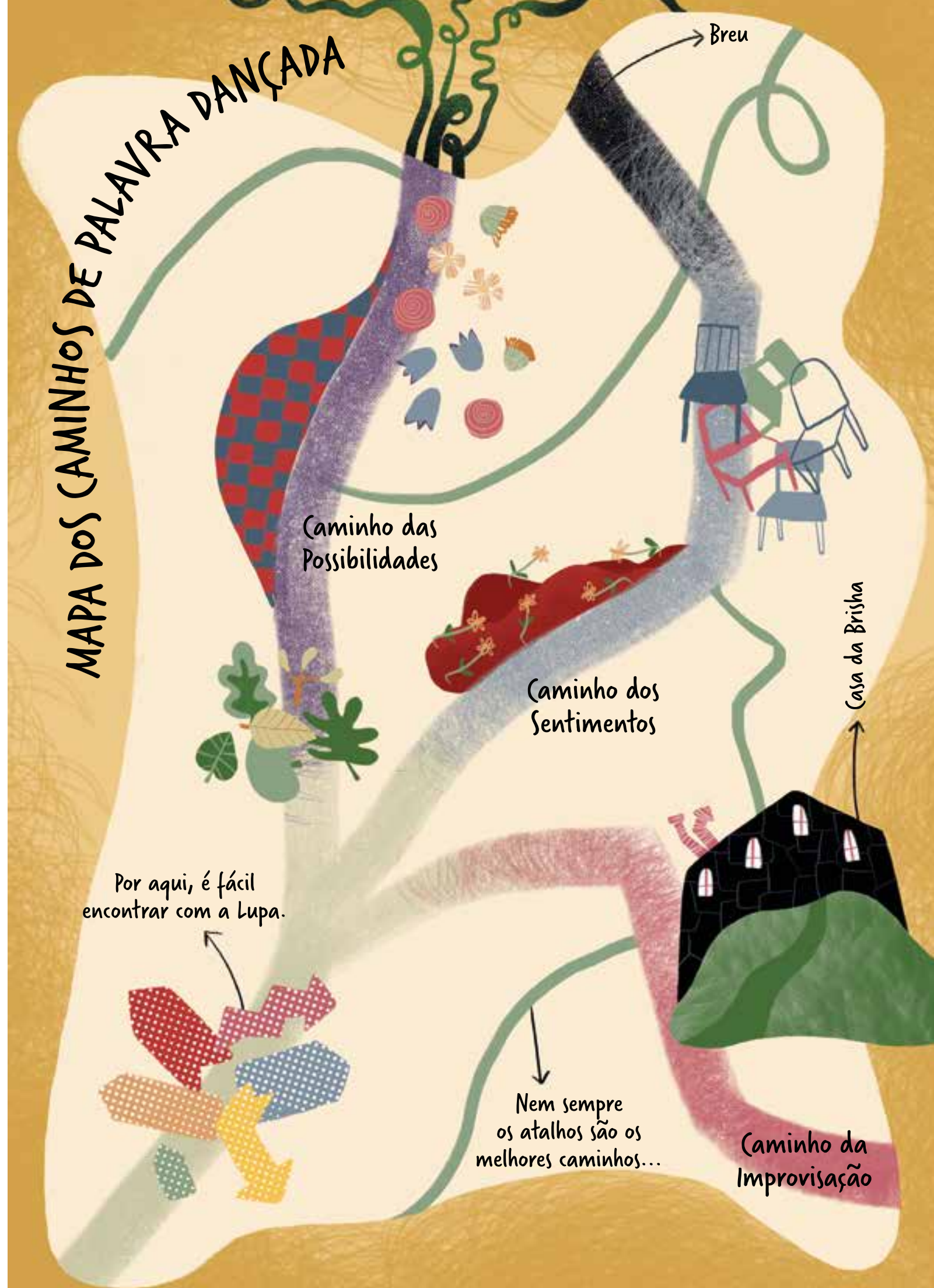
Decidida a participação de Cora, há a opção desta personagem mostrar o mapa dos caminhos ou este mapa ser apresentado pelo mestre ao grupo. Neste momento, a condução da narrativa é para que os jogadores escolham um dos trajetos, mas antes de avançar no jogo vamos preparar o corpo das jogadoras e dos jogadores.

Figura 3 - carta de personagem



Fonte: criação da autora

Figura 4 (à direita) - mapa parcial de Mundo da Palavra Dançada
Fonte: ilustração de Suzana Witt



O mestre apresenta então as cartas-movimento, que nada mais são do que um pequeno repertório de movimentos e gestos. As movimentações foram retiradas do texto ficcional e os verbos foram passados para o infinitivo. São quarenta cartas, então, pode-se escolher entre fazer rodadas de “pegue uma carta”, se a turma for pequena, ou o mestre as lê em voz alta para que todos jogadores executem, caso o grupo seja muito grande. Há ainda a possibilidade de, nesse momento, os jogadores serem divididos em grupos menores e receberem um número específico de cartas. Nesta formatação é possível propor pequenos desafios de troca de cartas entre grupos. Um rápido exercício de composição é pedir para que cada jogador apresente uma mini sequência, em que deve utilizar, pelo menos, cinco das cartas-movimento.

Figura 5 - cartas-movimento



Fonte: criação da autora

CAMINHO DOS SENTIMENTOS

Pina Bausch compôs coreografias a partir do elemento humano, acionando sentimentos nos integrantes de sua companhia por meio de perguntas sobre situações pessoais ou mesmo temas universais. Adepta da linguagem da dança-teatro, suas obras narram a realidade humana.

No *Caminho dos Sentimentos* encontramos Piba, inspirada em Bausch, sua carta pode ser apresentada e em seguida o mestre passa a conduzir a atividade como se fosse a própria Piba:

Sou Piba e... posso te fazer algumas perguntas? Ah, mas aqui respondemos com o corpo e não com palavras, ok!?

Minha primeira pergunta é: tu está respirando? Está sentindo como o ar preenche teu corpo, todo o corpo, não só os pulmões?

Sinta tua respiração...

Agora, qual é a parte favorita de seu corpo? Leve a respiração para lá.

Sinta essa parte ficar leve e inflada...

A posição em que tu está agora é confortável? Tu sente algum desconforto?

Mude se for necessário...

Qual é a memória mais agradável que tu tem?

Tente recuperar a sensação que sentia em teu corpo.

Como era o lugar em que aconteceu esse algo agradável? Lembre como era esse lugar, quanto mais detalhes melhor. Como teu corpo se deslocava por ele?

Teu corpo lembra? Teu corpo lembra!

Agora imagine que o chão está ficando fofo, muito fofo, como teus pés caminham por esse chão fofíssimo?

Quão fofo está o chão agora?

Macio como um cobertor quentinho?

Ou aveludado como uma nuvem?

Teu pé gosta dessa sensação?

Deixe essa sensação suave tomar conta de todo seu corpo... pernas, barriga, peito, braço, cada um dos dedinhos, pescoço, cabeça... um corpo-fofo e leve!

O piso é algodão-doce, o teto é algodão-doce, as paredes são algodão-doce e tu parece ser um pouco de algodão-doce.

Veja uma cadeira. Com esse corpo-algodão-doce tu consegue sentar em uma cadeira?

Ao sentar-se na cadeira, tudo que era macio e suave em ti começa a se transformar em resistente, tu perde a leveza, fica pesada.

Tu sente o peso? Este peso te faz ficar mais lenta?

Feche os olhos... Respire!

Ar entra em um, dois, três...

Ar sai em um, dois, três.

Escute o que acontece ao seu redor!

Está ouvindo? Um barulho de água lá ao longe?

Ouçã... Respira...

Ar entra em um, dois, três...

Ar sai em um!

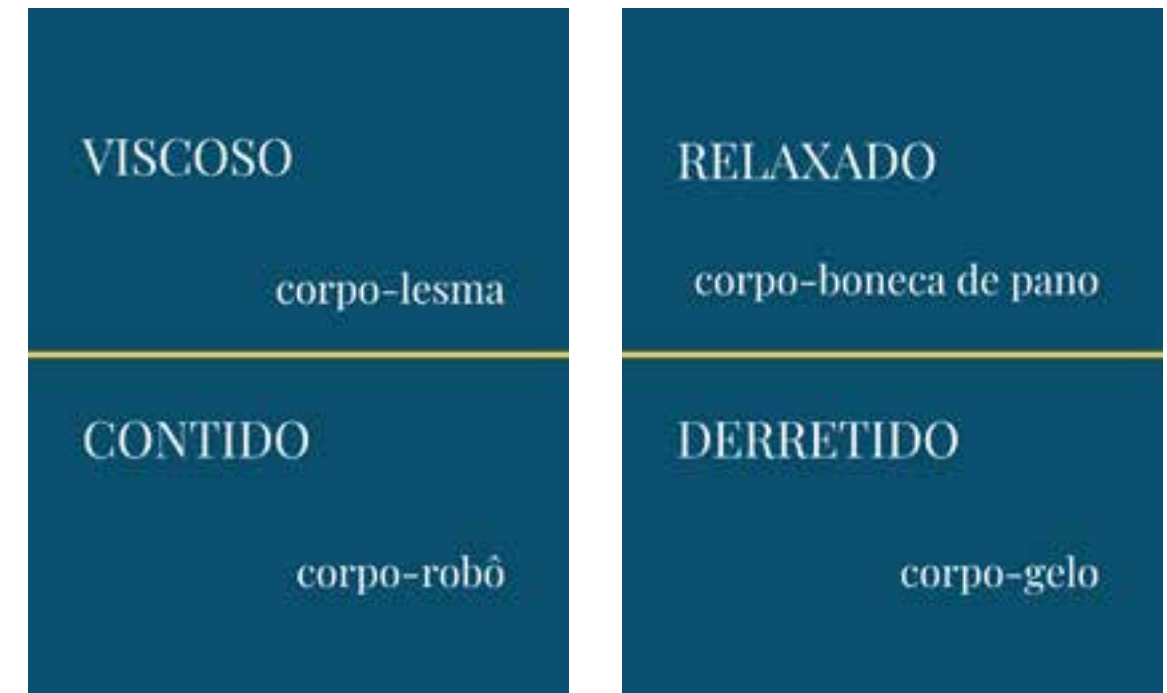
Se tu fosse água, preferia ser água-rio ou água-chuva?

Como é o corpo da tua água?

Enquanto conduz esta parte do jogo é necessário ter sensibilidade para perceber o intervalo de tempo para experienciar o que é proposto. Alguns serão ligeiros, outros nem tanto e ainda haverá os que mal percebemos o que está acontecendo. Mestre, respire junto!

As perguntas de Piba evocam além de uma situação mais pessoal ao pensar em “uma memória agradável”, também aponta algumas qualidades de movimento, como corpo-água e corpo-fofo. Dependendo do fluxo da atividade e da disponibilidade dos jogadores é possível inserir outras qualidades, seja na narrativa do mestre, seja na proposta de um desafio em que se recria seu movimento-assinatura com outras qualidades. Há cartas que podem ajudar nesta proposta.

Figura 6 - cartas-qualidade de movimento



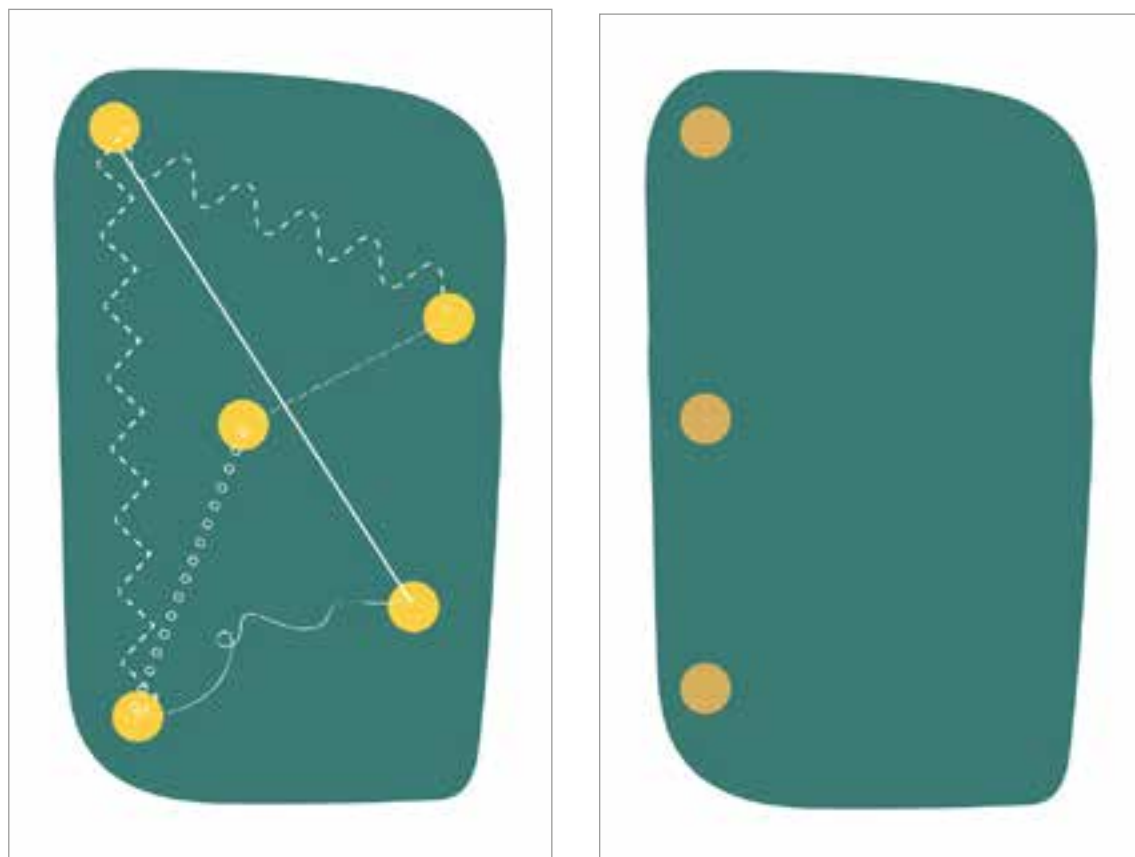
Fonte: criação da autora

CAMINHO DAS POSSIBILIDADES

Merce Cunningham, diferente de Pina Bausch, rejeitou a narrativa. O movimento é movimento e não precisa representar ou simbolizar nada, por isso aderiu ao acaso para criar. A partir de sequências coreográficas previamente estabelecidas, fazia sorteios para determinar sua ordem, além disso, outros elementos cênicos, tais como a música eram compostas ou selecionadas de forma independente.

Visto que na condução da narrativa no *Caminho dos Sentimentos* alguns fatores de qualidade de movimento, aloquei questões de uso de espaço para o *Caminho das Possibilidades*.

Figura 7 - cartas-espço



Fonte: criação da autora

A dinâmica de exploração do espaço terá de, obrigatoriamente, ser mediada conforme a quantidade de jogadores e tempo disponível para isso.

Topa brincar com o acaso?

Então pegue suas cartas-movimento, aquelas que usou para aquecer e separe em duas pilhas. Faça o mesmo com as cartas-espço.

Tu tem quatro pilhas, certo!?

Coloque uma pedrinha sobre cada uma. Não repita as cores. Agora... a vez do acaso. Sorteie as outras pedras. Elas determinarão a sequência de movimentos e o deslocamento.

O que fazer com a quinta cor? Crie uma tarefa: pode ser uma pausa, um movimento improvisado, uma repetição. Use a criatividade!

Can menciona pedras, pois é o que ele usa na narrativa de *Cora decide dançar...*, mas qualquer modo de sinalização é bem-vindo. Outras maneiras de usar o acaso também podem ser escolhidas, como dados ou sorteios.

CAMINHO DA IMPROVISAÇÃO

Trisha Brown desenvolveu composições em relação a lugares públicos, verticalizando o espaço cênico e em colaboração com outras linguagens, mas em geral com ênfase na improvisação e experimentação. Brisha, então, propõe, tanto no texto ficcional, quanto no jogo, atividades que recorrem menos ao repertório de movimentos minuciosamente escolhido e mais com a resposta que vem primeiro a uma provocação. O mestre do jogo pode optar por propor todos, alguns ou um desses exercícios de improvisação sempre observando quanto os jogadores e jogadoras estão envolvidos na proposta.

Oi! Me chamo Can, bom tê-la aqui.

Tu chegou aqui graças ao mapa, certo!? Vou te mostrar os meus mapas, pegue o envelope escrito "espço", por favor. Está vendo esta primeira carta? Ela tem pontos e riscos. Os pontos é onde tu quer chegar, os riscos, o deslocamento. Vê as outras cartas, elas não têm traços, mas tu nem precisa de lápis. No espaço em que tu está agora, imagine os pontos distribuídos tal qual estão em uma das cartas. Se te ajudar, pegue as pedrinhas coloridas que te mandei e coloque como se fossem pontos no teu espaço.

Oi, geralmente as pessoas dançam usando o chão e em palcos destinados para apresentações. Escolha um lugar diferente para dançar.

Já experimentou copiar os movimentos de outras pessoas!? Tu pode ser como um espelho, colocando-se de frente para outra pessoa, mas pode copiar observando alguém a distância.

Tudo cai, mas podemos atrasar a queda. Pegue um tecido levinho ou uma folha de papel, por exemplo, jogue para cima e não deixe cair tão cedo. Teste usando diferentes partes do corpo.

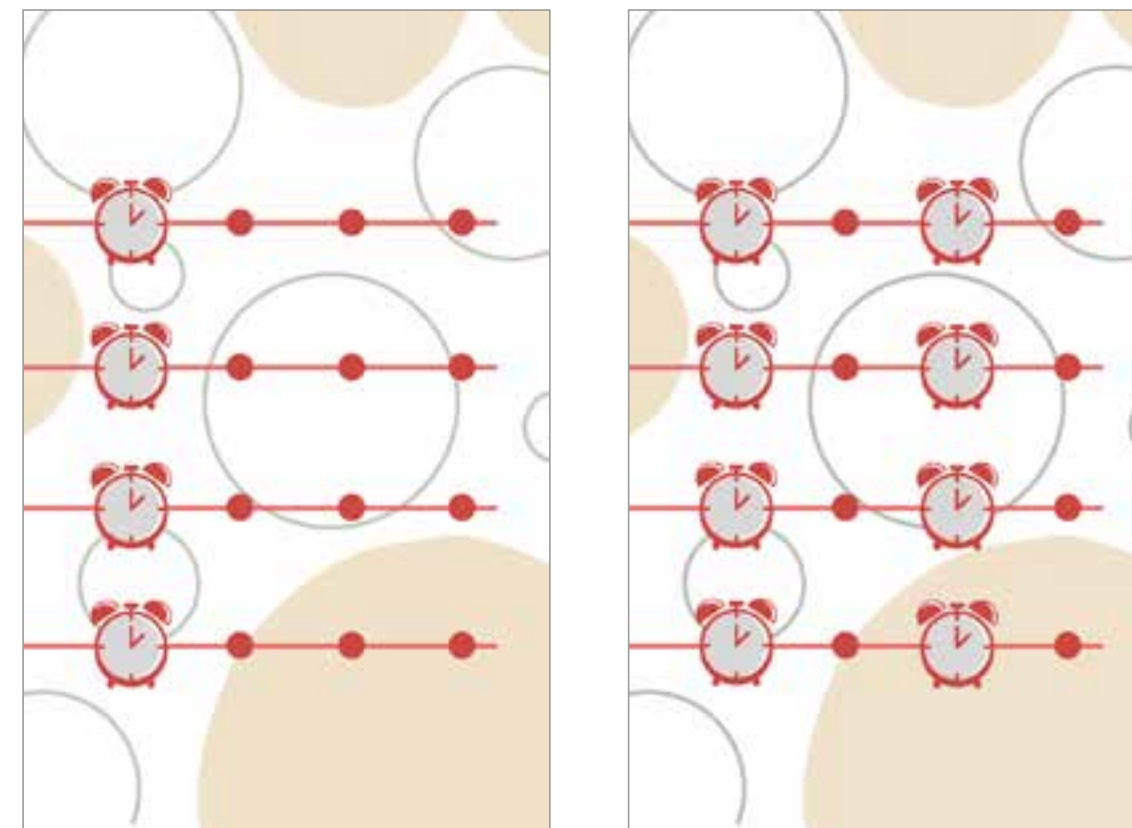
Desafie alguém a te desafiar! Peça que alguém narre movimentos para que tu os execute conforme tua interpretação.

Eu já disse “oi”, mas não disse que eu sou a Brisha. Também não disse que gosto de brincar com o tempo. Aceita brincar comigo? Pegue o envelope tempo.

Está vendo as linhas, elas estão divididas em quatro, certo!? Em algumas divisões aparecem relógios e eles marcam a mudança do movimento. Cada vez que o relógio aparecer, um novo movimento tu deve fazer ou recomeçar o que já estava a dançar.

Contar 1, 2, 3, 4 pode te ajudar... Por exemplo, se meu movimento é sorrir e o relógio aparece na primeira divisão da linha. O meu sorrir precisa durar o tempo de 1, 2, 3, 4. Se o relógio aparecer na primeira e na terceira divisão, eu vou começar a sorrir de 1 a 2 e recomeçar a sorrir em 3 a 4. Vamos testar?

Figura 8 - cartas-tempo



Fonte: criação da autora

MISSÃO FINAL

Findos todos os caminhos, é um bom momento de apresentar uma pista sobre como os personagens podem finalmente chegar a seus verdadeiros destinos: uma composição final agregando o que cada caminho lhes mostrou, basta que cada jogador sorteie uma (ou mais) cartas de cada tipo: carta-movimento, cartas de espaço, de tempo e de qualidade de movimento. As cartas agregam novas nuances ao movimento-assinatura, por exemplo.

VRUSCA E LUPA

No capítulo A professora-arteira, expus como o comportamento das Vruscas e da Lupa podem ser representativos de modos de ser docente. No jogo, essas personagens podem aparecer como coringas em momentos pré-estabelecidos como regras ou quando o mestre quiser dar uma modificada no andamento das composições coreográficas. Uma sugestão é que cada jogador pegue uma das cartas ao acaso e siga o que nela está escrita:

Figura 9 - Vruska e Lupa



Fonte: criação da autora

Há diferentes modos de lê-las, por exemplo, se X pega a carta da Vrusca e Y da Lupa, pode-se entender que Y, automaticamente, decide algo para X. Outro modo de interpretá-la é Y continuar compondo como estava fazendo até então e X receber uma ordem de outro jogador. Imaginei como estes e outros modos de entender ambas as cartas, podem contribuir para criar pequenos caos nas composições, inclusive se seus significados não forem definidos antecipadamente. Elas podem inclusive ser desafios para o próprio mestre.

4.2 Características deste jogo

Das pequenas crises instauradas na pesquisa por decisões tomadas acerca dos encontros presenciais e da pandemia, este jogo surgiu. Irrompeu a partir de impulsos criativos que entreviam a narrativa como um disparador imaginativo para experimentações coreográficas. Com inspiração no formato de um RPG, o jogo trata de elementos da composição englobando a trindade corpo, espaço e tempo. Cada carta do jogo é um condensado de princípios da composição coreográfica, que são apresentados a partir de personagens inspirados em artistas da dança que produziram diversas obras a partir de procedimentos estabelecidos como método. São cartas-síntese, que surgem do texto ficcional e se constituem em tecido, em tessitura para criação, para imaginação, para provocação.

No modelo clássico de jogo, apresentado previamente, são seis as características que o compõem: regras, resultado quantificável e variável, valorização do resultado, esforço do jogador, jogador conectado ao resultado e consequências negociáveis. Sobre regras, o RPG é um jogo clássico como caso fronteiro, pois suas regras não são fixas; são flexíveis e passíveis de discussão pelos jogadores. Regras, em geral, podem ser entendidas como limitações para as ações dos jogadores, dão estrutura ao jogo, mas segundo Jesper Juul “as regras de um jogo também *configuram ações potenciais*” (JUUL, 2019, p.63). Então, ao determinar as regras que ditarão a dinâmica das rodadas, é imprescindível que elas sejam de fácil compreensão, mas que estimulem os jogadores e as jogadoras. Inclusive, elaborar ou debater quais são as regras neste jogo já seja uma ação potente em um contexto educativo. Em um exercício de composição, a restrição funciona como um mecanismo de expansão da proposta, permitindo modular as simbologias de gestos ou diversificar leituras, por exemplo. Restrições apontam direções e tornam possível o processo de criação. Na época da qualificação, eu estava imersa em um processo um tanto caótico de criação, a banca ao apontar a limitação de tempo para pôr em prática todas as ideias, sugeri que eu focasse em um dos aspectos da pesquisa e que assim pudesse se desenvolvê-la. Cheguei a elaboração do jogo por conta de uma restrição, afinal.

Diferente do RPG que tem um objetivo final, esta proposta não tem uma missão formatada, por isso é possível pensar em como encaminhar o propósito para obter resultado quantificável e variável, típico de processos de composição com objetivo educativo. Na narrativa sugerida, as personagens conseguem resolver o engano no direcionamento dos mundos, mas para fins de composição coreográfica são diversos os desfechos, tais como produções solo, pesquisas autorais, criação de repertório, espetáculo, entre outros. O jogo pode apenas conduzir uma espécie de JAM, na qual os participantes interagem em diversas intensidades, enquanto há estímulos, energia e interesse. Então, o jogo acaba quando acaba e que pode terminar em momentos diferentes para cada um, cada uma.

Quanto à valorização do resultado, ao esforço do jogador e a conexão do jogador ao resultado deve se considerar o contexto, que pode ser o escolar em que o discente participa como uma tarefa obrigatória, na qual pode haver maior ou menor envolvimento. Evidentemente avaliação, nota e aprovação podem influenciar nisto, mas há modos de conduzir o jogo a fim de motivar a participação entendendo como uma experiência de aprendizado, na qual há progressão das habilidades. Estes modos devem ser descobertos pelo docente em cada grupo em que propor tal atividade, pois sabemos que turmas têm funcionamentos e dinâmicas diversas umas das outras e a sensibilidade e a escuta do professor em relação a isso, ajudará na construção do discurso sobre a atividade do jogo.

Por fim, as consequências negociáveis desta proposta de jogo abordam questões como satisfação em perceber evolução nas habilidades, desfrutar de momentos de criação coletiva e fruição das composições de outrem, sentimento de pertencimento ao coletivo, assim como participação em mostras artísticas ou até mesmo nota e aprovação.

A proposição do jogo de dança ou de composição coreográfica neste formato vai ao encontro do que elaborei sobre a docência-arteira, em que há escuta, construção de conhecimento em parceria, espaço e convite para a criatividade. Um formato aberto pode proporcionar momentos em que a professora mais pergunta do que dá respostas.

4.3 Etapas do jogo

No subtópico anterior 4.2. Jogo, descrevo e aponto possibilidades do jogo. Já neste, resumo e listo as etapas do jogo, facilitando a consulta, mas repetindo cada item e texto narrativo previamente apresentado:

1. Conhecer e estudar o contexto literário de *Cora decide dançar...*
2. Definição de quem será o mestre
3. Definição da presença de submestres, que podem não existir. Sua escolha pode ser por sorteio ou por recompensa por atividades cumpridas.
4. Estabelecer regras que balizam tomadas de decisão ao longo do jogo.
5. Apresentação/ contextualização do cenário do jogo, que pode ocorrer com a leitura coletiva dos primeiros três subtítulos de *Cora* ou por contação de história. Abaixo uma sugestão:

Hoje estamos acostumados a viver em um mundo em que pessoas com diferentes habilidades estão misturadas. Até é possível vê-las, eventualmente, agrupadas. Olha lá, os artistas! Ali, oh, os cozinheiros. O pessoal que gosta de construir ali. Com certeza, porém, tu já viu, sei lá, um casal de alguém "da música" com alguém "da saúde", né!?

Houve um tempo, porém, em que éramos separados por habilidades e assim éramos enviados para um mundo específico. Quem dança, com quem dança, quem lê com quem lê e assim tínhamos o Mundo da Lei, o Mundo da Dança, o Mundo da Gastronomia, o Mundo dos Cálculos e por aí vai.

Seres mágicos eram responsáveis por observar cada ser por um tempo até descobrir seus interesses e suas habilidades. Após uma crucial reunião, nos guiavam para o mundo correto...

Se tu vivesse nessa época, que habilidades teria?

6. Criação de personagens registrada em ficha para consulta do mestre: nome, mundo, aparência, personalidade, objeto, interesse e movimento (em verbo infinitivo). Pode-se fornecer listas com sugestões que ajudam nas tomadas de decisão dos participantes.
7. Definição da participação de Cora durante o jogo. O mestre pode acumular esta função ou ela pode aparecer como carta surpresa ou auxiliar em algum momento.
8. Apresentação do problema que leva o jogo a ser jogado.

9. Apresentação dos personagens e de seu movimento-assinatura [primeiro exercício de criação]. Se Cora for ajudar o grupo a encontrar caminhos, o mestre incorpora esta personagem e apresenta seu movimento-assinatura.
10. Consulta ao mapa e decisão sobre o primeiro caminho a seguir, mas para avançar é necessário aquecer o corpo com as cartas-movimento.
11. Atividades de cada caminho.

A. CAMINHO DOS SENTIMENTOS - condução da narrativa inicial e segundo exercício de criação com as cartas-qualidade de movimento.

SUGESTÃO 1: Cora dispara o caos.

Na tentativa de pular de um mundo para outro, Cora fica presa entre mundos e não consegue retornar para o Mundo da Palavra Dançada e nem avançar para nenhum outro. Na esperança de resolver sozinha, sem a intervenção das Vruscas e um possível xingão, Cora acaba desorganizando a chegada de um grupo aos seus mundos. Ao invés de ir para Mundo (citar mundos escolhidos pelos jogadores), todos aportam em Dança...

SUGESTÃO 2: Cora recepciona os recém-chegados.

Os boatos sobre a possibilidade de zanzar entre mundos crescia e o número de investidas vinha aumentando, ainda que timidamente. Um desses curiosos aventureiros acabou desviando um grupo que partia para seus destinos e por causa de uma turbulência todos chegam em Dança. Ainda bem, que Cora pode ajudá-los a entender onde estavam...

Sou Piba e... posso te fazer algumas perguntas? Ah, mas aqui respondemos com o corpo e não com palavras, ok!?

Minha primeira pergunta é: tu está respirando? Está sentindo como o ar preenche teu corpo, todo o corpo, não só os pulmões?

Sinta tua respiração...

Agora, qual é a parte favorita de seu corpo? Leve a respiração para lá.

Sinta essa parte ficar leve e inflada...

A posição em que tu está agora é confortável? Tu sente algum desconforto?

Mude se for necessário...

Qual é a memória mais agradável que tu tem?

Tente recuperar a sensação que sentia em teu corpo.

Como era o lugar em que aconteceu esse algo agradável? Lembre como era esse lugar, quanto mais detalhes melhor. Como teu corpo se deslocava por ele?

Teu corpo lembra? Teu corpo lembra!

Agora imagine que o chão está ficando fofo, muito fofo, como teus pés caminham por esse chão fofíssimo?

B. CAMINHO DAS POSSIBILIDADES - condução da narrativa e uso das cartas-espço.

Quão fofo está o chão agora?
 Macio como um cobertor quentinho?
 Ou aveludado como uma nuvem?
 Teu pé gosta dessa sensação?
 Deixe essa sensação suave tomar conta de todo seu corpo... pernas, barriga, peito, braço, cada um dos dedinhos, pescoço, cabeça... um corpo-fofo e leve!
 O piso é algodão-doce, o teto é algodão-doce, as paredes são algodão-doce e tu parece ser um pouco de algodão-doce.
 Veja uma cadeira. Com esse corpo-algodão-doce tu consegue sentar em uma cadeira?
 Ao sentar-se na cadeira, tudo que era macio e suave em ti começa a se transformar em resistente, tu perde a leveza, fica pesada.
 Tu sente o peso? Este peso te faz ficar mais lenta?
 Feche os olhos... Respire!
 Ar entra em um, dois, três...
 Ar sai em um, dois, três.
 Escute o que acontece ao seu redor!
 Está ouvindo? Um barulho de água lá ao longe?
 Ouça... Respira...
 Ar entra em um, dois, três...
 Ar sai em um!
 Se tu fosse água, preferia ser água-rio ou água-chuva?
 Como é o corpo da tua água?

Oi! Me chamo Can, bom tê-la aqui.

Tu chegou aqui graças ao mapa, certo!? Vou te mostrar os meus mapas, pegue o envelope escrito "espço", por favor. Está vendo esta primeira carta? Ela tem pontos e riscos. Os pontos é onde tu quer chegar, os riscos, o deslocamento. Vê as outras cartas, elas não têm traços, mas tu nem precisa de lápis. No espço em que tu está agora, imagine os pontos distribuídos tal qual estão em uma das cartas. Se te ajudar, pegue as pedrinhas coloridas que te mandei e coloque como se fossem pontos no teu espço.



Topa brincar com o acaso?

Então pegue suas cartas-movimento, aquelas que usou para aquecer e separe em duas pilhas. Faça o mesmo com as cartas-espço.

Tu tem quatro pilhas, certo!?

Coloque uma pedrinha sobre cada uma. Não repita as cores. Agora... a vez do acaso. Sorteie as outras pedras. Elas determinarão a sequência de movimentos e o deslocamento.

O que fazer com a quinta cor? Crie uma tarefa: pode ser uma pausa, um movimento improvisado, uma repetição. Use a criatividade!

C. CAMINHO DA IMPROVISACÃO - condução da narrativa e uso das cartas-tempo.

Oi, geralmente as pessoas dançam usando o chão e em palcos destinados para apresentações. Escolha um lugar diferente para dançar.

Já experimentou copiar os movimentos de outras pessoas!? Tu pode ser como um espelho, colocando-se de frente para outra pessoa, mas pode copiar observando alguém a distância.

Tudo cai, mas podemos atrasar a queda. Pegue um tecido levinho ou uma folha de papel, por exemplo, jogue para cima e não deixe cair tão cedo. Teste usando diferentes partes do corpo.

Desafie alguém a te desafiar! Peça que alguém narre movimentos para que tu os execute conforme tua interpretação.

Eu já disse "oi", mas não disse que eu sou a Brisha. Também não disse que gosto de brincar com o tempo. Aceita brincar comigo? Pegue o envelope tempo.

Está vendo as linhas, elas estão divididas em quatro, certo!? Em algumas divisões aparecem relógios e eles marcam a mudança do movimento. Cada vez que o relógio aparecer, um novo movimento tu deve fazer ou recomeçar o que já estava a dançar.

Contar 1, 2, 3, 4 pode te ajudar... Por exemplo, se meu movimento é sorrir e o relógio aparece na primeira divisão da linha. O meu sorrir precisa durar o tempo de 1, 2, 3, 4. Se o relógio aparecer na primeira e na terceira divisão, eu vou começar a sorrir de 1 a 2 e recomeçar a sorrir em 3 a 4. Vamos testar?

12. Missão final: indo para seu mundo - composição coreográfica com os elementos de cada caminho.

Cora, para organizar seus pensamentos, decidiu caminhar. A cabeça fervilhava com diversas ideias tal qual peças de quebra-cabeça espalhadas sobre o chão, mas a cada trecho percorrido era como se as peças, algumas pelo menos, fossem se encaixando. Cora queria respostas, queria se sentir acolhida, queria ter certeza das escolhas que fazia ou que deveria fazer. Sentia-se só e um tantinho desanimada.

Queria sentir aquele morninho que ficava no peito quando corria para os braços das Vruscas antes de ir para *Palavra Escrita*. Quantas formas há de se sentir confortável? Receber um sorriso sincero, pisar na grama, sentir o geladinho da água de um rio, talvez uma xícara de chá quente envolta nas mãos, olhar para o céu, ler um livro, conversar com alguém querido...

A caminhada de Cora seguiu num ritmo tranquilo, embora o corpo ainda precisasse acomodar incômodos. Enfim se sentou sob uma árvore, que em seus ramos misturava folhas ainda verdes com as já amarronzadas pela chegada da nova estação. Cora cruzou as pernas, respirou fundo e soltou o ar bem devagar. Ergueu os braços como se fosse possível tocar nas folhas da alta árvore mesmo sentada. Espichava-se... Desceu os braços como se fosse abraçar o mundo, dobrou os joelhos e se abraçou. Cora caracol! Foi se desenrolando e repetiu sua sequência de abraços... do mundo e de si. Por fim, apoiou as mãos no chão um pouco atrás do bumbum e arqueou o corpo projetando o peito para o céu deixando a cabeça cair para trás. Abriu a boca, colocou a língua para fora e fez uma caretona para espantar os desconfortos.

Levantou e seguiu sua caminhada-organizadora-de-mentes-bagunçadas. Perdeu-se nos caminhos, viu novidades e chegou em uma vila. As casas eram parecidas entre si no tamanho, mas cada uma tinha algo singular. Todas eram enfeitadas, algumas com flores, outras com brinquedos de madeira. Algumas eram decoradas com desenhos feitos de tinta, já outras pareciam ter sido feitas com tijolos de diferentes formatos, uma até parecia um ferro-velho. Elas esta-

vam dispostas em círculo e no centro havia um pátio, não era muito grande, mas era uma área espaçosa. Tudo era muito simpático. Para cada cantinho que Cora olhasse um detalhe saltava aos olhos.

Pôs-se no centro do pátio e deu um giro lentamente para olhar para cada casinha. Na frente de cada uma, havia uma cadeira. No chão havia um desenho também circular e uma formiga passeava tal qual Cora havia caminhado até chegar ali. Sozinha, o tempo da formiguinha destoava do tempo dos pensamentos de Cora...

Passo, passo, passo...

Cheira, passo, passo, passo...

Passo, desvia da pedrinha, passo, coça a cabeça...

Passo, passo, passo, passo...

Olha pra cima, uma patinha, outra perninha...

Passo, passo...

Passo...

Estiica a coluna...

Boceja...

Passo, passo, passo, chegamos...

E nessa coreografia, chegaram, a formiga e Cora, a uma das casas. Um relicário em forma de casa. Ao atravessar a soleira da porta, uma bolinha de gude preta rolou para dentro do ambiente. **Para onde foi a formiguinha!?**

Olá!? Posso entrar? Oi?

Nenhuma resposta, mas Cora foi encorajada por um objeto a entrar mesmo sem permissão. Pé por pé foi se achegando, quase chegou a tocá-lo, mas foi interrompida por uma voz cadenciada.



Desculpa, eu não queria me intrometer, mas eu vi o...

É um dos meus favoritos.

É lindo... Tem muitos objetos aqui!

Sim, sou uma coletora, como todos os outros que moram aqui.

Hum... Coletores de objetos.

Não, de histórias.

Cora sabia que não era verdade que *Palavra Escrita* fosse o único lugar com histórias. Era o lugar das histórias registradas em papel, sim. Palavras faladas era o modo mais antigo e comum... Quantos modos há para se narrar um acontecimento? Pensava...

Como acontece? No livro está tudo lá descrito e dito?

Está? Tem certeza?

Bem... Sim!?

Deixe-me mostrar como não está tu lá... "Era uma vez uma lamparina cheia de óleo que se gabava de ter um brilho superior ao do Sol." Então olhando para Cora ela disse: No três dizemos a cor da lamparina juntas, ok!?

Cora assentiu com a cabeça e repetiu para si "uma lamparina cheia de óleo se gabava de ter um brilho superior ao do Sol"

1... 2... 3...

VERDE

Vermelha

Cora riu...

Isso eu já sabia, mas como faz para os objetos contarem algo?

Com mágica... Vem cá! "Era uma vez uma aranha contadora de histórias, mas ela era chata, chata, chata... e pegou um rolo de fita adesiva na mão, desavisado, um grilo passou pulando pela teia da aranha e ficou preso, tirou de um cesto uma bola de pingue-pongue.

Ele passou horas preso na teia cheio de tédio com a falação da aranha, caminhou em direção à porta e rolou os objetos para fora. Cora arregalou os olhos: Foi isso que aconteceu com a formiga quando ela passou pela porta!?!?!

Sim, quer tentar?

Eu não sei mágica...

Tenho certeza que tens esse poder bem aqui, falou dando cutucadinhas na cabeça de Cora. Tente... na história o grilo só consegue se safar do tédio quando passa um jacaré por ele.

Cora percorreu os olhos pelo relicário de objetos e pegou uma tesoura, arremessou delicadamente pelo chão até deslizar porta a fora. E num piscar de olhos lá estava o jacaré sendo desafiado pelo grilo a destruir a teia. Abriu a boca e rompeu alguns fios antes da aranha vir tirar satisfação, o grilo conseguiu se liberar enquanto os dois discutiam e saiu pulando ligeiro para longe dali.

Eu amei isso!

Estás convidada para a nossa roda de contação, já está quase na hora.

Passou correndo um relógio pela frente da casa-relicário e ambas saíram. Cora viu todos os moradores saindo de suas casas, levando suas cadeiras para o centro do pátio. Da casa cheia de brinquedos, viu uma criança sair com uma cesta cheia de objetos, viu quando um patinho de borracha cochichava para um tufo de algodão.

Cora se ajeitou aos pés da sua nova amiga.

A propósito, eu sou a Cora!

Oi! Len-Hel, prazer!

Olharam o povo se ajeitando para começar a história, então Len-Hel cochichou. *O dia que contar a história de como nos conhecemos, acho que vou usar um blush para mostrar como tu entrou na minha casa.* Cora sorriu, enquanto recebia um afago em uma de suas bochechas. Estava se sentindo quentinha.



5. PARA JOGAR É PRECISO JOGADORES

Pra gente se sustentar quando vai cair.

(Edisson Albeiro Henao, 7 anos)¹

“Dançar pode ser uma forma muito especial de estar consigo, com o outro, em um coletivo” (XAVIER, 2014, p.8). Empréstimo a frase de Uxa Xavier escrita no livro *Mapas para dançar em muitos lugares* para iniciar este capítulo, pois, além de concordar com ela, acredito que de um modo ou de outro propor um modo especial de encontro com as crianças e com os adolescentes é o principal alicerce deste estudo. Já mencionei como a pandemia afetou o planejamento dos encontros presenciais, já expliquei o porquê de não aderir ao formato online e como tais situações ou escolhas criaram pequenas crises na pesquisa.

As leituras sobre jogo, a criação de um recurso que pode ser pedagógico e as ponderações sobre a temática das infâncias e seus protagonismo, que transbordaram para a adolescência e para a docência, colaboração para a criação da estrutura do jogo exposta no capítulo anterior, bem como a continuação da criação literária que intercala as seções desta dissertação. As instabilidades no fluxo da pesquisa, todavia, proporcionaram-me estar em um estado arteiro, tal qual o da criança que mesmo com “recursos limitados” inventa brincadeiras, mas também me paralisaram nos aspectos mais práticos, digamos assim, da investigação. O ensino em modo remoto, os receios em relação ao vírus e até os atropelos e a sobrecarga de trabalho da organização atual da vida foram empecilhos para que eu conseguisse reunir um grupo e de fato jogar *Cora decide dançar...*

Então lembrei de algo muito divertido que aconteceu durante a minha infância. Seguindo o que todas as mulheres da minha família faziam, aprendi a bordar bem nova; primeiro utilizava linhas, agulhas

e gráficos de bordados da mãe, da vó, da tia, depois fui adquirindo minhas ferramentas, minhas revistas. Um dia, decidi mandar um dos meus bordados para uma revista destinada a quem faz ponto cruz, que tinha uma sessão para trabalhos das crianças. Meu trabalho foi publicado e, estranhamente, junto com meu nome também estava meu endereço. Algumas semanas depois da euforia da “minha primeira publicação”, chegou uma carta para mim. Sempre recebemos cartas lá em casa, além dos famigerados boletos, vinham cartas dos parentes e amigos da minha mãe que ficaram na Polônia. Esta era a primeira carta endereçada a mim por alguém que eu nem sabia quem era e de uma cidade que até então não havia visitado: Rio de Janeiro.

A remetente era uma mulher entre 40 e 50 anos, que também bordava e decidiu compartilhar comigo alguns gráficos que ela tinha. A cada carta vinha também alguma atualização sobre ela e assim fui sabendo de suas filhas, de sua doença e das dificuldades que estava tendo para bordar. Eu também preparava gráficos para enviar para ela. Então folheava por horas as revistas que eu tinha, escolhia a imagem e ia fazer cópias. Depois recortava cuidadosamente e escrevia notícias sobre mim. Colocava no envelope e ia à agência dos Correios mais próxima, felizmente tão próxima que era na mesma rua em que eu morava.

Após o ritual de envio, vinha o ritual de espera. Quanto tempo demoraria a carta desta vez? Qual será o desenho no selo? E que gráfico ela mandaria para mim? Eu sei que era outra época. Um período em que sequer eu sabia que internet existia e que o tempo para as coisas acontecerem era outro. As crianças de hoje tem outro ritmo, mas como questionei nos capítulos anteriores, talvez este seja um ritmo acelerado demais ou que não respeite o tempo dos tédios, dos silêncios, da contemplação, do pensamento, das sensações...

Na impossibilidade de jogar presencialmente, pensei, então, em compartilhar a história da Cora e propor momentos de estar consigo por meio da dança com as crianças via carta. Dilatando o tempo da leitura e das tarefas, bem como correndo o risco de cartas serem extraviadas, ignoradas ou jamais enviadas. Foi um momento de desapego em relação ao resultado da proposta. Em geral, como professora, quando solicito uma atividade, eu a recebo, pelo menos da maioria das alunas e dos alunos, então foi um momento de pensar como conduzir a

¹ Definição de “sujeito” publicada na obra *Casa da Estrelas* de Javier Naranjo (2013).

leitura e propor modos de composição coreográfica sem me preocupar se elas seriam feitas ou não, se eu as veria ou não, mas, certamente, com a esperança de que alguém de algum modo, seja da forma que fosse, responderia às minhas cartas.

Para essa dinâmica, além de precisar de recursos financeiros para a impressão e envio do material, eu dependeria totalmente dos Correios, que estavam entrando em greve.² Como solução para esse contexto, decidi reunir os materiais em uma caixa e fazer um único envio. Devido ao alto valor da impressão, foram preparadas apenas duas caixas e a escolha de seus destinatários foi por sorteio via perfil do Instagram do Pequenices: Arte e Educação. Inicialmente, eu queria que uma criança e uma professora de dança recebessem, mas ao pensar na dinâmica do sorteio, isso complicaria o processo, então realizou-se um sorteio único. Por sorte, o resultado contemplou uma criança com oito anos, aluna do Pequenices na aula de Teatro e uma professora licenciada em Dança. Entreguei pessoalmente as caixas e cada material foi personalizado com o nome das ganhadoras do sorteio. Obviamente, a condução do que até então era pensado como um jogo foi adaptado para uma sequência de cartas de Cora e algumas das dinâmicas previstas no jogo foram modificadas para esse fim.

5.1 Abrindo a caixa

Na tampa de uma caixa de papel kraft com tamanho aproximado de 20x20cm, um envelope continha o nome da destinatária. Ao abri-lo, a carta de Cora, nossa protagonista, apresenta-a e faz um convite.

² Em agosto de 2021, jornais noticiavam que até 70% dos funcionários aderiram à paralisação em resposta à revogação de direitos trabalhistas e em reivindicação por equipamento de proteção como máscaras, álcool gel e testagem dos trabalhadores para o vírus da COVID-19. https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/economia/2020/08/752908-greve-nacional-dos-correios-teve-70-de-adesao-afirmam-federacoes.html

Oi!

Eu sou a Cora e, não, tu não me conhece... ainda.

Agora estou no Mundo da Palavra Dançada, mas já estive no da Palavra Escrita. Onde estou as coisas funcionam assim: as Vruscas te observam, percebem características da tua personalidade e te enviam para algum dos mundos. Comigo elas ficaram um tanto confusas e acabei conhecendo dois mundos, mas eu descobri que há como visitar outros ainda, só não sei como. Vou resolver isso!

Bem, tu pode estar te perguntando como te encontrei. Não tenho muito tempo para explicar agora, mas eu preciso de uma ajudinha: estou numa missão. Eu mesma que inventei, porque andava meio entediada, mas é importante, eu acho.

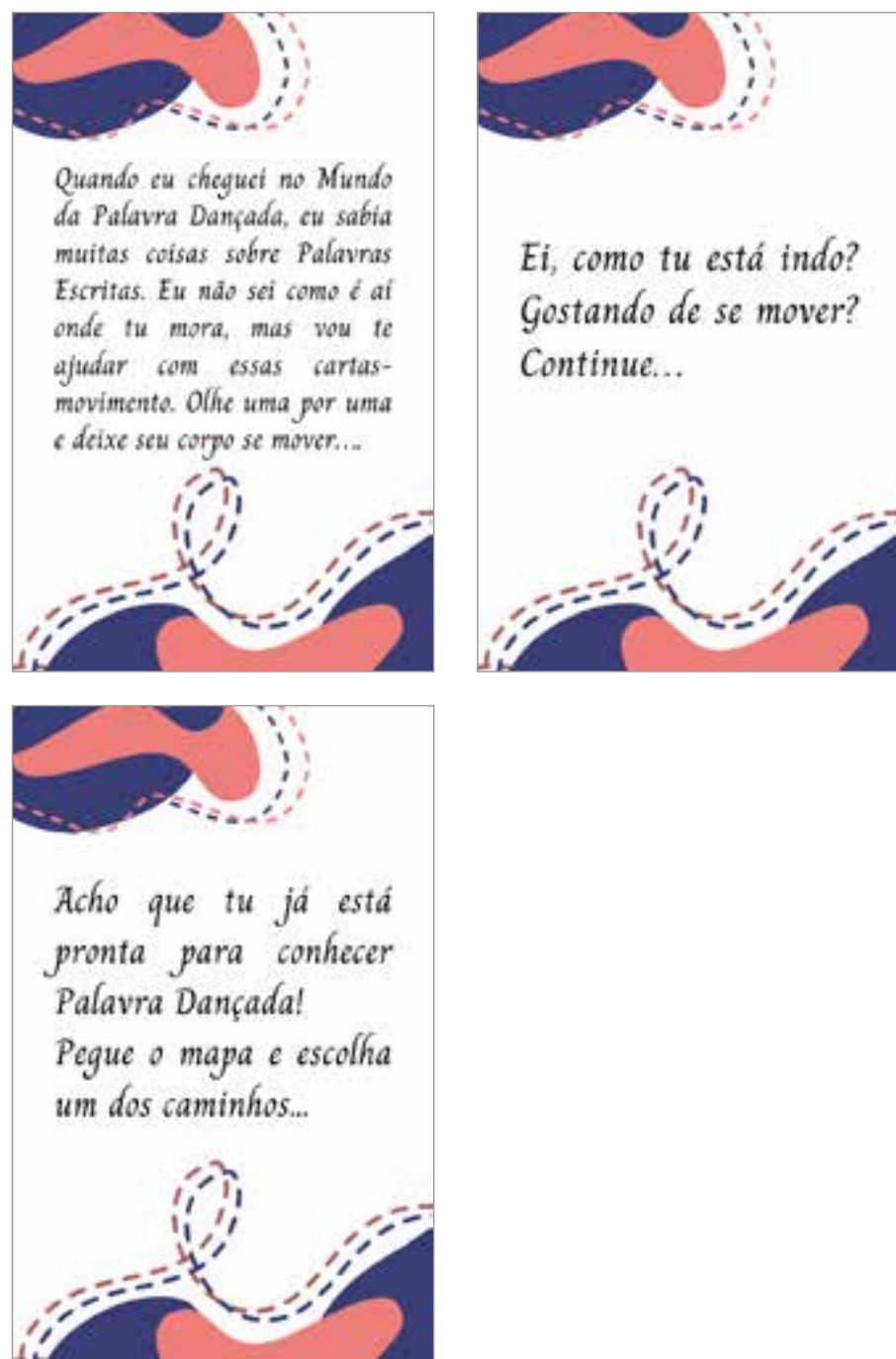
Minha missão é encontrar dançantes em outros mundos. Talvez tu seja a dançante que eu procuro, mas caso não seja, eu sei um modo de te tornar uma pra tu vir para cá, para Palavra Dançada, sempre que quiser. Podemos nos conhecer, ser amigas...

Vou te apresentar meus desafios. Ei, assim tu tem uma missão também. Então, siga as pistas. Tô tão animada! E tu?

Vamos começar: abra o envelope em que está escrito "aquecendo"...

As cartas de Cora ajudam a conduzir a exploração do conteúdo da caixa, na qual contém outros envelopes. Envelopes de cor laranja contém o que corresponde às cartas-movimento, às cartas-espaço e às cartas-tempo do jogo. Já envelopes de cor verde correspondem aos caminhos dos Sentimentos, das Possibilidades e da Improvisação. Ao final da primeira carta, Cora indica o envelope "aquecendo" no qual contém o repertório de movimento, porém, diferente do que aconteceria em uma jogada, em que o mestre guiaria a prática, apenas esses cards não fossem o suficiente, então elaborei três cartas de mesmo tamanho das demais. Uma foi colocada como primeira, outra como última e a terceira, ao acaso, mais ou menos no meio do monte.

Figura 10 - cartas-instrução



Fonte: criação da autora

Ao chegar ao final destas cartas, a suposta dançante era encaminhada para o mapa para então escolher um dos caminhos, mas ao abri-los, uma nova carta surgia e determinava o caminho a seguir. A Vrusca aparece neste momento, pois assim, minimamente, conseguiria manter a coerência nas atividades propostas.

Figura 11 - carta-Vrusca



Fonte: criação da autora

Para mediar as proposições do *Caminho dos Sentimentos*, Piba aparece em uma sequência de cartinhas, que mantiveram a mesma textualidade criada para o jogo, porém a imagem de Piba aparece em cada uma representando que não é mais Cora quem está falando, mas sim Piba. São, ao total, catorze cartinhas, as quais estão disponíveis no apêndice.

Figura 12 - carta-Piba



Fonte: criação da autora

A última fala de Piba não direciona para nenhum caminho, então há um envelope no qual diz “uma carta para depois do *Caminho dos Sentimentos*”. Nesta carta, Cora faz contato novamente.

Oi!

Curiosa para saber o caminho que tu escolheu. Quem tu já conheceu?

Sabe, que depois que as Vruscas decidem para que mundo vamos é comum esquecermos delas, mas eu não esqueci. Até escrevi uma carta pra elas. É, eu gosto de cartas, aquela sensação de espera, de não saber quando vem, é uma semi-surpresa.

Eu conheci aqui em Palavra Dançada, a Lupa, ela é mestre em chegar de surpresa. Talvez tu encontre ela em algum momento.

Ei, não vou te atrasar mais no teu caminho. Espero te encontrar em algum...

Beijins, Cora.

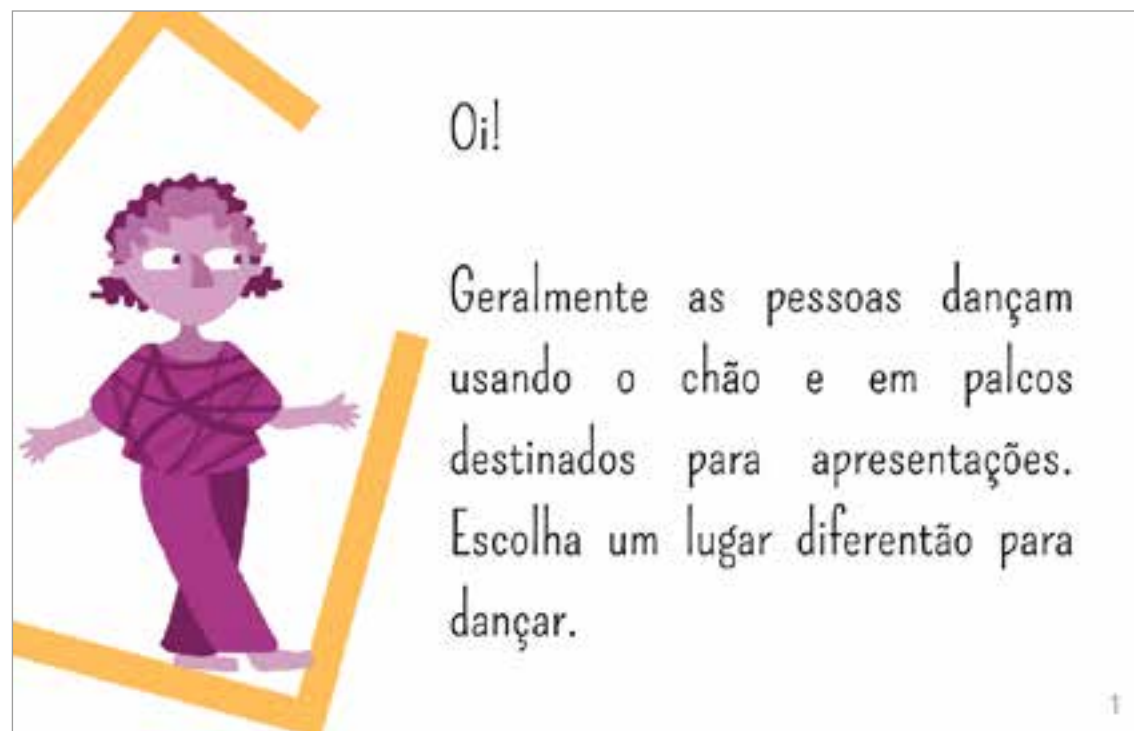
Dentro deste envelope, a Lupa aparecia para ajudar na retomada dos caminhos. Diferente das Vruscas que tomam decisões, Lupa passa a tarefa para a suposta dançante.

Figura 13 - carta-Lupa

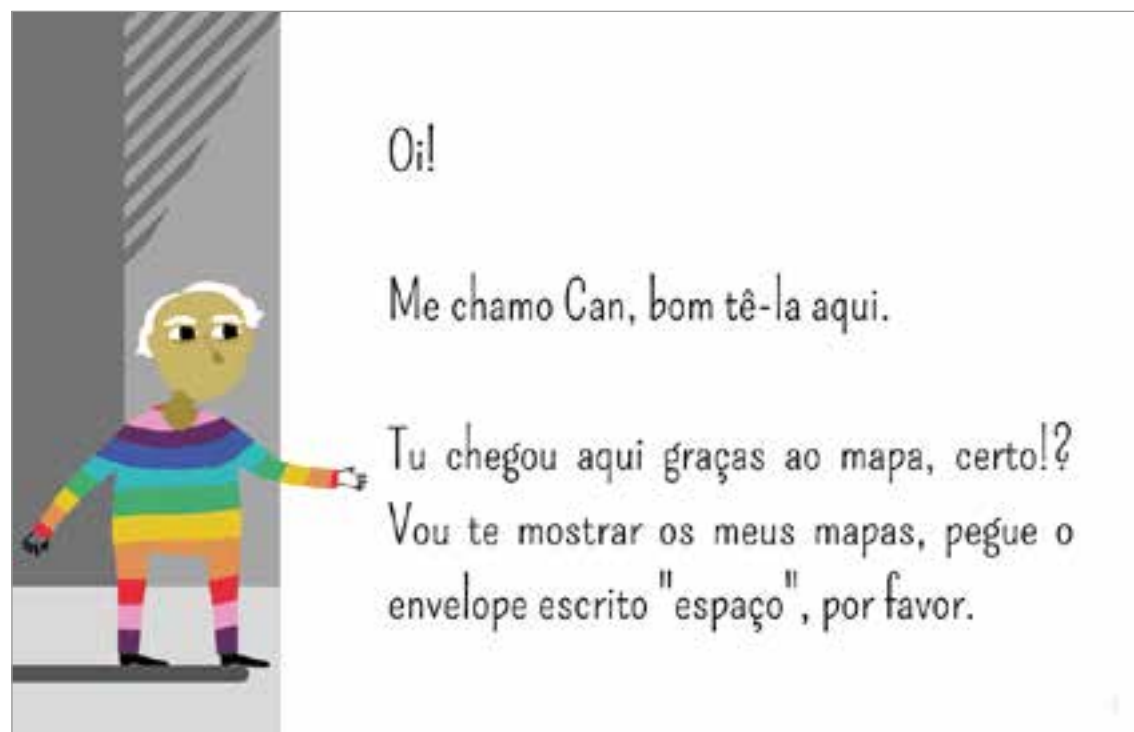


Fonte: criação da autora

Então, a partir do mapa ou dos envelopes verdes restantes, podia-se escolher entre o *Caminho das Possibilidades* ou o *da Improvisação*. Seguindo o formato já desenvolvido para Piba, Brisha e Can mediam os acontecimentos em seus trajetos e assim como no jogo introduzem as cartas sobre uso de espaço e de tempo.

Figura 14 - carta-Brisha

Fonte: criação da autora

Figura 15 - carta-Can

Fonte: criação da autora

No envelope do Caminho da Improvisação são nove cartinhas e no das Possibilidades, seis, porém neste último foram incluídas imagens de pedrinhas coloridas para auxiliar na execução da proposta.

Figura 16 - Pedrinhas do Can

Fonte: criação da autora

Por fim, uma última carta de Cora

Oi,

Eu acho que meu sobrenome deveria ser curiosidade, quero muito saber como tu te saiu em nossa missão. Eu também quero te contar como foi os meus primeiros momentos no Mundo da Palavra Dançada...

Enquanto não descubro como entrar e sair de Palavra Dançada sem a ajuda das Vruscas, talvez tu queira escrever para mim, mandar um desenho, me contar como foi conhecer Can, Piba, Brisha. Quem sabe me ensinar um movimento ou uma sequência inteira. Meu endereço é (incluí o meu, que foi suprimido aqui por motivos de segurança).

Minha história? Está no último envelope...

Espero tua carta!

Beijins, Cora

Esta última carta convida que sejam trocadas cartas, porém como disse no início deste capítulo, desapeguei da ideia de receber algo. Também entendo que o fluxo de vida de cada pessoa é diferente e não necessariamente a caixa foi examinada toda de uma vez ou durante o período desta pesquisa. Talvez em algum momento, assim como foi inesperada aquela primeira carta da minha correspondente carioca, alguma resposta chegue.

No fundo da caixa, então, enrolado em papel de seda, um exemplar do livro *Cora decide dançar...* aguardava para que a criança e a professora contempladas no sorteio conhecesse a história de como a protagonista percorreu os mesmos caminhos.



5.2. Adaptando e testando

Inicialmente toda a pesquisa, desde a graduação, visava o público infanto-juvenil, mas no desenrolar dos estudos foi impossível negar que eu também atuo como professora em nível médio. Há alguns anos, venho acompanhando turmas de terceiro ano e é impossível assuntos como ENEM, vestibulares e decisão de profissão não ocuparem grande parte do tempo, das conversas e das expectativas em relação ao último ano de ensino médio, da educação básica. São grandes os sonhos, assim como são as angústias, os receios e a pressão. Em uma aula de Arte, em 2018, uma aluna disse no início do ano que os períodos de Arte eram perda de tempo, pois não era matéria de vestibular. Uma constatação triste, mas também ingênua de achar que o conhecimento se constrói em linha tão reta, estudo X, pois X cai no vestibular, já que ler Y, escutar Z ou debater sobre W pode fundamentar X. É uma constatação desanimadora também, pois a escola se tornou algo que só tem valor se mostra sua utilidade explicitamente.

Costumo brincar com os alunos que reivindicam nota por qualquer atividade cumprida ou os que argumentam merecerem nota, pois fizeram algo, mesmo que esse algo não condiga com o solicitado, que eles não são focas amestradas de algum show. O ganho de realizar um estudo, uma pesquisa, uma atividade nem sempre é tão objetivo como o peixe para a foca. A Arte como componente curricular, parece-me, que entra nessa esfera do inútil útil, como diz Nuccio Ordine

Dentro desse contexto fundado exclusivamente na necessidade de pesar e medir com base em critérios que privilegiam a *quantitas*, a literatura (mas o mesmo discurso também poderia valer para os outros saberes humanísticos e para aqueles saberes científicos livres de um imediato objetivo utilitarista) pode, em vez disso, assumir uma função fundamental, importantíssima: exatamente por ser imune a qualquer aspiração a lucros, poderia colocar-se, por si mesma, como forma de resistência aos egoísmos do presente, como antídoto à barbárie da utilidade, que chega mesmo a corromper as nossas relações sociais e os nossos afetos mais profundos. Sua própria existência, de fato, chama a atenção para a *gratuidade* e para o *desinteresse*, valores considerados quase contracorrente e fora de moda (ORDINE, 2016, p.33).

Felizmente, ao final daquele ano letivo, a aluna havia mudado de opinião e contou como as aulas de Arte ajudaram a desenvolver o raciocínio em algumas das questões do ENEM daquele ano. Perceber o estado emocional dos discentes na reta final da sua vida escolar, pode causar orgulho, mas também levantar algumas preocupações, já que ao pensar o protagonismo na infância fez perceber a falta dele em muitos adolescentes. Já mais afetados pelo sistema escolar e ainda com a pressão de tomar importantes decisões. Defensora de pequenas *desobediências*, tenho burlado um pouco a lista de conteúdos e proposto mais atividades de criação possível, tarefas com algum direcionamento, mas que possibilitam o estudante explorar suas habilidades.

Mesmo com um pouco de medo com a reação dos adolescentes à narrativa de Cora, propus, em uma aula síncrona, a atividade de criação de personagem. Pedi que cada um e cada uma tivesse em mãos papel e caneta para anotar o que eu pediria e o que mais achasse relevante registrar. Comecei então a narrar o contexto de *Cora decide dançar...*, mas antes convidei que embarcassem na história sem filtros, sem julgamentos, sem preconceitos e deixassem a imaginação fluir. Apesar das câmeras desligadas, perguntei sobre quem era este personagem, perguntei sobre sua aparência, seu modo de ser, sobre de onde ele viria e para onde iria, de qual mundo pertencia, quais eram as habilidades, bem como seus interesses. As indagações começaram amplas e foram afunilando, ao final, eu não recebi nada deles, não soube quais ideias tiveram, apenas pedi que mantivessem suas anotações e, avisei, que caso surgissem novas ideias fossem mantendo as notas atualizadas. Ao me despedir e desejar uma boa semana, um microfone abriu e uma voz disse algo do tipo: “professora, nossa, essa atividade me acertou em cheio, eu nunca tinha parado para pensar tanto nos meus interesses”.

Fiquei feliz que a tarefa havia tido tal reverberação, mas é, no mínimo curioso, receber um retorno desses de uma aluna que está para concluir o ensino médio e que muitos esperam que tome a decisão sobre a carreira que seguirá, supostamente, para sempre. Ai, ai, a beleza de uma atividade de criação, né!? A beleza daquela formação defendida por Larossa, que não é tanto sobre aprender algo, mas sobre voltar-se para si.

A atividade se desenrolou em uma apresentação do personagem que poderia ser por escrito, por áudio ou em vídeo. Alguns já aproveitaram para criar uma imagem seja desenhando, seja se caracterizando. Depois de dar feedback sobre as apresentações dos personagens, pedi então um movimento-assinatura:

Para esta atividade, vocês retomarão o/a personagem que criaram no trimestre passado e criarão um movimento-assinatura. Assim como a assinatura de um nome é a marca por escrito de uma pessoa e por isso apresenta características e personalidade, os movimentos também podem marcar um estilo.

Então o movimento-assinatura é uma pequena sequência em que deve aparecer algo característico da ou do personagem. Por exemplo, pode-se acrescentar na assinatura um gesto característico de seu interesse ou algo que represente seu objeto. O movimento-assinatura deverá:

- ser apresentado em vídeo (formato mp4)*
- incluir na assinatura o movimento (verbo no infinitivo) escolhido na atividade de apresentação do/da personagem*
- o tamanho deverá ter entre quatro a oito gestos para não ficar muito extenso, por exemplo, gesto 1: abrir os olhos; gesto 2: levantar a sobrancelha; gesto 3: encher as bochechas de ar; gesto 4: “furar” a bochecha com o dedo.³*

A continuação da atividade de criação da coreografia previa o estudo dos fatores de movimento - peso, tempo, espaço e fluência -, mas com o retorno às aulas presenciais e com turmas escalonadas perdi o fio da meada. Além disso, atividades corporais estavam proibidas, bem como utilizar o pátio. Então tive de readequar o planejamento para outras discussões.

A adaptação da atividade, entretanto, para o contexto de ensino remoto e para um público de maior faixa etária acabou sinalizando outras possibilidades de utilizar a narrativa *Cora decide dançar...* e o jogo. A questão é, como já vinha anunciando na descrição do jogo, de ajustar linguagem, foco e objetivos. Por exemplo, no caso do Ensino Médio, as decisões acerca dos rumos profissionais povoam diversas conversas e inseguranças, talvez seja interessante focar em descobrir características das profissões que interessam o grupo e explorar como se fossem mundos distintos, criar cenários a partir deles como uma espécie de ensaio metafórico do futuro. Para os menores, propor observações dos movimentos e gestos dos que compõem seu núcleo familiar, pode colaborar no aumento do repertório de movimentos e ainda no entendimento da identidade naquele grupo.

³ Atividade proposta aos alunos e às alunas de Arte do terceiro ano do Ensino Médio em 2021. A descrição da atividade apresentada é a mesma enviada via Google Sala de Aula, recurso disponibilizado pela mantenedora para a realização de aulas remotas.

Cora percebera que havia acumulado muitas coisas nos últimos tempos. Era fácil lembrar que com uma simples mochila era capaz de carregar tudo o que tinha e tudo que precisava, mas não recordava quando sua mochila ficou tão pequena. **Quando eu trouxe isso para casa?**

Mesmo que soubesse de onde e quando alguma coisa tinha aparecido por ali, sabia que não adiantava ter muito se nem sabia como usá-la. Alguns daqueles itens eram cobertos de afeto, outros não faziam mais sentido, ainda havia aqueles que ela sentia que podiam ser úteis em determinado momento. **Mas assim não dá para continuar... preciso selecionar, recortar, encaixar, escolher.**

Empurrou todos os itens para uma grande pilha, causando bagunça maior ainda. Tirou os sapatos, prendeu o cabelo em um alto rabo de cavalo - sempre teve dificuldade de pensar com eles soltos -, escolheu uma música - não era animada demais para que não lhe desse cócegas de se mover, mas também não era calma demais para deixá-la meditativa. Caminhou até a frente da grande pilha-bagunça, colocou as mãos na cintura. Estendeu o braço e pegou a primeira coisa e deslocou-a para o centro do ambiente. Fez isso diversas vezes até separar as coisas em algumas pilhas. Uma delas foi parar dentro de uma caixa de papelão, que foi fechada e rotulada "coisas possivelmente interessantes". A segunda foi distribuída em gavetas, pois eram "coisas boas de se ter por perto", a terceira foi para os lugares de destaque do espaço já que eram "coisas com a minha cara"... Cora ainda tinha "coisas para emprestar para pessoas legais" e "coisas que não cabiam mais".

Assim que finalizou percebeu que estava com vontade de usar coisas que há muito não via e até experimentou colocá-las lado a lado com as preferidas em novas composições. **Uou! Finalmente consigo criar novamente...**



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembro que há alguns anos fui convidada para fazer uma fala em um evento do PIBID sobre minha experiência como docente da rede pública. A organizadora do evento não delimitou uma temática em específico, então fiquei por alguns dias tentando decidir o que valia a pena compartilhar com o grupo de futuros professores. Pensei o que eu gostaria de ter ouvido antes de entrar em uma sala de aula. Na verdade, já havia estado em algumas salas de aula antes mesmo de entrar no curso de Licenciatura em Letras, mas ainda sim procurava na memória o que acreditava que teria feito diferença saber. Resolvi, então, falar sobre frustração. Frequentei disciplinas sobre didática, sobre planejamento, sobre políticas educacionais, fiz estágios e ainda assim nada havia me preparado para lidar com o fato de que nem sempre toda a teoria estudada me daria suporte para encarar meus erros, atividades sem engajamento dos alunos, a necessidade de repetir praticamente a mesma aula quatro, cinco vezes em uma mesma manhã.

Ao abordar a frustração em sala de aula não queria desanimar os que estavam se preparando para serem meus colegas de profissão, mas sim alertar que, às vezes, não acontece a magia. Queria dizer que algumas vezes a gente ia ficar sem ânimo e ia cumprir o horário do dia ou da semana, outras vezes ia depender do ânimo alheio. Fui disposta a dizer que isso não determinava o quão eficiente cada um e cada uma seria como docente. Como professora da rede estadual tenho assistido às formações disponibilizadas pela mantenedora e não foi em uma ou duas que os discursos pareceram dar uma carga de responsabilidade a mais para os professores. Nas participações do chat havia basicamente dois modos de entender a situação, os agradecidos pelas falas e os que esbravejavam dizendo que nem tudo é sobre a conduta dos educadores.

Estou contando essas histórias, pois ao longo desta pesquisa senti muita frustração. Desapontamento por nem sequer chegar perto do que havia planejado no anteprojeto, desencanto por não estar criando de forma coletiva, incômodo pela mudança da dinâmica das

aulas no mestrado que interromperam as trocas espontâneas com as colegas de pós (e de repente foram embora a hora do cafezinho no bar ao lado do DAD, os lanches coletivos na hora do intervalo...), visto que ficamos saturadas de telas e comunicação virtual. Como diz o ditado “se conselho fosse bom a gente não dava, vendia”, esqueci por um bom tempo da minha própria fala, do meu alerta e deixei a pesquisa ficar pesada como uma obrigação imposta aleatoriamente e sem explicação. Tenho consciência, porém, que a situação da crise sanitária aliada à situação política brasileira deixaram menos espaço para a magia acontecer. Os anos em que realizei o mestrado também foram os anos mais difíceis de ser professora para mim por inúmeras razões.

Ler sobre protagonismo e escuta somadas a observação das dinâmicas instauradas nas formações acima citadas acabaram conduzindo para outros aspectos dentro dessas temáticas. O desenho de olhar e propiciar o protagonismo das crianças transbordou para adolescência e para a docência. Pensar no protagonismo docente fez eu voltar o olhar para mim. Este voltar-se para si que Larrosa afirma ser parte crucial de nossa formação, a bela imagem de um professor que nos conduz pela experiência para o encontro de si, tarefa muitas vezes exercida com a mediação da arte.

Já no anteprojeto, o intuito era encontrar ou propor um modo especial de estar com as crianças em processos de criação. Uma forma que acolhesse as diferentes ideias, as espontaneidades e as curiosidades de cada criança, por isso as chamei de arteiras. Para acolher arteirices, no entanto, é preciso ser arteira também, por isso toda a pesquisa é sobre essa abertura para a invenção, para o delineamento de múltiplas respostas e possibilidades de criação.

Não foi possível ir a campo, fazer a prática planejada? Não, mas tal restrição causou uma profusão de maneiras mirabolantes de criar e recriar a partir de *Cora decide dançar...* Quis fazer contação de história, websérie, jogo com o intuito de testar materiais que poderiam ser eficazes quando fosse possível um processo de criação como o idealizado. Como num exercício de composição coreográfica, precisei desapegar do que não estava funcionando para afunilar a dimensão criativa para o momento do mestrado.

Antes de desapegar, acolhi essas invenções e as inventariei. Guardei-as! A dimensão criativa foi canalizada no jogo ao retomar as perguntas iniciais desta pesquisa, que embora localizada no período do mestrado, iniciou no momento que Cora nasceu com as indagações discutidas sobre material didático para dança. Desde sempre *Cora* foi sobre encontrar meios de tornar a dança viável em ambientes que nem sempre são hospitaleiros para ela; tornar a dança acessível para quem tem pouca intimidade com sua prática e por isso pensei em sua jogabilidade a partir das ideias de jogos de improvisação e da estrutura de jogos narrativos como o RPG.

Ao estabelecer a estrutura e as características do jogo, relacionando-as com os processos coreográficos de Trisha Brown, Merce Cunningham e Pina Bausch, surgiram sugestões de narrativas e cartas-síntese sobre a dimensão da coreografia. Um jogo que esboça estratégias e invenções pedagógicas que precisam ser postas na relação entre jogadores e jogadoras para existirem e nessa conexão entre pessoas é possível outras existências e ideias que se engendram a partir de um mesmo disparador imaginativo.

O convite às pequenas *desobediências* e grandes *arteirices* se concretiza na certeza que que atividades de artes, atividades de criação instigam um universo de relações entre mundos, sejam elas das crianças, dos jovens, dos discentes, dos docentes. Tarefas de criação exercitam a capacidade de abstração, de interpretação e de diferentes níveis de leituras de um mesmo objeto, artístico ou não.

Cora foi criada pensando no público infanto-juvenil, mas há diversos níveis de conexão e desdobramentos a partir do texto, é preciso, porém, tornar-se especialistas em perguntas, como provoca Dowbor. Por agora, acho que a minha é: depois de decidir dançar e coreografar, o que mais Cora decidirá fazer?



REFERÊNCIAS

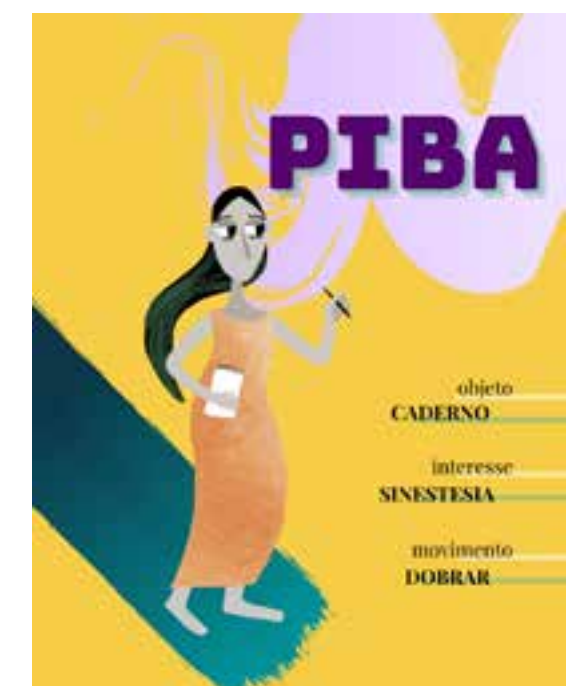
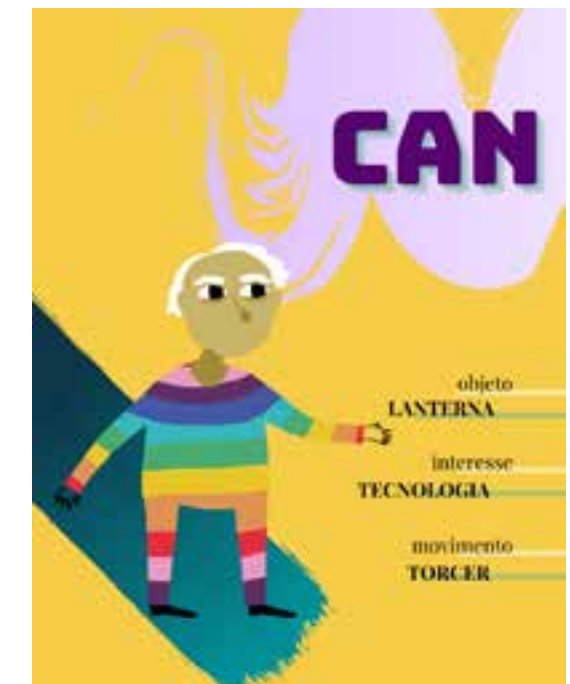
- A INVENÇÃO da Infância. Direção de Liliana Sulzbach. Produção de Liliana Sulzbach, Monica Schmiedt. Música: Nico Nicolaiewsky. SI: M. Schmiedt - Ministério da Cultura/Governo Federal, 2000. (26 min.), son., color.
- CYTTORAK, Colossus de. **O que é “Jogabilidade”?** 2013. Disponível em: <https://iluminerds.com.br/o-que-e-jogabilidade/>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BOFF, Fernanda Bertoncello. Pequenices - encontros de dança com crianças: colocando um currículo para dançar. Pequenices: Arte e Educação, Porto Alegre, 2020.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l], v. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- DANTAS, Mônica. **Dança**: o enigma do movimento. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1999.
- DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. Org. Sonia Lúcia de Carvvalho, Deise Aparecida Luppi. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FAEDRICH, Anna. **O conceito da autoficção**: Demarcações a partir da Literatura brasileira contemporânea. Itinerários, Araraquara, v. 40, p. 45-60 jan./jun, 2015
- FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.
- HARTMANN, Luciana; GASPERINI, Luís Eduardo. A CRIANÇA PROTAGONISTA: propostas de transformação do espaço-tempo escolar em uma escola de educação infantil. **Revista Rascunhos Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, [S.L.], p. 150-168, 31 dez. 2018. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/issn2358-3703.v5n3a2018-09>.
- HERCULANO, Mônica. **O poder da residência artística**. 2014. Disponível em: <http://culturaemercado.com.br/o-poder-da-residencia-artistica/>. Acesso em: janeiro 2021.
- INFANCY. In: HARPER, Douglas. **Online Etymology Dictionary**. Disponível em: <https://www.etymonline.com/>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- JOKE. In: HARPER, Douglas. **Online Etymology Dictionary**. Disponível em: <https://www.etymonline.com/>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- JUUL, Jesper. **Half-real**: videogames entre regras e mundos ficcionais. Tradução: Alan Richard da Luz. São Paulo: Blucher, 2019.
- LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MARCONDES, Gustavo César. **O Livro das Lendas: aventuras didáticas**. São Paulo: Zouk, 2004.
- MASTER. In: HARPER, Douglas. **Online Etymology Dictionary**. Disponível em: <https://www.etymonline.com/>. Acesso em: 30 jan 2022.
- MUNIZ, Leandro. A legendária escola da Carolina do Norte colocou a arte no centro de sua proposta de formação integral. **Select**, S.I., 06 set. 2019. <https://www.select.art.br/escolas-de-artistas-black-mountain-college/> Acesso em: 19 fev 2002.

- MUNIZ, Leandro. O espaço em Porto Alegre reuniu projetos site-specific, residências e ateliês. **Select**, S.I., 07 out. 2019. <<https://www.select.art.br/escolas-de-artistas-torreao/>> Acesso em 19 fev 2022.
- NARANJO, Javier (comp.). **Casa das Estrelas: o universo contado pelas crianças**. Rio de Janeiro: Foz, 2013.
- ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- PEREIRA, Sayonara. O Teatro da Experiência coreografado por Pina Bausch. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 487-521, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266076215>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/y6NVpWRTJLdQyTDqSmFrJ9c/?lang=pt>. Acesso em: 19 fev 2022.
- PINHO, Maria Duarte. **QUANDO A DANÇA É JOGO E O INTÉRPRETE JOGADOR: Do corpo ao jogo, do jogo à cena..** Orientador: Profa. Dra. Leda Muhana Iannitelli. 2009. 237 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Dança, Escola de Teatro/ Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9622/1/MarciaComSeg.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.
- PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [S.L.], v. 17, n. 38, p. 311-320, dez. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x2007000300002>.
- PROTAGONIST. In: HARPER, Douglas. **Online Etymology Dictionary**. Disponível em: <<https://www.etymonline.com/>>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- REY, Sandra. POR UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (org.). **O MEIO COMO PONTO ZERO: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/Ufrgs., 2002. p. 123-140.
- SARMENTO, M. Retrato em Positivo In: Friedmann, A.; Romeu, G. Souza, L. Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Blucher, 2018. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wpcontent/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa_infancia-000.pd
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras: impasses no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- WILKISON, Philip; PHILIP, Neil. **Guia Ilustrado Zahar: mitologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- XAVIER, Uxa (org.). **Mapas para dançar em muitos lugares**. São Paulo: Editora Patuá, 2014.
- ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

APÊNDICE A - FICHA DE PERSONAGEM

nome	nome
objeto	objeto
mundo	interesse
aparência	movimento
personalidade	

APÊNDICE B - CARTAS DAS PERSONAGENS



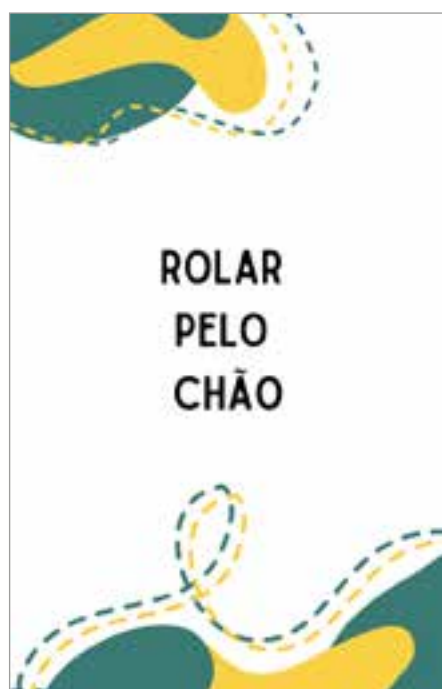
APÊNDICE C - CARTAS-MOVIMENTO











APÊNDICE D - CARTAS-QUALIDADE DE MOVIMENTO

VISCOSO	corpo-lesma
CONTIDO	corpo-robô

RELAXADO	corpo-boneca de pano
DERRETIDO	corpo-gelo

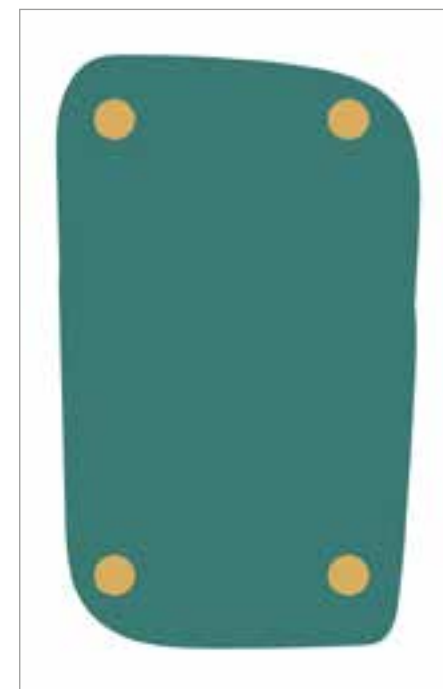
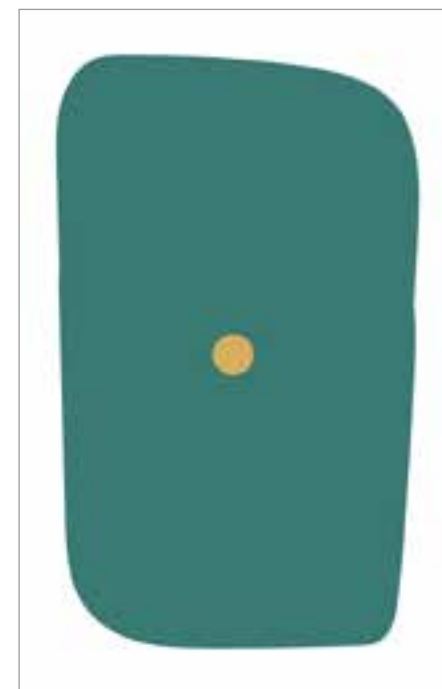
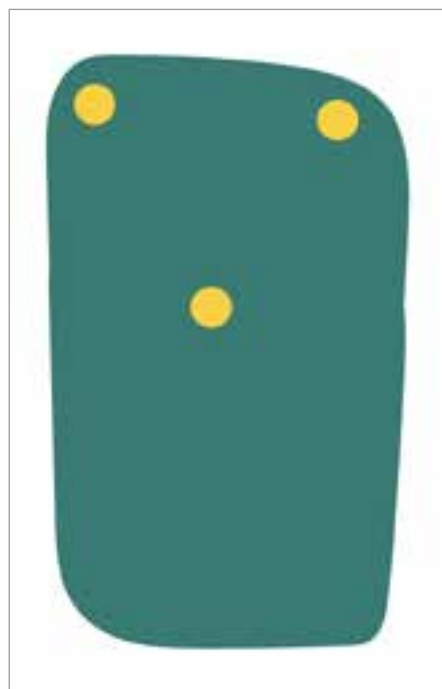
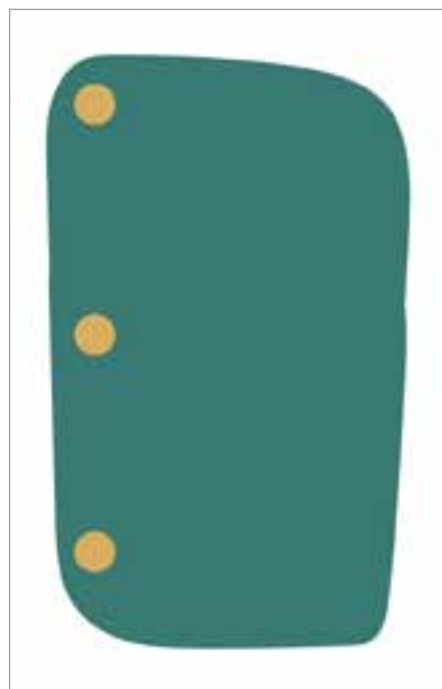
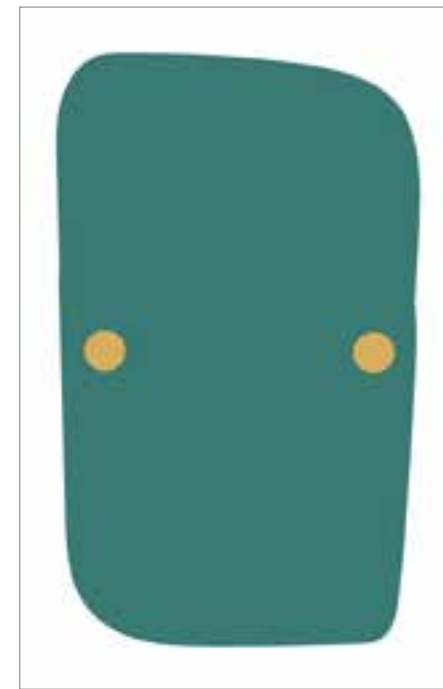
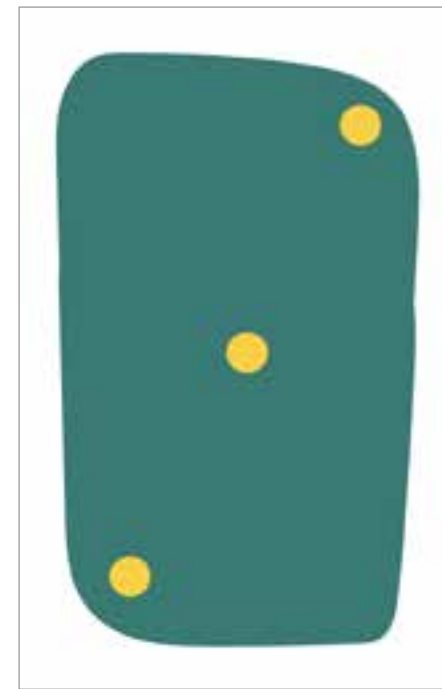
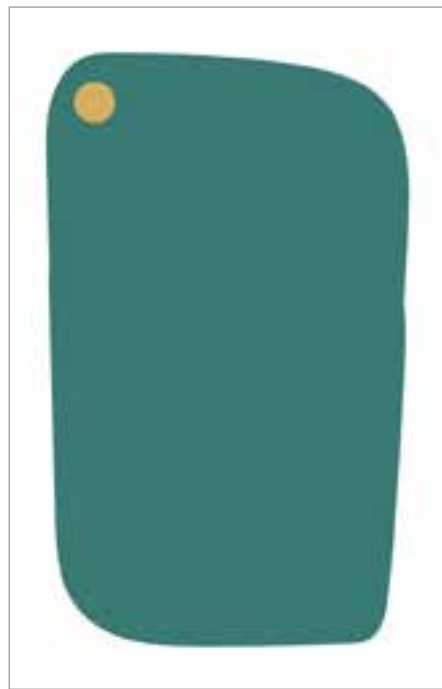
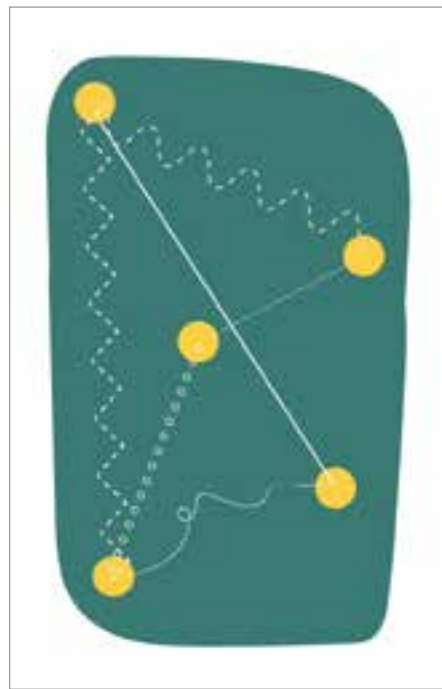
CORTADO	corpo-guilhotina
MOLE	corpo-gelatina

FLUÍDO	corpo-rio
FLUTUADO	corpo-boia

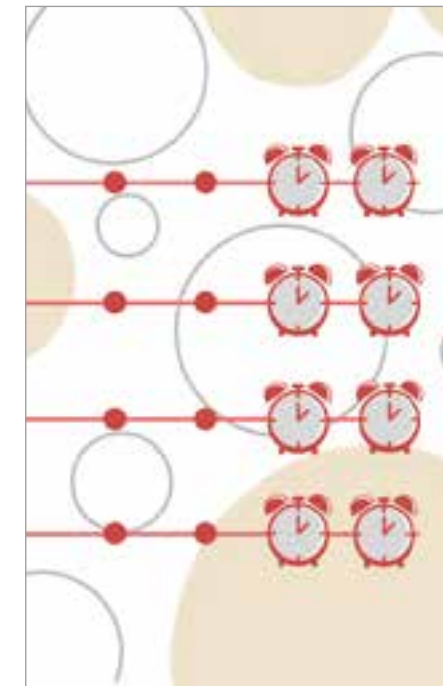
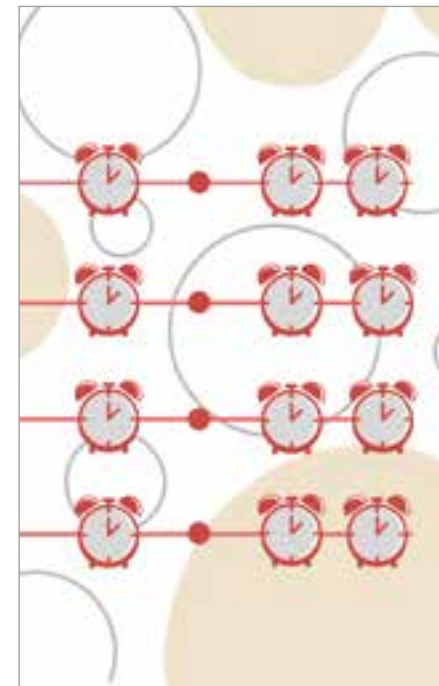
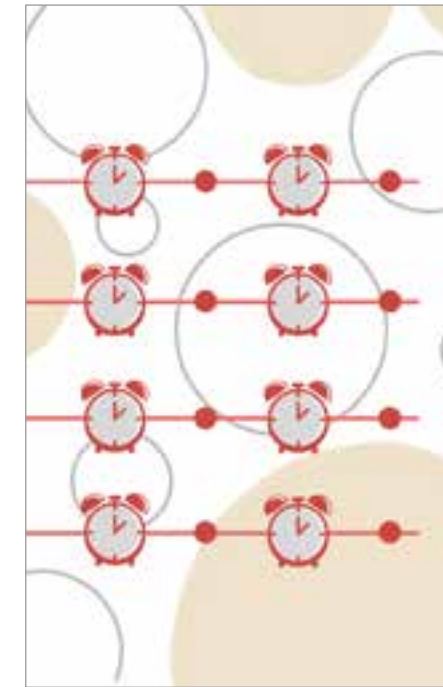
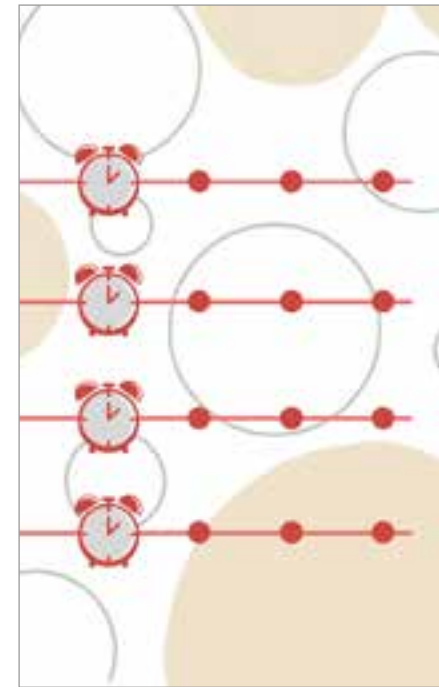
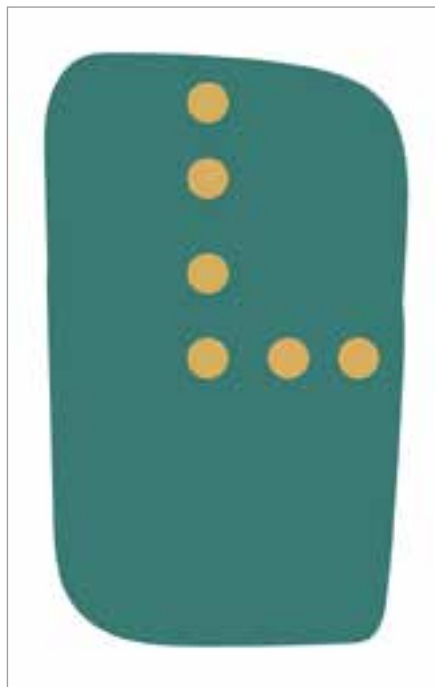
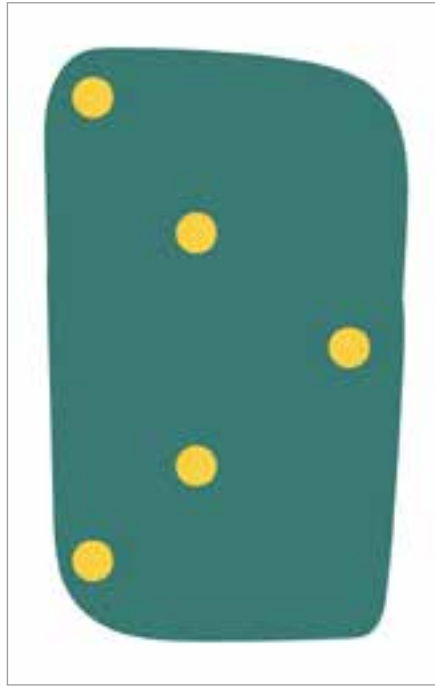
PESADO	corpo-chumbo
SOLTO	corpo-balanço

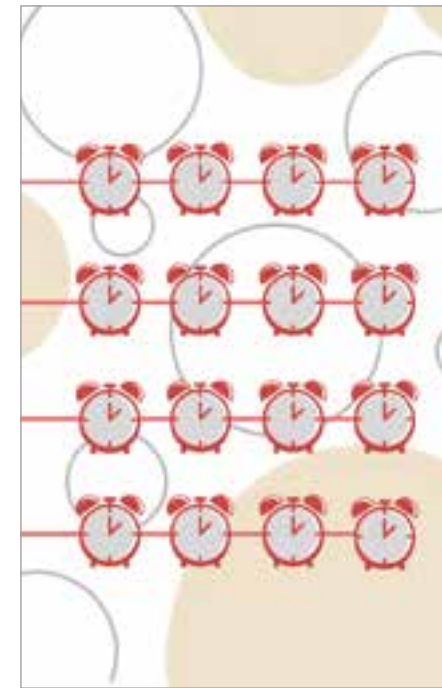
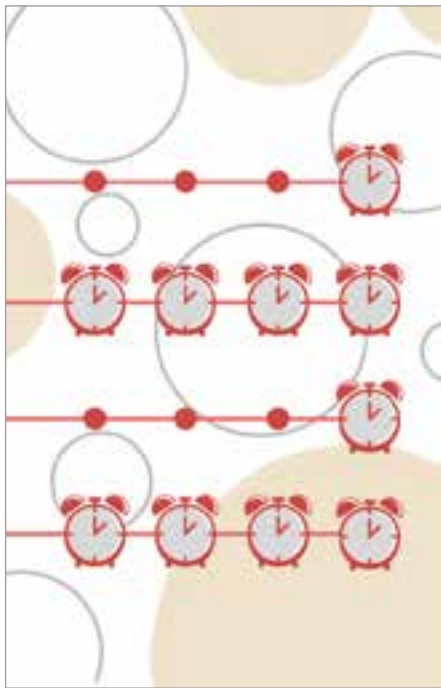
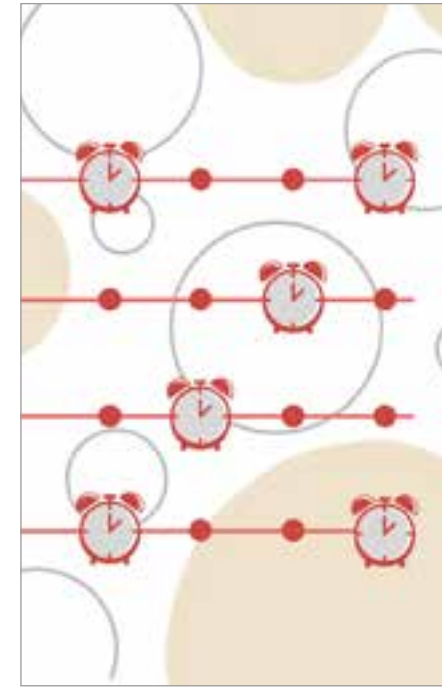
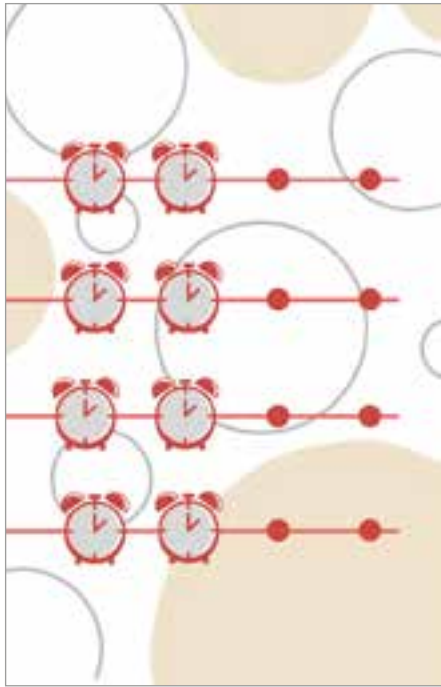
CONTÍNUO	corpo-trilho de trem
LEVE	corpo-pena

APÊNDICE E - CARTAS-ESPAÇO



APÊNDICE F - CARTA-TEMPO





APÊNDICE G - VRUSKA E LUPA



APÊNDICE H - MAPA (PÁGINA 171)



Imprima o apêndice em formato A4 e recorte as cartas. O mapa você pode imprimir em A3 para ficar melhor de visualizar.

Ah! Se você for trabalhar com a Cora em aula, compartilha comigo? Vou ficar feliz em saber. Meu e-mail é acklacewicz@gmail.com

ILUSTRAÇÕES
SUZANA WITT

DIAGRAMAÇÃO
LUIZA RABELLO [VINCO ESTÚDIO]

