



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA CRISTINA ROSSETTO ROCHA

MEMÓRIAS DE INICIAÇÃO ARTÍSTICA E A CRIAÇÃO DE SI

CAMPINAS

2017

ANA CRISTINA ROSSETTO ROCHA

“MEMÓRIAS DE INICIAÇÃO ARTÍSTICA E A CRIAÇÃO DE SI”

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Orientadora: Ana Angélica Medeiros Albano

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA ANA CRISTINA ROSSETTO ROCHA, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ANA ANGÉLICA MEDEIROS ALBANO

CAMPINAS

2017

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Rossetto Rocha, Ana Cristina, 1954-

R582m Memórias de iniciação artística e a criação de si / Ana Cristina Rossetto Rocha. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Ana Angélica Medeiros Albano.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Iniciação artística. 2. Educação estética. 3. Memória. 4. Cuidado de si. 5. Cartografia. I. Albano, Ana Angélica Medeiros, 1951-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Memories of artistic initiation and the creation of the self

Palavras-chave em inglês:

Artistic initiation

Aesthetic education

Memory

Care of the self

Cartography

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Ana Angélica Medeiros Albano [Orientador]

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Sumaya Mattar

Maria Teresa Alencar de Brito

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Data de defesa: 20-02-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação_____

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

MEMÓRIAS DE INICIAÇÃO ARTÍSTICA E A CRIAÇÃO DE SI

Autor: ANA CRISTINA ROSSETTO ROCHA

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Ana Angélica Medeiros Albano

Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Profa. Dra. Sumaya Mattar

Profa. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

Para meus pais, Jorge e Adélia.

Agradecimentos

À Nana Albano, pela orientação sensível e instigante, pela confiança e cumplicidade na criação de mim mesma.

À Carolina, Júlia e Leandro, que iluminaram e deram o corpo e o sopro do espírito a este trabalho.

Aos professores da Banca de Qualificação, Guilherme do Val Toledo e Sílvio Gallo, pela generosidade nas observações e orientações.

À Márcia Strazzacappa, Ester Broner e Márcia Laguna de Oliveira, pela gentileza de me oferecerem sua leitura.

Aos professores da Banca de Defesa, pela parceria e disponibilidade.

Ao professor Sílvio Gallo, pelo incitamento ao pensamento e pelas interlocuções que me acompanharam no percurso de pós-graduação.

Ao LABORARTE, pela construção de um lugar de troca e afetividade. Nana Albano, Nana Ayoub, Márcia Strazzacappa.

Aos companheiros de LABORARTE da minha dupla jornada de mestrado e doutorado: Henrique, Lucília, Sérgio, Márcia Laguna, Mirza, Agda, Tomás, Laura, Lelê, Rey, Majú. Às companheiras da primeira hora: Ester, Simone, Lilian, Rosvita, Luciana de Carvalho, Aline.

À equipe de funcionários da Pós-Graduação da FE- UNICAMP pela gentileza no atendimento.

À Andrea Fraga, diretora da Escola Municipal de Iniciação Artística, pela abertura com que recebeu esta pesquisa.

À Marú Ohtani, por incitar a roda dos 35 anos de EMIA, que alegrou a toda uma comunidade.

Aos colegas professores Carlos Sgreccia e Marcos Venceslau, minhas duplas nos últimos movimentos com as crianças na EMIA.

Aos colegas dos muitos tempos de EMIA, por compartilharem sua paixão.

A todos os meus alunos, inspiradores das minhas construções.

Ao Enéas, por estar sempre ao meu lado. Pelo apoio, cumplicidade e companhia.

À minha irmã Ana Lúcia pela inspiração, intimidade e por compartilhar descobertas.

À família Rossetto, pelas primeiras iniciações.

Aos amigos que acolheram minhas incertezas e *torceram* por mim durante este processo.

Resumo

Este trabalho discute questões do campo da *iniciação artística*. Questões que dizem respeito a todas as linguagens artísticas no seu encontro com a educação. Enfatiza a importância de que o pensamento e as práticas relacionadas à arte e à educação sejam pensadas e discutidas de maneira ampla, além das fronteiras entre linguagens.

Um conjunto de entrevistas realizadas com ex-alunos da Escola Municipal de Iniciação Artística - EMIA, instituição que pertence à Secretaria de Cultura da Prefeitura de São Paulo e tem como proposta a iniciação de seus alunos às linguagens das artes visuais, dança, música e teatro de maneira integrada, constitui o material desta pesquisa. Ela investiga a ressonância da experiência vivida na escola no decorrer da vida dos ex-alunos, a atuação da memória como dispositivo de resignificação e a potência da iniciação artística como campo propício às práticas do *cuidado de si* – noção que atravessou a cultura e a filosofia greco-romana por um período de longa duração e foi retomada por Foucault nos seus últimos trabalhos. A abordagem cartográfica, referenciada no conceito de cartografia de Deleuze e Guattari, oferece a orientação metodológica.

Palavras-chave: iniciação artística, educação estética, memória, cuidado de si, cartografia.

Abstract

This work discusses questions of the *artistic initiation* field. Questions that concern all artistic languages in their encounter with education. It emphasizes the importance that thinking and practices related to art and education should be widely thought and discussed beyond the boundaries between languages.

A set of interviews with former students of the Escola Municipal de Iniciação Artística (Municipal School of Artistic Initiation) - EMIA, institution that belongs to the Culture Secretariat of the Municipality of São Paulo and proposes the initiation of their students to the languages of dance, music, theater and visual arts in an integrated manner, constitutes the material of this research. It investigates the resonance of the experience lived in the school throughout the life of the students, the role of memory as a device of resignification and the potency of artistic initiation as a favorable field to the practices of the *care of the self* – notion that crossed culture and greco-roman philosophy for a long period and was retaken by Foucault in his later works. The cartographic approach, referenced in Deleuze and Guattari's cartography concept, offers methodological guidance.

Key words: artistic initiation, aesthetic education, memory, care of the self, cartography.

Resumen

Este trabajo discute cuestiones del campo de la iniciación artística. Cuestiones que dicen respeto a todos los lenguajes artísticos en su encuentro con la educación. Enfatiza la importancia de que el pensamiento y las prácticas relacionadas al arte y a la educación sean pensados y discutidos de manera amplia, más allá de las fronteras entre lenguajes.

Un conjunto de entrevistas realizadas con ex alumnos de la Escola Municipal de Iniciação Artística (Escuela Municipal de Iniciación Artística de São Paulo) – EMIA, institución que pertenece a la Secretaría de la Cultura de la Municipalidad de São Paulo y tiene como propuesta la iniciación de sus alumnos a los lenguajes de las artes visuales, la danza, la música y el teatro de manera integrada, constituye el material de esta pesquisa. Ella investiga la resonancia de la experiencia vivida en la escuela en el transcurso de la vida de los ex alumnos, la actuación de la memoria como dispositivo de resignificación y la potencia de la iniciación artística como campo propicio a las prácticas del cuidado de sí – noción que atravesó la cultura y la filosofía grecorromana por un período de larga duración y fue retomada por Foucault en sus últimos trabajos. El abordaje cartográfico, referenciado en el concepto de cartografía de Deleuze y Guattari, ofrece la orientación metodológica.

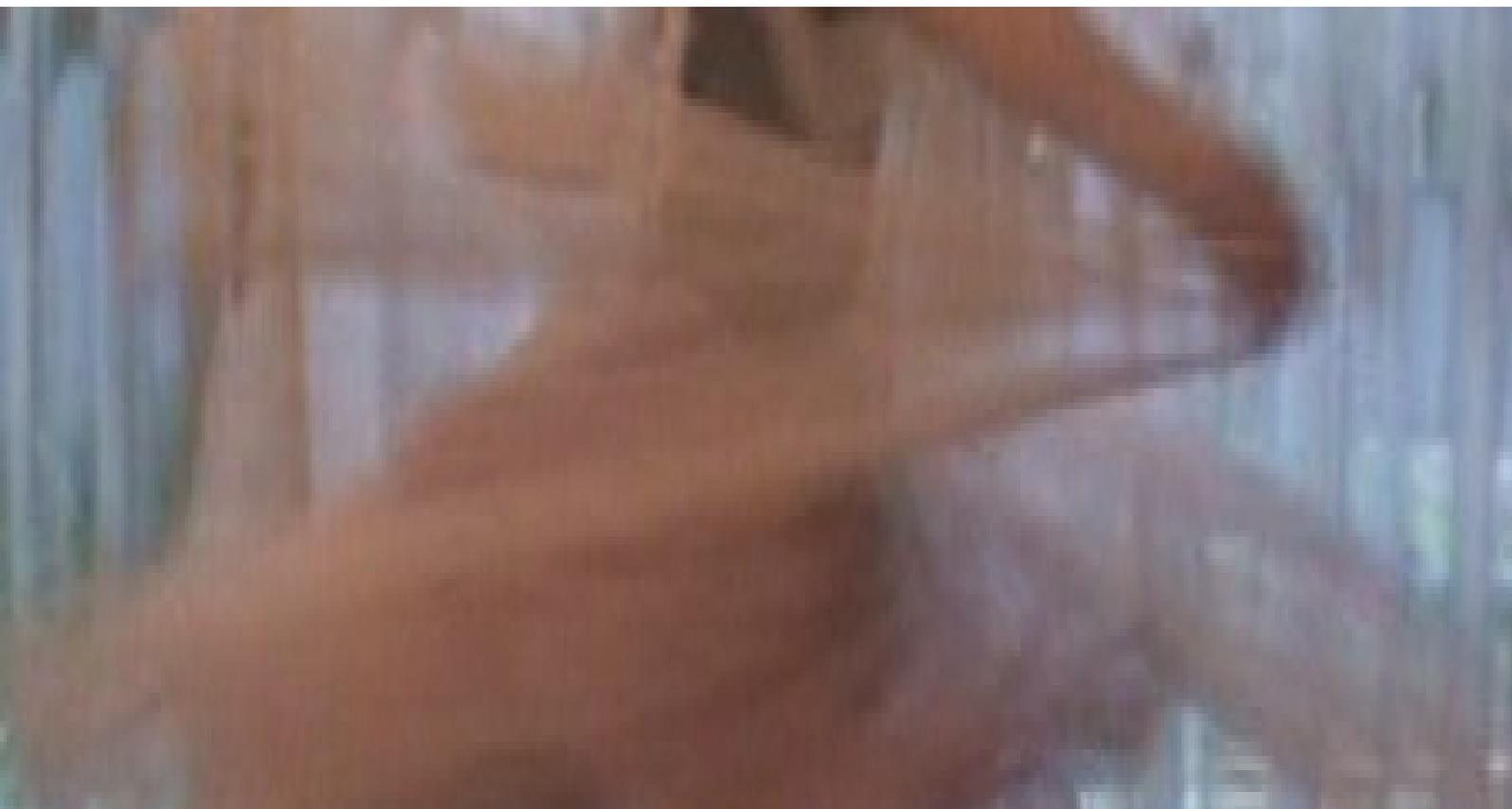
Palabras clave: iniciación artística, educación estética, memoria, cuidado de sí, cartografía.

Sumário

Memórias de iniciação artística e a criação de si.....	13
Entre as palavras.....	16
Aproximações.....	18
Caos e composição	19
Entorno.....	21
A EMIA.....	22
Plataforma de saída.....	23
Partida	25
O que levar?	28
O que ficaria?	31
Uma escola e uma narradora.....	37
Uma narradora	38
Uma escola e uma professora.....	42
Uma despedida.....	47
Marcas e características.....	51
Em campo.....	55
Uma trindade.....	56
Dos procedimentos.....	58
Pequena Geografia da EMIA	61
Carolina	66
Leandro	84
Cartografias da memória.....	129
Cartografias	130
Relatar a si mesmo no horizonte da criação de si	134
Na rede de sentidos.....	140
Ser percebido.....	141

A roda e a conversa.....	141
De roda em roda.....	145
Espaços e tempos de iniciação	153
Chaves de papel.....	163
Um espaço público.....	165
No palco	171
Misturas.....	178
Entre a integração e a escolha	181
Fim de partida?	191
As linhas da experiência.....	193
Hábito de arte.....	194
Repertório(s).....	198
Intimidade.....	201
Velocidades diferentes	202
A ilha e o mundo.....	205
Ritornelos	207
Viver, lembrar, criar	218
Criar	219
Carolina	219
Leandro	222
Júlia.....	224
Viver, lembrar, criar.....	226
Em busca do sentido	230
Referências Bibliográficas.....	239

Memórias de iniciação artística e a criação de si



Buscamos apenas determinar o sentido preciso que nossa consciência dá à palavra "existir" e descobrimos que, para um ser consciente, existir consiste em mudar, mudar, em amadurecer, amadurecer, em criar-se indefinidamente a si mesmo. Poder-se-ia dizer o mesmo da existência em geral?

Henri Bergson

Grave incerteza, todas as vezes em que o espírito se sente ultrapassado por si mesmo, quando ele, o explorador, é ao mesmo tempo o país obscuro a explorar e onde todo o seu equipamento de nada lhe servirá. Explorar? Não apenas explorar: criar. Está diante de qualquer coisa que ainda não existe e a que só ele pode dar realidade e fazer entrar em sua luz.

Marcel Proust

Entre as palavras

Desde muito meu pensamento gravita em torno das questões de que este trabalho trata. Questões que têm acompanhado a minha vida como artista e professora, professora-artista, fruidora. Escutava a esses murmúrios do desassossego, mas me parecia que o momento de enfrentá-las ainda estava por vir. Questões que nos acompanham e que de fato nos desafiam exigem de nós esforço e disponibilidade - elas requerem "uma hora, uma ocasião, circunstâncias, paisagens e personagens, condições e incógnitas da questão" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 10). Assim de fato comigo se passou: pelas minhas escolhas e pelas venturas do acaso tramaram-se as linhas da minha vida e as variáveis que configuraram a ocasião e mesmo a sua necessidade.

Por que há questões que tanto nos inquietam? Por que a elas não bastam as respostas de que já dispomos? Elas nos interpelam, e de certo modo o seu enfrentamento exige de nós um devir outro - entre o que somos e sabemos e o que ainda não somos, não sabemos, o que ainda não existe. Elas nos colocam diante da necessidade de mudança. Não deveríamos nos espantar, se nos lembrássemos de que a própria vida, em sua manifestação maior e primeira, a evolução criadora que povoa o nosso mundo, é em si mesma "Continuidade de mudança, conservação do passado no presente, duração verdadeira, (...)" (BERGSON, 2015, p.25); e nesse sentido "Será que podemos ir mais longe e dizer que a vida, como a atividade consciente, é invenção e, como ela, criação incessante? " (BERGSON, 2015, p.25).

Podemos tentar ignorar a esse apelo de mudança e prosseguir insistindo numa repetição cansada, desprovida de variação; ou podemos nos ocupar de nós mesmos e buscar o seu sentido: passagem.

O sentido que buscamos, singular, temporal e intransferível, não encontraremos nas "significações explícitas e convencionais" (DELEUZE, 1987, p. 16); talvez se possa encontrá-lo "encoberto e implícito num signo exterior" (DELEUZE, 1987, p. 16); modo

próprio dessa busca que é íntima ao mesmo tempo em que anseia em se abrir para o mundo.

Assim tomei a esta pesquisa, ou, talvez, tenha sido por ela tomada, como possibilidade de transformação e concretização temporal de uma passagem, alimentada pelo desejo de encontro e aliança com o outro.

É o exercício da escrita o seu último movimento.... Não por conclusiva ou acabada, mas por em sua própria temporalidade permitir a materialização de um recorte, corte transversal de um devir, e, tomando e transpondo palavras de Bergson, por se oferecer como “*lugar de passagem* dos movimentos recebidos e devolvidos”, “traço de união entre as coisas que agem sobre mim e as coisas sobre as quais eu ajo” (BERGSON, 1999, p. 177).

Não é este um exercício fácil; “Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados” (LISPECTOR, 1998, p.19). Viver e se expor ao exercício de estar não em mim mesma, e nem no outro - *estar na escrita*. Estar *entre* as palavras - e procurar compor, entre as vozes que escutei, entre as várias ordens de interlocução que me acompanharam e entre as minhas próprias lembranças, um *tecido sutil*¹: trama que por forte e delicada possa sustentar a experiência vivida e também deixar passar a luz e o vazio que possam iluminar e dar lugar ao que mais haverá por vir.

¹ Expressão utilizada por André Gide em artigo sobre Proust (Incidences. Paris, Gallimard 1948). Prefácio de Guilherme Ignácio da Silva. In: PROUST, 2006c, p. 14.

Aproximações

Caos e composição

Mas a arte, a ciência, a filosofia exigem mais: traçam planos sobre o caos

Deleuze e Guattari

Entre a necessidade de foco e recorte e o desejo de abraçar o mundo, entre gestos de pensamento que nos iluminam e parecem deter a chave de todas as soluções, mas que muitas vezes logo depois se desmancham sem adquirir consistência, uma pesquisa em construção pulsa desejos, possibilidades latentes e exige todo o nosso ser. Entre o caos e a composição, somos a todo tempo atravessados por “ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 259).

Essa instabilidade não é desconhecida de alguém que habita o território da arte. Como artistas, somos atravessados pelas sonoridades dos sons e das palavras, por formas e gestos que também nos escapam até que o trabalho, a obra, adquira consistência. A criação é potência que atravessa os campos de conhecimento e afeta os modos de atuação que são próprios a cada campo. Viver o trabalho acadêmico e sua escritura como um processo de criação tem sido algo tão desafiador quanto gratificante; e confesso que não esperava encontrar essa possibilidade na vida acadêmica. Não apenas sistematizar, analisar, mas, sim, criar! Não deixei de ser artista para ser pesquisadora; e não considero, (creio que nunca o fiz, mas agora a minha convicção é ainda maior), que seja a criação privilégio do artista.

“Pensar é criar, não há outra criação” (DELEUZE, 2006 p. 213), nos diz Deleuze – o que é verdadeiro para qualquer que seja o campo que tomamos, habitamos e no qual engendramos nossas criações. Nada de generalidades; pois são as especificidades dos campos, dos domínios, que fornecem a matéria ao ato de criação:

De um lado, todo mundo sabe muito bem que ter uma ideia é algo que acontece raramente, é uma espécie de festa, pouco corrente. E depois, de outro lado, ter uma ideia não é algo genérico. Não temos uma ideia em geral. Uma ideia, assim como aquele que tem a ideia, já está destinada a este ou àquele domínio. Trata-se ou de uma ideia em pintura, ou de uma ideia em romance, ou de uma ideia em filosofia, ou de uma ideia em ciência. E

obviamente nunca é a mesma pessoa que pode ter todas elas. As ideias, devemos tratá-las como potenciais já empenhados nesse ou naquele modo de expressão, de sorte que eu não posso dizer que tenho uma ideia em geral” (DELEUZE, 1999).

Nesse sentido, a criação artística é pensamento. Pensar é criar e criar é pensar.

A respeito da escrita do trabalho acadêmico escrevi na conclusão da minha dissertação de mestrado: “Entre o refúgio e a acomodação das opiniões prontas, e o risco das ideias não adquirirem suficiente consistência e serem tragadas pelo caos, empreende quem se apossa da escrita o esforço de composição de um pensamento” (ROSSETTO ROCHA, 2011, p. 173). Atravessada por um novo embate revivo essa experiência. E mais uma vez percebo essa experiência de pensamento como próxima da experiência artística. Assim, embora ciente das especificidades dos campos, perceber essa proximidade leva-me a colocar uma questão, do feixe de perguntas que compõem o problema abordado por esta pesquisa: pode o cultivo da experiência do processo criativo em um campo de conhecimento potencializar e facilitar a sua experiência em outro campo e em outras esferas da vida?

Vivendo o processo de escrita, entre o caos e a composição de um novo trabalho, percebo um traço de união, linhas de continuidade que se abrem à novidade: percebo a pesquisa de mestrado, ampliada pelas interlocuções e compartilhamentos pelos quais ela tem se estendido, como plataforma de saída para um novo voo. E embora o ponto de observação agora seja outro, como é outra a matéria da pesquisa, em ambos é a Escola Municipal de Iniciação Artística o cenário da investigação.

Entorno

Do alto das escadarias da *Estação Conceição* do Metrô se descortina uma bela vista do Parque Lina e Paulo Raia, mais conhecido como Parque da Conceição, que abriga as três casas da Escola Municipal de Iniciação Artística – as Casas 1, 2 e 3.

Desde 1980, quando a escola foi inaugurada, a paisagem que rodeia esse parque no bairro do Jabaquara, zona sul da cidade de São Paulo, sofreu uma transformação radical. Apesar de tê-la acompanhado, por vezes tenho a impressão de que foi de repente, e não ao longo dos anos que uma invasão de conjuntos e edifícios empresariais, restaurantes, lojas e automóveis modificou completamente o ambiente à sua volta.

A implantação do metrô na década de 1970 implicou na reurbanização da região, na construção de novas vias e no adensamento e verticalização da paisagem. A população da região foi afetada tanto pelas facilidades de acesso e oportunidades de pequenos negócios, como pelos transtornos da movimentação excessiva. Adultos e crianças ainda mantêm em parte os velhos hábitos de conversar nos portões dos sobradinhos, brincar na rua e andar de bicicleta; mas os automóveis nas horas de *rush* entopem as vias, e também são muitos os funcionários das empresas que caminham pelas ruas em maior ou menor fluxo de acordo com o horário comercial, ou, de vez em quando, dão uma volta pelo parque. Mas eles não pertencem ao lugar. Nos fins de semana o ambiente é mais tranquilo, e é no parque, quando o tempo é favorável, que a movimentação acontece, sendo ele ocupado pela gente do bairro se exercitando, passeando e pelas crianças nos brinquedos dos parquinhos.

Muitos alunos da EMIA são crianças que moram na região. Mas também muitos vêm de longe. Para estes, no decorrer do tempo o metrô foi se tornando cada vez mais importante como meio de acesso à escola. O metrô é via de acesso incorporada à existência da EMIA, entrada e saída importantíssima – e é também por meio dele que a comunidade da escola pode acessar uma rede de equipamentos culturais da cidade como Pinacoteca do Estado, MASP, Centro Cultural São Paulo, entre outros.

A EMIA

A escola pertence à Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura de São Paulo. A EMIA tem como proposta a iniciação artística de seus alunos por meio do trabalho integrado das linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No âmbito da Prefeitura de São Paulo, ela é única em seu gênero e em suas características.

A escola atende crianças de cinco a doze anos em aulas semanais com duração de duas a três horas e meia² dependendo da faixa etária dos alunos. Para as crianças de cinco a oito anos as aulas são dadas por uma *dupla* de professores com formação em linguagens artísticas diferentes - as combinações de linguagem que constituem a dupla são variadas, não correspondendo a uma intenção pré-determinada. Aos nove e dez anos os grupos são orientados por um *quarteto* de professores, cada qual com formação em uma das quatro linguagens trabalhadas pela escola. Aos onze e doze anos o aluno opta por uma das linguagens artísticas, e terá apenas um professor. Esta atividade, estruturada de acordo com as faixas etárias, é a única atividade obrigatória para os alunos matriculados na EMIA. O ingresso é feito por meio de um sorteio público, já que a demanda excede largamente o número de vagas. Qualquer criança com idade entre cinco e sete anos pode ser inscrita para esse sorteio, não havendo qualquer requisito ou teste de aptidão.

Para os alunos nela matriculados, a escola oferece, dependendo da disponibilidade de vagas, cursos optativos com foco mais específico: instrumento musical, dança, teatro e artes visuais. Também há atividades que são abertas ao público: oficinas de várias linguagens, orquestra e coral.

É dessa forma que atualmente a EMIA se estrutura e se apresenta. Entretanto, esse desenho de escola foi sendo discutido e modificado ao longo dos anos pela direção, coordenadores e equipe de professores em inúmeras reuniões e incontáveis horas de debates, muitas vezes acirrados; e pela observação e avaliação de sua

² Para crianças de cinco e seis anos a duração da aula é de duas horas; três horas para sete e oito; três horas e meia para nove e dez anos e três horas para onze e doze anos.

adequação aos princípios artístico-pedagógicos que vêm sendo construídos e reconstruídos através dos anos.

Ao longo do tempo vivi o processo contínuo, nunca pacífico, mas sempre instigante dessa construção. Uma escola implicada na invenção de si mesma, construída nas afinidades e diversidades; e confrontada - também continuamente - por condições adversas, como a manutenção insuficiente e a precariedade das condições de contratação dos professores.³

Plataforma de saída

Viver em cima da linha, entre o palco e a sala de aula, experimentando e mesmo promovendo a diluição de fronteiras entre um e outro, foi um projeto intuitivo, mas que com o tempo adquiriu maior consistência; ao qual mais me *expus* do que me *propus*, e ao qual também a vida me *expôs*. Pois há a escolha, mas também sempre há de haver as circunstâncias e os personagens que configuram as possibilidades que a nós se apresentam.

Ser professora da Escola Municipal de Iniciação Artística foi uma possibilidade que acolheu e estimulou esse duplo exercício de artista e professora, que, já em curso quando me iniciei na escola, ansiava por uma maior aliança entre o palco e a sala de aula. A EMIA é uma escola de arte, e, honrando a tal natureza, no decorrer da sua história a relação intrínseca entre o artista e o professor tem sido tomada como questão fundamental. A tal ponto que a escola construiu coletivamente, ao mesmo tempo em que influenciada e orientada pela atuação e interferência decisiva de alguns personagens de sua história, a ideia do artista professor. Embora eu atue e me apresente profissionalmente como musicista e educadora, sinto-me mais próxima e afeita à artista professora, ou, ao *professor-artista*, que concebo como um personagem, sobre cuja configuração trabalhei na minha dissertação de mestrado.⁴

³ A partir do início dos anos 1990 os professores passaram a ser remunerados por meio de contratos de prestação de serviço, não tendo acesso a direitos trabalhistas.

⁴ Dissertação de mestrado: Educação musical e experiência estética: entre encontros e possibilidades (ROSSETTO ROCHA, 2011).

Fui contratada como professora da EMIA alguns meses antes dela ser inaugurada. Participei da história e da formação da escola; formei-me, ou, melhor, *engendrei* um modo de ser professora e artista nos encontros com as crianças, colegas e comunidade - um modo, um estilo, modulado à minha feição; tramado a outras linhas de vida e criação, burilado em reflexões e exercícios de pensamento - composição singular e processo de construção coletiva em intrínseca relação, que me permitiu construir uma concepção de educação musical geradora de experiência estética. Uma educação musical que se configura no encontro com a educação, contagiada pelas outras áreas artísticas; e como dimensão do grande campo da iniciação artística.

Entretanto, a experiência, as construções de pensamento e a percepção da potência dos encontros com a experiência estética não impediram que uma inquietação sinalizasse a necessidade de enfrentamento de um problema. O que adviria quando esse presente *passasse*? Na correnteza do tempo, o que ficaria desses encontros com a criação artística? Como atuariam essas memórias na vida dos alunos?

A iniciação na EMIA é tomada como um processo contínuo e não uma preparação para determinado fim; um processo que não é estruturado por conteúdos hierarquizados, e sim orientado pelo “aprofundamento na própria experiência de fazer arte” (FRAGA, 2014, p.12) – orientação que se reflete tanto nas escolhas que compõem a própria estrutura e funcionamento da EMIA, como nos seus princípios artísticos e pedagógicos.

Percebo como princípios *interdependentes* e que têm orientado o trabalho da EMIA a ênfase na criação e no fazer artístico da criança, a abertura ao seu protagonismo, o respeito à singularidade de cada aluno em seus tempos e modos de participar, aprender e criar, e a integração das linguagens artísticas. São princípios e não determinações; *princípios criadores* de possibilidades, que atuam em rede e se atualizam quando incorporados pelo professor-artista no encontro com as crianças. Pois é o professor-artista, configurado como tal, que por sua intimidade com a experiência e a criação artística pode potencializar e promover suas conexões. E ressalto que como princípios abertos à produção de sentidos, outros vocabulários, outros saberes e construções de pensamento podem eles possibilitar.

Embora não duvidasse da potência de tais princípios, minha inquietação se voltava à amplitude de sua influência no decorrer da vida dos alunos.

Partida

A minha longa passagem na EMIA foi possibilidade e escolha recriadas cotidianamente. O tempo passou, mas os meus trinta anos de escola não se acumularam. Talvez porque todos os anos eu começasse de novo, com novas turmas e novos alunos; e, de certo modo, recriasse todos os dias a experiência de ser professora-artista. Assim, entre as crianças e os colegas parceiros, entre nossas construções e criações, vivi uma qualidade de tempo em constante renovação. Mas eu não podia ignorar que havia um tempo que *passava*. Os reencontros com os ex-alunos de vários tempos de EMIA não deixavam nenhuma dúvida a esse respeito. Nos encontros casuais, nos eventos festivos e também nas visitas espontâneas que faziam, em clamorosa exibição desse tempo que passava, defrontava-me com homens e mulheres, alguns muito jovens, outros já mais maduros e acompanhados de seus filhos. Pessoas que viviam tempos diversos da vida, diferentes e ao mesmo tempo tão próximas das crianças que conheci.

Sentia-me tocada pelos sentimentos e emoções que nesses reencontros se manifestavam entre ex-alunos e professores – carinho, contentamento, saudades... Observava que isso não acontecia apenas entre os ex-alunos e aqueles que tinham sido seus professores diretamente; nos encontros era claramente perceptível um sentido de comunidade que permeava o conjunto de ex-alunos e professores; uma afetividade coletiva, uma qualidade de pertencimento e união - algo que sempre me chamava a atenção e me causava muita satisfação.

Porém, em meio a essas manifestações, que pareciam afirmar a força de um trabalho coletivo no qual me sentia inserida, percebia internamente os movimentos de um problema em engendramento. Pude experimentar que um problema “é sempre uma singularidade, por sua vez composto por um agenciamento de singularidades” (GALLO, 2012, p. 72), porque sentia e percebia um problema que aparentemente só

a mim intrigava. E assim foi: por um encadeamento de circunstâncias e singularidades acabou por me caber tal problema.

Envolvidos na conquista da profissionalização, nos desafios contemporâneos em meio aos quais a emancipação financeira tende a se sobrepôr à emancipação intelectual, vivendo em uma sociedade competitiva, em um tempo vertiginoso e que parece nada conservar, poderiam as memórias de iniciação artística se configurar como memórias produtoras de sentido?

A questão parecia larga demais, e percebi que o feixe de perguntas que eu pronunciava para dela me aproximar não poderia ser respondido pela articulação de ideias abstratas – seria a pesquisa de campo a possibilidade desse enfrentamento. Era preciso dar corpo e voz aos personagens, materialidade ao problema; experimentá-lo no encontro com o outro: “Mais importante do que resolver um problema, do que decalcar a solução sobre o problema, é vivê-lo, experimentá-lo sensivelmente, pois as soluções são engendradas *pelo* próprio problema, *no* próprio problema” (GALLO, 2012, p. 77).

Envolvida no cotidiano da EMIA, participando do jogo de relações e opiniões que envolve o ambiente de uma escola e comprometida com os fazeres e afazeres de um professor, não me sentia disponível para esse exercício. Foi ao me afastar, ao me aposentar, que pude experimentar e mesmo disfrutar de um certo olhar estrangeiro e me disponibilizar a essa pesquisa.

Seriam as entrevistas com ex-alunos da EMIA que proveriam a matéria de sustentação do trabalho. Parti em busca dos encontros. Parti em busca da *verdade*. A que verdade me refiro? À verdade temporal, pois “a verdade tem uma relação essencial com o tempo” (DELEUZE, 1987, p.15); à verdade que se manifesta em um encontro singular e íntimo, como nos diz o personagem do escritor em *A Hora da Estrela*: “A verdade é sempre um contato interior e inexplicável ” (LISPECTOR, 1998, p. 11) – um contato não explícito, não explicável, porém, indubitável; e que só pode ser sentido.

Nas entrevistas eu me orientaria pelas palavras, mas também pelos tons e intensidades de sua pronúncia e pelos silêncios entre elas; pelos gestos e olhares. A

“inteligência acredita que a verdade deva ser dita e formulada” (DELEUZE, 1987, p. 29), mas nossa sensibilidade suspeita que não é bem assim que as coisas se passam: “Talvez eu pudesse tê-lo suspeitado, pois a mim mesmo, então, muitas vezes acontecia dizer coisas em que não havia nenhuma verdade, ao passo que a revelava por tantas confidências involuntárias de meu corpo e de meus atos” (PROUST, 2007, p. 74).

Tudo dependeria da *qualidade* dos encontros: “A verdade depende de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o que é verdadeiro” (DELEUZE, 1987, p. 16).

O que levar?

mas não há método para achar, só uma longa preparação

Gilles Deleuze e Claire Parnet

Venho pensando neste trabalho há muito tempo, cogitando possibilidades sobre modos e caminhos.

Durante o processo acadêmico, esse interesse contagiou a minha vida; além do âmbito das disciplinas cursadas e das leituras, passei a identificar ao meu redor pistas e possibilidades de conexão a toda hora. Um filme, um poema, um trecho ou frase de uma entrevista ... Escrevia em múltiplas superfícies: além da tela do computador, em inúmeras folhas e papezinhos avulsos, no caderno de campo e até mesmo nos sonhos. Fui impregnando superfícies, rabiscando ensaios e possibilidades. Tudo isso, incluindo as disciplinas e estudos, com muito prazer e satisfação.

Porém, ao me decidir a iniciar a escrita do trabalho em si, ao me comprometer com a materialização do mesmo, eram tantas as ideias e possibilidades que me vi em dificuldades: que caminho seguir?

Um dia, entre tantas indecisões, busquei inspiração nos registros do meu trabalho na escola: e muitos tempos se desdobraram em fotos, desenhos, partituras, roteiros, programas de apresentações, anotações de aula... acolhida pelos registros de um vivido compartilhado, tudo me parecia muito significativo; e me pus a imaginar se os procedimentos de pesquisa que vinha considerando poderiam incorporá-los. Porém, já eram muitas as possibilidades com que eu lidava, poderia ampliá-las ainda mais?

Nessa noite, sonho com Décio Pignatari. O mestre da palavra exata e do rigor da poesia concreta iria me dar uma carona para o aeroporto.

O carro era um fusquinha; Décio, no banco do motorista, aguardava que eu colocasse a bagagem no carro para podermos partir. Mas era ela tanta que não cabia, volumes de diferentes formas e tamanhos que foram ocupando todos os espaços e os vãosinhos

do veículo. Décio, nem bravo nem condescendente, apenas afirmativo - embora espremido entre um enorme saco de lona e a janela -, declarou que assim não iria dar certo; mesmo que chegássemos ao aeroporto, eu não conseguiria achar o passaporte e a passagem aérea naquela montoeira de coisas: era necessário escolher o que fosse mais importante. Começo a tirar coisas, aflita, o que levar e o que deixar para trás? Eu deveria ter pensado nisso antes...

O sonho não me trouxe solução, mas acordei mais disposta a fazer escolhas. Ponderei que muito ficaria para trás e procurei me apaziguar pensando: "- Não faz mal, tudo foi vivido. O importante é não perder a oportunidade de fazer uma nova viagem".

Hoje, em pleno exercício da escrita, continuo necessitando fazer escolhas. Não se tornou esse processo mais fácil - ainda me é penoso; mas venho percebendo que quando nos entregamos a um trabalho nada é de fato deixado para trás: "Minha memória está aí, empurrando algo desse passado para dentro desse presente", (BERGSON, 2015, p. 11) me assopra Bergson, que também me diz que o passado "conserva-se por si mesmo (...). Inteiro, sem dúvida, ele nos segue a todo o instante (...)" (BERGSON, 2015, p. 13); e penso então que talvez não devêssemos nos preocupar em declarar explicitamente o peso e a complexidade de toda essa bagagem.

Nos diferentes tempos do processo de doutorado, muitos círculos se movimentaram. Tudo o que foi compartilhado, discutido e apreendido, impregna, de modo mais ou menos explícito, mais ou menos consciente, a este trabalho.

As palavras de Benjamin me dizem que assim deve ser:

Dize sobre o método da composição: como tudo em que estamos pensando durante um trabalho no qual estamos imersos deve ser-lhe incorporado a qualquer preço. Seja pelo fato de que sua intensidade aí se manifesta, seja porque os pensamentos de antemão carregam consigo um télos em relação a esse trabalho. É o caso também deste projeto, que deve caracterizar e preservar os intervalos da reflexão, os espaços entre as partes mais essenciais deste trabalho, voltadas com máxima intensidade para fora (BENJAMIN, 2006, N 1,3:497).

E dessa vez, fora do sonho, em estado de vigília, é a um Décio Pignatari jovem, lírico, *nascente*, que encontro:

EUPOEMA

O lugar onde eu nasci nasceu-me
num interstício de marfim,
entre a clareza do início
e a celeuma do fim.

Eu jamais soube ler: meu olhar
de errata a penas deslinda as feias
fauces dos grifos e se refrata:
onde se lê leia-se.

Eu não sou quem escreve,
mas sim o que escrevo:
Algueres Alguém
são ecos do enlevo.

Décio Pignatari, 1952

O que ficaria?



O que ficaria do giro envolto de véus da bailarina, e do que refletia seu olhar?



O que ainda ressoaria da música inventada embaixo da cabana, livre como um canto de vida?



Será que ainda sentiriam a vibração das baquetas nas mãos, o cheiro da tinta, o calor da respiração contra as máscaras de papel?





Explorações de mundos, explorações de superfícies, tato, cores, aromas e sons, papel, madeira, pele, criações e encontros. O que ficaria?

Do canto e da dança no palco...



Ao Giro da Grande Roda, na festa junina, que lembranças ficariam?



Encontro marcado

Em um dia do ano de 2013 encontrei, na varanda da Casa 3, um grupo de ex-alunos em visita à escola. Eles estavam com saudades e haviam marcado esse encontro pelo Facebook. Havia convidado os professores que quisessem comparecer, e por isso eu também estava lá. Era um sábado, não havia muita gente por ali. Trocamos abraços e conversamos por um tempo, até que perguntaram se poderiam entrar. Na época em que eram alunos, a EMIA ocupava apenas essa casa, e foi somente em 1999 que a escola passou a ocupar as três casas do parque.

Cada espaço da casa suscitou comentários, mas a Sala 1 foi o lugar em que as recordações atravessaram o presente com mais intensidade: "Se esse palco falasse! ", "Quantas histórias vivemos aqui! "...

Quando contei que havia me aposentado o espanto deles foi grande, parecido com o meu ao vê-los tão maduros. Percebi que também se surpreendiam com a passagem do tempo.

Comentaram que naquele palco haviam ensaiado e apresentado *Romeu e Julieta* de Shakespeare. (Lembro-me muito desse espetáculo, uma versão em forma de musical, lá pelos anos 1990). Alguém havia levado o roteiro, que guardava até hoje. Outros disseram que ainda sabiam todos os textos e também as músicas de cor.



⁵ Foto Juliana Barbosa, ex-aluna da EMIA.



Foto de despedida no final do ano de uma turma de oito anos⁷

⁶ As fotografias nas quais não consta o crédito ou são minhas, ou não puderam ter seu autor identificado.

⁷ Dupla com o professor de artes visuais Marcos Venceslau

Uma escola e uma narradora

Uma narradora

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.

Walter Benjamin

Muitas são as histórias dos tempos e dimensões que compõem a Escola Municipal de Iniciação Artística. Algumas delas serão aqui contadas. Para tal, há de haver um narrador.

Sua narrativa não é isenta nem completa. Como nos diz Walter Benjamin em uma passagem célebre de "O Narrador", a narrativa "não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso" (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Também não cabe à narrativa a completude, não lhe interessa *esgotar* o tema ou assunto. Sua natureza é a do encadeamento: "Cada história é o ensejo de uma história, que desencadeia uma outra, que traz uma quarta, etc.; (...) Mas há também um segundo movimento, que, se está inscrito na narração, aponta para mais além do texto, para a atividade da leitura e da interpretação" (GAGNEBIN, 2012, p. 13). A força da narrativa está em permanecer "aberta, disponível para uma continuação de vida que dada leitura futura renova" (GAGNEBIN, 2012, p. 13). A narrativa é um ato da palavra: "No ato de palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa. Ele se comunica como *artesão*: alguém que maneja as palavras como instrumentos" (RANCIÈRE, 2007, p. 96-97).

Apresento-me como narradora e personagem dessas histórias. Assinalo que no exercício da investigação e da escrita a personagem aos poucos distendeu-se em seu personalismo e assertividade; dobrou-se sobre si mesma, experimentando a permeabilidade necessária à construção de uma pesquisa aberta às descobertas. Presente, contudo entregue à narrativa. A aliança entre narradora e personagem não é algo estranho à tradição dos narradores; Benjamin nos diz: "É uma inclinação dos

narradores começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, isso quando não atribuem essa história simplesmente a uma vivência própria” (BENJAMIN, 2012, p. 221).

O narrador não é isento, impregna a narrativa com as suas experiências e memórias, mas não é de sua natureza manipular a narrativa para transmitir informações ou veicular suas opiniões; ele também não procura representar ou se opor a ninguém - seu gesto é de compartilhamento e não de convencimento; na narrativa o leitor “é livre para interpretar a história como quiser e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que falta à informação” (BENJAMIN, 2012, p. 219).

Entretanto, em sua forma espontânea, a narrativa está em *vias de extinção*:

Essa distância e esse ângulo de observação nos são impostos por uma experiência quase cotidiana. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 2012, p. 213).

Benjamin, porém, não se atém à nostalgia e a lamentar a tendência ao desaparecimento da *espontaneidade* da arte de narrar. Na ambivalência de seu pensamento, considera em outros planos estéticos, em outras formas de narratividade, possibilidades de abertura que as tornam disponíveis “para uma continuação de vida” (GAGNEBIN, 2012, p. 13). Em “A Imagem de Proust”, ele nos diz que a obra de Proust, é *planejada*, sim, como o próprio autor “não se cansava de realçar” (BENJAMIN, 2012, p. 49); mas, “Planejada, porém, ela é como o desenho das linhas de nossas mãos ou o ordenamento dos estames no cálice de uma flor” (BENJAMIN, 2012, p. 49); “E quando Proust descreveu, numa passagem célebre, essa hora sumamente individual, ele o faz de tal maneira que cada um de nós a reencontra em sua própria existência” (BENJAMIN, 2012, p. 39).

Não mais dispomos de “uma experiência e uma narratividade espontâneas, oriundas de uma organização social comunitária (...)” (GAGNEBIN, 2012, p.9), mas as tradições da *arte de narrar*, as formas pelas quais ela se reinventa na literatura e o

nosso desejo de compartilhamento podem nos inspirar e nos mobilizar a recriar em nós o narrador. E ao tomar o *exercício* da narrativa como forma de *intercambiar experiências*, quem sabe se possa provar dos “frutos de um trabalho de construção empreendido justamente por aqueles que reconheceram a impossibilidade da experiência tradicional na sociedade moderna e que se recusam a se contentar com a privacidade da experiência vivida individual” (GAGNEBIN, 2012, p.9-10).

Se me encorajo ao exercício de encarnar a narradora, o faço influenciada pelo trabalho de Walter Benjamin, e também pelo modo como na disciplina “Memória, Modernidade Capitalista e Educação”, nossa professora, a Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani incitou toda a classe ao exercício das práticas narrativas, na simplicidade sutil e compromisso ético que tal exercício exige, e à tessitura da nossa própria interlocução com Benjamin. Creio que poucas vezes conheci uma professora que ensinava tanto aos alunos por pensar como pensava, mas também por ser como era - vida e pensamento impregnados um ao outro, manifestando-se em uma sala de aula.

Em um trecho de um artigo seu ressoam as palavras com que nas aulas nos aproximava das práticas narrativas:

Benjamin articula o conceito de memória ao conceito de narrativa, oferecendo ao leitor questionamentos e alternativas, relativos à questão da linguagem. Assim, em busca da ruptura de uma linguagem de tipo “tagarelice” (fundada em acepções formalistas e neopositivistas), ele propõe mergulhar o discurso nas experiências vividas – através do uso das alegorias – e, sobretudo, articulando as palavras às coisas vividas. Enfatiza que as práticas narrativas devem se assentar no desapontamento da concepção absoluta da verdade, deixando vir à tona pessoas mais inteiras, na relação com outras pessoas, situadas no presente, dialogando com o passado, mas abertas ao futuro. Pessoas deixando transparecer suas certezas, mas também suas incompletudes. Pessoas que renunciam a tudo preencher, para deixar que algo do outro possa dizer-se (BOVÉRIO GALZERANI, 2008, P. 22).

As histórias narradas neste trabalho são algumas das muitas que poderiam ser contadas. Fosse outro o narrador, outras seriam elas. Porém, embora se trate das minhas escolhas e do meu modo de contar, posso assegurar que o exercício de

pesquisa me levou a escutar a muitas vozes; vozes que me fizeram lembrar de coisas que havia esquecido, e que depois de lembradas pareceram-me impossíveis de terem sido esquecidas - e mesmo aquilo de que me lembrava adquiriu nuances que me tinham escapado.

Como este trabalho aborda as *relações* dos ex-alunos com as suas memórias de iniciação artística, é preciso que a escola nele se apresente. Todavia, este não é um trabalho *sobre* a EMIA, embora aspectos que possam facilitar a aproximação do leitor com ela sejam abordados tanto em trechos abertos no tecido do texto com essa intenção, como permeando a todo o trabalho. Observo também que as considerações e concepções pertinentes à EMIA que aqui compartilho, foram produzidas nas minhas relações e nas minhas experiências com a escola, e não têm a intenção de *representá-la*.

Muito tempo se passou entre a história inicial da escola até o presente; um tempo presente que insiste também ele em passar – pois em um piscar de olhos já se torna passado - e por isso não cessam as histórias da EMIA de se multiplicarem... e de se entrelaçarem à “trama de muitas histórias que se articulam em suas metamorfoses e se entrelaçam com novas histórias que vão criando novas tramas, novos caminhos” (OLIVEIRA, 2006, p. 28).

Uma escola e uma professora

Os lugares que conhecemos não pertencem tampouco ao mundo do espaço, onde os situamos para maior facilidade
Marcel Proust

Na inauguração da Escola Municipal de Iniciação Artística, em julho de 1980, estavam presentes muitos políticos e funcionários administrativos. Lembro-me do prefeito descerrando a placa de inauguração, das palmas, de entrever e ouvir entre as pessoas que se aglomeravam na entrada o concerto inaugural que acontecia dentro da casa. Eu estava lá, mas ainda não pertencia ao lugar. Havia sido recentemente contratada, e as primeiras reuniões de equipe não haviam acontecido ali, porque a casa ainda estava sendo preparada para receber a nova escola. Mas pude conhecer o parque frondoso, a fachada da casa antiga e bonita; e ansiava por vê-la povoada pelas crianças.

Em agosto a escola iniciaria suas atividades, mas por falta de tempo para a realização dos procedimentos burocráticos relativos à abertura das inscrições dos alunos, foi organizado um curso para professores. Nesse curso inaugural nós dávamos as aulas e também assistíamos as aulas umas das outras; compartilhamos concepções, metodologias e repertórios, e eu pude aprender muito com as minhas colegas. Desse modo ele foi muito importante para o nosso entrosamento.

No ano seguinte a EMIA receberia os primeiros alunos; finalmente a escola foi povoada por crianças. Ano após ano essa povoação cresceu - atualmente a EMIA tem por volta de mil alunos.

Nessa época eu ainda cursava a graduação em música como aluna do Curso de Composição do Departamento de Música da ECA-USP, já havia trabalhado em algumas escolas como professora de música, mas minha maior experiência era como professora de flauta doce e como instrumentista em grupos de música antiga⁸ - experiência artística que eu vivia com intensidade e que pela abertura que o repertório propicia

⁸ Denominação que abrange a música da Idade Média, da Renascença e do Barroco.

em relação à interpretação, arranjo e instrumentação, proporcionou-me uma prática importante para o trabalho com as crianças. A prática de música antiga, o Curso de Composição e os estudos e cursos no campo da educação musical constituíram as minhas principais referências nesse tempo inicial de EMIA.

Fui contratada como professora de flauta doce. Algum tempo depois, nossa primeira diretora, Ana Angélica Albano, a Nana, incentivou-me a assumir um grupo como professora de musicalização. A possibilidade do trabalho coletivo e integrado a outros campos artísticos transformou a minha compreensão da escola e o meu modo de ser professora e artista irrevogavelmente.

Devo confessar que no período inicial da Escola Municipal de Iniciação Artística, eu não me ative ao seu nome. Inadvertidamente o tomei como é o costume quando lidamos com nomeações institucionais - como nomes neutros, opacos, não atentando ao significado latente das palavras. Mas no desenrolar do tempo tanto ao nome completo - que localiza a sua natureza pública e institucional e também convoca a sua vocação primordial – como à sigla, EMIA - uma espécie de nome próprio, que a intimidade pronuncia – vim a perceber vibrando como signos, que como tal, atraem, intrigam, e nunca se deixam explicar por completo.

O tempo comprova que ser a escola inaugurada e regida por um nome que proclama sua natureza de escola e espaço público e como finalidade de existência a iniciação artística, é algo que afeta os seus personagens; e que o desejo de fazer cumprir a possibilidade de desígnio pelo nome apontada, incita a produção de sentidos que atravessam a vida da escola e as suas próprias existências. Coincidentes e também contraditórios, esses sentidos têm provocado atos e produzido significações e construções que têm se articulado e se recriado.



9



10

⁹ Acervo EMIA 35Anos – Casa 3, anos 1980

¹⁰ Acervo EMIA 35Anos – Casa 3, 2015, foto Liseti Bonamin



11

¹¹ Parque Lina e Paulo Raia. Foto Portal da Prefeitura de São Paulo.



12

Uma turma de 1983. Lembro de ter participado do processo e de apresentações desse trabalho, feito pela professora de expressão Iara Jamra. Várias das crianças desse grupo tinham aula de flauta comigo.



Turma de oito anos, 2008¹³

¹² Acervo EMIA 35Anos - foto Iara Jamra

¹³ Dupla com o professor de teatro Carlos Sgreccia

Uma despedida

Várias vezes quando me referi à minha aposentadoria, sem querer me saiu a frase *eu me formej na EMIA*. No meu último ano como professora da escola, me despedi várias vezes. Das crianças, dos colegas, dos funcionários, dos pais dos alunos.... Entre uma e outra ponta do tempo, o tempo se desenrolou em velocidades variadas. Tempos de expansão, de sonhar e projetar, alternaram-se a tempos mais mornos, ou mesmo de *desmanchamento* de construções e projetos. Mas entre todos esses ciclos vividos, as crianças sempre estiveram lá, e os nossos encontros eram sempre recomeço. Eu não vi o tempo passar. E, a bem da verdade, como bem aprendi com esta pesquisa, nós não vemos mesmo o tempo passando porque passamos junto com ele.... Nossa duração o acompanha, coexistimos com ele. Assim, trago todo esse tempo comigo.

Conservei muitos registros de trabalhos dos meus diversos *tempos* de EMIA. Em meio ao processo de pesquisa, ao me deparar com eles, as feições e expressões dos alunos se recompõem com nitidez; e entre a emergência de afetos e sensações experimento como a memória, "sempre presente por inteiro nela mesma" (BERGSON, 1999, p.201), por essas provocações se atualiza no meu presente, que lhe confere força e vitalidade. Um recorte do passado se descortina e me remete a um determinado tempo, ao professor parceiro de dupla, à sala em que aconteciam as aulas.... *Onde* estaria guardada essa memória? Bergson nos diz que a lembrança pura, certamente,

(...) engendrará sensações ao se materializar, mas nesse momento preciso deixará de ser lembrança para passar ao estado de coisa presente, atualmente vivida; e só lhe restituirei seu caráter de lembrança reportando-me à operação pela qual a evoquei, virtual, do fundo de meu passado" (BERGSON, 1999, p.201).

No final do meu último ano na EMIA, recolhi mais uma vez os registros dos trabalhos. Com uma das turmas de oito anos, o trabalho criado pelo grupo foi o Reino dos Ventos: um reino açoitado por tempestades terríveis em que todos acabam por congelar, a não ser a Princesa da Felicidade; que salva o reino com a ajuda de sábios que trazem um segredo do Oriente. Ao me despedir das crianças ganhei muitos desenhos, incluindo vários retratos. As crianças fazem o nosso retrato não para

guardar com elas, mas para nos dar de presente. Desenho feito, presente dado, um ciclo da relação assim se cumpre. Elas nos devolvem a nossa própria imagem; a nossa própria imagem vista por elas, o modo como nos veem, como que dizendo: -"Olha você aqui; você é assim! ". E nos presenteiam com os segredos que o seu olhar percebe em nós.



Meu retrato na década de 1990



"O Reino dos Ventos" ①

— TEMPESTADE NO REINO
música da tempestade e seres Tempestuosos

Kalenda
dispensa a tempestade, organiza

—  ERA UMA VEZ UM CASTELO
arma-se o castelo

MÚS. ANDRÉ

— A RAINHA DOS VENTOS e a PRINCESA DA FELICIDADE
Rainha e princesa entram, colocam-se e a rainha para a música

— O PRIMEIRO MINISTRO
cena do 1º ministro; CORO responde, repetendo, ampliando e espelhando para o público.

— SILÊNCIO (rainha) < coro repete

— rainha e princesa: "Prestemos fazer 111 alguma coisa --"

Roteiro do Reino dos Ventos



14



O Reino dos Ventos: a Princesa da Felicidade e um dos sábios do Oriente.

Marcas e características

A equipe dos primeiros anos era constituída por profissionais com formações e repertórios estéticos muito diferentes - e todos prezavam a possibilidade de conduzir seu trabalho e realizar seus projetos com liberdade. A diversidade e o zelo pela liberdade têm acompanhado o corpo de professores da EMIA em seus diferentes tempos e configurações.

É a diversidade uma riqueza preciosa, mas que traz em si um desafio, pois coloca em jogo forças que se relacionam entre tensões e distensões, e exigem um exercício coletivo de flexibilidade e comprometimento para que se expresse polifonicamente, como composição plural, em que cada voz cria e desenha seu movimento singular, porém, *relacionando-se*, *contrapondo-se* e *combinando-se* às outras. A esse corpo heterogêneo, e como tal criador de possibilidades e variedades diversas, entre interferências, atritos e colaborações, percebo como uma *marca* da EMIA.

Marca de uma equipe que tem buscado o equilíbrio entre a coesão e a preservação da “individualidade do professor, (...), e a especificidade do trabalho de cada um, tão caras à esta escola” (Doc. 1, ROSSETTO ROCHA, 1992)¹⁵, com a percepção de que o que promove a riqueza do trabalho “é a pluralidade de formação dos professores (...) que permite aos alunos diversas formas de experienciar a linguagem” (Doc. 2, EMIA, 2000, p. 61)¹⁶ – observação assinalada pela área de teatro e que evidentemente se estende a todas as áreas e aponta a característica da EMIA ser uma escola que não se constrói atrelada a uma determinada linha artística, pedagógica, filosófica ou cultural.

Percebo na história da EMIA uma articulação contínua de ideias e princípios e não uma progressão ou sucessão de etapas. Essa articulação atravessou tanto tempos de grande impulsão como de entrave, de acordo com o grau de sintonia e colaboração entre a instância a que a escola se reporta na Secretaria de Cultura, direção e corpo de professores.

Atuando nessa articulação, os princípios abertos e criadores da EMIA seguiram recriando-se e produzindo possibilidades. Distingo, além da diversidade do corpo docente, duas outras características imprescindíveis para a sua fertilidade e que abordarei a seguir.

A primeira é a de que embora a reflexão sistematizada sobre conteúdos e estratégias metodológicas faça parte das reuniões coletivas no decorrer do tempo, não há na EMIA um currículo obrigatório ou um programa a ser seguido: “A aprendizagem acontecerá em círculos concêntricos sempre maiores, ao invés de se processar num sentido linear” (Doc. 2, EMIA, 2000, p. 26); “Se há uma progressão, ela ocorre em termos de aprofundamento, amadurecimento e ampliação da experiência estética como um todo” (FRAGA, 2016, p. 22). Uma equipe diversa envolve saberes e práticas diversas que não caberiam em um currículo linear e determinista que desconfiguraria

¹⁵ *Área de musicalização. Projeto pedagógico: reflexão sobre as faixas etárias.* Apresentação. Ana Cristina Rossetto Rocha, coordenadora de musicalização.

¹⁶ *Currículo 2000.* Em 2000, a instituição legal do Regimento Interno da EMIA exigia a existência de um Currículo. A equipe docente tomou a tarefa como construção de um referencial e não de um currículo a ser aplicado.

uma pedagogia aberta ao protagonismo e às singularidades das crianças. Envolvidos e comprometidos com os alunos, atentos às oportunidades do evento da experiência estética, saberemos *o que, quando e como* propor, de acordo com o processo em curso; “O currículo da escola caracteriza-se (...), pela abertura e, assim sendo, emerge a cada encontro e será plenamente visualizado ao fim de cada semestre e de cada ano letivo (...)” (CUNHA, 2016, p. 18).

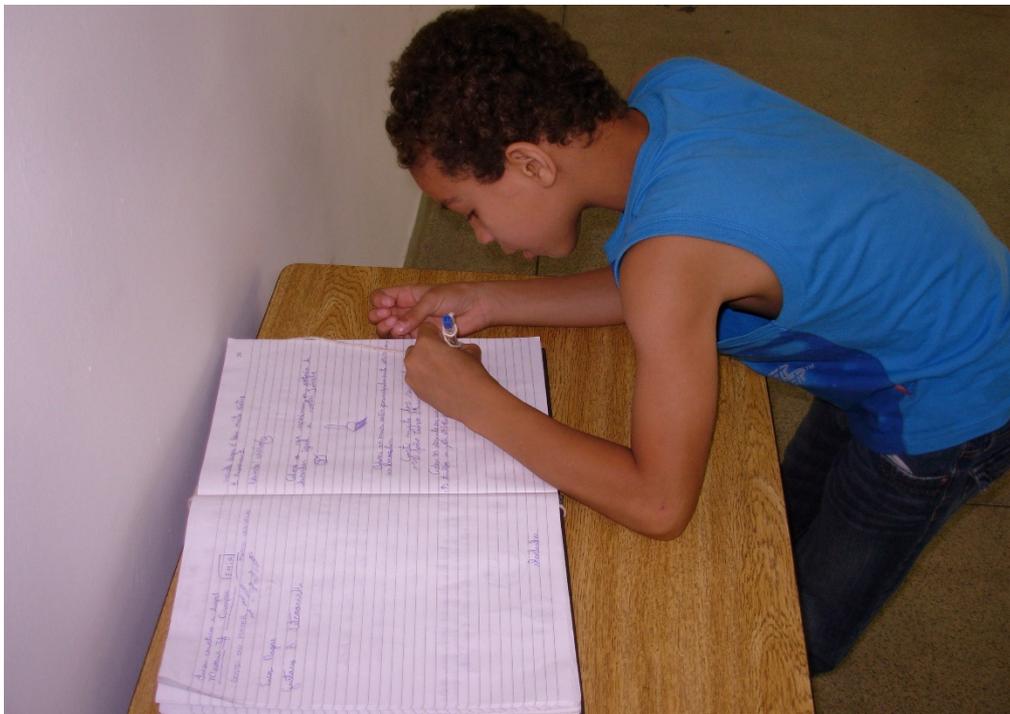
A outra característica relaciona-se ao modo como a integração de linguagens é concebida na escola. No início da história da EMIA, as áreas de Artes Visuais¹⁷, Dança e Teatro eram englobadas em uma única área denominada *Expressão*. No decorrer do tempo, em um longo processo, essas áreas se diferenciaram e as quatro linguagens artísticas trabalhadas pela escola tiveram seu equilíbrio assegurado na sua estrutura: “devemos encarar cada área artística; Música, Teatro, Dança, Artes Visuais (...) como áreas de conhecimento, cada qual com seus conteúdos específicos e com o mesmo valor dentro da escola” (Doc. 2, EMIA, 2000, p. 2). A EMIA cultiva tanto a integração das linguagens como as suas especificidades, inclusive comprometendo-se a criar espaços dentro de sua estrutura para essas especificidades (cursos optativos, oficinas e atividades de linguagem específicas). A integração não acontece por determinação, e não existe método para fazê-la acontecer. Existem, porém, as relações e as provocações; e a convivência, a intimidade, os saberes e as práticas que vão sendo incorporadas, contrabandeadas entre campos, afetando tanto a alunos como professores; e que em virtude de uma oportunidade e de uma inspiração podem vir a causar *transbordamentos* - e é assim que a integração com mais poesia se manifesta.

Mas há outra via pela qual a integração, ou, o *contágio* entre as linguagens acontece - é o próprio ambiente da escola, tanto cotidianamente como estendido nas festas e eventos, que povoado pela variedade dos elementos e pelas expressões das diferentes áreas, alimentado pelo caldeirão de tendências artísticas e estéticas dos professores e pelas criações singulares dos alunos, potente na emissão de signos, incita desejos e possibilita conexões.

¹⁷ A partir de 2010 a área de Artes Plásticas passou a ser denominada Artes Visuais.



Exposição na Galeria EMIA



Em campo

Uma trindade

Quando iniciei o processo das entrevistas para este trabalho, não tinha clareza de quantas entrevistas iria realizar. Tinha, entretanto, clara, a concepção das entrevistas e dos procedimentos implicados no tratamento e na análise dos dados *colhidos*, que a seguir serão descritos. Também me parecia certo que a *questão* incitadora do trabalho, *a ressonância do processo de iniciação artística na vida dos ex-alunos*, seria melhor investigada se não houvessem entre os entrevistados apenas aqueles que tivessem seguido um caminho profissional artístico.

Ao realizar a primeira entrevista fui surpreendida pela riqueza e intensidade do relato, percepção ainda ampliada no processo de transcrição e na segunda sessão. Mais duas entrevistas foram feitas, e o mesmo me sucedeu. Cada entrevista um mundo, cada mundo oferecendo múltiplas possibilidades de exploração.

Percebi, então, que não seriam *muitas* mais as entrevistas a serem realizadas; talvez, uma ou duas mais. Porém, ao me embrenhar de fato nas narrativas e na tessitura da trama de relações, percebi que as três entrevistas eram a matéria necessária e justa para a composição do trabalho; para que a trama de sustentação dessa composição fosse consistente, densa e significativa, e, também, *honrasse* as possibilidades oferecidas pelos relatos.

Desse modo, os entrevistados não foram escolhidos em virtude de representarem alguma característica comum, ou, ao contrário, por características opostas, pois, a princípio, pensava em fazer mais entrevistas. Muitas foram as fisionomias que visitaram minha memória, muitas as curiosidades despertadas por comentários e observações de ex-alunos que eu vim, nesse meio tempo, a encontrar. Em 2015 a EMIA completou trinta e cinco anos de história. Esse marco foi celebrado por um ciclo de comemorações, durante o qual meus encontros com ex-alunos de diversas épocas dessa história foram intensificados. Se não pude escutar a cada uma dessas vozes, e as histórias que poderiam contar, por certo todas elas impregnaram a minha percepção e afetaram o meu pensar. Nas festas e eventos da escola, eu também

estava *em campo*. Explorando e seguindo pistas nos caminhos plurais percorridos nesta pesquisa:

O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17)

Carolina, Leandro e Júlia, de certo modo, *me* aconteceram, ou mesmo, a mim, naquele momento, de certa forma se impuseram. Carolina havia se formado em licenciatura em música, e escrevera seu TCC tomando suas memórias da EMIA como tema; Júlia, ex-aluna da EMIA, era agora professora de artes visuais da escola; e Leandro veio a completar a trindade no que lhe faltava: um rapaz, e um rapaz que não seguira uma carreira artística.

Sou muito grata aos encadeamentos que me levaram a encontrar essa trindade. E muito grata também por perceber a uma *povoação* de ex-alunos espalhada pelo mundo, sinalizando a multiplicidade de sentidos que a experiência de um processo de iniciação artística vivido na experiência da infância pode suscitar.

Dos procedimentos

Os meus procedimentos de pesquisa foram referenciados pelo campo da História Oral e pelo campo das Histórias de Vida, e se agregaram ao meu interesse pela via da pesquisa cartográfica.

A coleta de depoimentos pode parecer um processo simples:

Uma das técnicas mais fascinantes da sociologia é a das histórias de vida e depoimentos pessoais. A coleta de tais documentos parece, à primeira vista, coisa fácil e ao alcance de qualquer um; pois não basta chegar simplesmente a uma pessoa, pedir-lhe que conte sua vida ou dê sua opinião, anotando cuidadosamente o que ela diz? (QUEIROZ, 1953, p. 161).

Anotar cuidadosamente o que a pessoa dizia, ou, tentar reter tudo na memória, para que a anotação não inibisse o entrevistado, como na época em que Maria Isaura Pereira Queiroz, pesquisadora pioneira nesse campo escreveu esse artigo, parece-nos algo inimaginável. Entre essas técnicas, e gravar ou filmar, como fazemos hoje, a diferença operacional é imensa; mas seja com um bloco de anotações seja com o gravador do *smartphone*, não bastará “chegar simplesmente a uma pessoa, pedir-lhe que conte sua vida ou dê sua opinião”. O cuidado e a ética do pesquisador passam ao largo do meio técnico e se refletirão diretamente nos procedimentos de pesquisa, na relação com os entrevistados e na produção da investigação. Penso que tudo começa pela sensibilidade em perceber a potencialidade de histórias que contêm toda e qualquer vida. Diz-nos Portelli:

O respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é, portanto, uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na História Oral. Não são exclusivamente os santos, os heróis, os tiranos – ou as vítimas, os transgressores, os artistas – que produzem impacto. Cada pessoa é um amálgama de grande número de histórias *em potencial*, de possibilidades imaginadas e não escolhidas, de perigos iminentes, contornados e por pouco evitados. (...). Cada entrevista é importante, por ser *diferente* de todas as outras (PORTELLI, 1997b, p. 17).

As cartografias desenhadas neste trabalho foram sendo delineadas desde o primeiro contato com os entrevistados. Ao fazer o convite, coloquei o tema da pesquisa

da maneira mais ampla que pude. As entrevistas realizadas foram entrevistas *não diretivas*; as entrevistas muito estruturadas “tendem a confirmar a moldura de referência prévia do historiador. O primeiro requisito, por isso, é que o pesquisador “aceite” o informante e dê prioridade ao que ela ou ele deseje contar de preferência ao que o pesquisador quer ouvir” (PORTELLI, 1997a, p. 35). Além disso, não havia nenhuma expectativa quanto à organização cronológica desse *contar*.

Foram realizadas duas sessões, que se configuraram como encontros *largos*, que favoreceram um estado de disponibilidade e uma atmosfera de acolhimento. No início, apenas uma questão, uma pergunta, um primeiro impulso - a partir do qual procurei permitir que o fluxo do lembrar dos entrevistados conduzisse a conversa. Pedi a eles que estivessem disponíveis para cada uma das sessões por aproximadamente duas horas. Não me ative ao relógio, mas constatei que essa estimativa de duração acabou por se cumprir e mostrou-se bastante adequada. Observei que o momento de finalização acabava por se apresentar, sinalizando que a entrevista, naquele momento, havia se cumprido.

Entre uma sessão e outra realizei as transcrições das entrevistas. Ressalto a importância desse momento da pesquisa. Penso que a arte que envolve a transcrição não é de modo algum apenas um meio para se obter o material escrito – ela é em si pesquisa, construção de conhecimento: escutar várias vezes um trecho, por conta de uma palavra que teima em escapar; ouvir novamente um riso ou *rever* nos dizeres a emoção mais intensa de um momento; captar as ênfases, os silêncios.... Trata-se de um trabalho longo, demorado, um verdadeiro exercício de paciência - mas imprescindível para que as palavras não se *descolem* do sentido que as provocou; e para que o personagem do *narrador*, que acompanha o trabalho, à espera do momento de assumir seu papel, possa narrar tendo como matéria a palavra viva.

A partir das transcrições, era possível perceber as questões que poderiam ser retomadas, ou aspectos que não haviam se apresentado nessa primeira conversa. Para o segundo encontro, eles também trouxeram questões: um ponto a ser retomado porque os instigara, algum episódio que queriam esclarecer, uma memória que surgira depois. Aponto a importância de haver essa segunda sessão.

Tendo as novas transcrições sido feitas, os relatos foram organizados de acordo com os assuntos e temas abordados. Repetições e vícios de linguagem foram descartados. *Muitas* vezes voltei às transcrições do material bruto, ou à escuta das gravações para esclarecer algum ponto, ou para relembrar uma entonação.

As entrevistas foram tratadas narrativamente, e em sua forma final foram submetidas à aprovação dos entrevistados.

Além das entrevistas foram também fontes de pesquisa os e-mails da minha correspondência com eles, e publicações no Facebook; o Trabalho de Conclusão de Curso de Carolina; e os relatórios apresentados por Júlia ao cursar a disciplina Estágio Supervisionado I (FE – UNICAMP).

Pequena Geografia da EMIA

Quando nos aventuramos a explorar as geografias da memória, navegamos por um mapa de fronteiras moventes e flexíveis. Não será essa uma viagem de um ponto a outro, trajetória delineada e passível de medida. Peculiaridades dessa geografia, que me remetem a *Fantasia*, o país do livro A História Sem Fim, de Michael Ende.

Neste ponto cumpre fazer uma interrupção para explicar algumas peculiaridades da geografia de Fantasia. Os países e os mares, as montanhas e os rios não são fixos como no mundo dos homens. Por exemplo, seria completamente impossível fazer um mapa de Fantasia. Nunca se pode prever com segurança que país faz fronteira com que país. (...). Pode-se sair de um deserto iluminado por um sol ardente para entrar imediatamente em uma região polar, coberta de neve. Não há neste mundo distâncias mensuráveis e, portanto, as palavras "perto" e "longe" não têm nenhum significado. Todas essas coisas dependem do estado de alma e da vontade daquele que segue um determinado caminho. (ENDE, 2000, p.142-143)

O território EMIA abarca a todo o parque: as árvores e arbustos, as passarelas de mosaico português, os *parquinhos* com os brinquedos... há o *parquinho de cima* e o *parquinho de baixo* – que para as crianças são muito diferentes e servem a também diferentes propósitos -, porque o relevo do parque é feito de altos e baixos, e também de matérias diferentes: terra, barro, areia, pedrinhas, grama...

Os recantos têm personalidade própria: o mais misterioso é o bambual, para outro bambuzal, que fica *lá embaixo, depois da ponte*, cuja travessia para as crianças pequenas não é coisa sem valor. A área externa mais importante é o grande espaço que se estende de um dos portões de entrada do parque até a Casa 3. É um lugar de encontro e de acontecimentos. Ele já foi gramado, mas as árvores cresceram, hoje lhe fazem sombra e a grama teima em não vingar. Ficou a terra, um tanto coberta de pedrinhas. Mesmo assim é lá que se pode brincar à vontade, jogar bola, dançar quadrilha, brincar de pega-pega, montar um palco, fazer uma roda em que caiba toda a comunidade.

Para quem nunca habitou esse território, não se sujou nem se empoeirou pelos seus caminhos e esconderijos, não plantou milho nem fez horta, não riscou o solo nem deixou marca de giz ou tinta, não voou nos balanços (nem rezou para o aluno não voar de vez), não deixou nem seguiu pistas, isso tudo pode parecer pouco relevante. Mas acontece que este trabalho é feito também de terra, de vento e de árvores (e de troncos, galhos, folhas, flores e sementes). Povoado pelos sons de aviões e passarinhos, vozes e risadas, instrumentos e cantos, dentro, fora, em volta e muito além. (E pelas aparições do saci).

Curioso é que diversos depoimentos atestam que nesse território as dimensões e distâncias não são fixas. Assim como o próprio tamanho das casas, de seus cômodos e a altura do seu pé direito. As casas que abrigam a EMIA, fruto de uma desapropriação, são espaços adaptados e não exatamente funcionais; acho que a isso se deve muito do seu charme e emanção de acolhimento, embora o sentido prático seja prejudicado e a manutenção deixe muito a desejar.

A Casa 3 foi por muito tempo a única casa da EMIA, onde tudo começou, em 1980. As outras casas foram incorporadas à escola bem mais tarde, em 1999; antes eram ocupadas pela Cinemateca Brasileira. Na Casa 3 aconteceram um mundão de coisas que vem até hoje acontecendo. É o espaço mais interno e íntimo, e até hoje o mais densamente povoado. É lá que fica a Sala 1, ou *Sala Paulo Yutaka*, assim nomeada em homenagem póstuma ao colega, ator e professor Paulo Yutaka. Nela fica o *palco da EMIA*. Há outro auditório, mas o palco mais tradicional é esse. Ele é baixinho, pequeno, mas pode ficar enorme, como a própria Sala 1, dependendo da quantidade de pessoas que ela precisa acolher. Quando os eventos artísticos são realmente grandes, a EMIA se estende até outros espaços culturais que pertencem à prefeitura de São Paulo. Dentre eles, o Teatro João Caetano é o mais tradicional, e o que mais acolheu os eventos da escola; a ele a comunidade se refere com muita intimidade: “*Lá no João Caetano...*”.

A Sala 1 é envidraçada, e o parque costuma *invadir* a sala. Às vezes os professores e os alunos optam por fechar as cortinas pretas para experimentar coisas e engendrar segredos sem que ninguém espie. Essas cortinas também servem de esconderijo para as crianças, por mais que os professores não queiram. Espaço

importantíssimo da Casa 3 é a sua varanda. É a entrada principal, o lugar de encontro de toda a comunidade, de tomar lanche, de esperar o horário da aula começar...

Mas as outras casas também têm espaços importantes. A Casa 1 tem uma varanda envidraçada onde também acontecem exposições e que foi nomeada *Galeria EMIA*. A Casa 2 tem um auditório e é uma espécie de sede da área de artes visuais. Houve uma vez em que um personagem da *pré-história* da escola apareceu-me na Casa 2, frente a frente: eu lá estava, entre uma aula e outra, quando um senhor me pediu licença para entrar e visitar a casa por dentro. Disse-me que havia morado ali quando criança. Eu já sabia que nas casas da EMIA haviam morado famílias, mas mesmo assim foi muito curioso encontrar a um desses personagens à minha frente encarnado. Eu me lembro de lhe ter perguntado sobre uma das lendas da EMIA: se era verdade que havia uma piscina aterrada na frente da Casa 3, lenda que ele confirmou... nunca me esqueci de seu olhar inundado de nostalgia – procurava ele por um menino que ali se perdera?

A intimidade entre a escola e o parque foi cultivada pelo tempo e se tornou cada vez maior. Sabe-se que a vida da EMIA não cabe entre as paredes das casas e por isso nele se espalha. Ele é pequeno, mas mesmo assim é densamente povoado, tem araribá-rosa, cedro, embaúba, paineira... muitas espécies de aves, como periquito-rico, bem-te-vizinho-de-penacho-vermelho, sabiás...

Cria da EMIA

Em 2001 a diretora da EMIA Thaia Perez e eu, assistente-artístico da escola, organizamos um encontro artístico de ex-alunos. O evento foi por eles intitulado Cria da EMIA. As apresentações aconteceram na Sala 1 e o local escolhido para fazer a foto foi a *ponte* do parque.



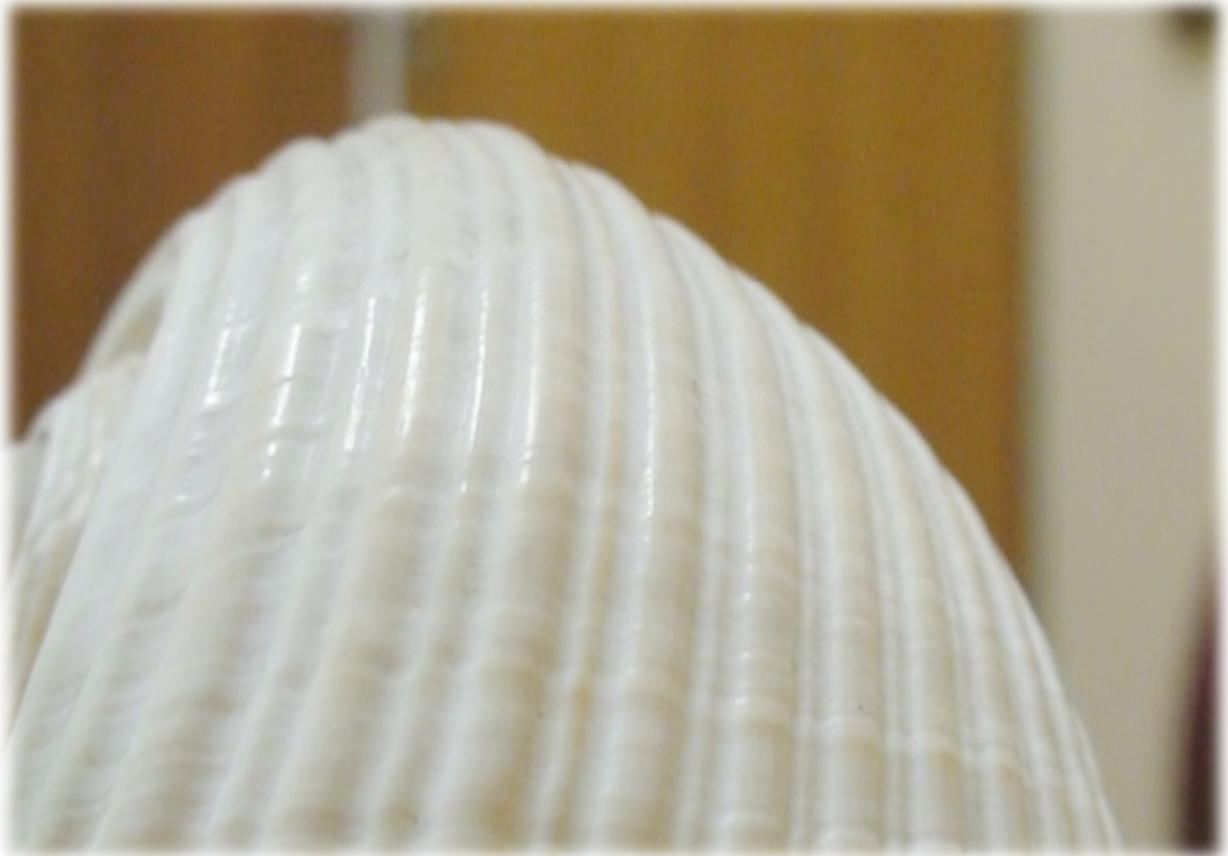
18

¹⁸ Foto Ana Viegas. Thaia Perez, eu, professor Marcelo Juliano e ex-alunos da EMIA.

À escuta

Estar à escuta é estar ao mesmo tempo fora e dentro, estar aberto desde fora e desde dentro, e por conseguinte de um ao outro e de um em outro.

Jean-Luc Nancy



Momo ouvia todos com atenção: gatos, cachorros, grilos e sapos, até a chuva e o vento nas árvores. E cada um falava com ela à sua maneira.

Algumas noites, depois que todos os seus amigos já tinham ido para casa, ela ficava sentada, sozinha, no grande anfiteatro de pedra, debaixo do céu estrelado, simplesmente ouvindo o grande silêncio.

Sentia-se como se estivesse no meio de um imenso caramujo que escutasse o mundo das estrelas. Era como se ouvisse uma música suave, mas poderosa, que ia direto ao seu coração.

Em noites assim, ela sempre tinha sonhos lindos.

E, quem ainda acha que ouvir não é nada demais, experimente fazê-lo para ver se consegue.

Michael Ende - Momo e o Senhor do Tempo

Carolina

Carolina iniciou seus estudos de flauta doce na EMIA aos sete anos, tendo a mim como professora. Esses estudos se estenderam por um período de quase cinco anos, depois do qual, como ex-aluna, continuou a participar por dois ou três anos do Conjunto de Flautas da EMIA, que eu dirigia.

Faço contas para estabelecer os parâmetros cronológicos da nossa relação aluna-professora, e concluo que ela se iniciou em 1996, estendendo-se com regularidade até 2003/04. Continuou seus estudos musicais na Escola Municipal de Música - EMM (instituição hoje denominada Escola de Música de São Paulo) a partir de 2002. Acompanhei de certa maneira os seus primeiros anos nessa escola, já que continuava participando do Conjunto de Flautas. Mais tarde soube que havia optado pela música como campo profissional e ingressado no Curso de Música – Licenciatura, da Escola de Comunicações e Artes da USP.

No decorrer do tempo tivemos alguns contatos esporádicos e trocamos alguns e-mails, que vieram a compor uma espécie de correspondência; e nos reencontramos em virtude do seu Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Música com habilitação em licenciatura, Departamento de Música da ECA - USP) intitulado *O que aconteceu? Um Relato sobre formação e educação musical (2014)*, para cuja banca de defesa fui convidada. Guardei essa correspondência como recordação. E também como registros da nossa relação, memórias dos processos vividos, do mesmo modo como conservo desenhos, anotações e fotografias de alunos de tantos tempos.

Arrisco a compartilhar alguns trechos dessa *correspondência* que, estendida no tempo, inspirou esta investigação, por se relacionar à gênese desta pesquisa; pois continuaram vibrando no meu pensamento, emitindo sinais - compondo-se a outros, emitidos por outras fontes - de que uma questão continuava a me provocar. Penso que ao se comporem à trama dos depoimentos e exercícios de pensamento dessa investigação, podem extrapolar o âmbito do percurso de Carolina e do meu; corajosamente excedendo os limites da nossa – estrita e literalmente falando – *pequena* sala de aula: -“Nossa, a gente tinha aula em uma sala muito pequena, era a

menor sala da EMIA, e ainda tinha o piano, a estante de música, e às vezes vários alunos tocando juntos...”, disse Carolina, quando entrevistada para este trabalho.

A correspondência se iniciou quando em agosto de 2010 recebi de Carolina uma *carta*, embora tivesse a forma de um e-mail - digamos que recebi um e-mail com *espírito* de carta:

27 de agosto de 2010

Oi, Ana, tudo bem?

Aqui é a Carol que foi sua aluna de flauta na EMIA há uns aninhos! Ontem eu fiquei até inconformada que não tinha o seu telefone, porque foi a minha primeira aula de flauta (como professora, dessa vez!), e eu queria muito te contar. (...). Já na primeira aula, eu mostrei uma música nova (aquela *Dois por Dez*,¹⁹ dos biscoitinhos, a primeira que eu aprendi!) para a Helena, que tem 7 anos (exatamente a minha idade, quando comecei) e ela gostou muito. Ela disse que os biscoitinhos da música são como os biscoitinhos do Shrek!²⁰ O Felipe, que também tem 7 anos está escrevendo uma história de monstros e nós vamos sonorizar. Cada aula ele traz mais um pedacinho novo da história. Depois da aula várias lembranças gostosas passaram pela minha cabeça (...).

No decorrer desse e-mail Carolina recorda a vivência que compartilhamos como aluna e professora, colocando-a como referência para as suas primeiras experiências: “Fiquei imaginando se tudo seria assim tão bom como está sendo, (essas novas experiências como professora de música) se eu não tivesse (...). E, em meio a elogios e agradecimentos que acredita nunca ter feito, “Eu acho que acabei nunca dizendo, pondo isso para fora, mas: muito obrigada (...) me sinto privilegiada por ter vivido tudo isso, que fez toda a diferença na minha vida, que me fez ser o que eu sou hoje”.

Na época eu estava me preparando para a qualificação de mestrado e esse depoimento espontâneo contribuiu para a ampliação da minha percepção do meu modo de ser professora e das minhas práticas e saberes como tal, diretamente implicados na construção da dissertação, na qual o trabalho cotidiano com as crianças

¹⁹ Dois por Dez - melodia originada em um antigo pregão inglês.

²⁰ Shrek – personagem protagonista de quatro filmes de animação PDI/DreamWorks.

constituía a matéria da pesquisa. E também forneceu uma pista das possibilidades de ressonância que a vivência de um processo de iniciação artística pode produzir, questão que já vinha me rondando há algum tempo.

Chamou a minha atenção o fato dela destacar uma memória extramusical: “Lembrei muito do meu caderno de redação, você lembra? Você pediu um caderno para anotarmos o que tínhamos feito e eu trouxe um caderno que usava para escrever umas histórias de vez em quando. Você lia e achava superlegal! Quando não tinha história nova você estranhava, me perguntava por que eu não tinha escrito (...)”. Aos poucos fui me recordando desse caderno. Talvez porque eu também gostasse de escrever quando criança, a atenção dedicada a ele não me parecera causadora de distração ou *perda de tempo* em relação ao objetivo central das nossas aulas: a aprendizagem de um instrumento musical. Também não atrelei de imediato esse interesse dela ao processo que eu conduzia, descartando o caderno e propondo de imediato algo como, *então se você gosta de escrever, que tal criar uma história e sonorizar e* O que acabou por acontecer a seu tempo, pois experiências dessa natureza fizeram parte do conjunto de nossas aulas; mas o interesse pelas escrituras de Carol acontecia em si mesmo, não como uma estratégia didática, um meio para atingir uma meta. Talvez por isso tenha tido essa capacidade de irradiação.

Entrar em contato com essa reminiscência coloriu e deu fisionomia à minha convicção da importância de uma observação sensível e alargada que por vezes extrapola o território estritamente musical - o que nem sempre é levado em conta no ensino de um instrumento. E como pequenos detalhes e delicadezas compõem uma postura e podem ser mais importantes do que se poderia imaginar. Pude perceber, então, às memórias dos alunos como fonte geradora de reflexão e conhecimento para o campo da iniciação artística e musical. Porém, envolvida com os rumos da pesquisa de mestrado, recolhi temporariamente essa via de investigação.

Em novembro de 2012 Carolina me escreve novamente e diz estar há muito querendo conversar comigo “por N motivos” e que a “gota d’água” fora, ao rever um episódio do Castelo Rá-Tim-Bum, descobrir que eu era o passarinho da flauta doce, e, que se ela soubesse disso na época que era minha aluna, ia “explodir de felicidade”. Em seguida conta: “Eu estou para me formar na USP e, principalmente nessa fase da minha

vida, ando revisitando um monte a Carolina da EMIA. É incrível como aquela experiência toda vivida lá ainda tem tanta influência na minha vida pessoal e profissional” - as memórias de Carolina se alargam, sobrevoam o território da EMIA, a infância, o Castelo, a Carolina da EMIA à beira da graduação e da vida profissional: voos nas asas do Passarinho.

Dois anos mais tarde ela me faz um convite. Primeiro me situa em relação ao momento que está vivendo: “Eis que, de novo, por fanfarrônicas e sincronidades da vida, volto a me debruçar um monte sobre os tempos de EMIA”. E em seguida me convida para participar da banca do seu TCC, sobre o qual ela diz: “É uma busca por, a partir das minhas memórias e da reavistação da minha trajetória como aluna, entender como eu estruturei meu pensamento e minhas ideias sobre ser professor”.

Alguns meses depois foi a minha vez de fazer-lhe o convite para a entrevista para esta pesquisa, que foi realizada em duas sessões. Entre uma e outra sessão, mais uma correspondência.

Ela começa comentando ter estranhado eu ter demorado para marcar o segundo encontro: “Eu já estava estranhando, me perguntando se tinha dado certo, mas aí me lembrei que, para transcrever, leva um tempão...”. E ela comenta que essa história de lembrar “é uma maluquice”; pois quando me escrevera da primeira vez, em 2010, contando da primeira aula como professora, lembrava-se “de coisas de 97”, do tempo em que era minha aluna, das quais depois se esquecera. Mas depois da nossa conversa, “relendo o e-mail, eu achei superlindo, e eu lembrei de mim lembrando. Que coisa, né? Cabe uma porção de coisas nos seres humanos.... Enfim, pode marcar, porque isso tudo já me causou remelexos de lembranças que ainda não tinham acontecido”.

Início o depoimento de Carolina com citações do seu trabalho. Outros trechos dele citados são também sinalizados pelo itálico.

Pastoral

Em meados dos anos oitenta, meu pai e alguns amigos abriram uma fábrica e fornecedora de lanches, que acabou não sobrevivendo ao governo Collor e ao Plano Verão. Nesse período, meu pai realizou, pessoalmente, uma entrega de lanches para um coral infantil. Chegou ao local de entrega enquanto o ensaio estava em andamento, e conta que, maravilhado pelo som das vozes infantis em conjunto, procurou o maestro do coro para saber o que era preciso para que sua recém-nascida filha pudesse, um dia, vir a integrar um coral. Foi por indicação do maestro e futuras recomendações de amigos de minha mãe que, aos 5 anos, eu ingressei na EMIA (p. 19).

Fui eu a primeira pessoa a tocar algum instrumento em nossa casa. Embora não houvessem músicos na família, tínhamos um grande número de discos devido às recentes entusiasmas "descobertas" de minha mãe sobre óperas e compositores clássicos (p. 17).

Não é uma memória minha, mas minha mãe vive contando que colocava a Pastoral do Beethoven para mim, quando eu era um feto em desenvolvimento; ela acha que eu fui pelo caminho da música por isso... é a memória mais antiga de todas, mas é uma memória minha dela contando. Parece com essa situação de uma memória que você esqueceu. Achei outro dia esse disco, o próprio, a Pastoral, a 6ª Sinfonia. Eu lembro muito das capas dos LPs de música erudita. Tinha uma capa que tinha muito apelo, acho que era Chopin, com uma foto de uma bailarina, com uma postura linda. Eu pensava: se vou brincar de bailarina vou pegar um disco que tem uma na capa. A Bia minha irmã e eu, a gente não tinha as coisas de balé, sapatilha, collant, a gente improvisava. Uma calça rosa... uma faixa... pronto, agora somos bailarinas! Hoje eu detesto coisas tecnológicas, está indo muito rápido, eu não consigo acompanhar... mas muito nova eu sabia manusear a vitrola: pegar o disquinho, aquele bolachão, e colocar a agulhinha... sozinha...

Essas lembranças são tão antigas, estão meio enterradas, são flashes. Mas é incrível como eu lembro quando na aula de música a gente ia escolher o instrumento que ia tocar, e todo mundo queria, por exemplo, o xilofone, porque era... - fico imaginando os critérios – maior?... E eu às vezes escolhia o guizo, gostava do arame em formato

de meia-lua, do vermelho do cabo de madeira, do friozinho da parte metálica. Outro dia eu vi um novo, fiquei... nossa, *isso?! Mudou, era meio torto, agora é reto, simétrico.* Me chamava a atenção a parte plástica dos instrumentos, a sensação tátil... não só o som. Não sei se foi porque eu passei pela experiência das artes integradas na EMIA e isso ficou mais forte, ou se começou antes e lá eu encontrei um lugar que tinha tudo a ver com isso. Mas para mim sempre foi tudo muito junto e sempre será! Como ouvir música e dançar... lembro muito de uma aula que eu conto no TCC, eu e o meu grupo, ouvindo Domingo no Parque²¹, eu fazendo um desenho... devia ser uma aula ligada ao projeto da Tropicália... eu lembro de assistir ou participar disso.

No meu desenho tinha uma roda gigante, um sorvete, um sol e uma moça loira com duas tranças no cabelo. Lembro-me de ouvir a mesma música depois e estranhar que a letra trouxesse, em sua temática, ciúme, triângulo amoroso e mortes. A sensação que tinha permanecido em minha cabeça, durante muitos anos, foi a de minha interpretação, expressa através do desenho, de uma história alegre, com sorvete, moça, sol e roda-gigante (p. 20-21).

Fui criada em apartamento, tinha videogame... então quintal, verde, sempre me chamaram a atenção. Meus pais vieram do interior e eram impressionados com São Paulo, meu pai imaginava os filhos dele participando de uma cidade assim. Mas eu, nem que seja *para quebrar a cara*, alguma hora quero morar em um lugar pequeno. Isso é de cada um, mas acho que na infância o verde e o espaço modificam, transformam - mesmo hoje; hoje a criança até se encanta mais, porque é tudo tão virtual... mesmo as crianças mais ligadas em celular e essas tecnologias todas.

Por isso, pensando a educação musical hoje, em relação às tecnologias e o que eu vivi na EMIA, eu faria igual nesse sentido. A escola onde uma amiga minha é professora *exigiu* que ela usasse tablet com as crianças – *“se vira, faça alguma coisa com isso!”*. Acho um absurdo. Quando eu conto da EMIA, digo: é pública, tem a integração e tem o parque. É difícil pensar na EMIA em outro lugar.

²¹ Domingo no Parque – canção de autoria de Gilberto Gil

Faço associações *extracurriculares*...não necessariamente ligadas a coisas de aula. Como um momento em que eu estava sendo muito feliz na USP, no campus, atravessando a Praça do Relógio, e tinha uma árvore linda, foi no primeiro ano da faculdade, era primavera, e eu pensei: sou feliz em lugares que tem *mato*. E lembrei da EMIA.... Quando eu estava no quarteto a gente ia tomar lanche lá embaixo, no bambual, não podia, mas a gente ia correndo. Às vezes era úmido, um dia eu voltei toda enlameada, muito tempo depois de acabar o intervalo, levamos uma *baita* bronca dos professores, nem sei como voltei para casa de metrô daquele jeito. Quem quase sempre levava a gente era a Dô, você lembra da Dô? Se não fosse ela, a gente, eu e a Bia, a gente não poderia ter feito EMIA.

Repertório e pertencimento

Outro dia acordei escutando uma música e fiquei o dia inteiro feliz. Uma menininha que mora no apartamento de cima estava ouvindo aquela ciranda da Palavra Cantada, que é muito bonitinha... Lembrei de várias coisas que eu escutava na infância, mas em casa não tinha Palavra Cantada; por que então eu tinha essa relação com a música deles? Aí lembrei, no quarteto fizemos uma apresentação do Fome Come²², e para o jogo das latas a gente enfeitou umas latinhas, lembro do papel camurça que eu usei para cobrir a minha, ficou com uma textura diferente, e eu fiz umas nuvens roxas... me vêm cores, texturas, coisas misturadas.

Com o conjunto de flautas a gente fez apresentações com outros grupos, lembro muito de uma que era com o coral, o grupo de violões e o conjunto de pífaros ... Ah, é, Modos e Modas. Música de tradição oral, medieval, teve a Cantiga de Santa Maria²³; acho que foram várias apresentações. Essa sonoridade modal, quando eu reencontro me remete à EMIA. Faz tempo que eu gosto muito do Quinteto Armorial, e da primeira

²² Fome Come (Paulo Tatit, Sandra Peres e Luiz Tatit) é uma canção acompanhada por uma brincadeira rítmica executado com latas ou copos.

²³ Cantigas de Santa Maria - Coleção de composições do século XIII, escritas em galaico-português.

vez que eu ouvi aconteceu isso - é como um lugarzinho que eu acesso. Também me reaproximei desses repertórios no Brincante²⁴, fiz cursos lá.

Para dar aula a gente precisa muito da percussão popular; o tímpano, ou a marimba das aulas de percussão aplicada da USP eu não vou ter na sala de aula, nunca! Agora, tambor de alfaia, pandeiro...a gente precisa muito. Isso é uma carência da licenciatura. Um dos cursos do Brincante era de dança e percussão. E nos exercícios de *andar pela sala*, explorar, preencher os espaços... fazia *muito* tempo que eu não fazia isso, e isso era muito EMIA para mim. Super. Até a sala me lembrava a Sala 1 da EMIA, que tem o palco, os vidros que dão para o parque. No Brincante tem a cultura popular, mas também tem o espaço de criação. Tive uma sensação de alívio, de pertencimento, de voltar a um lugar.

Eu não sei como lidava com as aulas de dança na EMIA, não me lembro. Mas fazer agora os cursos do Brincante, isso deu uma *puxada* boa; porque nessas coisas da cultura popular, de dançar no meio da roda, brincar, chamar alguém... me sentia tímida. Então sentar no chão, em roda, a criação depois do aquecimento e da prática - fazia tempo que eu não fazia essas coisas -, para a timidez de me expor, de me colocar mesmo, deu uma boa ajudada.

Falando de infância, arte, educação, coisas da TV Cultura marcaram, o Castelo Rá-Tim-Bum, especialmente, por um bom período da minha infância. Até hoje, de repente, se passa na TV eu vejo, ou coloco no YouTube, nossa, que coisa bem-feita! – em todos os sentidos. O dia em que eu reconheci você como *Passarinho* foi assim, eu pus no YouTube porque me deu saudades. Foi a Bia que percebeu, até tinha me passado na cabeça, mas pensei *vai ver que estou vendo Ana Cristina onde não tem...* A gente pausou nos créditos... e eu: - “Meu Deus, não acredito! “. É um episódio em que o Dr. Abobrinha se veste de professora primária, é sobre educação...

Lembro de como a contagem do tempo era diferente, eu fazia tanta coisa, punha um disco para dançar, via um programa, tinha o X Tudo - *Faça você mesmo!* Lembro da Eliana - *Tesoura sem ponta!* Se falavam de uma tinta e eu não tinha, eu tentava adaptar, acho que já estava na EMIA, juntava as experiências, dava um jeito. Em casa

²⁴ Instituto Brincante – instituto voltado à pesquisa da cultura popular e à formação de artistas e professores.

eu olhava uma caixa grande, um *isoporzão*, e ficava pensando em fazer outra coisa com isso.... Uma vez eu fui na casa de uma amiga, ela tinha um móvel grande no quarto, como se fosse uma cômoda, fiquei com vontade de ter uma. Tinha uma caixona em casa, pinteí de marrom, forrei, fiz uma cômoda que para mim era como a da minha amiga. Até hoje eu sinto isso, de repente tem algo que acende: *eu consigo fazer isso sozinha*, pode ser uma comida, uma roupa que quero inventar, não é tão diferente de quando eu cismava que queria tirar uma música na flauta, ou pintar ou desenhar uma árvore...

Escolhas

Nos dois últimos anos de EMIA escolhi artes plásticas²⁵ e no seguinte teatro. Eu gostava muito de artes plásticas, muito... queria fazer uma *tela*. Logo depois eu também fiz uma tela na escola, na 5ª série... aí me senti super à vontade - *em casa*, na minha área!

Escolher teatro foi uma coisa racional, porque eu ouvia de muita gente -“Teatro é bom para perder a timidez! ”. Quando eu era pequena, eu era muito, muito tímida; eu tinha vergonha até de pedir...- “Moço, me dá um chiclete? ”, eu ficava no balcão, de pontinha de pé, esperando ele perguntar o que eu queria... Com o tempo eu fui ficando menos envergonhada, mas ainda tinha isso, e como era o último ano... – mas o teatro não foi da vontade, a vontade era de artes plásticas de novo. A única vez que a escolha foi racional acabou durando menos; comecei a não estar mais tão envolvida, não sei se estava *desgostando*. Se eu tivesse desgostando eu lembraria. Muitas coisas não foram racionais, como a escolha do instrumento, eu tinha pensado em fazer piano, e como segunda opção violino, tinha conversado em casa com meus pais. E aí na aula, quando os professores perguntaram eu disse: flauta doce e violão, *sabe Deus por que!*

Não foi porque eu já fazia instrumento e tocava no conjunto que eu não escolhi música no curso 11/12; é que disseram –“*Escolha alguma área*”. E eu *escolhi* artes plásticas. Fica na minha cabeça que se existisse uma Escola Municipal de Artes Plásticas talvez

²⁵ Foi apenas a partir de 2010 que na EMIA a área de Artes Plásticas passou a ser denominada Artes Visuais.

eu tivesse virado uma artista plástica, porque era um interesse, a memória da tinta é muito forte. Mas enquanto eu estava fazendo as aulas não pensava que ia prestar vestibular, que ia virar alguma coisa de profissão... eu entrei na Escola Municipal de Música, já tinha construído um hábito de fazer aula de instrumento uma vez por semana... Saí da EMIA, fazer as duas escolas ficava corrido. Sair sem formatura foi tranquilo, embora muita gente tenha falado: -"Mas só faltam seis meses! "

Lá pelo meio do curso da EMIA - lá pelos meus oito ou nove anos - aconteceram umas fases em que lembro de falar para a minha mãe que queria desistir. Mas depois passou. Eu era muito tímida, talvez estes tenham sido momentos em que não me senti muito entrosada.... Eu não tive muitas amizades na EMIA que fossem além do grupo, assim de lembrar das pessoas. Mas por exemplo da Tássia eu lembro muito porque a gente tocava juntas nas aulas de flauta, nas audições e no conjunto... E mais tarde eu a reencontrei na Escola de Música. Nossa! Festa da primavera, 2001! Choveu *demais!* A gente tocou em uma tenda, bem no meio do parque, tinha uma cobertura...

Na EMIA eu tinha muito conforto para tocar. A gente tocava muito em conjunto, mas não lembro de ficar nervosa nas audições da EMIA, mesmo tocando sozinha. Teve uma apresentação no João Caetano em que tocamos com o Conjunto de Flautas um arranjo que era mais difícil, Greensleaves ²⁶com as variações, e cada um de nós fazia um solo, tocando um tipo de flauta diferente, contralto, tenor, baixo... e era *muito* tranquilo. Às vezes acontecia de na mesma apresentação eu participar de várias maneiras, como quando o meu quarteto fez o Fome Come, como eu já contei, e eu também fazia parte do conjunto, tocando flauta em outro número, então eu me sentia muito importante, tinha de me trocar, prestar atenção na ordem, *altas participações*.

Isso é uma coisa que para mim ficou bem marcada na infância: estar no palco e estar sendo vista não tinha nenhum problema, era bom! Nossa, era *muito legal*. E depois na Escola Municipal isso mudou drasticamente, passou a ser um problema. Sentia medo, a primeira apresentação acho que foi a pior, é a que eu lembro mais das sensações, do meu dedo tremendo... foi uma experiência... terrível! Quando acabou eu me tranquei no banheiro, custei para me recuperar!

²⁶ Greensleaves to a ground – século XVII. Tema e variações sobre um baixo que se repete.

O que eu elaborei é que na EMIA eu era das alunas que mais sabiam, que tinham mais conhecimento do instrumento, e na Municipal eu era a que sabia menos, os outros alunos eram muito mais velhos, vinte ou quase vinte anos, e eu bem nova, com doze ou treze... E quando vi aquelas pessoas tocando antes de mim, coisas difíceis, e eu ia tocar sozinha... depois deles! Essa troca foi... *pesada*. Mais tarde, quando passei a participar do Grupo de Música Antiga da escola foi ficando mais confortável.

Essa tendência de focalizar as coisas negativas é do olhar de quem já se formou em licenciatura. Na época eu não achava tão absurdo. Mas como no TCC eu focalizei o caderno de flauta, a aula de instrumento na EMIA e na Escola Municipal, essas questões ficaram fortes. Mas não era só ruim, algumas coisas do repertório do instrumento me encantavam... E tinha os colegas, e o coral, só o coral já valeu demais! E as aulas de uma das professoras de teoria que eu tive.. eu e a Heloísa, minha amiga, lembramos de muitas histórias dela, o que mais me tocou nessas aulas, é que ela dizia que quando era estudante de música diziam: -"É assim"; sem explicar os porquês das coisas. E ela incentivava os nossos porquês. Respeitava as individualidades de cada um. Nas aulas dela e no coral a criança era um ser individual que estava lá por algum motivo, com suas necessidades... E não só conteúdo, conteúdo, e uma hora você vai chegar ... Essa coisa de igualar, de nivelar por cima ou por baixo, o que seja...

Quando eu entrei na Escola Municipal de Música eu me senti preparada, sim! Talvez ela é que não suprisse... o que a EMIA tinha preparado. Quando fui fazer a matrícula com o meu pai, na EMM, na hora de determinar para que nível de teoria eu ia, uma pessoa da secretaria, toda mal-humorada, falou que ia me colocar direto no TC 1, no primeiro nível, porque como eu vinha da EMIA não devia saber nada. Foi a primeira coisa que eu ouvi na Escola Municipal.

No final do colegial eu sentia que valorizavam mais quem ia prestar medicina do que a mim, e isso me afetava. Agora está *OK*. É engraçado as pessoas perguntando, mas o que você faz da vida, *mesmo? Levar a vida na flauta...* um clássico! Acho incrível levar a vida na flauta, recomendo! E quando eu digo que na verdade tenho mais interesse em educação, fica ainda pior, a pessoa me olha com uma cara..., -"Mas *por que?!*" E eu respondo -"É! É assim. Eu escolhi educação. "

Antes da Licenciatura, eu fiz um tempo de História, uns meses. Por problema de horário tive que parar as aulas na Municipal. Fiquei um tempo só tocando um pouquinho em casa, e pensei: - "nunca na vida, desde os sete anos de idade, eu fiquei tanto tempo sem fazer nada de música! ". Não sei me encaixar num lugar em que a música, ou a atividade a que me dediquei tanto tempo fique em segundo plano. Um dia cheguei em casa e falei para o meu pai: -"Todo mundo já leu o Manifesto Comunista e eu nem sabia quem era o Marx até ontem! ". (Também porque eu tinha feito colégio no Objetivo...). E meu pai: - "Certo, mas enquanto eles estavam lendo o Manifesto Comunista você estava tocando flauta!"

Eu comecei a achar que não me encaixava... me deu uma saudade antecipada, antes de eu ser uma pessoa que ia dizer assim -"Ah, eu fiz música muito tempo, tocava, mas fui para História e hoje eu sou professora de...". Impensável. Não, não sou eu, não sou nada eu. Parecia, não sei... um órgão que ficava faltando, uma coisa que *sempre* estava comigo. Foi um estranhamento *tão* grande! Para outras pessoas pode ser diferente, as filhas de um casal amigo dos meus pais fizeram EMIA e as duas foram para publicidade. Lembro que uma delas fazia aula de piano e parou porque não queria cortar as unhas, ela gostava das unhas compridas e pintadas.

Eu também tinha pensado em bacharelado em flauta doce, eu até conto no meu TCC que fui influenciada para fazer licenciatura por ter um dia assistido a uma aula com uma amiga que fazia licenciatura em educação musical na UNESP.

Não fosse um dia em que resolvi acompanhar uma amiga que cursava licenciatura em educação musical na UNESP (...). Nesse dia, falavam de educação, de liberdade, de Paulo Freire e de música e o que mais me encantou foi ver todos, inclusive o professor, sentados no chão, formando uma roda. Imediatamente a disposição dos corpos me levou ao Parque Lina e Paulo Raia, à EMIA, aos guizos e pincéis por lavar. Naquele momento me dei conta de que, para além de gostar de música, eu gostava de liberdade, de trocas, do ato criativo. Estava, de certa forma, afastada disso, apesar de nunca ter deixado de me sentir "afetada" ao tocar um "affettuoso" nos duetos de Tellemann, ou ao cantar no coro. Por isso, considero o espaço para a criação e a liberdade, imprescindíveis para que arte e educação se deem, se realizem. Optei pela educação musical, também a fim de me reaproximar desse ambiente e por ter podido

participar desses momentos em que arte e educação aconteceram, por ter vivenciado essa experiência como aluna e por acreditar em poder torná-la possível como professora (p.33).

Baixei todos os filmes dos Wes Anderson. Tenho visto todos os dias o Prólogo dos Tannenbaum²⁷ pelo menos duas vezes. O que me pega é a estética, a beleza. Tem um sensível que toca muito. Pode ser que quem leu o Manifesto Comunista enquanto eu tocava flauta esteja preocupado com outras questões.

Uma infância ambulante

As pessoas dizem que eu sou uma infância ambulante! Tenho muita vontade de ver fotos das pessoas crianças. Quando eu vejo, ou quando elas contam alguma coisa da infância, parece que acesso um ponto que eu não acessaria, por mais tempo que passasse. Uma amiga me disse que eu arranco as infâncias das pessoas. Ela soube de alguém que tinha feito um TCC na UNESP em Artes Visuais, algo sobre os próprios desenhos de infância e os de agora, e me disse: -"Você fala tanto de infância e arranca a infância das pessoas, porque não faz o TCC sobre isso? ".

O meu TCC teve muitas caras, em alguns momentos pensei que podia não dar em nada! Mas na hora de parar, sentar e escrever, aí veio como se fosse um... um arremate de tudo, de todas aquelas caras, mesmo o que não era bem o assunto, mesmo a própria Iniciação Científica que eu não quis usar, tudo isso entrou num curso, e no final deu uma sensação de potência, *uau!* Cheguei em algum lugar. É muito legal quando as coisas muito em esboço viram alguma coisa.

Funis

Na Faculdade de Educação da USP tem disciplinas de licenciatura que são comuns a todos os cursos, e aí no primeiro dia todo mundo se apresenta -"Letras! História! Física! ". E quando você responde -"Música! ", você só vê o balançar de cabeças e pescoços, todo mundo virando em sua direção...

²⁷ Os Excêntricos Tannenbaum (2001), direção de Wes Anderson.

Eu fiz trabalhos sobre a EMIA. Um deles foi para POEB: Política e Organização para Educação Básica no Brasil; era para ser sobre funcionamento, organização, mas nunca tive interesse em saber como a EMIA funcionava por dentro, então o filtro não foi tão político. Eu entrevistei um professor da EMIA, ele contou na entrevista que tinha feito Jornalismo, e como foi que acabou indo dar aula lá na EMIA... Final da década de 1980, fico imaginando que as pessoas vinham de várias áreas, para garimpar as pessoas contava muito o interesse e afinidade que levavam para o mesmo lugar.

Hoje você também acaba entrando num funilzinho: é artes, é música, é licenciatura, dentro da licenciatura tem várias linhas, então... Palavra-chave: funilzinho! Não sei. Não sei se a EMIA é um funilzinho, também não sei se funilzinho é pejorativo. Se a gente pensa nos alunos que não se tornam artistas, então ela mais abriu do que fechou.

Eu escolhia a EMIA porque tinha um monte de professores e alunos da Faculdade de Educação da USP que não conheciam... para colocar lá no mundo acadêmico da USP, acho que precisa, é uma maneira de divulgar. Várias coisas da EMIA interessam, por exemplo, para essa disciplina que era política, além do ensino de arte: é municipal, tem artes integradas, usa o espaço público de um jeito muito legal, tem o parque e para entrar tem um sorteio - não é a quantidade de dinheiro da família que determina se a criança vai frequentar ou não; o local em que a família mora interfere, pelo acesso, mas tem uma abertura.

Acho que a gente precisa falar da EMIA porque devia fazer parte da formação de muitas pessoas, não só de algumas. Sempre que eu podia escolhia a EMIA, *dava caldo*. Para o trabalho e para mim também, porque teve a *minha* história lá: -"Estou aqui porque um dia eu comecei...".

Muitas vezes no meio da conversa com as pessoas eu falo: -"Eu já te falei da EMIA? " Porque como virou profissão, para eu me apresentar, abrir o meu contexto, eu tenho essa mania de começar do começo: -"Oi, eu sou a Carol... eu estudei numa escola...". Mesmo em conversas normais, informais, eu acabo falando.

Mundo e escola

O mundo já está na escola, querendo ou não; tem os outros alunos, os professores, os funcionários, o intervalo, o recreio, você não está se preparando para o mundo, você já está *vivendo* o mundo. Todo tipo de preparação *para...* acho horrível. Tem de ser uma consequência.

Lembrei de um trecho do Tarja Branca²⁸, é um documentário sobre o *brincar*, a arte e o brincar estão muito ligados. Eu tenho no meu celular, um trequinho, coisas que eu quero ter comigo. Numa conversa com pais preocupados com o que o filho vai fazer mais tarde, preocupados com o vestibular, a Lydia Hortélio diz assim: ninguém nasceu para o vestibular - as pessoas nasceram para viver. Vibrei como se fosse um gol! Nesse sentido, pensando na EMIA, a maior das preparações, para a vida, ou para os exames, é a própria vivência que a pessoa tem lá. E, como eu disse, o mundo está lá!

O mais importante da EMIA foi ser um espaço de liberdade para criar. Tudo está ficando tão formatado, não te dão espaço para criar. Ou dão de um jeito limitado, dentro de uma lógica de mercado. Na escola é bom ser criativo na matéria de artes porque isso vai proporcionar para a pessoa que está em formação um *diferencial*; e aí no resto do curso, no colegial, fica para trás. Às vezes me dizem: -"Você é tão criativa, porque não fez publicidade?" O que se pensa é criar para o mercado, e não para a pessoa; ou, *música é bom porque desenvolve um raciocínio matemático*. É sempre um porque atrelado, uma razão que não é a arte em si. Um outro motivo que seja vendável de alguma forma.

Viver a arte em si está muito mais ligado ao momento presente. Você não está fazendo pensando em uma coisa futura, em desenvolver outra coisa. Você está inteiro naquilo. Nas outras coisas também deve ser assim, mas quando você faz arte é *obrigado* a encarar o momento presente. Se não é uma coisa mecânica, não é artística, você não está lá... a sua expressividade, a sua cara... fica no meio do caminho.

²⁸ Tarja Branca (2014), A Revolução que Faltava – documentário dirigido por Cacau Rhoden.

As duas imagens abaixo fazem parte do TCC de Carolina:



Fig. 1 – Capa original

Capa de um de seus cadernos de flauta, desenhada por ela. Abaixo, fragmento do caderno analisado por ela no TCC.

A figura 4 mostra “Melodia Nostra”, música que criamos juntas, eu e a professora, no fim da aula. Lembro-me de apresentá-la em alguma mostra de alunos da EMIA.

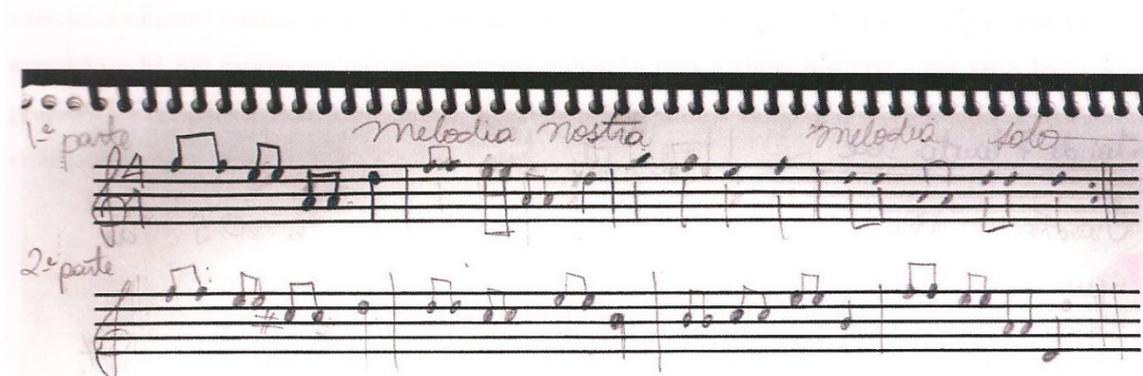


Fig. 4 – Recorte de página do caderno referente à composição “Melodia Nostra”.



Tássia e Carolina (à direita) em audição de alunos na EMIA

Carolina de me deu essa foto há muito tempo.



Tássia e Carolina (à direita) na exposição comemorativa dos 35 anos da EMIA ²⁹

²⁹ EMIA – Escola de Arte, Casa de Crianças. Uma experiência de 35 anos. Centro Cultural São Paulo – 04/06 a 17/07 de 2016.

“Nossa! Festa da primavera, 2001! Choveu *demais!* A gente tocou em uma tenda, bem no meio do parque, tinha uma cobertura...”



Carolina, eu e Tássia na Festa da Primavera. Abaixo, Carolina na Exposição dos 35 anos de EMIA



Leandro

Em uma das minhas expedições exploratórias à página EMIA 35anos no Facebook, deparei-me com o link publicado de uma reportagem realizada por Leandro Gouveia, ex-aluno da EMIA, para a Rádio Bandeirantes. Sigo a pista e pouso diretamente na reportagem indicada como “Crianças se divertem em matinês de Carnaval”, por ele realizada.

Desfruto da delicadeza do repórter na aproximação com as crianças e na narrativa dessa reportagem que dura menos de três minutos. Sei como é difícil colher depoimentos de crianças em momentos determinados por nós, adultos, para esse fim. (Quantas vezes nas rodas de conversa feitas após experiências intensas, na qual os alunos tinham estado muito envolvidos, não pude colher mais do que... *foi legal; gostei; ou mesmo - vai demorar para chegar o recreio?*) Mas mesmo assim me incomodam as entrevistas feitas com crianças no rádio e na TV, que em tons e perguntas padronizadas fazem murchar qualquer possibilidade de vibração. Tocada por esse olhar delicado e o tom divertido do texto, pensei que gostaria de entrevistar Leandro. Também me pareceu que um jornalista seria um bom personagem para a trama da pesquisa.

Entro na página dele no Facebook, e só então, com surpresa, o reconheço: na *capa*, uma foto dele no projeto Um Sopro de Brasil – projeto realizado em 2004, no qual a participação de um grupo de alunos da EMIA coordenado por mim em colaboração com o músico Jamil Giudice marcou a minha própria memória.

Alguns meses depois eu o encontro em um ensaio do Coral dos 35 anos - coral de ex-alunos, formado em virtude do ciclo de celebrações dos trinta e cinco anos de EMIA - e lhe faço o convite.

Nos encontramos para a primeira entrevista num sábado de manhã na EMIA, horário de ensaio da orquestra da escola. Somos, Leandro e eu, recebidos com carinho, assistimos um pouquinho do ensaio da orquestra, tomamos café na sala dos professores. Entre os muitos cumprimentos e comentários, -“Foi meu aluno de pífaro!”,

diz uma das professoras; uma curiosidade: -“É meu aluno! ”, diz um outro. Pois Leandro é, atualmente, seu aluno no Curso de Regência Coral da ETEC.³⁰

Escolho uma das salas da Casa 3 para a realização da entrevista. Sentamo-nos e Leandro orienta a posição da câmera. Iniciamos a conversa sozinhos, mas rodeados pelos sons da orquestra que ensaia, e pelos pássaros, risadas e conversas dos frequentadores do parque que passam rente à nossa janela. E, como de costume por estas paragens, dos aviões em rota de pouso ou decolagem.

Bagagem

Você já tinha falado do tema do seu trabalho, então eu... eu fiquei matutando no que a EMIA influenciou a minha vida. Mas como é que eu posso mensurar a importância da EMIA no que eu sou hoje? A primeira coisa que me vem à cabeça é o contato com arte desde muito cedo, eu entrei na EMIA com cinco para seis anos... O que eu acho um privilégio, a grande maioria das crianças não tem acesso a isso. Essa vivência acompanha até hoje a minha vida. Meu envolvimento com arte hoje é muito grande também.

Eu não gostava muito de ler. Achava chato. Lia os livros da escola por obrigação. Uma falha muito grande. Em casa não tinha esse ambiente, esse hábito. Nem de livro nem de música. Foi surgir por causa da EMIA. Primeiro com a minha irmã: ela fez piano, compraram piano, está até hoje lá em casa. Eu era bem pequeno, lembro dela estudando, repetindo as mesmas músicas, o que às vezes era meio chato.... Depois comecei a experimentar o piano, sozinho, tentava tocar o que ela tocava. Minha avó ouvia muita música, e música... Chico Buarque, Caetano, mas o *meu* interesse por música, e até mesmo por esse tipo de música veio daqui.

Então a EMIA me ajudou a adquirir uma *bagagem cultural*; muito importante. Que me faz querer conhecer sempre mais, musicalmente, principalmente. Aqui a gente assistia

³⁰ ETEC – Escola Técnica Estadual de Artes, vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

a muitos concertos, os professores sempre apresentavam coisas novas, na época eu não percebia, mas tudo isso foi acumulando; me auxilia mesmo, se eu vou escrever alguma coisa, na relação com os amigos, no modo como instigou minha curiosidade. Não sei também o quanto disso é inato; minha irmã também tem muito interesse por arte, por conhecimento, será que se a gente não tivesse feito EMIA isso não teria acontecido? Mas a vivência com arte *define* - não sei se a palavra é bem essa - muito do que eu sou hoje, *me* define. Muito do meu senso crítico também acho que vem daqui.

A bagagem cultural tem várias entradas, ela vai se modelando. Uma vez o professor mostrou uma fita do Mawaca,³¹ eu era pequeno e era uma coisa muito diferente, mas gostei tanto que pedi a fita emprestada para gravar. Ele mostrou porque queria mostrar coisas étnicas, outras sonoridades. Uma das músicas era assim... (*e cantarola...*). Tem coisas que eu escuto hoje e acho que gosto muito também por associar àquela época, Luis Tatit, por exemplo.

Senso crítico é um termo amplo mesmo. O que influenciou nesse sentido era que o contato que a gente tinha não era só com coisas que normalmente são mostradas para crianças, mas coisas mais complexas; coisas que fazem a gente pensar. Quando eu era criança sentia muita diferença entre o que eu ouvia em comparação com as outras crianças da escola.

Que a EMIA é uma experiência ótima, isso eu já tinha pensado. Realmente importante. Minha irmã Juliana também pensa assim. Ela tem amigos que fez aqui até hoje e também quis voltar a fazer alguma coisa de música, voltou a cantar em coral depois de adulta. Tenho duas irmãs: a Juliana é a mais velha, fez EMIA, se formou. A irmã do meio não terminou o curso, não quis mais vir. Falo isso porque talvez se possa fazer uma relação por aí.... Eu sou o caçula, tenho vinte e quatro anos. Elas são bem mais velhas, quando a Juliana entrou aqui eu tinha acabado de nascer. Então não sei localizar as memórias de antes da EMIA.

Eu nunca parei de fazer alguma coisa de arte. Quando eu me formei fiz dois anos de teatro como ex-aluno. Depois, na época do colegial, entrei em um coro - nunca tinha

³¹ Mawaca é um grupo musical brasileiro que pesquisa e recria músicas de tradições diversas.

cantado em coral na EMIA – e quis estudar piano. Estudei piano até começar a trabalhar, coral praticamente nunca parei, canto até hoje. Eu também toco, *pego* no piano, na flauta; tenho um amigo que toca clarinete, de vez em quando a gente põe uma partitura e toca, ou se apresenta no sarau do coral...

Semente de ameixa

Em uma época que minha mãe quis voltar a trabalhar, pensando no que poderia fazer, ela começou a vender Yakult. Ela vendia aqui nessa região, inclusive numa escola aqui perto. Os professores de lá e as pessoas por aqui falavam bem da EMIA, foi por isso que a gente veio para cá. Eu também sempre recomendo para as pessoas, já quando eu fazia ginásio eu recomendei para a professora de geografia colocar o filho dela aqui. Sempre que eu explico o que é a EMIA, as pessoas têm a mesma reação: -“*Nossa!* Existe isso?!”. Mas, recentemente, com a minha própria sobrinha não deu certo, ela começou a vir, mas não tinha quem trouxesse, minha mãe chegou a trazer por um período, mas depois não deu mais.

Um dia, quando eu tinha uns seis anos, estava com o meu grupo brincando, no parquinho de baixo, e achei uma semente perdida na areia. Lembro muito bem da professora sentada num banco, vendo a gente brincar. Eu mostrei a semente e ela disse que achava que era de ameixa, não tinha certeza. Guardei e plantei, plantava tudo que eu via de semente, ficava fascinado, queria ver no que ia dar. Plantei essa semente, na frente de casa, do outro lado da rua; cresceu, está lá até hoje, dá fruta todo ano. Esse episódio marcou. Tenho uma lembrança muito boa dessa época, do início da EMIA.

No quarteto, lembro de uma atividade, todo mundo tocando xilofone, e eu era o maestro. Não sei se me ofereci ou se a professora me colocou, mas daí em diante ela sempre me chamava de *Maestro*. Também me lembro de fazer no quarteto a forma da nossa mão com argila – lembro da gente trabalhando fora da classe, no parque -, depois fizemos uma moldura com jornal e preenchemos com gesso para fazer a mão em alto relevo, até hoje eu tenho. A mão e o pé, que a gente fez no ano seguinte. Eu não gostava muito de ficar descalço e de me sujar, mas dessa vez eu não me importei.

Talvez eu lembre muito dessa mão e desse pé porque eu vejo até hoje, a árvore de ameixa também. Mas ao mesmo tempo, se eu guardei.... Tive muitas experiências que eu não teria em outro lugar, talvez escolas melhores de ensino regular tivessem, mas eu não teria tido essas oportunidades.

Quando a gente está aqui na EMIA, ninguém explica o que está acontecendo; o que é iniciação artística, porque é diferente de uma aula em outro lugar, num conservatório, por exemplo. Você, criança, apenas vive o que estão te propondo... e não tem programa de aula.

Ser um tanto quanto livre, *bastante* livre, isso eu gostava muito! A sensação mesmo de liberdade. Porque na outra escola tinha sinal... *trrrrrrrr....* aqui a gente não podia fugir do parque, tinha a responsabilidade de não ir muito longe, mas podia sair do campo de visão do professor. E isso era bom. Eu sabia que tinha a responsabilidade de não ir muito longe, mas no recreio a gente ia lá embaixo brincar.

Na época dos quartetos eu gostava de conversar com os professores mais do que com os colegas, nunca fiz amizades muito fortes aqui. Sentia que os professores reparavam em mim, achavam, não sei, que eu tinha um certo destaque... tanto que teve aquele projeto, Um Sopro de Brasil, em 2004, alguns alunos foram chamados, bom aí eu já tinha treze anos, me chamaram... Como foi, você que escolheu?

Mas a Jéssica, que eu conhecia daqui, reencontrei por causa do coral; fiquei mais amigo dela agora. O jeito como a gente se reaproximou tem relação com a gente ter feito EMIA. Sempre vêm lembranças, de professores vêm muito, a gente comenta, e também conta para os outros, que ficam conhecendo a EMIA por causa da gente.

Sentia certo orgulho em fazer arte, no meu meio isso era incomum, fazer teatro, tocar flauta.... Até hoje, com as coisas artísticas que eu faço, eu penso que tenho tido um privilégio, embora eu não ache que devesse ser assim. Quando eu era aluno daqui, achava meio *chique* fazer apresentações nos teatros, Paulo Eiró, João Caetano... *Ah! Tenho apresentação!* Era só a família que ia, mas tudo bem...

Minha mãe é muito dedicada; era ela que sempre levava a gente para as aulas, que foi atrás do piano, da flauta, ia sempre aos concertos, às apresentações. Ela achava

importante, não sei se por ela não ter tido tudo isso ela quis proporcionar para a gente...

Eu comecei com pífaro, depois flauta transversal; só por dois anos, porque eu já ia me formar, mas eu comprei flauta, caríssima, pelo menos para os meus padrões... Senti uma responsabilidade, eu já tinha noção de que era caro. Senti como uma coisa boa minha mãe ter feito isso por mim, mas também era um peso. E eu não estudei muito, até me arrependo um pouco. Quando eu me formei na EMIA fiz exame para flauta transversal na Escola Municipal, mas não entrei. Mas hoje em dia de vez em quando eu toco e ela adora.

Houve uma época em que eu não gostava de fazer EMIA. Eu vinha não por obrigação, minha mãe nunca me obrigou a nada; não sei se era preguiça, alguma coisa tinha. Quando eu era menor não gostava muito de trabalho de corpo, fui me soltando com o tempo, era muito envergonhado. E andar descalço, me sujar, também me incomodava. Disso eu lembro. E isso é uma coisa muito EMIA, não é? Eu acho que projetei isso numa professora de dança, não gostava dela porque tinha de tirar o sapato. Eu me sentia meio fora... mas não parei; acho que descobri que poderia ser bom para mim. Não sei se era consciente, acho que não, porque quando você é criança não faz as coisas em função de um objetivo. Com o tempo eu fui me desinibindo; talvez esse processo todo tenha me ajudado.

Em artes plásticas era mais concreto, a gente se sujava mas tinha um objetivo.... Eu fazia as aulas de movimento, de dança... não sentia tanto isso... parece que eu sempre queria ver as coisas mais concretas, que chegassem num resultado, nas outras áreas eu entendia isso melhor. Hoje eu vejo como um processo essa questão corporal. Atualmente eu faço curso de regência. Tivemos aula de expressão corporal, e eu me lembrei dessa dificuldade que eu tinha antigamente; e percebi como agora tive facilidade para me soltar, sem pudor, agora vejo que a opinião dos outros não importa, não me importo mais em passar por ridículo, sabe? Todo artista fala que é tímido, mas ninguém acredita, dizem -"Ah, mas você é ator, como pode ser tímido? ". Talvez por isso mesmo, para vencer a timidez que tem gente que é artista.... Eu não me considero um artista. É, acho que esse processo me ajudou muito. E eu fui percebendo que o teatro poderia ser uma coisa legal para mim.

Sonhos (de uma noite de verão)

Nos últimos anos de EMIA eu escolhi teatro. No primeiro ano a gente trabalhava com improvisação. Comecei a ver esse mundo, muito legal. No fim do ano montamos os exercícios, como cenas, criando um espetáculo. Eu era engraçado, lembro das pessoas rindo. Comecei a brincar com a voz, eu gosto muito de trabalhar com a voz. No teatro sempre fui de fazer palhaçada, fui percebendo que podia fazer os outros rirem, e isso me agradava muito! Nessa época, no colégio eu também sentia isso, fazia imitações. Quando você é criança as pessoas riem de qualquer coisa, porque é bonitinho, mas eu comecei a fazer de propósito, queria que as pessoas rissem.

Escolhi teatro sozinho. Eu sempre fui muito independente nas minhas escolhas, quando escolhi jornalismo não pedi opinião de ninguém. Eu converso muito pouco sobre a minha vida pessoal. Na escola eu também não tinha amizades fortes, de contar da vida; e não gostava de fazer trabalho em grupo; achava que as pessoas atrapalhavam. Muito individualista, muito egoísta. Não que eu fosse melhor, mas me achava *suficiente*: se eu posso fazer sozinho, para que preciso ficar conversando com você? Depois de mais velho eu comecei a me abrir - a arte foi agregadora. Com o tempo eu fui vendo que o trabalho coletivo era importante, mas não sei se isso foi *pensado*. Provavelmente não.

E a escolha do teatro diz muito do que eu queria ser dali para a frente. O teatro era o jeito de eu me expor mais, e eu gostava de falar em público... nisso nunca fui tímido. Quando eu era criança, se precisava falar com uma pessoa que não conhecia bem, eu optava por não falar. Mas falar em público, uma coisa preparada, sempre tive facilidade. Queria que as pessoas me vissem, ainda quero. Mas tinha dificuldade para me mostrar, meio ambíguo, contraditório. Hoje eu quero ser reconhecido pelo que faço; não sei se quero ser *famoso*; quero ser reconhecido.

Naquele momento eu não tinha *paixão* pelo teatro. Eu gostava, levava, mas dali em diante é que eu fui gostando mais e mais. Em 2005, já como ex-aluno, recém-formado, fizemos Sonhos de uma Noite de Verão. Eu fazia o Píramo e outros personagens, tentava diferenciar pela voz. Eram trechos, o professor não montou a peça toda; não era linear, mas tinha um conjunto. Você tocou em uma das apresentações, música

renascentista, não foi? Eu também era o Prólogo. O Prólogo era como um personagem, eu ficava atrás do piano e *surgia!* Era Shakespeare e era cômico, e tinha muita coisa nossa ali... como a personagem da bêbada! Era sensacional aquilo. Eu não lembro direito como se desenrolava a peça, mas foi bem gostoso, todo o processo de criação. Na cena final eu morria; mas morria várias vezes, deitado ali no chão. A cena era uma coisa shakespeariana, com uma menina que morria, e era para eu morrer também. A ideia era morrer uma vez, pronto e acabou; mas aí eu fiz desse jeito, morria mas não morria, ficava bem cômico. O professor gostou, riu muito e deixou assim. Os professores viam que eu tinha essa tendência de humor e valorizavam isso, mesmo se a cena tivesse sido pensada para ser diferente.

Acho que se eu fizesse drama não ia dar certo, era capaz das pessoas rirem do mesmo jeito. Eu me relaciono através do humor, não é só no palco, fora também, na vida, com meus amigos. Ele é espontâneo, mas eu gostaria também de conseguir trabalhar isso de um jeito mais racional e mesmo profissional. Talvez eu esteja querendo organizar uma coisa que é espontânea minha, talvez não tenha de organizar e sim deixar acontecer.

É difícil descrever o que eu sinto quando estou no palco. É o prazer de estar mostrando uma coisa boa e ver que as pessoas estão gostando, ter um retorno. O riso comprova, escancara isso; você *sente...* Estão gostando! Eu penso: vou continuar por aí, ou daí para mais! A resposta é direta. Nunca ficava nervoso, engraçado... tinha uma preocupação de não esquecer as falas, mas isso é normal.

A cada espetáculo de teatro aqui na EMIA eu percebia uma ascensão que foi me dando cada vez mais prazer - de participar do processo, uma coisa que antes eu não tinha. Eu queria fazer sempre individual, porque não conseguia me relacionar com as pessoas. Isso foi melhorando gradativamente, ao mesmo tempo em que eu via o trabalho melhorando qualitativamente. Dar uma sugestão, que pode dar certo, ou não, colocar a criatividade para funcionar, ver se as coisas podem acontecer de tal ou tal jeito... Em *Sonhos* eu senti muito isso, era bem gostoso participar do processo de criação do professor. E eu ia com mais prazer para a EMIA.

Os últimos trabalhos de que participei aqui foram o Arlequim do Goldoni e Ubu Rei³² que eram mais espetáculo ainda. Era muito diferente, eu nem considerava que era EMIA, não parecia trabalho da EMIA. No primeiro grupo de 11 e 12 anos de teatro, a professora trabalhava com improvisação; no grupo do outro ano e no Shakespeare de ex-alunos o professor trouxe as ideias dele, coisas já mais fechadas, mas não como um espetáculo pronto para a gente fazer. E o Arlequim e o Ubu Rei eram espetáculos grandes, com muitas falas, preparados com o objetivo de serem apresentados. Não lembro se foi uma pequena temporada ou um fim de semana, mas a gente se apresentou no João Caetano; era só a gente, não era a gente com a escola. Talvez por isso o trabalho desse professor não tenha se encaixado bem aqui. Mas de um outro jeito eu gostei dessa experiência. Eu já tinha catorze anos, e não que eu tivesse deixado de gostar da EMIA, mas chega uma fase em que você começa a perceber que não precisa mais da iniciação artística. Foi natural. Montar um espetáculo assim foi algo que eu também gostei de fazer. Era um outro jeito. Essa fase de ex-aluno foi muito legal, você tem mais liberdade ainda.

Acho que é mais fácil falar da fase final porque a gente lembra mais. O início e o fim são mais marcados. É um caminho longo e pelo meio sempre vai ter alguma situação, ou um professor que você gosta menos... E também a EMIA tem essa ideia de curso, então tem gente que fica no automático até se formar e acaba não aproveitando tanto. Eu acho. As pessoas que estão dispostas é que vão receber, as que estão... predispostas.

Você é curioso?

Eu quis estudar piano e cantar em coral depois da EMIA, quando já estava no colegial, na ETESP³³, escola pública. Entrei num curso de piano num conservatório, o curso era mais erudito, mas eu pedia para o professor umas músicas mais populares, porque eu gosto mais. Ernesto Nazaré, que é meio erudito, meio popular, eu fiz vários. O coral

³² Arlequim, Servidor de Dois Patrões, obra de Carlo Goldoni (1707-1793); Ubu Rei de Alfred Jarry (1873-1907).

³³ Escola Técnica Estadual de São Paulo - Av. Tiradentes 615, São Paulo, SP.

era na Faculdade de Belas Artes, um coro cênico. Fiquei fascinado com esse mundo; a gente fez Orfeu da Conceição, do Vinícius de Moraes, Forrobodó, da Chiquinha Gonzaga. Quando entrei na faculdade, na USP, fui cantar no XI de Agosto, da Faculdade de Direito, que é um dos grupos do CORALUSP, com o mesmo regente. E estou lá até hoje. Eu tive ótimas experiências no coral - das melhores experiências da minha vida.

Depois que eu me formei na faculdade, entrava na rádio às quatro da tarde, saía às onze da noite, no dia seguinte acordava ao meio dia, almoçava, ia para a rádio... dormia, acordava... eu pensei, caramba, gosto tanto de música... Quis voltar a *estudar* alguma coisa de música. Como eu gostava muito de coral e já tinha feito algumas aulas de regência, pensei que podia me aprofundar. Então entrei no curso de regência da ETEC de Artes, que fica lá no Carandiru, no Parque da Juventude. É um curso novo, começou em 2008. Lá também tem canto, fotografia, teatro, dança, o que é bem legal.

Eu estar estudando música não quer dizer que eu pense em deixar de ser jornalista. Eu *escolhi* o jornalismo. Desde antes da faculdade eu já sabia que queria fazer jornalismo; *rádio*, especificamente.

Quando eu tinha uns treze anos fazia um jornalzinho para minha mãe, Jornal das Manchetes. Gravava as notícias da TV, transcrevia no computador, imprimia, e quando minha mãe chegava do trabalho entregava para ela saber o que tinha acontecido. Eu também me filmava apresentando, por exemplo, a Tabela do Campeonato Brasileiro! Mas isso eu nunca mostrei para ninguém, *que vergonha!* Queria ir para a televisão, teve uma época em que eu queria ser o Faustão, mas era porque eu ainda não conhecia o rádio. Sou muito magrinho, acho que não ia ter dado certo.

Meu pai sempre escutou muito rádio; ele tem um bar, então o radinho fica sempre ligado. Um dia ele me falou para ouvir um programa na Rádio Bandeirantes, que se chamava Você é curioso? Eu tinha uns catorze anos, nunca ia imaginar que no rádio existisse um programa tão legal; e aí eu comecei a descobrir o rádio, a me interessar. Descobri também o Na Geral, programa de humor, com imitação, como sempre gostei de trabalho com vozes eu adorei.

Eu ligava para participar desses programas. Agora eu trabalho lá na Bandeirantes, percebo os ouvintes que são muito fãs e penso: “eu era assim!” Tem gente que liga toda hora para conversar, acho que o rádio é a companhia deles. Isso é sério, o rádio é terapêutico para algumas pessoas, o que também me faz gostar desse meio.

No terceiro ano da faculdade consegui um estágio na Bandeirantes. Via site, Trabalhe Conosco. Gostaram de mim porque o pessoal que costuma ir para a entrevista, alunos na faixa etária de vinte anos, não tem o hábito de ouvir, muito menos o interesse em fazer rádio. Sabe no começo de curso, na faculdade, quando o professor pergunta seu nome, por que você escolheu jornalismo e o que quer fazer? Ninguém queria fazer rádio, só eu. Minha iniciação científica já tinha sido sobre uma pesquisadora de rádio, pesquisei a biografia e organizei o acervo dela no Departamento da ECA.

Como estagiário minha função era alimentar o site da rádio, mas logo comecei a editar, a colocar texto em cima dos áudios, comecei a ouvir o meu texto na rádio, isso é muito bacana, menos de um ano depois fui contratado como funcionário. Comecei a fazer reportagem para o próprio *Você é Curioso*, fui crescendo, minha voz já ia para o ar... meio que realizei um sonho, e hoje sou próximo de pessoas que eu admirava. Eu tenho os áudios, percebo como a minha voz – quatro anos e meio atrás – era superdiferente do que é hoje. A entonação, o ritmo... A primeira entrada, que fiz, ao vivo, a voz trêmula, dá para perceber...

Na rádio vira e mexe eu brinco com a voz, faço gravações, vinhetas, então tem uma ligação com a minha história no teatro. O rádio pode ser muito dinâmico, com humor, entrevistas, imitação... Eu faço imitação – não vou fazer agora, até porque seu trabalho é escrito! Hoje eu sou repórter, faço reportagem de rua, gosto muito do que faço. Faço reportagem de rua, mas o anseio é ter um programa de estúdio, de variedades, de música, eu gostaria de juntar as coisas. Estou *bolando*, é difícil emplacar um projeto, tem de ter patrocínio...

Da 3ª à 8ª séries estudei em um colégio horrível. Fomos para lá porque era mais perto e mais barato do que o que a gente estudava antes. Era tão ruim que foi à falência, não existe mais. Eu sempre fui o melhor aluno -*nerd*. Me chamavam de *Doutor*, para você ter uma ideia. Eu ter sido sempre bom na escola me ajudou a chegar onde eu

cheguei. Será que eu fui melhor aluno por ter uma vivência diferente, com arte? Não sei, eu sempre fui curioso.

Consegui passar na ETESP, uma escola pública, que tem uma espécie de vestibular; para um aluno de colégio ruinzinho como o meu era inalcançável, não sei como consegui. Já queria fazer jornalismo e estudar na USP, mesmo porque meus pais não iam poder pagar uma faculdade. Ou pelo menos a sensação que eu tinha era essa. Na ETESP consegui uma bolsa integral para fazer cursinho no Etapa; o Etapa ia até a ETESP, fazia uma prova com quem estava interessado em uma bolsa no cursinho, analisavam também o boletim. Entrei na USP direto.

De onde eu vim, não se esperava, sabe? Estudar na Universidade de São Paulo! Meus avós nunca sonharam em fazer faculdade, minha mãe foi fazer faculdade com quarenta anos, enfermagem. Meu pai tem um bar porque a família dele é portuguesa, o pai tinha um bar, o tio um restaurante... Ele trabalha muito, de segunda a sábado. Com o radinho ligado, e agora... me ouvindo.

Meu pai tem muito orgulho de eu estar trabalhando na Rádio Bandeirantes, conta para todo mundo. Ele não queria que eu fizesse jornalismo, queria engenharia - - "Vai fazer jornalismo, para que?! " - ficou claramente *insatisfeito* com a minha escolha, mas nunca impôs nada. Eu acho que ele pensava que era uma área meio inacessível, que tinha de ter contatos. Eu consegui, mas o jornalismo é, sim, uma área difícil nesse sentido.

Qual é o meu ritual?

Eu tinha esse *hábito* desde a EMIA: hábito de arte. E parece que eu não posso ficar sem. Engraçado tentar traduzir isso em palavras, porque é justamente tentar expor o que não consigo pôr em palavras. É uma coisa sensorial, e é mostrar o meu sentimento de alguma forma, e também tentar esconder uma inibição...

O teatro, por exemplo, faz a gente sair do real; e a gente precisa. Uma válvula de escape, não deixa de ser... Eu não sou religioso. Sou ateu. Acho que algumas pessoas procuram isso na religião. Muito. Isso eu já tinha pensado. Minha avó vai à missa todo domingo, minha mãe é religiosa: acredita em Deus – se isso pode ser considerado ser

religioso - tem *fé*. Às vezes vai à igreja para fazer um pedido a São José, acende uma vela para São Judas... Eu não acredito. Mas se eu não sou religioso, então como supro isso? Porque a religião tem uma função, as pessoas não são religiosas à toa.

E a arte para mim é uma espécie de religião. No sentido de dar respostas. Dar respostas para o que *eu* preciso. A arte me proporcionou, por exemplo, ter convivência com pessoas; uma coisa que na religião as pessoas têm na igreja e nas comunidades delas. Eu sinto que a vivência com arte tem de caminhar paralelamente comigo, e talvez isso tenha vindo da EMIA. De estar em contato com isso, semanalmente, cada vez mais dias na semana, desde os cinco anos de idade. Trabalhar com improvisação, expressão, criação, onde eu ia poder fazer isso?

Quando você é jovem, pode parecer que não tem tanto motivo para sair da realidade mas tem, sabe? Cada fase da vida tem suas dificuldades. Eu vi a arte como um meio de sair da rotina, do real... Essa questão da religião eu já tinha pensado. Porque eu sou muito metódico, pragmático, e Deus é muito abstrato. Não faz sentido existir. Por que eu não acredito? Se todo mundo acredita?

Eu fico pensando... Eu fiz uma disciplina no Instituto de Psicologia da USP, Psicologia da Religião. A gente aprende que a religião tem sua função, motivando as pessoas a praticar seus rituais, e eu pensei... qual é o meu ritual? A arte é o meu ritual. Cantar *toda* semana no coral, ouvir aquilo tudo dar certo, os acordes – se estiverem afinados! - essa satisfação, esse prazer. As apresentações fazem parte do ritual, o convívio com as pessoas, o estudo de música.

Eu até já pensei, é como um vício bom. Não acho que se eu ficar *sem* vou morrer, mas sinto falta. Bom, desde que eu entrei na EMIA nunca fiquei ... É sensorial, talvez a música tenha alguma coisa química mesmo; pode ser, como no exercício físico.

Eu também penso em voltar a fazer teatro. Acho que para trabalhar a voz, dublagem, mas não para trabalhar com teatro especificamente. Minha prática hoje em dia é musical. Estudar regência me fez perceber como a própria regência é meio teatral, você precisa ter expressão, passar uma intenção, passar para o outro, fisicamente, o que quer.

Os corais cênicos incorporam coisas que a música pede. Não é um trabalho teatral, é *cênico*. Não é o teatro em si, mas ele acaba aparecendo. Fizemos um programa no coral sobre a Vanguarda Paulistana, foi sensacional, eu não conhecia Itamar Assumpção, Premê, Língua de Trapo, Arrigo Barnabé... A fala daquela música do Premê, Lua de Mel em Cubatão, fui eu que fiz: "querida, encontrei um lugar do céu na terra, do jeito que a gente sempre sonhou", e ouvi, de novo, muitos risos da plateia...

Super Lua

Lembramos de um gesto ou de um riso, mais que de datas

Gilles Deleuze

O nosso segundo encontro teve um caráter bem diferente do primeiro. Ele aconteceu na minha casa, e ao iniciar essa entrevista, perguntei se ele preferia se sentar à mesa ou no sofá, ao que ele respondeu: "Tanto faz... Tem divã? "

Comento com Leandro como me surpreendi com a clareza com que ele situava os acontecimentos cronologicamente, o que me levaria a rever minhas preconcepções sobre os modos como as pessoas rememoram. Ele comenta: - "Na minha profissão eu preciso de dados: quando, a que horas, quem, aonde? Achei que localizar cronologicamente facilitaria o seu trabalho. Mas eu procuro, sim, fazer as coisas na ordem, é uma coisa minha. Eu já falei que sou metódico, não falei? Até mais do que eu gostaria; queria ser mais dionisíaco do que tão apolíneo".

Retomo algumas questões que haviam emergido na conversa anterior, e a conversa adensa e clareia pontos que me haviam chamado a atenção ao ouvir as gravações.

A meu pedido ele trouxe fotos, programas e o álbum de formatura. Leandro atuando, tocando, posando nas fotos com os colegas. Um programa é parecido no formato com os programas do Espaço Cultural EMIA, mas foi feito por ele: uma apresentação musical realizada em família, com números executados por ele e pelas irmãs. Trouxe também o programa do espetáculo Shakespeare, no qual participei tocando com alunos músicas da renascença inglesa.

Mostro algumas coisas que selecionei, pensando que poderiam se referir a participações dele, como o programa do evento Mostra de Pequenas Cenas, de 2003, em que vários grupos da escola apresentaram seus trabalhos de teatro. Os alunos de um dos cursos de teatro para crianças de onze e doze anos apresentou Impactos Sombrios: - "É, é o meu grupo! Todo mundo dançava, e eu dançava de olhos fechados, acho que eu fazia um velho que não enxergava direito, então resolvi fechar os olhos para "entrar" no personagem, que era...engraçado! Então eu só ouvia, e a "sua" risada, especificamente, eu lembro. E lembro não só dessa vez. Mas de outras apresentações minhas em que você estava, lembro de você rindo, e comentando o trabalho depois...". Digo, em tom de brincadeira, que considero isso muito importante, com o que ele não concorda. Insisto e digo que um filósofo que eu tenho estudado, Gilles Deleuze, diz que lembramos de um gesto ou de um... riso? Um sorriso? - não me lembrava tão bem, mais do que de datas. - "Não é o meu caso...", ele contesta. Digo que agora ele havia se lembrado, sim, da minha risada, ao que ele responde: - "Eu já tinha lembrado antes mas não falei, tem coisas que a gente lembra mas não fala...".

Durante as duas sessões de entrevista fomos percebendo que já havíamos estado mais próximos e partilhado mais experiências do que nos dávamos conta a princípio. Curioso como a memória vai se distendendo, criando espaço para o afloramento das lembranças que então reconhecemos tão bem.

Continuamos vendo programas e fotos, meus e dele, localizando pessoas... - "Eu guardo muita coisa. Acho difícil falar sobre mim, descrever sentimento, experiência, muita coisa eu não lembrava, aí você ajudou, eu parei para pensar, foi bom lembrar. Tudo isso junto vai resultar numa história... Eu sempre vou refletir sobre todas essas coisas, algumas eu já tinha refletido, e vou continuar, porque não tem fim. Se a gente voltar a conversar eu vou ter novas coisas".

- "Eu reencontrei um professor da EMIA na ETEC; meu professor no curso de regência, e ele não se lembrava de mim; quando falei que tinha feito EMIA, ele... Ah, brilhou o olho dele, sabe? Os professores também têm uma ligação forte, não é? "

Ele trouxe uma foto dele participando do projeto Um Sopro de Brasil. E em seu verso encontro minha dedicatória-agradecimento. Nunca me esqueci de Leandro

soprando diretamente nas mãos em concha, saindo do palco, sozinho, descendo pela plateia de um teatro enorme e lotado.

- "Minha mãe deve ter tido orgulho de eu ter sido chamado, se eu senti, ela deve ter sentido a mesma coisa. Lembro dos ensaios, do assobio que eu fazia com a mão em concha, você gostou, lembro que você pedia ideias, perguntava o que é que vinha na nossa cabeça... É, 13 anos. Se eu não tivesse experiência, e experiência com palco, eu nunca enfrentaria aquilo. Lembro do camarim, da van em que a gente ia, era uma farrá! Eu sabia da importância daquilo, o SESC Pinheiros estava sendo inaugurado... Lembro da gente no mezanino, fazendo bolinhas de sabão que caíam na plateia... Lembro de conhecer o Spock Frevo, que eu adorei, de novo, essa sensação de conhecer coisas...".

Ele comentou sua participação no Coral dos 35 anos, formado por ex-alunos para as comemorações dos trinta e cinco anos da EMIA, por iniciativa da regente dos coros da escola: -" Eu nunca tinha cantado em coral no tempo em que era aluno da EMIA; minha irmã cantava, minha mãe chegou a cantar no coral das mães...Eu achei um projeto legal. E tem esse sentido... como no dia em que fui me encontrar com você para a primeira entrevista, lá na EMIA, e os professores se lembraram de mim, me apresentaram para as crianças da orquestra... esse coral de ex-alunos, como era uma coisa de montar o arranjo, rápido, no começo não tive tanta relação emocional. Mas no dia da apresentação... vendo as crianças e os professores subindo no palco, muitos eu conhecia mesmo que não tivesse tido aula, e estar no João Caetano, na coxia, aquelas escadas... lembrava muito daquilo, de *tudo*". Conversamos bastante, já é quase noite: - Nossa, Leandro, olha lá no céu... a *Super Lua!*





Acima,
Leandro durante entrevista na EMIA. Abaixo, foto com a trupe de *Sonhos de uma noite de verão*
(Leandro está em pé, atrás, de óculos)



Arlequim, servidor de dois patrões





Uma viagem pelo mundo e um sopro de Brasil

Por uma ou duas vezes Leandro me perguntou nas entrevistas: -"Será que eu não fui seu aluno? ", ao que eu teimosamente respondi que não. Algum tempo depois, meu parceiro de dupla por vários anos, o professor de artes visuais Marcos Venceslau, insistiu comigo que, sim, Leandro havia sido nosso aluno! A minha memória então curvou-se sobre si mesma, e as imagens me foram aflorando...

Marcos resgatou a lista dos alunos da classe, e lá estava o nome de Leandro, ano 2000, turma de 8 anos. Fui então aos meus *acervos*, e encontrei algumas poucas fotos que se conservaram dessa classe, ainda da era pré-digital: fotos das pinturas feitas coletivamente, e uma foto das crianças pesquisando o roteiro da viagem em um mapa – na qual logo reconheço, por um recorte do rosto e um dedinho apontando destinos no mapa, a Leandro. O projeto então me veio completo à memória: uma viagem que se iniciava em uma jangada e ganhava o mundo, chegando ao Havaí, ao Alaska, e a algum outro lugar de que não me recordo. Pintamos os painéis, criamos o roteiro, a sonoplastia e a trilha sonora, e apresentamos nossa peça, com grande sucesso, na Sala 1, na Super Semana – uma semana na qual as crianças se apresentam umas para as outras.

Escrevo a ele contando das minhas *novas* memórias, e ele assim me responde:

Tinha certeza que a gente tinha tido esse contato antes do Um Sopro de Brasil. Acho que até cheguei a citar em uma das entrevistas, não?

Se era 2000, eu tinha nove anos. Não me lembrava dessa efeméride. Das coisas que você falou, lembro com mais clareza sobre o Alaska mesmo. Talvez tenha sido uma sugestão minha. Sempre gostei mais do frio. (...)

Talvez tenha sido a primeira vez que cantei "Minha jangada...". Lembro de ter cantado na EMIA.

Muito bom ter essa memória sua compartilhada comigo também. (...)



Em 2004 recebi o convite para participar do projeto Um Sopro de Brasil³⁴, para criar pequenas intervenções com crianças, que seriam apresentadas entre os números musicais. Aceitei o convite por ter percebido que o ambiente e a maneira como as crianças seriam tratadas seria acolhedor, cuidadoso e eticamente responsável, o que de fato se confirmou.

Tive como parceiro o músico Jamil Giudice na criação dessas *Brincadeiras Sonoras – pequenas criações a partir da descoberta do sopro*. Convidei onze crianças, da EMIA, de fato adolescentes, que tinham bastante experiência e *gosto* pelo palco. Eu e Jamil levantávamos as ideias coletivamente com o grupo, e depois pensávamos nos *engates* e nas soluções.

Essa experiência foi uma aventura gratificante. Além de se divertirem bastante, as crianças claramente valorizaram o contato com os músicos e com manifestações de grande qualidade musical e cultural – Spock Frevo Orquestra, Tavares da Gaita, Caboclinhos 7 flechas, Uakti, Quinteto Villa Lobos, jazz, frevo, samba, baião...



Leandro e, nas fotos seguintes, o grupo de alunos da EMIA, em Brincadeiras Sonoras – Pequenas criações a partir da descoberta do sopro.

³⁴ Idealização e produção de Myriam Taubkin e Morris Picciotto



35

Júlia

Há alguns anos minha orientadora, a Profa. Dra. Ana Angélica Albano, a Nana, havia me contado que uma ex-aluna da EMIA, Júlia Salgueiro, havia cursado a disciplina Estágio Supervisionado em sua classe. Júlia graduou-se em Artes Visuais no Instituto de Artes da UNICAMP e realizou parte das disciplinas de licenciatura na Faculdade de Educação da mesma universidade. Mais tarde me disseram que uma ex-aluna da EMIA, formada na UNICAMP, estava trabalhando no PIÁ - Programa de Iniciação Artística da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo - e o nome dela era Júlia. Finalmente, soube que ela havia sido contratada como professora da EMIA.

Pensei que gostaria muito de conhecê-la e entrevistá-la. Não fomos colegas por um triz, pois quando ela iniciou sua atividade profissional na EMIA eu havia acabado de me aposentar. O tempo passou – depressa! - até que soube que Júlia estava de viagem marcada para Barcelona, viagem sem data de retorno: Júlia estava partindo.

Em um dia de abril de 2014 escrevo-lhe um e-mail me apresentando e pedindo uma entrevista. No mesmo dia ela me responde: “Sim, sim, conversemos! Adoraria poder contribuir com os bons frutos que vêm da EMIA e da UNICAMP, uma vez que são minha primeira e minha segunda formação. Estou sim em uma correria, mas acho que dá para a gente se encontrar antes de eu ir viajar! ”. E ao confirmar data e horário: “Segunda então, pela tarde! Às 14hs., pode ser? Tem algo para ir pensando? Ou é para ir com a *cara e a coragem*? Eu viajo no começo de maio, dia 7”.

Júlia se dispõe a esse encontro em meio às turbulências do tempo que vive: tempo de mudança, de passagem.

No dia e horário combinados nos encontramos na EMIA, em um horário tranquilo, em que a maioria das aulas já terminou e quase todas as crianças já se foram. Foi nessa escola suspensa entre um dia e outro que se deu a nossa conversa, em uma atmosfera apropriada ao recordar. Ao ajeitar a câmera de filmar para a gravação, explico a Júlia que só captarei o áudio. Decido colocar uma grande concha

que está na mesa sob a lente da câmera. E assim, pelo acaso, essa imagem penetra as lembranças de Júlia e todo o exercício de escuta experimentado neste trabalho.

Eu não me lembrava de a ter visto antes, nem ela a mim. Somente alguns dias depois me lembrei de que um dia, visitando a EMIA, eu havia entrado na Sala 1 procurando por um amigo. E me deparei com ela, que eu não conhecia, *misturada* ao grupo de crianças, na maior farra, no chão. E depois alguém me disse que era ela a *Júlia*, a nova professora de artes visuais.

Um som de avião, especialmente loongo, fforte, nos olhamos, sorrimos... e pergunto quais são as memórias mais antigas que ela tem da EMIA.

Na roda

No meu caso, a infância era de certo modo a EMIA, era muito mágico... Lembro de andar e andar no gramado da entrada, eu devia ter uns cinco anos e achava imenso. Quando voltei ao parque depois de adulta achei pequeno, e agora não é mais grama, é terra. Algumas imagens me cercam, essa escada colorida de troncos de madeira que vai lá para baixo, aquele banheirinho das meninas no fundo do corredor, que a luz da janela ilumina de um jeito meio fantasmagórico... Essa imagem me veio depois que eu voltei, parecia que o tempo ali tinha encolhido... de repente! Se eu tivesse cinco anos de novo ia ter medo de novo; mas não era *desagradável*, era uma luz no fim do túnel. Para uma criancinha, essa casa é muito grande, o pé direito é muito alto. Esse som de avião! Eu estava aqui no dia daquele acidente em que caiu um avião aqui perto, lembro perfeitamente, era um dia nublado, de manhã. Não sei como é hoje para uma criança; agora a gente tem um *atelierão* lá na Casa 2, envidraçado na frente, com uma parafernália toda à mostra, cavaletes, trabalhos, materiais, isso também deve ser interessante para o imaginário, na minha época não tinha, a EMIA era só a Casa 3.

Fiquei aqui muito tempo, fiz todo o curso, me formei; não com toda essa *pompa* de hoje, mas me formei. Lembro de atividades, de exercícios que a gente fazia, andar

pelo espaço, de estar deitada no chão, com a luz apagada, lembro de canções... muitas. Lembro de um dia que foi muito bonito: a gente pintando lá fora, armamos a mesa lá porque estava um dia lindo.

Muito tempo depois, em 2010, fiz uma viagem para a Argentina, de *mochilão*. Estava passeando e encontrei um atelier de gravura – hoje sou gravadora. Entrei, e senti um *cheiro*! Fazer papel tem um cheiro muito específico; e a gente fez papel aqui na EMIA. E aí voltou, *assim*! Essa memória, pelo cheiro. Lembrei da experiência daqui, e foi uma lembrança muito boa.

Eu trabalhei no PIÁ, e uma vez tivemos uma semana de formação aqui na EMIA. Foi a primeira vez que eu voltei - para esse lugar *físico*. A formação era com professores daqui, foi em 2009; e eles começaram a cantar, *Mandei fazer uma casa de farinha... bem "miudinha" que o vento possa levar...* e aquilo *me veio*, comecei a chorar dançando a ciranda, porque para mim a EMIA é um pouco ciranda também, cantavam tanto para a gente quando eu era criança... Foi muito forte, me senti em casa de novo.

Não lembro nada ruim, desagradável. Mas houve momentos em que eu não estava tão a fim de estar aqui, sentia um pouco repetitivo. Alguns exercícios, dinâmicas, se repetirem, é natural: acontece, entra ano, sai ano... Mas na maioria dos momentos não, não sentia isso.

Encontrei na UNICAMP várias pessoas que também tinham feito EMIA. A Elisa, por exemplo, era da minha turma e se tornou uma grande amiga. Eu não lembrava dela, nem ela de mim. Mas conversa vai, conversa vem... E aí ela foi atrás de um programa do João Caetano e lá estavam nossos nomes juntos! Era uma turma de quarteto. Aqui na EMIA as turmas mudam – às vezes eu penso nisso -, os alunos muitas vezes não se encontram de novo e passam por muitos grupos diferentes nesses anos de EMIA. Eu não lembro de quase ninguém. Por outro lado, essas mudanças também podem ser boas. Dos professores eu lembro bastante.

Conversando com essa amiga sobre a EMIA, eu disse: -"A gente era *ouvido*, não era?" E ela: -"Nossa! Eu sempre senti exatamente isso!". Por mais que se trate de arte, existia também um *trato* social que não encontrei em outras escolas, em lugar nenhum. Cada um tem seu tempo na roda e é ouvido; não importa o que a pessoa

está falando, importa que ela é ouvida. Isso é muito importante em uma escola; e na minha formação foi fundamental - você aprende que todo ser humano tem valor; coisas muito ricas, aprendi aqui.

Como? Acho que por isso, por ser ouvido. Sentia que a gente era respeitado por aquilo que fazia, era olhado, às vezes isso na escola formal se esvazia. E poder *criar*. Criar traz uma coisa a mais para o ser humano. Não é só trabalhar quinze horas por dia e pronto; é ter a possibilidade de fazer alguma coisa que as outras pessoas vão olhar, vão reconhecer. Reconhecer algum valor, arte, não sei...

Dar aula também é um exercício desse conhecimento. De que todo mundo tem coisas para dar, que todo mundo consegue fazer as coisas, em um tempo maior ou menor. Dar aula é um exercício, porque sempre tem um aluno que foge da nossa expectativa; e a gente vai precisar se rever para poder dialogar com ele.

A primeira experiência estética vem do meu pai, que tinha uma marcenaria em casa. Ele construiu a primeira casa em que a gente viveu; ele e um pedreiro. Meus pais se separaram, mas minha mãe mora lá até hoje. Ele punha a gente para quebrar parede, lixar... e inventou de fazer um teto de ipê, as madeiras eram imensas, ele e um amigo tiveram de construir uma lixadeira no tamanho das madeiras. Essa experiência que tive quando criança, de ter participado da construção da própria casa, ter martelado parede, feito mesa, cortado madeira, lidado com a matéria... acho que meu interesse vem daí, artes visuais é lidar com a matéria. E transformá-la e construir coisas.

A EMIA trouxe o social; porque essa minha primeira experiência é solitária, eu, ali criança com meu pai. Estar num grupo desenhando trouxe uma coisa que eu ouvi bastante dos professores de artes visuais, uma coisa chamada *talento*. O professor colocava os trabalhos dos alunos, observava coisas, e eu ia sentindo isso. Eu tenho um aluno, o Inácio, que cria umas roupas, objetos, pinta o corpo, e eu falei para ele que ele devia continuar fazendo essas pesquisas. Então eu fiz a mesma coisa, para o bem e para o mal... Não sei se é bom ou não, a gente nunca sabe. Mas se eu vi uma coisa ali, acho que tenho de falar, é uma cumplicidade.

E eu, criança, fui me sentindo mais segura nessa área de artes visuais, acho que isso também contribuiu para o meu caminho. Eu sentia que entendia o que essas pessoas

falavam; mais do que os elogios, foi essa sensação de estar entendendo uma conversa. Fui percebendo que por ali eu podia... mesmo que eu também gostasse de outras coisas. Na aula de teclado, por exemplo, eu inventei uma música *japonesa*³⁶ que eu nunca esqueci, me apresentei tocando essa música, minha família até hoje se lembra.

Impulso, *secura*

Nos últimos anos de EMIA optei por artes visuais. Um dia, no último ano do quarteto, minha mãe me disse que eu precisava *optar*. Eu reagi, disse -"Eu não quero escolher nada". Ela repetiu que eu *tinha* de escolher. E aí existiu um luto, fiquei muito mexida, me perguntava: *mas o que eu quero fazer mesmo?* Não conseguia decidir. Mas escolhi artes visuais.

Agora penso que essa *escolha*; nesse momento; foi *tão* forte, que acabei escolhendo depois, de novo, pelo mesmo impulso, pela mesma raiz. Eu escolhi, e acabo escolhendo artes visuais toda vez que tenho de escolher uma linguagem; quando tenho de me classificar. Mas foi *duro*. E sinto que para os meus alunos, hoje, é duro também. Eu dou aula para todas as faixas etárias, de cinco a oito anos, e também quarteto e optativo. Em duplas, quartetos e *solo*.... Acho bem interessante a ideia do curso optativo para nove e dez anos, que no meu tempo não existia, assim os alunos vão *experimentando* uma escolha.

Alguns colegas concordam, outros não, mas penso que uma das opções poderia ser uma área híbrida, ou pelo menos com uma abertura nesse sentido. Não sei como seria na prática, mas tem aluno que *é* do teatro, ou que *é* das visuais, a gente vê isso. Outros mesclam interesses, *é* da natureza deles. E hoje em dia, se a gente pensar na arte contemporânea, em performance, tem tanta coisa acontecendo por aí... Porque foi difícil para mim; mas foi importante, sinto que teve o outro lado da moeda. Deu uma amadurecida ali... grande.

³⁶ O professor de teclado de Júlia nessa época também se recorda dessa música e afirma que ela foi composta pela utilização da escala pentatônica e das teclas pretas do teclado.

Sair da EMIA foi natural, tinha tido seu tempo. Mas mais para frente, com uns dezesseis anos comecei a sentir uma *secura*, sentia falta de artes. Depois da EMIA estudei um pouco de bateria na ULM³⁷. E eu era também um pouco atleta, fazia capoeira, natação. Essas coisas seguraram um pouco a *onda*... mas sentia essa *secura*.

Meu pai e minha mãe são educadores, mas não são pessoas *culturais*. Minha mãe é supervisora de ensino, meu pai hoje é professor de matemática e pedagogo da FEBEM³⁸. Minha tia também é educadora; a família inteira. Isso é bom, mas como nenhum deles é muito *cultural*, não me levavam para ver coisas, minha tia um pouco mais, mas eu, adolescente, achava pouco.

Estudava no Colégio Ítaca. Eu tinha bolsa, porque meu pai era diretor administrativo de lá. Na verdade, tive uma sorte na minha formação... incrível! Essa bolsa no Ítaca, dos sete aos dezoito anos e a EMIA! Foi minha tia que tinha ouvido falar daqui e insistiu (muito!) com minha mãe, que passou a noite na fila para fazer a minha inscrição. Tudo isso é uma baita dedicação à minha formação e eu sou muito grata a eles. Isso tudo é um privilégio.

O colégio era muito bom, mas... chega a hora em que a gente tem de estudar para passar no vestibular. Minha mãe dizia para eu fazer arquitetura. No Ítaca eles ofereciam umas aulas diferentes, dentro do horário de aula, e a gente tinha de escolher: por exemplo, ou dança circular ou quadrinhos. E no currículo obrigatório tinha aula de arte; eu gostava, ia muito bem, mas achava pouco, muito pouco. Lembro que fomos à Bienal. Eu também tinha aula de história da arte, uma coisa que não é toda escola que tem. Mas eu não sei se era o jeito como eram as aulas, eu sentia que era mais interessante para mim do que para os outros, parecia que só eu estava vinculada a aquilo.

Mesmo assim eu queria mais, então comecei a ir a exposições sozinha. Eu morava perto do autódromo de Interlagos; pegava o ônibus e ia para o centro, ao Centro Cultural Banco do Brasil, Pinacoteca, ia ao MASP, ficava fuçando, via no jornal e ia. E

³⁷ ULM - Universidade Livre de Música, hoje denominada EMESP – Escola de Música do Estado de São Paulo.

³⁸ Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA/SP), anteriormente chamada "Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor" (FEBEM).

também ia *comendo* livros de história da arte. Eu me apaixonei. Disse para minha mãe que não ia ter jeito: não era arquitetura, era arte. Estudei muito e entrei na UNICAMP. Queria ficar em São Paulo, mas não passei na USP. Fui morar em Barão Geraldo, e isso também acabou sendo a melhor formação; se tivesse ficado em São Paulo acho que estaria morando com a minha mãe até hoje... Fiz UNICAMP de 2004 a 2008. Eu tinha saído da EMIA em... 1998? Eu tenho vinte e oito anos. Deixa eu pensar, nasci em 86... é, saí da EMIA em 98.

Na UNICAMP eu senti que já tinha um olhar privilegiado de quem já viu muita coisa. A EMIA já havia me *apresentado*, por exemplo, Portinari, Monet, eu me lembro de estar a caminho de uma exposição do Monet com a turma daqui. Um olhar de quem já foi apresentado a essas coisas e tem uma relação íntima com elas. Porque quando você é criança você tem uma relação de intimidade e não de informação. Na verdade, às vezes nas aulas eu não sabia *falar* muito bem sobre as questões, mas eu me expressava de algum modo ou fazia alguma coisa, os professores diziam -“Ah...você está *vendo* o que a gente está falando”, e eu realmente sentia que estava. Então, a instrumentalização eu já tinha, quase toda. As relações com os materiais eram anteriores, eram daqui. O que eu fiz foi *aprofundar* meu conhecimento, *enfiei* a cara no atelier para aprender tudo sobre gravura.

Quem eram?

Eu nunca tinha tido contato com criança quando fui dar aula pela primeira vez. Eu fui conhecer o que era criança. A primeira experiência foi na disciplina de estágio, com a Nana. O estágio foi meu primeiro embate. Foi um tempo curto, mas fui para a sala, e esse ir para a sala de aula foi forte. Foi lá no PRODECAD³⁹, na UNICAMP. Lembro de pegar o ônibus circular, com um monte de caixas de papelão que eu pegava na rua para cortar e fazer coisas com as crianças. Trabalhava sozinha com elas, que tinham por volta de sete anos, foi muito bom, eu gostei bastante.

³⁹ PRODECAD - Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente – UNICAMP.

E aí... passei num concurso no Estado. Voltei para São Paulo com essa missão. Recém-formada; vinte e um anos – e foi um choque. Fiquei uma semana chorando, não conseguia entender o que era aquilo. Porque a UNICAMP é ilha, a EMIA é ilha, o Ítaca é ilha... Eram crianças de 1ª à 4ª séries, uma escola que se chama... Ah, cadê o nome da escola? O bairro era Vila Missionária, perto da casa da minha mãe. Era no meio de uma *favelona*, depois do Jabaquara, indo para Diadema. Passei três anos lá. Acabei também dando aula no ensino médio, também era difícil. Mas aí eu fui percebendo quem eram as pessoas que eu via na rua, no metrô, no ônibus e não conhecia. Quem eram os meus alunos. O filho da faxineira, o filho do traficante, também o da professora... E foi muito bom. Acho que isso me formou também; me *forma*, essa história.

Mas um dia em eu decidi que ia fazer melhor não estando ali. Porque a minha primeira impressão eu carreguei pelos três anos: de que é um sistema falido. É uma educação falida, de vítimas, incluindo a professora. O primeiro ano foi bem traumático, mas foi melhorando. Com os pequenos ficou gostoso, às vezes eu levava um tambor, fazia ciranda, coisas que eu lembrava da EMIA; e me dava prazer ensinar isso a eles. Mas, eu sabia, e isso me doía, ainda me dói, que era... só um *respiro*, eles iam ficar cinco horas por dia sentados ali, por anos das vidas deles, repetindo coisas... A gente sempre faz diferença porque está vivendo uma relação com *aquela* criança, mas também era a minha vida - foi uma *escolha*.

Mas foi importante, acho que hoje eu consigo me aproximar de qualquer pessoa, nesse sentido foi uma lição. Tinha um diretor que puxava a orelha da criança até sangrar; até com ele, olhar para ele e falar o que tem de falar, foi um aprendizado. Eu vi um Roda Viva com a Adélia Prado, ela disse: -"Eu sou plebe!" Com essa história eu virei plebe também; porque antes acho que a minha mãe me hiper protegia. E ganhando o que eu ganhava, aquela mixaria de mil e duzentos reais, eu era materialmente próxima à faxineira. Adélia Prado... ela disse isso e eu pensei: eu também.

Agora eu acho, sim, que tenho esse povo comigo. É bom ser povo. Eu acho melhor do que não ser.

Chaves e portas

Eu fui convidada para dar aula aqui. Foi em 2012. Surgiu uma vaga no meio do ano e uma amiga, que era professora recente, comentou com a diretora daqui. Ela se lembrou de mim como aluna e também pelo contato que tinha tido comigo no PIÁ; e lá eu tinha feito um trabalho bem legal.

Era todo um projeto. A gente pintou uma escadaria do bairro. Eu e três rapazes, duas duplas de professores. Cada dupla tinha sua turma, mas nós decidimos fazer esse projeto juntos. Então uma turma construía, a turma do outro período chegava e transformava, virou quase um delírio de construção: se essa rua fosse minha, o bairro que eu moro, o que ele tem, como é... criamos uma música *Se essa rua fosse minha, do bairro da Vila Assis...*, saímos pelo bairro cantando, tocando, um cortejão com os alunos fantasiados, foi lindo! Bem EMIA, não é?

O PIÁ me trouxe a EMIA de novo, a EMIA sempre vindo. A memória do que eu tinha vivido aqui como recurso da professora; foi assim no Estado, depois no PIÁ, e *aqui* também! A minha formação continuou quando eu vim ser professora aqui; eu acho que dar aula na EMIA me fez uma melhor aluna da EMIA. Não *melhor* de ser mais ou menos; mas eu consegui reaprender tudo que eu tinha aprendido aqui. Como se a experiência que eu tive quando criança fosse fortificada, elevada, sabe? Me faz muito sentido dar aula aqui.

E *vem*, vem a aluna! Na minha primeira aula com o quarteto, que aconteceu no meio do ano, e era um quarteto de professores também novos, mas que já tinham entrado no início do ano, um deles estava contando uma história; e eu, sem pensar, apaguei a luz. Eles nunca tinham feito isso, e acharam o máximo! Mas foi só porque eu ouvia histórias aqui com a luz apagada e achava gostoso, então fui lá e apaguei.

Para essa primeira aula as crianças do quarteto queriam me receber com um ritual. Enquanto eu esperava pelos preparativos, lembrei do molho de chaves que eu tinha recebido - você não é das visuais, não teve um molho de chaves tão pesado e que chacoalhasse tanto! O coordenador de artes visuais me deu essas chaves e disse: - "Quanto mais chaves, mais responsabilidade!" Pensei que não queria responsabilidades totais - peguei uma revista, desenhei uma chave e recortei um

monte de chaves de papel. Na sala, depois do ritual, eu mostrei as chaves para as crianças e disse que elas abriam as coisas da EMIA que eram fechadas; que eu tinha responsabilidade, mas eles também; que as coisas que elas guardavam não eram minhas, mas nossas. Então eu distribuí as chaves e disse que queria saber o nome deles, e qual a porta que essa chave simbólica abriria para cada um. E a gente foi fazendo isso na roda.

O Luigi estava o tempo todo de costas para a roda; quando chegou a vez dele, ele virou, pegou a chave, abriu e entrou... na realidade! Ele estava no mundo dele, e abriu a porta da realidade! Ele inverteu. Entrou na roda, falou o nome, mais alguma coisa, e fechou a porta, voltou para a história dele. Essa foi minha primeira aula na EMIA. O Luigi, impressionante, ele desenha de um jeito... O ritual deles? Eu entrava no meio da roda, eles cantavam, dançavam, faziam umas coisas... de bem-vinda!

Integração e confiança

Eu me considero uma professora bem *integrada*. Vou no movimento do grupo, acho que por ter tido a integração na minha formação. Às vezes eu percebo que uma proposta de outra área pode ter mais a ver com o nosso caminho naquele momento do que algo *das visuais*, então eu sugiro isso para o colega. Tenho confiança de que a gente vai chegar no meu *barato* em algum momento, entrar no tempo que é próprio das artes visuais. Quando eu era criança, aqui, eu simplesmente vivia isso, não pensava. E tenho prazer em ver esse caminho acontecer de novo; quando, por exemplo, eu planejo algo e... *puf!* O colega interfere, e aí não dá mais para seguir com o que eu tinha pensado... Nessas horas o melhor é ir com tudo nesse outro jeito, que acaba sendo legal também.

Como artista eu tenho trilhado um caminho que é a gravura, uma especificidade dentro das artes visuais. Então, por um lado ele é bem estreito, mas eu não sou uma educadora que vê estreito, isso tem a ver com a experiência da EMIA; se eu tenho um

aluno fazendo pintura no corpo e é essa a pesquisa dele, OK; e se a minha própria pesquisa for para este lugar eu também vou segui-la sem nenhum problema.

Com alguns parceiros daqui foi mais fácil, com outros mais difícil. Tive colega com visão muito diferente de arte. Passei por situações difíceis, também na questão do trato com o aluno, aí tive de brigar. Hoje em dia não, os parceiros com quem dou aula são sintonizados com o que eu penso - eu decidi fazer o meu horário em função dos parceiros, tanto que ele ficou muito *picado*. Mas... dei aula com uma pessoa que tinha uma coisa de reprodução. Reproduzia, reproduzia e de repente dizia para mim: -"Ah! Agora você dá a outra metade da aula". Para mim era um desespero. Defendi com unhas e dentes: -"Isso não é a EMIA; você pode fazer isso em outro lugar, aqui não. Não é assim, sabe? Fui aluna! ".

Ilha ou resistência?

Então quando eu voltei descobri que a EMIA não era tão protegida assim. Isso que aconteceu, de eu me ver como criança e não gostar de alguma coisa, aconteceu, e não era para acontecer. Mas burocraticamente é *sempre* complicado, e as relações entre os profissionais também não são sempre tão harmoniosas - e na minha visão de criança parecia um paraíso... E não é, é real. É uma ilha, mas está dentro de um sistema. Mas sentia como criança e sinto agora: tem uma proteção. Acho que as dificuldades e as coisas não positivas da EMIA não chegam nas crianças. A gente não passa para o aluno.

Somos minoria; acho que é um local de resistência, e é fundamental que exista e que a gente batalhe por esse tipo de ensino, de relação, de relação com o mundo. Mas é resistência. Outro dia um colega estava falando que o PIÁ é fruto da EMIA, de alguma maneira, e os frutos do PIÁ estão aqui: muitos dos professores novos daqui e outros que já estão aqui há um tempo foram professores lá e vieram para cá. Então aconteceu algum movimento de expansão. O PIÁ nunca foi a EMIA. Mas é uma coisa legal também, resistência também e... *fruto* dessa resistência daqui. Ele está dentro das

comunidades, dentro do CEUs⁴⁰, que são espaços com muitas dificuldades. A situação é toda outra; ali a guerrilha é muito grande - conquistar aluno, conquistar espaço dentro dos CEUs, dentro das comunidades. Aqui o contrato dos professores é precário, lá é mais precário ainda. A prefeitura não dá cobertura para esse programa acontecer dignamente. Trabalhei quatro anos no CEU Quinta do Sol. Uma quadra embaixo, uma dança tipo *axé* do lado - *muito* alta - era um barulho insuportável, eu não conseguia ouvir as crianças! Mas mesmo assim o PIÁ é interessante, tem muita liberdade para trabalhar, muito mais do que uma escola regular.

Ciclo

Eu estou vivendo um processo um pouco difícil, de *desligamentos*, tanto da EMIA quanto... de tudo! Minha casa, meus gatos, meus amigos... emocionalmente é um trabalho. Eu falei só para uma turma, foi superdifícil para mim. Eu disse que vou sentir falta - e vou mesmo. Eu estou me despedindo já faz um tempo, é um processo. Hoje os colegas me abraçam mais longo. É... são pessoas com quem estou construindo coisas.

Estou fechando um ciclo. Quando entrei na faculdade não pensava em ser arte-educadora. Aconteceu, eu gosto, é uma coisa que me dá muito prazer, mas... será que consigo viver mais como artista? Será que consigo me dedicar, será que vinga, materialmente? Tem a ver com isso, essa mudança. É tirar essas dúvidas.

Minha família é da Andaluzia, tenho cidadania espanhola. Quando eu era criança, minha avó ia e voltava com essa Espanha na mala. Eu vivi isso. Ela nunca aprendeu português, só fala espanhol até hoje. De alguma maneira também estou voltando de alguma maneira para um lugar de origem. Falo espanhol, catalão vou aprender, espero... Ano passado eu fiz minha primeira individual lá; aqui eu já tinha ido atrás, mas não tinha conseguido. Isso impulsionou, foi uma tremenda realização.

⁴⁰ CEU – Centro Educacional Unificado. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Na mão, no corpo, no olho

Viver é muito chato; criar não. É o que dá sentido à existência. A gente tem uma vida muito curta e uma mortalidade iminente. E a questão da morte, desse tempo que é o nosso, que a gente conhece, me faz querer deixar alguma coisa; quase uma vontade de... não, não vou morrer! Isso para mim, como artista. Não sei o que é criar para uma criança, é natural, talvez. Para mim é: você faz, se diverte, bota sua cabeça, seu coração ali... extrapola essa idiosincrasia, passa para o papel, para o instrumento, pronto, já foi. Se eu não crio é como se eu não existisse; é a marca de uma existência.

Nem sempre é prazeroso. Ultimamente tenho pensado isso; consome muito da vida. É muito trabalho, trabalho, trabalho, é uma dedicação. Te *pede* isso. Você tem de se concentrar naquilo, fazer aquilo, porque ninguém vai fazer por você. Porque a pesquisa, ela é específica; e eu tenho sentido o quanto ela exige. Tem um vídeo que eu vi, nossa, genial! Em que o Deleuze fala isso. Eu vi outro dia no YouTube.

Acho que a gente não cria para uma posteridade. Mas tem de ser algo interessante o suficiente para que as pessoas leiam, vejam, ouçam, algo de uma complexidade artística. Que tenha uma vida própria; que se sustente de alguma maneira. Não é uma terapia para descarregar. É um legado que pode ser desfrutado, usado. Ele é intuitivo, ele é íntimo, o meu caminho é o dos sentidos. É entrar numa sala de emaranhados, é na mão, no corpo, no olho.

Na Casa 2

Nossa segunda entrevista teve um caráter de conversa. Entre as ideias trocadas entre artistas professoras, pude completar aspectos abordados na nossa primeira sessão, e que aqui já foram incorporados ao texto anterior.

- “É, o atelier de gravura é solitário. Eu fiz um trabalho com um rapaz de teatro: Casa Molhada, uma instalação imensa, no Memorial da América Latina. Eu, carpinteira, martelando, construindo... fizemos uma casa, com *cômodos*, o teatro acontecia ali de noite e de dia era uma instalação. Foi muito interessante, mas foi complexo, porque era uma instalação e não um cenário para uma apresentação de teatro; e a gente - eu e o rapaz do teatro – a gente chegou no embate das linguagens. Porque acontecia de o que era próprio de uma, para ela se sustentar, não se mesclar necessariamente à outra; outra complexidade é a do tempo de construção das artes visuais ser diferente do tempo do teatro. Agora estou fazendo uma revista a *seis mãos*, com mais duas pessoas. Tudo manual, mas é mais tranquilo, é desenho, é pintura...”.

- “A gravura implica em um atelier grande, complicado, madeira, materiais... Tem a ver com aquela experiência com meu pai, uma experiência corporal, uma experiência do fazer, de ser um artesão. Isso é necessário para qualquer construção que se sustente, mas hoje ando trabalhando com vídeo, dei uma desprendida. Também tenho umas ideias de performance que não sei se vão se concretizar. Eu não breco, estou me permitindo fazer experiências, na medida do meu passo. Experimento uma coisa no vídeo, volto para a gravura, ainda não mostrei nada de vídeo a ninguém. Eu sou meio tímida, isso é uma coisa que eu vou ter de enfrentar lá, em Barcelona”.

Escuto vozes de crianças se aproximando. Júlia conta da despedida: - “Ah, a minha despedida vai ser na praça... Sentar no banquinho e ficar conversando com os amigos. Usar o espaço público mais do que isso é difícil...”. Entra um grupo de meninas, carregando trabalhos de argila. As vozes agudas se misturam, todas falando ao mesmo tempo, até que confluem, e em quase uníssono, anunciam: -“A Maior Pedra do Mundo!!!” E batem palmas! Colocam na mesa uma pedra bem grande que uma das meninas com presteza vai limpando com uma pазinha de metal. Ela diz: “É para fazer uma exposição”.

Decidimos então continuar a conversa passeando no parque. Passamos pela árvore de tronco torto, -“Por que será que ela cresceu assim? ”, diz Júlia. Comento que essa árvore sempre me chama a atenção, desde que há tempos atrás uma aluna a elegeu como a uma das coisas mais interessantes do parque.

Seja ou não pela associação com A Maior Pedra do Mundo, ela me conta: -“O ano passado eu tive um aluno que tinha um *senso de construção!!! A La Michelangelo!* ”(e sorri, e ri...); -“Sabe aquele lance de olhar a pedra e já ver o que tem lá dentro? Eu ficava boba, não acreditava! Não falei nada para ele, porque... *ele já sabe*. Também tem isso”, (dá uma piscadinha), -“Ele diz que faz isso mesmo, que vai ser construtor; não sei se vai ser artista, pode ser que seja engenheiro, ou arquiteto... porque o comprometimento dele não é tanto com a poética, com a beleza, é com a construção... Já me aconteceu várias vezes. De olhar um trabalho e pensar: nossa, esse menino sabe muito mais do que eu”.

Entre uma entrevista e outra, havíamos trocado e-mails. Eu havia escrito que gostaria de conversar mais sobre a relação entre a artista e a professora. Ela toma a iniciativa de abordar esse tema dizendo: -“Eu até demorei para marcar esse segundo encontro com você porque fiquei pensando, fiquei muito *encucada*. Conversei com um grande amigo, lá da UEL⁴¹, foi a discussão dos feriados de Páscoa: se arte se ensina, se se aprende, o que a gente ensina, se é estética, o que é estética, se é linguagem!!! E aí a gente chegou num termo: *estado artístico*. Experimentações artísticas, que a gente tem com crianças, ou outros alunos... e que chegam nesse estado artístico; e também uma *fé* de que isso seja compartilhar arte. Cheguei nesse lugar”.

Pergunto se o trabalho dela como professora alimenta o artista e vice-versa: -“O meu trabalho como artista e o de professora... tecnicamente é bem indireto. Eu nunca fiz gravura aqui com eles, por exemplo. Mas as questões que eu coloco são as questões do meu trabalho. Quando eu faço as chaves para as crianças, e quando faço o Painel Luas, tem uma *atmosfera* que vai permeando”.

-“O inverso? Acho que sim. A liberdade que eu, dentro do meu trabalho, às vezes não tenho. Uma criança que pega um azul e faz de um jeito! ” (e mexe o corpo todo, como

⁴¹ UEL – Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

que atravessada por uma espécie de arrepio...). -"Eu penso: olha o que ele fez, e eu nem pensei nisso. A Nana passou uma vez na aula de estágio um vídeo do Mark Rothko, tão bonito, ele fala que aprendeu a pintar com as crianças. Eu ainda sou mais ousada como professora do que como artista. Tenho feito outras experiências, mas você encontrar uma coisa que realmente queira fazer demanda um fogo interno muito grande. Você fazer aquele azul do jeito que a criança fez é muito mais complexo do que para a criança".



⁴²Júlia (à esquerda) e Adriana, que assumiria suas aulas na escola, na Casa 2 da EMIA



⁴³Turma de oito anos em 2009 explorando a árvore de tronco torto. Nesse grupo acontecia o Projeto Guia do Parque: a cada aula, uma criança compartilhava o lugar que achava mais interessante dentro do parque.

⁴² Júlia Salgueiro e Adriana Amaral

⁴³ Dupla Ana Cristina Rossetto e Carlos Sgreccia.

Imagens

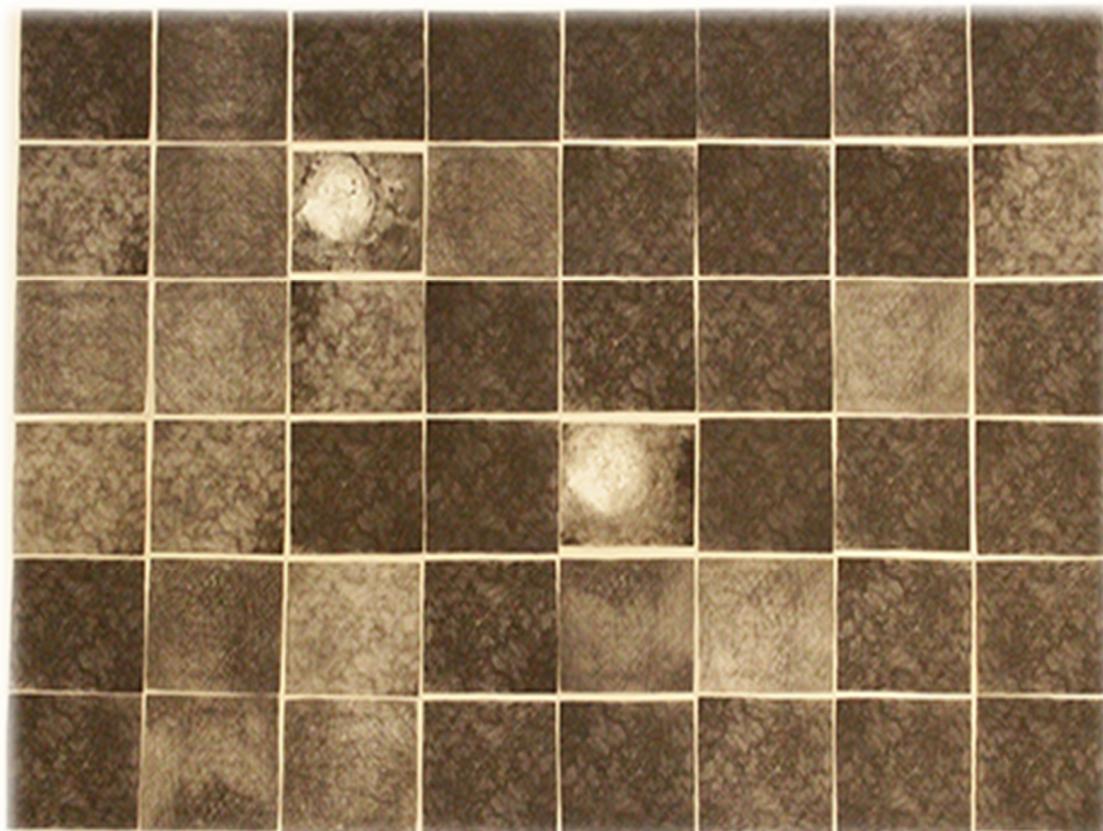
Entre um encontro e outro, Júlia, a meu pedido, enviou-me imagens da sua produção como artista e também de trabalhos com as crianças. Ao responder aos comentários que lhe enviei da minha percepção do seu trabalho, ela assim me responde:

Eeebaaaaa! Fico muito contente que tenha gostado de tudo! Adorei a conversa, acho que me fez muito bem, clareou para mim mesma a minha vivência dentro da arte-educação, trazendo à tona coisas que eu nem havia pensado, como a ligação dos cortejos realizados como educadora e os cortejos da aluna da EMIA! Ou como eu sempre pratiquei o que aprendi na EMIA e me sinto contente em fazer dessa maneira.

Ontem chegando em casa, estava com a cabeça cheia de vozes, principalmente a minha... mas também de todos que evocamos. E voltei a procurar o vídeo do ato de criação. Depois consegui ir me aquietando e me conscientizando do que aconteceu ontem na entrevista. Me parece que consegui entender um pouco do que faço como artista e como arte-educadora, entender melhor o que é a EMIA para mim e encerrar melhor esse ciclo.

Obrigada pela escuta, abertura e interesse por minhas memórias.

Luas



44

Estados



45

⁴⁴ Painel **Luas**, composto por 48 gravuras medindo 2 metros x 1 metro. Júlia Salgueiro.

⁴⁵ Painel **Estados**, composto por 19 gravuras em metal. Júlia Salgueiro.



46

⁴⁶ Trabalho realizado pela dupla de professoras Júlia Salgueiro e Renata Facury; exposto na Exposição Linhas do Mundo, Galeria EMIA.



47

⁴⁷ Dupla com o professor Wanderley Pira. Teatro de sombras e pinturas murais.

Finalizando a escrita do texto me veio a pergunta de como a questão de eu ser uma ex-professora da EMIA interferia na relação com os entrevistados. Decidi escrever a Júlia, que entre os três entrevistados era a única que anteriormente não me conhecia:

9 de dezembro de 2016

Júlia, como está? De fim de ano catalão? De vida europeia? (...)

Estou terminando de escrever o meu doutorado. (...)

Fiquei curiosa de te perguntar: o quanto influenciou eu me apresentar como ex-professora da EMIA? Como seria se eu fosse uma pessoa estranha? Você consegue me dar uma pista?

A seguir, a resposta de Júlia:

11 de dezembro de 2016

Hola, hola Ana Cristina!!!

Queridíssima, como está? Eu estou bem, trabalhando bastante ultimamente, no meio de um projeto que me está motivando muito. E também fazendo um montão de outras coisas não tão artísticas, mas que trazem um pouco de dinheiro. É estranho a virada de ano aqui, é frio e sem férias, nem parece fim de ano.

É uma pergunta muito interessante.

Creio que você transmite confiança, pelo menos para mim, e isso foi um ponto. Mas acredito também que o fato de termos a EMIA em comum foi também um conforto. Para mim foi como se já fôssemos conhecidas. Minha gratidão e meu carinho pela EMIA se estendem a todas as pessoas que fizeram essa escola e ainda fazem, de maneira talvez inocente, mas não consigo controlar. Acho que algo que me deu também pronta confiança foi o fato de todos na escola te conhecerem, te respeitarem. Me lembro de as pessoas dizerem, vocês vão se dar super bem, vai ser incrível! Ou coisas como: que chique você, entrevistada pela Ana Cristina. Eu já admirava essas pessoas, então acho que criei uma ponte de curiosidade, afeto e projeções de boas práticas.

Outro ponto que me parece importante é que você se apresentou como pesquisadora e artista, não só como ex-professora da EMIA. Pensei que você dialogaria com os processos de trabalho, as dificuldades do dia-a-dia e as paixões motivadoras de ambas as práticas.

Se você fosse uma total desconhecida, seria diferente imagino. Não sei como seria, talvez sem tantas palavras bonitas como carinho, abertura, verdade e admiração.

Cartografias da memória

Cartografias

Camadas de tempo que no seu desfolhar são coloridas e saboreadas; um lembrar afiado e temperado de humor; a vida recriada com intensidade e paixão - não têm essas palavras intenção de descrever ou definir, mas apenas de aludir às diferenças próprias a cada um dos entrevistados nas maneiras de lembrar. Nossos encontros foram atravessados por fluxos de memória mais ou menos velozes, linhas de tempo que se sobrepunham e se entrecruzavam, outras que se desenrolavam de modo mais contínuo.

Descontinuidades e surpresas, porém, ocorriam a toda hora, como quando em uma sucessão cronologicamente organizada irrompia uma lembrança inesperada, ou em um fluxo veloz uma calma se instaurava pelo afloramento de uma lembrança mais larga. Também fui surpreendida por clareiras de pensamento que se abriam sem sobreaviso, advindo, por exemplo, quando eu já imaginava a entrevista chegando ao fim, ou logo de início, quando pensava que nem bem havíamos nos *aquecido*.

O meu próprio aquecimento para as entrevistas era o de uma espécie de *esvaziamento*, para que pudesse encontrar o inesperado, concentrada e conectada com as questões a serem tratadas, procurando me esvaziar de expectativas em relação a resultados. O cartógrafo necessita chegar a campo sensibilizado por esse trabalho preparatório: "Informações, saberes e expectativas precisam ser deixados na porta de entrada" (KASTRUP, 2015, p. 48).

Após os cumprimentos e comentários casuais, ao nos colocarmos de fato no ato da entrevista, senti, em todas elas, que sem muita demora um elo se configurava entre nós: entre aquele que oferecia sua fala e aquele que a colhia. O próprio fluxo do rememorar foi trazendo questões, fazendo ressoar sentidos; a cartografia, como toda cartografia, "foi se fazendo ao mesmo tempo que certos afetos foram sendo revisitados (ou visitados pela primeira vez) e que um território foi se compondo para eles" (ROLNIK, 2011, p. 26).

Nem sempre me mantive quieta ou pacata: comentei, ri, me emocionei; mas não me sobrepus, não conduzi, não julguei – acompanhei.

O trabalho *ativo* sobre as próprias ansiedades, expectativas e projeções necessita ser estendido a toda a entrevista - e é um trabalho tão delicado quanto fundamental. Ele permite que a nossa presença adquira uma qualidade de abertura e permeabilidade, propícia à ativação “de uma atenção à espreita – flutuante, concentrada e aberta” (KASTRUP, 2015, p. 48), imprescindível à constituição da postura do cartógrafo: “Ativar esse tipo de atenção significa desativar ou inibir a atenção seletiva, que habitualmente domina nosso funcionamento cognitivo” (KASTRUP, 2015, p. 48). Percebo a essas indicações de procedimento como orientações. Creio que devemos, em campo, exercitar nossa postura e qualidade de atenção nesse sentido - cientes, porém, de que isenção e neutralidade completas não são possíveis.

Havia realizado anteriormente uma entrevista, como exercício da disciplina Histórias de Iniciação na Arte⁴⁸, no qual deveríamos entrevistar um artista. A entrevista que realizei produziu um material bastante rico e consistente; porém, constatei ao escutar as gravações, que havia interferido muito mais do que imaginara; e que por vezes chegara a interromper algo ainda em suspensão, ainda por se dizer. Nas entrevistas feitas com os ex-alunos procurei afinar melhor a minha postura, e apreendi como era sutil a sustentação dessa atenção flexível e aberta, dessa *conexão*; e que era ela que definia a pertinência ou não das interferências, fosse uma pergunta, um comentário ou uma brincadeira.

Estar preparado, mas esvaziado de expectativas rígidas, em estado de atenção e espreita, acompanhando o fluxo do encontro... Não me furto, a esse ponto, a apontar a proximidade entre a postura do cartógrafo em campo e a do professor-artista na orientação de um processo artístico, compondo com as crianças cartografias abertas aos encontros e acontecimentos e alimentadas pela experiência estética.

⁴⁸ Docente Profa. Dra. Ana Angélica Albano. FE- UNICAMP, 2012.

Como as sessões eram longas, aconteciam momentos de maior densidade, mas também haviam outros em que uma conversa mais distendida se fazia necessária. Essa postura de atenção que acolhe a fala do outro e lhe dá suporte, não deve ser tomada como algo dado: "O cultivo da atenção pelo aprendiz de cartógrafo é a busca reiterada de um tônus atencional, que evita dois extremos: o relaxamento passivo e a rigidez controlada" (KASTRUP, 2015, p. 48).

Perceber o cultivo da atenção como um exercício que exige toda a nossa disponibilidade, tornou-me mais compreensível algo que me sucedera. Muito envolvida no decorrer dos encontros, não sentia o tempo passar, e não me parecia estar fazendo qualquer tipo de esforço; porém, após as despedidas, me sobrevinha subitamente um cansaço, como se algo internamente se afrouxasse e necessitasse recolhimento, o que causou que da primeira vez eu me perguntasse - por que esse cansaço, se eu estava *apenas escutando?*

Mas fui percebendo que muito trabalho fora realizado: o exercício de calibragem da atenção entre o relaxamento e a rigidez, a dosagem da minha participação e interferência, as minhas próprias memórias se agitando nos bastidores e participando implicitamente do encontro... E as muitas coisas que haviam se passado *entre nós*. No curso do encontro, as lembranças, afetos e pensamentos compartilhados pelos ex-alunos tomavam corpo, povoavam a atmosfera; e esta, adquirindo outra qualidade e consistência, parecia nos envolver e nos conter, como se em cumplicidade e parceria, compartilhássemos um território afetivo, um território existencial.

E os entrevistados, que expectativas têm em relação às entrevistas? Embora para eles elas aconteçam em meio a um todo um mundo em movimento, e não sejam, como para o pesquisador, *o foco* da sua experiência atual, e apesar do convite ter sido feito do modo o mais amplo possível, eles também lidam com expectativas do que dizer e, posteriormente, do que foi dito. Ao confirmar o horário da entrevista Júlia pergunta: *-Tem algo para ir pensando? Ou é para ir com a "cara e a coragem"?*; Leandro, inicia a entrevista dizendo - *Você já tinha falado do tema do seu trabalho, então eu... Eu fiquei matutando no que a EMIA influenciou a minha vida; e, como a transcrição da nossa primeira e longa conversa tomou-me muito tempo, quando*

escrevi para marcar a segunda sessão, Carolina assim me respondeu: - *Eu já estava estranhando, me perguntando se tinha dado certo, mas aí me lembrei que para transcrever leva um tempão...* Assim, todo um conjunto de cuidados é necessário para que se sintam acolhidos.

A construção das narrativas configurou um outro tempo, de outra qualidade e pulsação. Nesse trabalho, nunca estive só. Sempre me sentia acompanhada por Carolina, Júlia e Leandro - parceria. Quando voltava a escutar os relatos para realizar as transcrições, ou mesmo durante a escritura do texto, já não os tinha em pessoa à minha frente, mas as suas vozes ressoavam em torno e dentro de mim. Escuta. Quando reinam soberanas, as vozes manifestam toda a sua potente e maleável expressividade.

“(...) e, após alguns momentos de silêncio, ouvi de súbito aquela voz que eu erroneamente julgava conhecer tão bem, pois até então, cada vez que minha avó havia conversado comigo, o que ela me dizia, eu sempre o acompanhara na partitura aberta de seu rosto, onde os olhos ocupavam considerável espaço; mas a sua própria voz, eu a escutava hoje pela primeira vez. E como essa voz me parecia assim mudada em suas proporções, desde o instante em que era um todo, e me chegava assim sozinha e sem o acompanhamento dos traços do rosto, eu descobri o quanto essa voz era doce” (PROUST, 2007, p. 149).

As narrativas construíram-se afetadas por seus modos de relembrar, expressar e pensar; e por vozes e feições que procuraram encarnar. Como narradora, me pus a tecer linhas de adensamento, procurando atentar a não apertar por demais a trama para que os afetos pudessem passar. Mergulhei no exercício de dar forma, desdobrar, reunir, encadear. Foram as intensidades que forneceram as coordenadas que guiaram a elaboração dessas cartografias da memória, muito mais do que as coordenadas de espaço e tempo.

Por todos esses gestos, como já nos anunciara Benjamin, imprimiu-se na narrativa também a marca do estilo e da feição da *narradora*. Mas a atenção cartográfica se manteve e acompanhou os modos com que me relacionei com os relatos. Narradora-cartógrafa, observei que não havia incompatibilidade entre uma e outra: pois as narrativas mais floresciam quanto mais se ativessem aos relatos originais. A construção da narrativa procurou, desse modo, por soluções de

composição que pudessem prover aos fluxos de memória um meio de compartilhamento mais amplo. Pois é desejo do cartógrafo “mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem” (ROLNIK, 2011, p. 66).

Concebo a estas narrativas cartográficas como composições em parceria que compartilham *recortes* - recortes de processos em movimento.

Relatar a si mesmo no horizonte da criação de si

Então, com que cara vamos seguir adiante? Qual é a cara viva, estremecida, com a qual podemos afirmar a vida? Com que cara encarar o que nos acontece? Qual é a voz viva, trêmula, balbuciante que corresponde a essa cara, qual é a língua que lhe convêm?

Jorge Larrosa

Nos diferentes modos de rememorar percebo vibrar uma mesma qualidade, que a meu ver de certa forma antecede o conteúdo do que foi dito: a qualidade de uma *fala franca*, de um dizer de si de modo sincero e verdadeiro.

Qualidade que me surpreendeu pela intensidade. E na qual percebo ressoar a noção da fala franca, do dizer-a-verdade sobre si mesmo, relacionada às práticas que envolviam na cultura grega e romana a noção do *cuidado de si*⁴⁹ - práticas pesquisadas e analisadas por Michel Foucault no conjunto de estudos nos quais ele pensa as formas e os modos das relações pelas quais o indivíduo se constitui e se relaciona com os outros e consigo mesmo. Como nos relacionamos com a verdade? “ (...) sob que forma, em seu ato de dizer a verdade, o indivíduo se constitui e é constituído pelos outros como sujeito que pronuncia um discurso de verdade, sob que forma se

⁴⁹ A noção do *cuidado de si* atravessou a cultura e a filosofia greco-romana. De uma perspectiva ampla, a noção do cuidado de si toma a filosofia como prática de vida, implicada em uma ética, no governo de si e no exercício da liberdade.

apresenta, aos seus olhos e aos olhos dos outros, quem diz a verdade? ” (FOUCAULT, 2011, p.4).

Percebo o *relatar a si mesmo* tocado por esse *sentido* do dizer-a-verdade, como ato temporal, produzido no encontro consigo e com o outro:

Afinal quando relatamos a nós mesmos não estamos apenas transmitindo informações por um meio indiferente. O relato que fazemos é um ato – situado numa prática mais ampla de atos – que executamos por, para, até mesmo sobre um outro, (...), uma atuação pelo outro, e diante do outro, muitas vezes em virtude da linguagem fornecida pelo outro. Tal relato não tem como objetivo o estabelecimento de uma narrativa definitiva, mas constitui uma ocasião linguística e social para a transformação (BUTLER, 2015, p. 101).

Nas entrevistas foi a fala franca a possibilidade de uma fala encarnada, da experiência vivida compartilhada; de outro modo, de que matéria seriam construídas as narrativas?

Entendo que não se trata de *dar a cara pra bater*, ou de prestar contas a quem quer que seja. Muito menos de exibir-se e auto congratular-se por esse ato de bravura. Trata-se de que, expostos e vulneráveis, cultivemos uma *relação* com a verdade porque ela é propícia ao cultivo da nossa subjetividade e do nosso modo de ser e agir – e é essa potência vital que deve orientar a sua manifestação.

Judith Butler nos aponta que Foucault defende “que qualquer relação com o regime de verdade será ao mesmo tempo uma relação comigo mesma” (BUTLER, 2015, p. 21). E Rancière nos fala de um princípio de *veracidade*, segundo o qual, “O princípio do mal não está em uma consciência errada sobre o bem que é o fim da ação. Está na infidelidade a si” (RANCIÈRE, 2007, p. 87). Princípio que se coloca como fundamental às práticas do cuidado e da criação de si: “O princípio da *veracidade* está no coração da experiência de emancipação. Ele não é a chave de nenhuma ciência, senão a relação privilegiada de cada um com a verdade – aquela que o coloca em seu caminho, em sua órbita de pesquisador. É o fundamento moral do poder de conhecer” (RANCIÈRE, 2007, p. 87).

Relembrando nesse contexto a indagação de Júlia, ao confirmar nossa primeira sessão - (...) *é para ir com a "cara e a coragem"?* - vem-me a ideia de que não é pouca coisa nos apresentarmos diante do outro apenas com nossa cara e coragem: "Sabemos com que facilidade as relações inter-humanas (essas que se dão, ou deveriam se dar, cara a cara) se transformam em mascaradas quando as caras se acartonam em posições mais ou menos institucionalizadas" (LARROSA, 2015, p. 76).

Uma *cara* que não se *acartona*, *que* se expõe e se arrisca para não engessar nem se enrijecer, não é uma forma definitiva nem estável. Também essa fala franca, expressão da nossa relação com a verdade, não é um discurso único e absoluto – ela é fruto de uma *vontade* e não resultado de uma coação; é uma prática ética, uma forma de ação e de afirmação da vida enquanto produção temporal, gerada nas relações consigo e com o mundo. Produção porosa e não *acartonada*, engendrada no trabalho cotidiano em nos recriarmos a nós mesmos, desmanchando e constituindo novos territórios, abandonando modos que já não correspondem mais às nossas necessidades e à maneira como a vida nos interpela, experimentando outros modos de ser e estar no mundo.

Porém, o nosso desejo de dizer-a-verdade se defrontará com a dificuldade inerente à completude de sua realização – pois a verdade *é*, de certo modo, *indizível*. Buscaremos por meios de expressá-la, no próprio "movimento da palavra" (RANCIÈRE, 2007, p. 96), muito mais ao modo de uma *improvisação*, do que de um discurso fechado:

Improvisar *é*, (...), antes ainda, o exercício da virtude primeira de nossa inteligência: a virtude *poética*. A impossibilidade que *é* a nossa de *dizer* a verdade, mesmo quando a *sentimos*, nos faz falar como poetas, narrar as aventuras de nosso espírito e verificar se são compreendidas por outros aventureiros, comunicar nosso sentimento e vê-lo partilhado por outros seres sencientes (RANCIÈRE, 2007, p. 96).

Nas práticas implicadas no cuidado e na criação de si, penso que importa comprometer-se com esse jogo de verdade consigo e com o outro, embora conscientes de sua impermanência e da impossibilidade de sua completude, exercitando uma

postura permeável e flexível. Nos movimentos de elaboração que se dão entre o sentir e o dizer a verdade, ela já de certo modo se recria; e a nós mesmos nos recriamos:

(...) não há um eu real e escondido a ser descoberto. Atrás de um véu, há sempre outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele, outra pele. O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado. (LARROSA, 2006, p. 9).

E é nesse jogo de verdade que uma entrevista pode ser tomada como oportunidade de elaboração da própria experiência: *Acho difícil falar sobre mim, descrever sentimento, experiência, muita coisa eu não lembrava, aí você ajudou, eu parei para pensar, foi bom lembrar. Tudo isso junto vai resultar numa história...* Assim Leandro se refere à experiência da nossa primeira entrevista, no decorrer da segunda sessão. E ao aprovar a versão final da narrativa, - *Ficou lindo o texto, Ana. Ótimo ter essa recordação* (uma recordação, uma espécie de dobra do que foi vivido e compartilhado...). Carolina em e-mail comenta que (...) *isso tudo já me causou remelexos de lembranças que ainda não tinham acontecido.*

E Júlia, em pleno estado de passagem, entre as despedidas e as expectativas de um porvir, compartilha suas reflexões: *Adorei a conversa, acho que me fez muito bem, clareou para mim mesma a minha vivência dentro da arte-educação, trazendo à tona coisas que eu nem havia pensado (...) como eu sempre pratiquei o que aprendi na EMIA e me sinto contente em fazer dessa maneira. (...) chegando em casa, estava com a cabeça cheia de vozes principalmente a minha... mas também de todos que evocamos. Depois consegui ir me aquietando e me conscientizando do que aconteceu ontem na entrevista. Me parece que consegui entender um pouco do que faço como artista e como arte-educadora, entender melhor o que é a EMIA para mim e encerrar melhor esse ciclo.*

Nos comentários se manifesta a importância da presença do *outro*. Mais uma vez, como pelas lentes da cartografia, percebo que esse outro não é passivo, inoperante, não é aquele que *apenas escuta*.

Foucault assinala que a prática do dizer-a-verdade sobre si mesmo “na cultura antiga (logo bem antes do cristianismo), foi uma atividade conjunta, uma atividade com os outros” (FOUCAULT, 2011, p.6); e que ela se *apoia e apela* “para a presença do outro, o outro que escuta, o outro que incentiva a falar e que fala ele próprio” (FOUCAULT, 2011, p.6). Quem é esse outro? Ou, melhor, como alguém se qualifica a ser esse outro? Foucault nos diz que esse outro, “indispensável ao dizer-a-verdade sobre si mesmo”, qualifica-se ao se apresentar, ele próprio, como alguém que pratica “essa fala franca para que o indivíduo possa, por sua vez, dizer a verdade sobre si mesmo, e se constituir como sujeito que diz a verdade sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2011, p. 8).

Ao apontar as características que a seu ver me qualificaram como interlocutora, Júlia inicia apontando em primeiro lugar a confiança: *Creio que você transmite confiança, pelo menos para mim (...)*; o dado de eu me apresentar como pesquisadora e artista, como alguém que *dialogaria com os processos de trabalho, as dificuldades do dia-a-dia e as paixões motivadoras de ambas as práticas*; e destaca que o fato de termos a EMIA em comum foi também um conforto. *Para mim foi como se já fossemos conhecidas. Minha gratidão e meu carinho pela EMIA se estendem a todas as pessoas que fizeram essa escola (...) acho que criei uma ponte de curiosidade, afeto e projeções de boas práticas.*

Por esses comentários percebo como foi significativa a minha condição de ex-professora. Uma entrevistadora *de fora* provocaria uma outra conversa e produziria uma outra narrativa, não me parecendo pertinente aqui projetar qualquer comparação, mas apenas considerar a diferença. Porém, reafirmo, como pontuei no início deste trabalho, que não me seria possível realizar esta pesquisa atuando como professora da EMIA. Ao me afastar da escola, meu olhar adquiriu uma certa *estrangeirice*, que me permite atentar a detalhes que talvez me passassem despercebidos, e ao mesmo tempo uma qualidade de desprendimento, que não me seria dada enquanto participante do dia a dia e do corpo a corpo da escola.

Era eu alguém que compartilhava repertórios, referências, íntimo de certas práticas com as quais os entrevistados conviveram no ambiente da EMIA - um vínculo potencial que a todo momento se atualizava nas recordações e imagens que emergiam na conversa. Mas, por ora, tomando a essa condição como dada e pensando a partir da colocação de Foucault, focalizo uma questão: como ela afetou a esse jogo do relato de si, no qual seria necessário que eu encarnasse aquele que pratica a fala franca e incita o outro a dizer a verdade sobre si mesmo?

Nosso modo de falar e nosso modo de viver não são iniciativas separadas, ainda que, como Foucault nos alerta, o discurso não seja a vida. Ao falar com o outro, e a pedido do outro, sobre como vivemos, estamos respondendo a um pedido e tentando estabelecer ou restabelecer determinado vínculo, honrar o fato de que fomos interpelados desde outro lugar (BUTLER, 2015, p. 101-102).

Carolina, Júlia, Leandro e eu, em nossas diferenças compartilhamos um mesmo território afetivo e simbólico. Senti que se sentiam felizes e honrados pelo convite e motivados à contribuição, como um modo de retribuir e honrar a *comunidade* EMIA: *Sim, sim, conversemos! Adoraria poder contribuir com os bons frutos que vêm da EMIA e da UNICAMP, uma vez que são minha primeira e minha segunda formação* (Júlia).

Honraram as suas infâncias conferindo-lhes o sopro do presente: *um dia eu voltei toda enlameada* (...) (Carolina); *um dia, achei uma semente perdida na areia* (...) (Leandro); *lembro de um dia que foi muito bonito: a gente pintando lá fora, armamos a mesa lá porque estava um dia lindo* (Júlia).

E, honrando a um presente em movimento, creio que recriamos em outro plano a uma das práticas constituintes do modo de ser da EMIA – a escuta atenta e a fala livre. Ato ao qual o aluno, ou, o entrevistado, é incitado por um *outro* – o professor, o pesquisador – que se apresenta como vulnerável, permeável e comprometido com um jogo de verdade consigo e com os outros.

Talvez não baste dizermos a verdade *sobre* as coisas. É preciso dizermos as coisas com verdade. Até porque nem tudo é dito com palavras... *Entre* as palavras cabem muitas coisas.

Na rede de sentidos

Ser percebido

No momento em que reconheço, sou potencialmente reconhecido, e a forma em que ofereço o reconhecimento é potencialmente dada para mim.

Judith Butler

A inteligência não é uma propriedade que alguém tenha, é uma propriedade que surge na relação. O medo restringe a inteligência, ambição restringe inteligência, a competição restringe a inteligência (...). O amor é única emoção que amplia a inteligência.

Humberto Maturana

Aqui estou eu, diante de seus olhos. Está me entendendo?

James Hillman

A roda e a conversa

A gente era "ouvido! "; não importa o que a pessoa está falando, importa que ela é ouvida. A seguir, Júlia abre as portas para que a roda de conversa venha a se apresentar: *Cada um tem seu tempo na roda (...);* pois, como construir um grupo sem que a conversa faça a roda girar?

Cada grupo tem seu jeito de conversar, mas, de certa maneira, a roda é a roda: muita gente querendo falar de muitas coisas. Na EMIA, a roda de conversa é uma prática comum a muitos dos seus professores. Para as crianças a conversa pela conversa é muito importante - a conversa variada, que se pauta tanto pelo prazer como pela necessidade... de ter a palavra, de contar piada, adivinha, tombo, sonho, histórias da *outra escola*, do bicho de estimação... tudo é muito importante. Às vezes um assunto predomina, às vezes as crianças saltam de um para outro sem aviso e sem preocupação de explicar conexão. Acontecimentos de grande repercussão que por vezes atravessam o país, ou o mundo, tomam lugar na roda e não há como ignorá-los; assim como algo mais grave que sucedeu à criança ou à família pode tocar a conversa de modo mais ou menos explícito.

No grupo em geral há os que falam muito e os que calam. De todo jeito os professores aproveitam para *pescar* interesses, jeitos de ser e para ter ideias e projetar caminhos. Os professores são uma espécie de *mestres de cerimônias*; procuram deixar a conversa fluir, mas interferem quando alguém se entusiasma demais e não cede a fala, quando se fala ao mesmo tempo, ou procurando ressaltar algum aspecto instigante. A presença dos professores é muito considerada – essa conversa, por mais livre que seja, tem uma natureza muito diferente da conversa do recreio ou dos comentários e segredos que eles trocam entre si. Durante a conversa, muitas vezes as crianças se dirigem apenas a nós, até se aproximando, *dobrando* a roda, para dizer: - “Professora, ontem eu...”; mas é por timidez ou falta de hábito, pois não é fácil se dirigir ao grupo todo. Assim, cabe a nós orientar a conversa no sentido do compartilhamento.

Por mais que se trate de arte, existia também um trato social que não encontrei em outras escolas, em lugar nenhum (Júlia). Um trato: um acordo, um pacto; um ajuste, um procedimento. Dentro desse *trato*, a prática da conversa é a prática de uma fala livre, e não *liberada*; e, como prática, precisa ser exercitada. As crianças também interferem naturalmente na regulação desse jogo, que não funciona e perde o interesse sem essa regulação, mas que também não funciona se regrado demais, por determinações como *todo mundo* tem de falar! Todo mundo tem de escutar *sempre* até o fim! *Toda* aula começa com a roda!

Fui tocada pela firmeza, simplicidade e amplidão da afirmação de Júlia, na qual pulsava um conteúdo vivido, elaborado e ampliado: ser ouvida ao mesmo tempo em que observava que *Cada um tem seu tempo na roda e é ouvido* havia sido *fundamental* na sua formação e contribuído para que aprendesse *que todo ser humano tem valor*; e, conversando com uma amiga, colega de UNICAMP e que também frequentara a EMIA, a amiga concordara plenamente com ela, dizendo: - “*Nossa! Eu sempre senti exatamente isso!*”, *fortalecendo* ainda mais a percepção de Júlia, de uma apreensão imaterial a sustentar toda uma construção.

Nossa escuta dos alunos envolve toda a nossa observação:

Não há nada de óbvio num rosto, nem nada de simples numa superfície. O supostamente escondido está também à vista e sujeito a vistas apuradas, formando parte do que qualquer acontecimento proporciona a um bom observador. (...) Aqui estou eu, diante de seus olhos. Está me entendendo? (HILLMAN, 1996, p. 136).

E ela se estende aos cuidados que podem se manifestar das mais variadas formas, como em um gesto de interesse e atenção: *Você pediu um caderno (...) e eu trouxe um caderno que usava para escrever umas histórias de vez em quando. (...). Quando não tinha história nova você estranhava, me perguntava por que eu não tinha escrito* (Carolina). Atentar ao caderno, importar-se, sinceramente, *de verdade* com ele, e não em função de cumprir uma determinação pedagogicamente correta, fertilizou o vínculo entre a aluna e a professora, que ensaiava germinar.

Perceber a criança é expandir suas oportunidades de ter encontros e experiências significativas. A experiência implica em heterogeneidade, e "(...) é inevitavelmente adquirida através de um encontro com a alteridade, humana ou não" (JAY, 2005, p. 7)⁵⁰. Às vezes apenas a consciência da presença e disponibilidade da professora é suficiente e pode ampliar a significação de um *encontro*: *Lembro muito bem da professora sentada num banco, vendo a gente brincar. Eu mostrei a semente e ela disse que achava que era de ameixa, não tinha certeza. Guardei e plantei, plantava tudo que eu via de semente, ficava fascinado, queria ver no que ia dar. Plantei essa semente na frente de casa, do outro lado da rua; está lá até hoje, dá fruta todo ano. Esse episódio marcou* (Leandro).

Ter mostrado a semente à professora foi acontecimento que potencializou o achado. A semente, signo que intrigava a Leandro, guardando em si um mistério, plantada arboresceu e o acompanha e frutifica todos os anos - na calçada do outro lado da rua, no mundo... a professora *apenas* estava lá; e prenunciou a *possibilidade* que a semente guardava.

⁵⁰ Minha tradução. No original "(...) it is inevitably acquired through an encounter with otherness, whether human or not".



Ameixeira, plantada em 1997 ou 1998. Foto Leandro Gouveia

De roda em roda

No desenrolar dos trabalhos expressivos, os alunos estão expostos e vulneráveis e apreendem com acuidade como nós os acolhemos e percebemos. Os relatos estão recheados de rememorações nesse sentido.

Leandro nos conta que *No quarteto, lembro de uma atividade, todo mundo tocando xilofone, e eu era o maestro. Não sei se me ofereci ou se a professora me colocou, mas daí em diante ela sempre me chamava de "Maestro" – certamente o signo do maestro não vibrou para ele apenas dessa vez; ele agora estuda regência, e, a lembrança é assim ressignificada pelo seu envolvimento presente:*

Mas existe bem mais, entre o passado e o presente, que uma diferença de grau. Meu presente é aquilo que me interessa, o que vive para mim e, para dizer tudo, o que me impele à ação, enquanto meu passado é essencialmente impotente (BERGSON, 1999, p. 160). (...) ou, só voltará a ter influência tomando emprestada a vitalidade da percepção presente (Ibidem, p. 168).

Procurar que todos sejam ouvidos e acolhidos em suas invenções e construções expressivas, não é deixar de perceber as diferenças expressadas pelas singularidades: *Estar num grupo desenhando trouxe uma coisa que eu ouvi bastante dos professores de artes visuais, uma coisa chamada "talento". O professor colocava os trabalhos dos alunos, observava coisas, e eu ia sentindo isso (...) E eu, criança, fui me sentindo mais segura nessa área de artes visuais, acho que isso também contribuiu para o meu caminho. Eu sentia que entendia o que essas pessoas falavam; mais do que os elogios, foi essa sensação de estar entendendo uma conversa. Fui percebendo que por ali eu podia... mesmo que eu também gostasse de outras coisas (Júlia).*

A receptividade dos professores não *determinou* a escolha de Júlia quanto ao seu caminho profissional; mas, fazendo ressoar possibilidades, "ativando seus processos de formação" (ALBANO, 1998, p. 126), agregou-se a um conjunto de impressões, percepções e experiências pelas quais ela foi se orientando. Em Tuneu, Tarsila e outros mestres..., ao observar e analisar as relações entre Tarsila do Amaral e o pintor contemporâneo Antônio Carlos Rodrigues, o *Tuneu*, Ana Angélica Albano

nos diz que “A abrangência da ação de Tarsila na iniciação artística de Tuneu deve-se, principalmente, ao fato de ter reconhecido o dom, e tê-lo acolhido, um acolhimento ativo que atuou como um vaso alquímico, onde o processo de transformação pode ocorrer. Observando as tendências plásticas de Tuneu ainda menino, facilitou-lhe a percepção e realização destas tendências como obra” (ALBANO, 1998, p. 127).

Acolher tendências dessa natureza, dialogar com elas e com as manifestações e produções da criança, expressando nossas percepções de maneira simples e concreta, é muito diferente de mistificar o talento e enaltece-lo diante dos colegas e diante dela mesma - o que seria prejudicial para todos. Tuneu relata a Ana Angélica Albano que, em sua adolescência,

(...) desenhava muito. E desenhava bem mesmo. Eu tinha uma facilidade tremenda (...). As pessoas percebiam que eu sentava, e aquilo vinha, e tudo isso era muito valorizado. Não para eu ser artista. Eles viam um show e gostavam. (...) queriam reduzir a amenidades, ao virtuosismo, coisas que para mim não tinham o menor sentido (ALBANO, 1998, p. 55-56).

Júlia, nas aulas da EMIA, pôde se sentir *mais segura nessa área de artes visuais*, percebendo a área como um campo em que poderia se desenvolver, principalmente pela *sensação de estar entendendo uma conversa*.

Uma conversa que ela seguiu buscando na adolescência. Ela relembra que no colegial, (...) *tinha aula de arte; eu gostava, ia muito bem, mas achava pouco, muito pouco. Eu também tinha aula de História da Arte, uma coisa que não é toda escola que tem. Mas eu não sei se era o jeito como eram as aulas, eu sentia que era mais interessante para mim do que para os outros, parecia que só eu estava vinculada a aquilo*. Essa lembrança de Júlia se aproxima de uma impressão descrita por Tuneu:

Mas o que acho curioso no meu percurso de adolescente, que vejo hoje, é que o meu interesse pelo desenho era diferente dos outros adolescentes. O que me vem à memória é que os meus amigos estavam interessados pelos quadrinhos, pela ilustração, que para mim não eram tão interessantes. Quando eu via um quadro, por exemplo, eu entendia aquilo. Aquilo ressoava de alguma maneira. E a ilustração não ressoava. São questões muito diferentes (ALBANO, 1998, p. 55).

Essa sensação de estar vinculada a algo - algo que particularmente parece lhe dizer respeito, no dizer de Júlia; de algo que ressoa, na expressão de Tuneu -, provoca o desejo de ampliação e intensificação, ainda mais quando se vive o curso da adolescência.... Do relato de Tuneu: "Fui ao MASP sozinho, a primeira vez, com 12 anos. Tomei o bonde sem contar para ninguém. Se soubessem, me matavam (...). Mas eu ia sem contar para ninguém, ninguém sabia" (ALBANO, 1998, p. 62). O colégio em que Júlia estudava oferecia aulas de arte e de História da Arte, mas mesmo assim ela *queria mais: então comecei a ir a exposições sozinha. Eu morava perto do autódromo de Interlagos; pegava o ônibus e ia para o centro, ao Centro Cultural Banco do Brasil, Pinacoteca, ia ao MASP, ficava fuçando, via no jornal e ia. E também ia "comendo" livros de História da Arte. Eu me apaixonei. Disse para minha mãe que não ia ter jeito: não era arquitetura, era arte.*

Certamente ninguém pode ensinar ninguém a se apaixonar - os signos vibram em cada um de nossos alunos de modo singular e intransferível e cabe a eles *eleger* os que lhes são próprios e lhes dizem respeito. Mas, principalmente enquanto vivem a infância das suas afinidades e eleições, podemos procurar facilitar e incitar os encontros e as experiências nesse sentido e acolher as tendências que ensaiam se manifestar. Ter, em plena infância, sido percebida e ter sentido *que entendia o que essas pessoas falavam*, não *determinou*, mas contribuiu fortemente para que Júlia se entregasse à sua busca e à sua paixão.

Ela agora vive esse papel como professora: *Eu tenho um aluno, o Inácio, que cria umas roupas, objetos, pinta o corpo, e eu falei para ele que ele devia continuar fazendo essas pesquisas. Então eu fiz a mesma coisa, para o bem e para o mal... Não sei se é bom ou não, a gente nunca sabe. Mas se eu vi uma coisa ali, acho que tenho de falar, é uma cumplicidade.*

E experimenta como cada criança se percebe de modo diferente, e necessita de estímulos diferentes: *O ano passado eu tive um aluno que tinha um senso de "construção"!!! A La Michelangelo! Sabe aquele lance de olhar a pedra e já ver o que tem lá dentro? (...). Não falei nada para ele, porque... ele já sabe. (...). Já me*

aconteceu várias vezes. De olhar um trabalho e pensar: nossa, esse menino sabe muito mais do que eu.

Em uma linguagem e outra, vivendo os encontros *entre* uma linguagem e outra, importa que se sintam percebidos e incluídos na roda, nas atividades e nas criações, encontrando lugar para seus modos singulares de expressão:

Era Shakespeare e era cômico, e tinha muita coisa nossa ali... (...). Eu não lembro direito como se desenrolava a peça, mas foi bem gostoso, todo o processo de criação. Na cena final eu morria; mas morria várias vezes, deitado ali no chão. A cena era uma coisa shakespeariana, com uma menina que morria, e era para eu morrer também. A ideia era morrer uma vez, pronto e acabou; mas aí eu fiz desse jeito, morria mas não morria, ficava bem cômico. O professor gostou, riu muito e deixou assim. Os professores viam que eu tinha essa tendência de humor e valorizavam isso, mesmo se a cena tivesse sido pensada para ser diferente (Leandro).

A recordação dessa cena do espetáculo Shakespeare me faz sorrir de novo. Já não me lembrava dela, mas depois da conversa com Leandro ela foi aos poucos em mim se reencenando - o ímpeto com o qual ele *ressuscitava*, a sua expressão de espanto; a cena se reencena acompanhada das risadas do público e das minhas próprias, das muitas risadas que me provocou. Quando durante a entrevista lhe mostro um programa no qual consta o espetáculo Impactos Sombrios, Leandro comenta: *É, é o meu grupo! Todo mundo dançava, e eu dançava de olhos fechados, acho que eu fazia um velho que não enxergava direito, então resolvi fechar os olhos para "entrar" no personagem (...). Então eu só ouvia, e a "sua" risada, especificamente, eu lembro. E lembro não só dessa vez. Mas de outras apresentações minhas em que você estava, lembro de você rindo, e comentando o trabalho depois... Leandro, de olhos fechados, ouvido sensível ao riso, detectando presenças e possibilidades: (...). No teatro sempre fui de fazer palhaçada, fui percebendo que podia fazer os outros rirem, e isso me agradava muito! (...). Quando você é criança as pessoas riem de qualquer coisa, porque é bonitinho, mas eu comecei a fazer de propósito, queria que as pessoas rissem.*

O humor como expressão, meio de ser percebido, o riso como signo de acolhimento e socialização: *Eu me relaciono através do humor, não é só no palco, fora também, na vida, com meus amigos.* Como teria Leandro vivido seu processo de iniciação artística, se essa veia não fosse acolhida e estimulada, se os afetos que por ela procuravam passar não encontrassem curso para se expressar?

Penso que não damos o devido valor à potência do humor e da comicidade nos nossos encontros com as crianças. Elas, entretanto, sabedoras e íntimas da força vital e da energia agregadora do riso sabem que rir é muito bom – e que rir na companhia do outro é ainda melhor:

Parece que o riso precisa de eco. Ouçamo-lo: não é um som articulado, nítido, terminado; é algo que gostaria de prolongar-se repercutindo de um ponto ao outro, algo que começa com um estrépito para continuar em ribombo, assim como o trovão na montanha. E, no entanto, essa repercussão não deve ir ao infinito. Ela pode caminhar no interior de um círculo tão amplo quanto se queira; nem por isso o círculo deixa de ser fechado. Nosso riso é sempre o riso de um grupo (BERGSON, 2007, p. 4).

As oportunidades que se abrem às potencialidades das crianças serão por elas percebidas e valorizadas. Ao destacar no seu TCC a memória de uma canção tradicional chilena, Carolina narra que *Ela é um exemplo de uma prática que frequentemente acontecia nas aulas de flauta: fazer arranjos de canções nos quais eu tocava e cantava. Eu gostava muito de cantar, e essa música se tornou especial por considerá-la uma das mais bonitas, mas também porque, em uma das aulas, minha irmã mais nova quis entrar para assistir e ela acabou fazendo parte do arranjo, cantando. Em um trecho, cantávamos as duas juntas, em espanhol e em português. No fim, deu tão certo que a audição de alunos seguinte teve a participação especial de minha irmã em "Uma flor de laranjeira" (p. 21).*

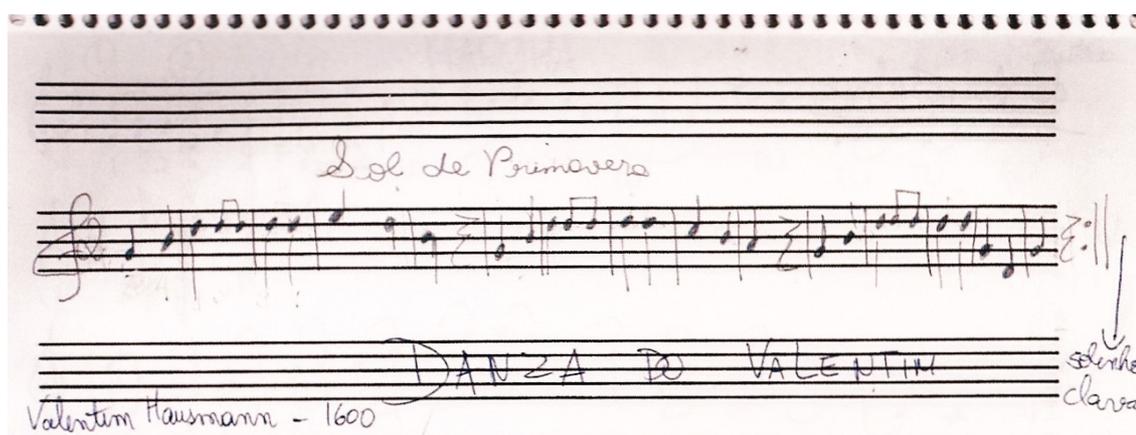
Carolina também se refere em seu trabalho a uma melodia *composta enquanto andava pela casa explorando a flauta. Na aula seguinte, ela ganhou um solo final de claves (p. 28)* – na aula Carolina mostrou-me a música, eu a acompanhei na escrita da melodia, e nos veio a ideia das claves. Desde que participara com o quarteto da gravação do CD da EMIA (...) *como solista nas claves na faixa "Samba na areia", de Pixinguinha, as claves se tornaram um de meus instrumentos preferidos. Era vantajoso*

preferir claves, pois nenhum outro aluno gostava delas, dessa forma não ocorriam conflitos no momento de escolher os instrumentos (...) (p.28-29).

A oportunidade de participar da gravação de um *CD da EMIA*, com o instrumento de eleição, no qual *ela* - ao contrário de todos os outros colegas - percebia vantagens e possibilidades, a exploração e a invenção da melodia em casa, a aula de flauta: experiências vividas nas diferentes atividades que se entrecruzaram e fortaleceram uma à outra.

Ao rever no TCC a partitura da melodia Sol de Primavera, reconheço a caligrafia musical de Carolina, pontuada por uma ou outra intervenção minha. Aflora-me aos poucos uma memória que me sorri, lá do fundo do tempo: na nossa pequena sala – *Nossa, a gente tinha aula em uma sala muito pequena!* - o evento da ideia da improvisação de claves nos provocando alegria. Ela está apontada no final da melodia na minha letra, muito apertada, vazando do pentagrama para a margem, (talvez porque o pentagrama seguinte já estivesse ocupado), *insignificante*, quase um rabisco.

Mas pelos meus olhos de hoje, poetizados pelas memórias e significações de Carolina, às quais se agregam as minhas, percebo nessa fragilidade do rabisco apertado a potência que pode haver numa pequena janela de invenção, apertada no papel, mas aberta à invenção e à novidade.



Sol de Primavera, fragmento do caderno de flauta analisado no TCC de Carolina

Ser percebido e perceber-se, ser acolhido e *abrir-se*, percepções e atos a se desdobrarem um do outro, um *no* outro. Desdobramentos que permitem a tessitura das experiências e relações, que a memória, em sua face reflexiva, ressignifica:

E eu, criança, fui me sentindo mais segura nessa área de artes visuais, acho que isso também contribuiu para o meu caminho. Eu sentia que entendia o que essas pessoas falavam (...). Fui percebendo que por ali eu podia...(...). Na UNICAMP eu senti que já tinha um olhar privilegiado (...) (Júlia).

E eu fui percebendo que o teatro poderia ser uma coisa legal para mim; (...) que podia fazer os outros rirem (...). A cada espetáculo de teatro aqui na EMIA eu percebia uma ascensão que foi me dando cada vez mais prazer - de participar do processo, uma coisa que antes eu não tinha. Eu queria fazer sempre individual, porque não conseguia me relacionar com as pessoas. Isso foi melhorando gradativamente, (...) (Leandro).

Eu gostava muito de cantar, e essa música se tornou especial (...). Fiquei imaginando se tudo seria assim tão bom como está sendo, (...) se eu não tivesse tido... (Carolina).

Experimentando modos de ser, percebendo e criando a si mesmos, impelidos pelo sentido que atravessa as experiências e sustentados pelo encadeamento das significações, de roda em roda, eles agora se disponibilizam a ouvir e perceber o *outro*.

O rádio pode ser muito dinâmico, com humor, entrevistas, imitação... eu faço imitação – não vou fazer agora, até porque seu trabalho é escrito! Hoje eu sou repórter, faço reportagem de rua, gosto muito do que faço (Leandro). Estar na rua, no mundo, ouvindo as pessoas, interagindo com elas; me vem à mente a reportagem “Crianças se divertem em matinês de Carnaval”, que me forneceu a pista para o reencontro com Leandro, na qual escutei um repórter cuidadoso e acolhedor. E ao rememorar o seu percurso, ele diz: *Eu ligava para participar desses programas. Agora eu trabalho lá na Bandeirantes, percebo os ouvintes que são muito fãs e penso: "eu era assim! ". Tem gente que liga toda hora para conversar, acho que o rádio é a companhia deles. Isso é sério, o rádio é terapêutico para algumas pessoas, o que também me faz gostar desse meio.*

Para Júlia dar aula é também um exercício: *De que todo mundo tem coisas para dar, que todo mundo consegue fazer as coisas, em um tempo maior ou menor. Dar aula é um exercício, porque sempre tem um aluno que foge da nossa expectativa; e a gente vai precisar se rever para poder dialogar com ele - o ato de perceber e se relacionar com o outro é um ato ativo, que exige movimento e reinvenção.*

E Carolina, ao me escrever para contar da primeira aula de flauta como professora, reatualiza a sua própria memória: - *Ontem (...) foi a minha a minha primeira aula de flauta (como professora, dessa vez!), e eu queria muito te contar. Já na primeira aula, eu mostrei uma música nova (aquela Dois por Dez, dos biscoitinhos, a primeira que eu aprendi!) para a Helena, que tem 7 anos (exatamente a minha idade, quando comecei) e ela gostou muito. Ela disse que os biscoitinhos da música são como os biscoitinhos do Shrek!* - conta Carolina, acolhendo e qualificando o modo como a aluna reinventa a pequena canção.

A roda é a roda, ainda que, camaleônica, possa assumir outras formas. Mas em qualquer forma que assuma, sua vibração se reapresenta e se reatualiza no encontro - no qual percebo o outro e sou percebida.

Em junho de 2016 leio uma publicação de Carolina no Facebook:

Quando é festa junina, você está trabalhando extra no sábado gelado, e seu aluno de três anos chega correndo na sua barraca isolada, todo empolgado pra mostrar o pandeiro que ele ganhou de prenda e vem tocando com o exato giro de mão esquerda que você faz pra tocar, e você enxerga a sua mão, o seu movimento naquela mãozinha nova que acabou de chegar ao mundo e pensa em quanta coisa que ela ainda não vai trazer e fazer pra cá, que você não consegue sequer mensurar o quão revolucionário e cheio de possibilidades novas o seu dia-a-dia pode ser. Todos os dias.

Espaços e tempos de iniciação

Para os alunos da EMIA a iniciação artística acontece e se tece entre diferentes dimensões de espaço e tempo. Entre elas, que são tanto concretas quanto imateriais, as crianças produzem relações e articulam conexões. As subjetividades se aventuram nessas dimensões em seu processo contínuo de construção.

O verde e o espaço

Deveria ser igualmente corriqueiro saber que a compreensão estética – distinta do puro prazer pessoal - parte do solo, do ar e da luz dos quais brotam coisas esteticamente admiráveis.

John Dewey

Fui criada em apartamento, tinha videogame... então quintal, verde, sempre me chamaram a atenção (...). Isso é de cada um, mas acho que na infância o verde e o espaço modificam, transformam - mesmo hoje; hoje a criança até se encanta mais, porque é tudo tão virtual... (...). Por isso, pensando a educação musical hoje, em relação às tecnologias e o que eu vivi na EMIA, eu faria igual nesse sentido (Carolina).

O verde e o espaço *modificam, transformam*: a interação das crianças com o parque e a exploração dos signos que ele potencialmente oferece produzem experiências sensíveis que se agregam aos processos de aprendizagem e criação artística. Pelo que veem, apalpam, cheiram, se dá uma interação que gera experiência e conhecimento, que é, ela própria, conhecimento. Para Carolina, *É difícil pensar na EMIA em outro lugar*. Entre os três entrevistados, embora para todos o espaço do parque tenha se manifestado como muito significativo e importante, foi no seu relato que ele se manifestou de modo mais contundente - o parque, o verde, como signo de uma espécie de *estado de felicidade*, e como signo da EMIA: *Faço associações extracurriculares... não necessariamente ligadas a coisas de aula. Como um momento*

em que eu estava sendo muito feliz na USP, no campus, atravessando a Praça do Relógio, e tinha uma árvore linda, foi no primeiro ano da faculdade, era primavera, e eu pensei: sou feliz em lugares que tem mato. E lembrei da EMIA.... (Carolina).

Nossa relação com o espaço é, evidentemente, corporal. Nada há entre o nosso corpo e o espaço - clara e inequivocamente, ele nos afeta e transforma. Em *Matéria e Memória*, Bergson propõe que pensemos nossa percepção do mundo material como um conjunto de imagens:

Eis-me portanto em presença de imagens, no sentido mais vago em que se possa tomar essa palavra, imagens percebidas quando abro meus sentidos, despercebidas quando os fecho. Todas essas imagens agem e reagem umas sobre as outras em todas as suas partes elementares segundo leis constantes, que chamo leis da natureza (...). No entanto há uma que prevalece sobre as demais na medida em que a conheço não apenas de fora, mediante percepções, mas também de dentro, mediante afecções: é meu corpo" (BERGSON, 1999, p.11).

É a partir do nosso corpo, *no* nosso corpo que percebemos o mundo e os espaços nos quais ele, o mundo, a nós se configura. Nosso corpo se constitui em uma espécie de "centro de ação" (BERGSON, 1999, p.14) - "as imagens exteriores influem sobre a imagem que chamo meu corpo: elas lhe transmitem movimento. E vejo também de que maneira este corpo influi sobre as imagens exteriores: ele lhes restitui movimento" (BERGSON, 1999, p.14).

Os espaços que habitamos também nos habitam, nos penetram, invadem nosso imaginário e nossos sonhos, estendem ou restringem horizontes. Suas dimensões, tomadas nas relações com o nosso corpo, não são fixas, como bem o atestam as cartografias da memória: quando somos tomados pelas lembranças da nossa infância, nossas sensações de pronto se adequam, remetendo-se aos nossos olhos e ao nosso corpo de criança – nas contrações do tempo, é como se esse *centro de ação* voltasse a operar a partir do mesmo ponto.

No meu caso, a infância era de certo modo a EMIA, era muito mágico... Lembro de andar e andar no gramado da entrada, eu devia ter uns cinco anos e achava imenso. Quando voltei ao parque depois de adulta achei pequeno, e agora não é mais grama, é terra. Algumas imagens me cercam, essa escada colorida de troncos de madeira que

vai lá para baixo, aquele banheirinho das meninas no fundo do corredor, que a luz da janela ilumina de um jeito meio fantasmagórico.... Essa imagem me veio depois que eu voltei, parecia que o tempo ali tinha encolhido... de repente! Se eu tivesse cinco anos de novo ia ter medo de novo; mas não era desagradável, era uma luz no fim do túnel. Para uma criancinha, essa casa é muito grande, o pé direito é muito alto. Esse som de avião! (...). A lembrança de Júlia compõe uma cenografia muito precisa: as dimensões do gramado de entrada e dos cômodos da casa, a matéria (a grama, a terra), a escada colorida - uma cenografia atravessada *pelo som de avião...* A lembrança é tocada pela poesia: a magia da infância e de viver a EMIA na infância, o banheirinho *fantasmagórico* e a imensidão assustadora do pé direito – relembrando, nesse tempo *encolhido*, a ambiguidade do medo, que em sua dimensão fantástica intriga a criança e compõe a paleta dos matizes dos jogos de luz e sombra da experiência da infância: *Se eu tivesse cinco anos de novo ia ter medo de novo; mas não era desagradável, era uma luz no fim do túnel...*

A narrativa de Júlia ativa a minha apreensão de que ao sermos para o “terreno da memória” transportados, a lembrança de fato pode se configurar como “precisamente o ponto de interseção entre o espírito e a matéria”. (BERGSON, 1999, p.5). Como em muitos dos episódios relatados, a lembrança que aflora é precisa, impregnada da materialidade do vivido; ao se atualizar, se reveste de afetividade e é, na nossa relação com ela no *presente*, transformada pela sensibilidade. E, ao ser compartilhada, o desejo de melhor expressá-la nos provoca o gesto improvisatório de poesia (como já nos apontou anteriormente Rancière, “Improvisar é, (...)”⁵¹), que se alimenta da própria materialidade da lembrança.

Alguns espaços inusitados podem guardar um poder insuspeitado de afetação do imaginário e que parece resistir ao decorrer do tempo. Embora eu já tivesse ouvido comentários de crianças a respeito do *banheirinho das meninas no fundo do corredor*, fiquei surpresa quando Júlia ressaltou a lembrança dele com tanta intensidade. Mais surpresa ainda fiquei, quando ao visitar a exposição comemorativa dos 35 anos da

⁵¹ Improvisar é, (...) antes ainda, o exercício da virtude primeira de nossa inteligência: a virtude *poética* (RANCIÈRE, 2007, p. 96).

EMIA, me deparei com uma foto *assustadora*, que se referia a um trabalho nomeado A lenda do banheiro da EMIA – filme realizado pelo grupo de crianças da Oficina de artes visuais – multimídia.

Na mesma exposição era exibido o trabalho intitulado Mapa Afetivo - EMIA: uma composição cartográfica na qual foram registradas as árvores, o balanço, as casas, mas também a ponte sobre o *rio* – um riacho que há décadas não mais existe, mas que no *mapa afetivo* voltou a fluir e foi povoado de peixes -, e até mesmo o *saci*: escondidinho no bambual, à espera das crianças.

Espaços e tempos múltiplos, de qualidades diferentes, que tanto se encadeiam quanto se justapõem. A ida rápida ao *banheirinho* fantasmagórico que provoca um susto... em que medida de tempo ela se dá? A visita ao bambual que pode provocar um encontro com o saci... ainda bem que as crianças de cinco e seis anos, pelas quais o saci tem especial predileção, fazem suas explorações sempre acompanhadas dos professores, mesmo na *hora do lanche*, que muitas vezes acontece no parque.

O parque se configura conforme o modo como é vivenciado. Ele é o território da brincadeira livre, dos brinquedos do parquinho, mas também das atividades artísticas que frequentemente *transbordam* das salas de aula, ou são mesmo pensadas em função dele:

Lembro de atividades, de exercícios que a gente fazia, andar pelo espaço, de estar deitada no chão, com a luz apagada, lembro de canções... muitas. Lembro de um dia que foi muito bonito: a gente pintando lá fora, armamos a mesa lá porque estava um dia lindo, diz Júlia, em lembrança já citada anteriormente.

Leandro se recorda *de fazer no quarteto a forma da nossa mão com argila – lembro da gente trabalhando fora da classe, no parque -, depois fizemos uma moldura com jornal e preenchemos com gesso para fazer a mão em alto relevo, até hoje eu tenho. A mão e o pé, que a gente fez no ano seguinte. Eu não gostava muito de ficar descalço e de me sujar, mas dessa vez eu não me importei (...)*. Para essa experiência realizada no *parque-atelier*, ele se dispôs a ficar descalço e se sujar, embora em outras atividades isso não o agradasse: *Quando eu era menor não gostava muito de trabalho de corpo, fui me soltando com o tempo, era muito envergonhado. E andar descalço,*

me sujar, também me incomodava. Disso eu lembro. E isso é uma coisa muito EMIA, não é?

Os signos colocados em campo e a alquimia proporcionada pela artesanaria, que é por ele descrita com precisão, criaram uma circunstância motivadora na qual ele pôde voluntariamente passar por cima dos seus desagradados: *Em artes plásticas era mais concreto, a gente se sujava mas tinha um objetivo... Eu fazia as aulas de movimento, de dança... não sentia tanto isso... parece que eu sempre queria ver as coisas mais concretas, que chegassem num resultado, nas outras áreas eu entendia isso melhor* (Leandro). No decorrer do seu relato essa questão corporal reaparece e se transforma; mas essa passagem evidencia como as linguagens artísticas - em sua matéria, por seus instrumentos e procedimentos, por seus signos – *vibram* e atraem as crianças de modo diferente.

Os espaços da EMIA também vibram em intensidades diferentes. Se, para Carolina, *É difícil pensar na EMIA em outro lugar*, na entrevista de Leandro as referências ao parque demoraram a se manifestar; as memórias e reflexões vinculadas aos aspectos culturais, musicais e às experiências com o teatro e o palco ocuparam o primeiro plano da narrativa. Porém as menções que ele por fim faz ao parque são muito significativas: o encontro da semente de ameixeira, o parque-atelier, e, o parque como *espaço de liberdade*:

Ser um tanto quanto livre, "bastante" livre, isso eu gostava muito! A sensação mesmo de liberdade. Porque na outra escola tinha sinal... trrrrrr... aqui a gente não podia fugir do parque, tinha a responsabilidade de não ir muito longe, mas podia sair do campo de visão do professor. E isso era bom. Eu sabia que tinha a responsabilidade de não ir muito longe, mas no recreio a gente ia lá embaixo brincar.

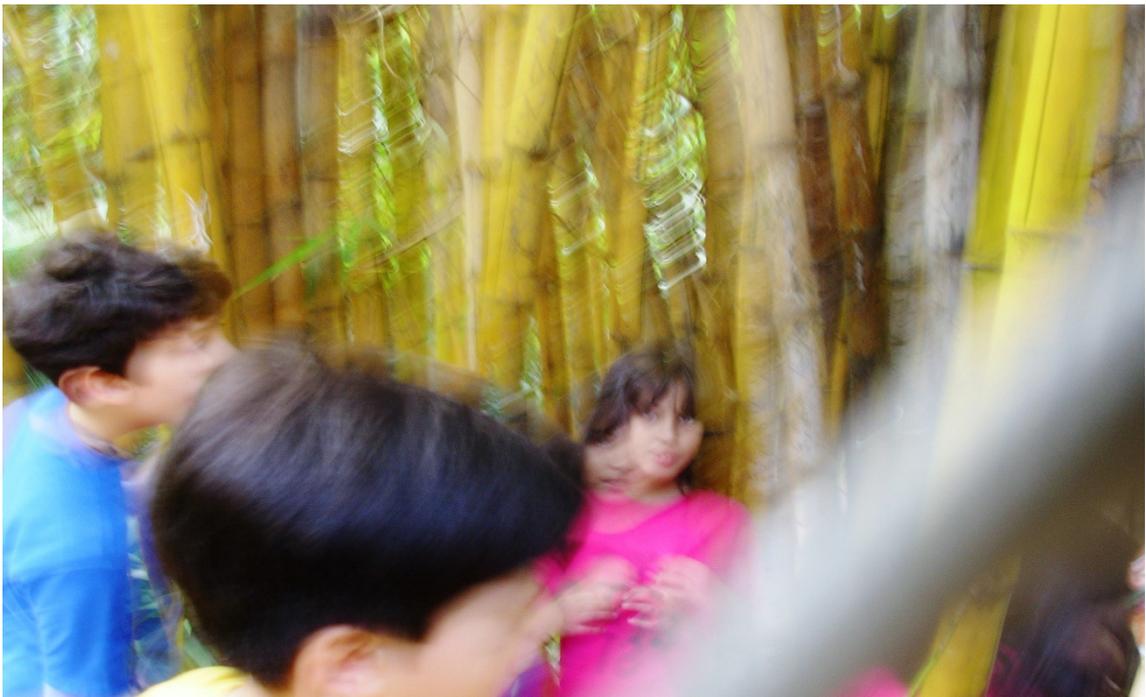
Sentir-se um *tanto quanto* livre, *bastante* livre, poder temporariamente sair do campo de visão – e controle – do professor; usufruir e exercitar uma liberdade, não absoluta, mediada pela presença não onisciente do adulto; uma liberdade regulada pelo compartilhamento das responsabilidades: percebo ecoar no relato de Leandro uma via das *práticas de liberdade*.

Foucault relaciona as práticas de liberdade ao conjunto de práticas “do que se pode chamar de uma prática de si (...), um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um modo de ser” (FOUCAULT, 2010, p. 265). A prática da liberdade coloca um problema ético: “- como se pode praticar a liberdade? ” (FOUCAULT, 2010, p. 265), e que tratado coletivamente pode produzir um aprendizado potente. Recoloco as palavras de Júlia: *Por mais que se trate de arte, existia também um trato social (...)*. Da roda de conversa ao espaço e tempo livres do recreio, esse trato, esse pacto, pode ser continuamente exercitado e ajustado.

Quando eu estava no quarteto a gente ia tomar lanche lá embaixo, no bambual, não podia, mas a gente ia correndo. Às vezes era úmido, um dia eu voltei toda enlameada, muito tempo depois de acabar o intervalo, levamos uma “baita” bronca dos professores, nem sei como voltei para casa de metrô daquele jeito (Carolina).

A aventura úmida e enlameada de Carolina nos alerta que uma construção coletiva das práticas de liberdade não passará ao largo de conflitos. Na aventura do bambual, limites foram extrapolados e provocaram uma reação à altura por parte dos professores. Pelo tom da lembrança, essa reação parece ter tido uma medida justa - nem a mais, nem a menos do que seria necessário –e ter soado também como a expressão sincera de um *cuidado* por parte dos adultos.

Assinalo que não me parece que as crianças maquiem suas aventuras como estratégias, necessariamente para *testarem* os limites e os adultos. O tempo da aventura e da brincadeira não cabe na medida cronológica e os territórios proibidos são sempre os mais atraentes – não há dúvida de que ter responsabilidade não é sempre confortável e prazeroso. Ter vivido essa aventura, ter perdido a noção do tempo e do espaço, ter se *enlameado* e precisar encarar a volta para casa nessa condição, ter levado uma baita bronca, tudo isso parece ter sido vivido com inteireza.



A lenda do banheiro da EMIA



“Era uma vez uma menina morena, que depois de um trauma de infância, passou a viver no banheiro... Pouco antes de morrer, a morena deixou herdeiros no banheiro da EMIA. Todo ano a morena deixava mais um herdeiro. O próximo pode ser você! ”.

Foto e texto retirados do filme A lenda do banheiro da EMIA, projeto realizado pelo grupo de crianças da Oficina de artes visuais-multimídia em 2013.⁵²

⁵² Oficina da artista professora Simone Lima

Mapa afetivo – EMIA

Leio nos créditos do trabalho Mapa Afetivo – EMIA, exibido na exposição dos 35 anos da escola: “*Mapa afetivo*” foi um trabalho desenvolvido com as crianças de 11 e 12 anos do grupo de Artes Visuais, realizado de modo processual e com participação dos professores. (...). Algum tempo mais tarde, conversei com a professora de artes visuais, que neste *Mapa* teve a parceria voluntária e *afetiva* de um professor de teatro, e coloquei minha intenção de inclui-lo neste trabalho. Ela então me diz das muitas etapas e camadas que o Mapa Afetivo envolveu: a exploração do *mapa físico*, com cada aluno realizando o seu mapeamento do parque; o desenho coletivo no papel kraft, que incluía colagens e esboços de detalhes; a transposição para a lona crua; a conversa sobre as memórias que abarcavam o imaginário, rabiscadas e desenhadas num grande plástico, e que ao serem transpostas afetou o mapa, que -“ foi transformado pelas experiências e as coisas se deslocavam, um pouco...””, como me disse a professora.

E foi assim que um leito seco há décadas voltou a fluir e ter peixes e que o saci se materializou em um parque que tem, como diz o mapa, Wi-Fi. Um parque que tem *ficções*, em que se pode correr, brincar, imaginar, tocar e dançar. Formigas e buracos. Ar puro. Amor e saudades. Teias de aranha e histórias de terror. E no qual até uma lendária piscina foi desenterrada.





53

Curso de 11 e 12 anos. Guache sobre lona crua, caneta permanente sobre plástico e grafite sobre papel.

Chaves de papel

Júlia recorda a sua primeira aula na EMIA como professora: *Para essa primeira aula as crianças do quarteto queriam me receber com um ritual. Enquanto eu esperava pelos preparativos, lembrei do molho de chaves que eu tinha recebido - você não é das visuais, não teve um molho de chaves tão pesado e que chacoalhasse tanto!* (Nesse momento da entrevista, ela o exhibe e chacoalha: chaves e mais chaves de almoarifados e de armários e mais armários que dão acesso a todo tipo de materiais). *- O coordenador de artes visuais me deu essas chaves e disse: - "Quanto mais chaves, mais responsabilidade!". Pensei que não queria responsabilidades totais - peguei uma revista, desenhei uma chave e recortei um monte de chaves de papel. Na sala, depois do ritual, eu mostrei as chaves para as crianças e disse que elas abriam as coisas da*

⁵³ Mapa afetivo – EMIA. Professores Sheila Ortega e Alexandre Medeiros

EMIA que eram fechadas; que eu tinha responsabilidade, mas eles também; que as coisas que elas guardavam não eram minhas, mas nossas.

Ela apresenta ao grupo as chaves que *abrem as coisas da EMIA que eram fechadas* e compartilha posses e responsabilidades. A escola se abre como um espaço comum, território que pertence a todos e pelo qual todos são responsáveis. Essa responsabilidade compartilhada, porém, não se esgota aí; a chave - signo de desvendamento de mistérios e tesouros - dá acesso a outros mundos, a outras dimensões: - *Então eu distribuí as chaves e disse que queria saber o nome deles, e qual a porta que essa chave simbólica abriria para cada um.* A chave que sinaliza o compromisso de responsabilidade diante de si e diante do grupo, diante do *outro*, é a mesma que proporciona a *escolha* da porta simbólica a ser aberta.

E a gente foi fazendo isso na roda. O Luigi estava o tempo todo de costas para a roda; quando chegou a vez dele, ele virou, pegou a chave, abriu e entrou... na "realidade"! Ele estava no mundo dele, e abriu a porta da realidade! Ele inverteu. Entrou na roda, falou o nome, mais alguma coisa, e fechou a porta, voltou para a história dele. Essa foi minha primeira aula na EMIA. O Luigi, impressionante, ele desenha de um jeito...

Entre o *mundo dele* e a realidade, o desenho. Luigi, sua chave e sua escolha – de colocar-se de costas para todos (mas sentindo, escutando e imaginando o que se passa...), de experimentar o gesto de voltar-se para o grupo e se apresentar, de regressar para *a história dele* (mas agora o que sente, escuta e imagina ao seu redor e dentro dele certamente já é diferente) - Luigi e o seu tempo.

O ritual deles? Eu entrava no meio da roda, eles cantavam, dançavam, faziam umas coisas... de bem-vinda!

Nesse dia inaugural como professora da EMIA, Júlia, recebida com um ritual, devolve as boas-vindas apresentando-se como aquela que *fabrica* chaves e as distribui - chaves que atribuem responsabilidades e conectam dimensões. Essa postura, potencializada pelos signos colocados em jogo, reflete uma relação aberta e necessariamente heterogênea – entre ela, artista professora, adulta, e as crianças;

uma relação que propõe o compartilhamento de responsabilidades que possibilitam escolhas.

Percebo nesse episódio uma proposição poética pela qual Júlia convida e incita o grupo ao exercício das práticas de liberdade. Em contraposição a um poder disciplinar centralizador e autoritário como também à liberação sem contornos, impotente na criação de territorializações e adensamentos, como artistas e professores podemos optar por uma via de construção coletiva e cotidiana. Exercício que exige do professor uma postura *muito* distante daquela de apresentar ou *requentar* um conjunto preexistente de regras e combinados a serem decorados. Trata-se de uma construção - com tudo que de processualidade, entrega, esforço e invenção a palavra implica.

E percebo que é a postura de Júlia, aberta ao mesmo tempo em não se furtando a ocupar o lugar daquela que tem a atribuição de compartilhar as *chaves*, que lhe possibilita viver momentos de se *misturar* ao grupo das crianças, na maior farra, no chão - primeira visão que dela tive, em dia de visita à EMIA, sem identificá-la, até que alguém dissesse que ela era a Júlia, a nova professora de artes visuais (também os professores vivem espaços e tempos complexos e diferenciados).

Um espaço público

Eu fiz trabalhos sobre a EMIA. Um deles foi para POEB: Política e Organização para Educação Básica no Brasil (...). Várias coisas da EMIA interessam, por exemplo, para essa disciplina que era política, além do ensino de arte: é municipal, tem artes integradas, usa o espaço público de um jeito muito legal, tem o parque e para entrar tem um sorteio - não é a quantidade de dinheiro da família que determina se a criança vai frequentar ou não; o local em que a família mora interfere, pelo acesso, mas tem uma abertura. Carolina, ao comentar a disciplina cursada durante a licenciatura, traz para a conversa um dos aspectos mais importantes da EMIA: sua natureza de espaço público.

Essa é a dimensão mais ampla da EMIA: a de espaço potencialmente aberto a todos, voltado a atender a um interesse comum - a iniciação artística. Desse espaço-

tempo comum, da delimitação desse grande plano, todos os outros espaços e tempos da escola se derivam e a ele se reportam, devolvendo-lhe suas construções e criações.

A percepção dessa qualidade intrínseca à existência da EMIA se manifesta nas entrevistas, aliada à valorização da oportunidade de ter frequentado a escola:

Mas como é que eu posso mensurar a importância da EMIA no que eu sou hoje? A primeira coisa que me vem à cabeça é o contato com arte desde muito cedo, eu entrei na EMIA com cinco para seis anos... O que eu acho um privilégio, a grande maioria das crianças não tem acesso a isso (...). Tive muitas experiências que eu não teria em outro lugar, talvez escolas melhores de ensino regular tivessem, mas eu não teria tido essas oportunidades (...). Trabalhar com improvisação, expressão, criação, onde eu ia poder fazer isso? (...) (Leandro).

Também a consciência de que o contato e a vivência da arte não deveriam se constituir em privilégio, e o agradecimento a aqueles que os apoiaram são assinalados:

Minha mãe é muito dedicada; era ela que sempre levava a gente para as aulas, que foi atrás do piano, da flauta, ia sempre aos concertos, às apresentações. Ela achava importante, não sei se por ela não ter tido tudo isso ela quis proporcionar para a gente.... Até hoje, com as coisas artísticas que eu faço, eu penso que tenho tido um privilégio, embora eu não ache que devesse ser assim (...) (Leandro).

Acho que a gente precisa falar da EMIA porque devia fazer parte da formação de muitas pessoas, não só de algumas (Carolina).

Estudava no Colégio Ítaca. Eu tinha bolsa (...). Na verdade, tive uma sorte na minha formação... incrível! (...). Foi minha tia que tinha ouvido falar daqui e insistiu (muito!) com minha mãe, que passou a noite na fila para fazer a minha inscrição. Tudo isso é uma baita dedicação à minha formação e eu sou muito grata a eles. Isso tudo é um privilégio. O comentário de Júlia traz à tona uma informação referente à história da EMIA: até 1991 as inscrições eram feitas por ordem de chegada. Como a procura era muito grande, gerando filas enormes, as inscrições passaram então a ser vinculadas a um sorteio público.

Quem quase sempre levava a gente era a Dô, você lembra da Dô?, me perguntara Carolina na entrevista, acrescentando em tom de agradecimento e doçura: *Se não fosse ela, a gente, eu e a Bia, a gente não poderia ter feito EMIA.* Lembrei-me, sim, imediatamente e com muita clareza da Dô, acompanhando Carolina e sua irmã Bia, como também de outras personagens que possibilitaram a frequência de muitos dos meus alunos da escola: além dos avós, tias, irmãos, as trabalhadoras domésticas, que desse modo também fazem parte da grande comunidade da escola (Lembrei-me especialmente de uma moça que trabalhava na casa de uma aluna minha de flauta e a levava às aulas; ela costumava perguntar como iam os estudos da menina, se havia alguma recomendação, etc.. Nas audições muitas vezes ela também estava presente, por livre vontade, mesmo que fossem aos sábados, dia de folga, e a família também lá estivesse).

Também me recordei de muitos alunos que deixaram a EMIA, mesmo estando muito interessados e envolvidos, pela impossibilidade de ter alguém que pudesse levá-los às aulas. Leandro comenta que *recentemente, com a minha própria sobrinha não deu certo, ela começou a vir, mas não tinha quem trouxesse, minha mãe chegou a trazer por um período, mas depois não deu mais.*

A escola se configura como espaço público, e como tal se destina a todos do ponto de vista da igualdade. Muitos são os caminhos que podem levar à EMIA:

Meu pai e minha mãe são educadores, mas não são pessoas "culturais" (...); Foi minha tia que tinha ouvido falar daqui (Júlia).

Em uma época que minha mãe quis voltar a trabalhar, pensando no que poderia fazer, ela começou a vender Yakult. Ela vendia aqui nessa região, inclusive numa escola aqui perto. Os professores de lá e as pessoas por aqui falavam bem da EMIA, foi por isso que a gente veio para cá (...) (Leandro).

Em meados dos anos oitenta, meu pai e alguns amigos abriram uma fábrica e fornecedora de lanches (...). Nesse período, meu pai realizou, pessoalmente, uma entrega de lanches para um coral infantil. Chegou ao local de entrega enquanto o ensaio estava em andamento, e conta que, maravilhado pelo som das vozes infantis em conjunto, procurou o maestro do coro (...). Foi por indicação do maestro e futuras

recomendações de amigos de minha mãe que, aos 5 anos, eu ingressei na EMIA (Carolina, TCC, p. 19).

Também eles procuram sinalizar esses caminhos para outros:

Eu também sempre recomendo para as pessoas, já quando eu fazia ginásio eu recomendei para a professora de geografia colocar o filho dela aqui. Sempre que eu explico o que é a EMIA, as pessoas têm a mesma reação: -"Nossa! Existe isso?! " (Leandro).

Eu escolhia a EMIA porque tinha um monte de professores e alunos da Faculdade de Educação da USP que não conheciam... para colocar lá no mundo acadêmico da USP, acho que precisa, é uma maneira de divulgar (Carolina).

Somos minoria; acho que é um local de resistência, e é fundamental que exista e que a gente batalhe por esse tipo de ensino, de relação, de relação com o mundo. Mas é resistência. Outro dia um colega estava falando que o PIÁ⁵⁴ é fruto da EMIA, de alguma maneira, e os frutos do PIÁ estão aqui: muitos dos professores novos daqui e outros que já estão aqui há um tempo foram professores lá e vieram para cá. Então aconteceu algum movimento de expansão (Júlia).

No decorrer dos meus muitos anos como professora escutei vários políticos e autoridades lançarem ao vento promessas de expansão e de multiplicação da EMIA - promessas que nem ensaiaram se concretizar. Mas o PIÁ, que como Júlia, coloca, *nunca foi a EMIA*, é, entretanto, um projeto por ela inspirado, fruto que muito gratifica a toda a comunidade da EMIA. Ele não é um projeto curricular - as crianças se inscrevem para as aulas, que são dadas em duplas de *artistas educadores*, especialistas em linguagens artísticas diferentes, ao modo das duplas da EMIA.

Como Júlia era professora do PIÁ antes de trabalhar na EMIA, ela o conhece bem: (...) *é uma coisa legal também, resistência também e... fruto dessa resistência daqui. Ele está dentro das comunidades, dentro do CEUS, que são espaços com muitas*

⁵⁴ PIÁ - Programa de Iniciação Artística da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo

dificuldades. A situação é toda outra; ali a guerrilha é muito grande - conquistar aluno, conquistar espaço dentro dos CEUS, dentro das comunidades. Aqui o contrato dos professores é precário, lá é mais precário ainda. A prefeitura não dá cobertura para esse programa acontecer dignamente.

Não me cabe neste trabalho focalizar e analisar as precariedades que fragilizam os espaços públicos voltados à iniciação e formação artística,⁵⁵ das quais a EMIA também não está isenta - ela também sofre a falta de manutenção, equipamentos, estrutura; e seus professores, desde o início dos anos 1990, são remunerados por meio de contratos de prestação de serviço, sem garantia de continuidade ou acesso a qualquer direito trabalhista. Mas me parece importante ressaltar como aqueles que militam nesses espaços observam e são afetados pela discrepância radical entre a potência de criação e poesia que deles emana, e as contrariedades materiais com que se defrontam.

Tempo para explorar, encontrar, construir, criar; um espaço comum e amplo, um chão que nos sustente, um teto que nos proteja, ar, luz e silêncio ao nosso redor – um espaço-tempo permeado de vazios que possam acolher nossos sons, nossas palavras, nossos gestos, e todas as produções e criações artísticas a serem engendradas nos encontros entre alunos e professores: não seria esse um bom fundamento para se construir um trabalho artístico-pedagógico? Porém, somos – artistas, professores, crianças - seres resistentes e insistentes: *Uma quadra embaixo, uma dança tipo axé do lado - muito alta - era um barulho insuportável, eu não conseguia ouvir as crianças! Mas mesmo assim o PIÁ é interessante, tem muita liberdade para trabalhar, muito mais do que uma escola regular.*

Com todas as dificuldades, no PIÁ Júlia tem a percepção e a gratificação de ter feito *um trabalho bem legal. Era todo um projeto. A gente pintou uma escadaria do bairro. Eu e três rapazes, duas duplas de professores. Cada dupla tinha sua turma, mas nós decidimos fazer esse projeto juntos. Então uma turma construía, a turma do outro período chegava e transformava, virou quase um delírio de construção: se essa rua fosse minha, o bairro que eu moro, o que ele tem, como é... criamos uma música*

⁵⁵ A um estudo que focaliza essa questão, pode-se ter acesso em *Em equilíbrio precário: o trabalho do profissional da dança em ações socioeducativas* (Laura Pronsato), indicado na bibliografia deste trabalho.

Se essa rua fosse minha, do bairro da Vila Assis..., saímos pelo bairro cantando, tocando, um cortejão com os alunos fantasiados, foi lindo! Bem EMIA, não é?

Narrando seus caminhos de iniciação como artista professora, Júlia se recorda da primeira experiência, anterior ao PIÁ: *Eu nunca tinha tido contato com criança quando fui dar aula pela primeira vez. Eu fui conhecer o que era criança. A primeira experiência foi na disciplina de estágio, com a Nana. O estágio foi meu primeiro embate. Foi um tempo curto, mas fui para a sala, e esse ir para a sala de aula foi forte. Foi lá no PRODECAD, na UNICAMP. (...). Trabalhava sozinha com elas, que tinham por volta de sete anos, foi muito bom, eu gostei bastante.*

Em contrapartida, sua narrativa da experiência na escola pública estadual é intensa e dolorida, atravessada pela desilusão e pela compaixão: *(...) a minha primeira impressão eu carreguei pelos três anos: de que é um sistema falido. É uma educação falida, de vítimas, incluindo a professora (...). Recém-formada; vinte e um anos – e foi um choque. Fiquei uma semana chorando, não conseguia entender o que era aquilo (...). Passei três anos lá. Acabei também dando aula no ensino médio, também era difícil. O primeiro ano foi bem traumático, mas foi melhorando. Com os pequenos ficou gostoso, às vezes eu levava um tambor, fazia ciranda, coisas que eu lembrava da EMIA; e me dava prazer ensinar isso a eles. Mas, eu sabia, e isso me doía, ainda me dói, que era... só um respiro, eles iam ficar cinco horas por dia sentados ali, por anos das vidas deles, repetindo coisas...*

Por outro lado, nas escolas privadas regulares muitas vezes os procedimentos e prioridades são determinados por interesses arbitrários, que passam ao largo da natureza dos processos artísticos. No comentário de Carolina também vibra um tom de resistência: *A escola onde uma amiga minha é professora "exigiu" que ela usasse tablet com as crianças - se vira, faça alguma coisa com isso! Acho um absurdo. Quando eu conto da EMIA, digo: é pública, tem a integração e tem o parque. É difícil pensar na EMIA em outro lugar.*

No palco

O palco é uma dimensão intrínseca à EMIA – dimensão complexa que abarca o jogo de *palco e plateia* realizado na sala de aula, os palcos da escola, os palcos dos teatros parceiros⁵⁶, e outros que houverem por bem em se oferecer às suas produções. Ele é espaço de experimentação, desafio e construção; e de compartilhamento.

Na aula de teclado, por exemplo, eu inventei uma "música japonesa" que eu nunca esqueci, me apresentei tocando essa música, minha família até hoje se lembra. (...). Júlia optou pelas artes visuais, mas nem ela nem sua família se esqueceram da apresentação da música japonesa, da invenção musical ampliada pelo compartilhamento no palco. Um recorte - estampado, impresso no tecido da memória -, uma miniatura de sentido. O tempo da apresentação, o tempo do palco, é um outro tempo; tanto para quem se apresenta, como para quem assiste e, literalmente, *vibra* com quem se apresenta, muitas coisas se passam simultaneamente – pensamentos, impressões, sensações e emoções se sobrepõem; e, de certo modo na memória se conservam, *contraídas*, guardadas nessa fatia de tempo; e a composição de Júlia, muito mais do que pentatônica, é *japonesa* (por exótica, rara, estrangeira); e soa até hoje.

Na EMIA eu tinha muito conforto para tocar. A gente tocava muito em conjunto, mas não lembro de ficar nervosa nas audições da EMIA, mesmo tocando sozinha. Teve uma apresentação no João Caetano em que tocamos com o Conjunto de Flautas um arranjo que era mais difícil, (...) e era "muito" tranquilo (Carolina).

Compartilhar as próprias criações e acolher as criações do *outro* é prática cotidiana na EMIA (não é coisa reservada para grandes ocasiões e eventos especiais). Compartilhar e acolher são movimentos complementares e imprescindíveis ao processo de iniciação artística, e que, a meu ver, implicam na educação da postura de quem compartilha e de quem acolhe: comprometimento no ato de expor-se; atenção, silêncio e respeito no acolhimento. Posturas implicadas na configuração de um espaço-

⁵⁶ Chamo de palcos parceiros os equipamentos da Secretaria Municipal de Cultura que eventualmente recebem as produções da EMIA, como o Teatro João Caetano, o Teatro Paulo Eiró, o Centro Cultural São Paulo e a Sala Olido.

tempo no qual os gestos, proposições e invenções possam manifestar sua potência estética. E que necessitam e podem ser *praticadas*: em sala de aula, em um jogo de *palco e plateia*, no qual as crianças assistem e se apresentam umas às outras, ou, além, nos palcos da escola, onde o jogo é ampliado pelo encontro com a *comunidade*.

Desde pequenas as crianças experimentam esse encontro. Quando estudam um instrumento musical, por exemplo, logo os primeiros aprendizados são assim compartilhados. Em tais momentos a *comunidade* da EMIA se configura claramente como tal – bem a ela se percebe quando uma criança se apresenta e todo um coletivo a acompanha e acolhe; não apenas a família daquela criança ou os seus professores, mas todos os professores presentes, os funcionários e as famílias e amigos das outras crianças.

O sentido de comunidade, pertencimento e união é potencializado pela dimensão de espaço público da EMIA, pois a perspectiva da igualdade se estende ao modo como as famílias são percebidas e se relacionam. É um sentido que se alimenta da convivência e do tempo; como o curso é longo, a comunidade acompanha o crescimento e o desenvolvimento de muitas crianças. Para os professores, independentemente de quem é ou foi aluno de quem, de certa forma todas as crianças são alunos de todos os professores; e essa é uma instância que aproxima aqueles que não têm tanta afinidade e que também se sobrepõe a qualquer desencontro ou conflito. Esse sentimento de orgulho e contentamento coletivo em torno das crianças e de seus processos de iniciação artística é muito forte e uma das coisas mais bonitas da EMIA. As apresentações cumprem assim um ritual que reúne a comunidade na celebração dos frutos da criação artística dos alunos que são também percebidos como frutos da própria comunidade.

Penso que tudo isso contribuía para que Carolina sentisse *muito conforto para tocar*; o exercício da complementaridade no acolher e no ser acolhida, a confiança de estar em um ambiente seguro, e, também, a sensação de estar bem *preparada*: não importa a complexidade ou a extensão do que será apresentado, não importa a perfeição, não importa *errar ou não errar* – só o que importa é que a criança tenha se apropriado, de fato, daquilo a ser compartilhado: *No fim, deu tão certo que a audição de alunos seguinte teve a participação especial de minha irmã em "Uma flor de*

laranjeira” (Carolina, TCC, p. 21), comenta Carolina em episódio já anteriormente focalizado: *Eu gostava muito de cantar, e essa música se tornou especial (...) também porque, em uma das aulas, minha irmã mais nova quis entrar para assistir e ela acabou fazendo parte do arranjo, (...)*. Uma experiência que *deu tão certo que* – a apresentação como consequência de um processo vivido, *fruto maduro que do cacho se desprende*⁵⁷.

As apresentações que reúnem um número muito grande de alunos são realizadas em um dos teatros parceiros. Carolina aponta que em ocasiões assim, *Às vezes acontecia de na mesma apresentação eu participar de várias maneiras, como quando o meu quarteto fez o Fome Come, (...), e eu também fazia parte do conjunto, tocando flauta em outro número, então eu me sentia muito importante, tinha de me trocar, prestar atenção na ordem, altas participações* (Carolina). Sentir-se *importante*, valorizada, percebida, e, *perceber-se* em diferentes experiências, referências, encarnando diferentes repertórios; trocar *de roupa* – e de papel, personagem, de perspectiva, de pele, de fisionomia... - enfim, viver *altas participações!* Não será esse um exercício potente para a flexibilidade dos processos de subjetivação, da ativação dos processos de autonomia? Do exercício de *criar-se*, criando? E, além disso tudo, é preciso *prestar atenção na ordem*: a autonomia se constrói em relação a um conjunto, um coletivo, implicando em responsabilidade.

Sentia certo orgulho em fazer arte, no meu meio isso era incomum, fazer teatro, tocar flauta.... Quando eu era aluno daqui, achava meio "chique" fazer apresentações nos teatros, Paulo Eiró, João Caetano... Ah! Tenho apresentação! Era só a família que ia, mas tudo bem... (Leandro). Ser alguém que habitava o mundo da arte, alguém com acesso aos seus signos, proporcionava a Leandro certo orgulho – agradava-lhe essa possibilidade de ser e de se constituir, de se diferenciar; um modo que para ele como *chique* se refletia. Mas que não lhe era *dado*, pois implicava em uma prática: frequentar a EMIA, fazer teatro, estudar flauta, ensaiar, se apresentar – prática que exige disciplina e aplicação: além de todo o processo de criação desenvolvido nas aulas, os minutos vividos no palco exigem horas de preparação, a antecedência em

⁵⁷ A imagem do fruto que se desprende do cacho quando maduro é motivo disparador do pensamento de Carolina no seu TCC.

chegar ao teatro, a espera entre os números apresentados, a obediência aos procedimentos combinados (onde aguardar, onde *se trocar*, por onde entrar e sair, que horas se pode tomar o lanche, etc., etc., etc.).

Paulo Eiró, João Caetano... o próprio nome e o espaço físico dos teatros parecem estar impregnados da potência dos signos teatrais. No teatro tudo é signo. No acontecimento teatral os signos se superpõem, reagem uns sobre os outros, criam e recriam realidades e mundos; os mistérios dessa transmutação afetam de tal modo o nosso imaginário que parecem saturar os espaços onde eles se dão. Ao adentrarmos esse lugar físico, o deslocamento é imediato – ele nos impõe seu tempo e seu espaço. Conhecer um teatro *por dentro*, e poder experimentá-lo como território, é viver uma aventura ainda maior. Para as crianças da EMIA, ensaiar, assimilar as marcações de palco e luz, preparar e organizar os materiais, preparar-se nos camarins, aguardar a vez nas coxias - com o coração batendo mais forte -, entrar em cena, apresentar-se, receber os aplausos, agradecer, recolher os materiais... tudo é experiência e aprendizado. Os repertórios estéticos se alimentam do vocabulário (coxia, vara, perna, proscênio, boca de cena...), e também dos vãos, passagens e esconderijos que não faltam nos teatros; do abrir e fechar da cortina; da iluminação quente e colorida dos refletores e do escuro e sussurro das coxias, onde uma outra vida é vivida nos bastidores.

Ao comentar sua participação no Coral dos 35 anos nas celebrações dos trinta e cinco anos de EMIA, Leandro diz: *Esse coral de ex-alunos, como era uma coisa de montar o arranjo, rápido, no começo não tive tanta relação emocional. Mas no dia da apresentação... vendo as crianças e os professores subindo no palco, muitos eu conhecia mesmo que não tivesse tido aula, e estar no João Caetano, na coxia, aquelas escadas... lembrava muito daquilo, de "tudo" "(Leandro).*

Tanto nas entrevistas como em encontros com outros ex-alunos, que foram intensificados durante as celebrações dos 35 anos de EMIA, chamou-me a atenção a frequência e a intensidade dos comentários relativos às apresentações nos teatros e as referências específicas ao *João Caetano*.

Em 2015, após a apresentação do Coral dos 35 anos no Teatro João Caetano, Gustavo, ex-aluno da escola, publica na página EMIA 35anos no Facebook várias fotos com colegas, ex-professores, e, uma foto do próprio teatro. Ele assim se refere a esse dia: *Hoje foi um dia muito especial. Nada mudou no teatro João Caetano apesar da pequena reforma feita pela prefeitura nos anos 2000. Também nada mudou na alma da EMIA, que me proporcionou experiências ímpares, e hoje, (...) a oportunidade de vivenciar o êxtase de estar em um palco com pessoas que a gente gosta, compartilhar um sonho, (...).*



Fachada do Teatro João Caetano – foto Gustavo Lens Minarelli



Coral 35anos na Cantoria da EMIA, em 2015, no palco do Teatro João Caetano ⁵⁸



Leandro (à esquerda), Gustavo e Paola ⁵⁹

⁵⁸ Regente Maru Ohtani

⁵⁹ Foto Tatiana Fecchio



Apresentação dentro da Viradinha Musical da EMIA (2015) – Auditório da Casa 2

Misturas

A iniciação artística não é um processo *puro*; ela não acontece isolada, como em um laboratório em que os experimentos se desenvolvem em condições controladas. As crianças da EMIA vêm de ambientes muito diferentes, e no *leva-e-traz* cotidiano promovem aproximações e experimentam muitos tipos de *mistura* entre os espaços e tempos que compõem suas vidas.

Entre a EMIA e a outra escola, uma *tela* pode se configurar como uma ponte: *Eu gostava muito de artes plásticas, muito... queria fazer uma "tela". Logo depois eu também fiz uma tela na escola, na 5ª série... aí me senti super à vontade – "em casa", na minha área!*

Para Carolina e Leandro a relação com a mídia não era vivida *passivamente*. Carolina conta que durante a infância,

(...) coisas da TV Cultura marcaram, o Castelo Rá-Tim-Bum, especialmente, por um bom período da minha infância. Até hoje, de repente, se passa na TV eu vejo, ou coloco no YouTube, (...). Lembro de como a contagem do tempo era diferente, eu fazia tanta coisa, punha um disco para dançar, via um programa, tinha o X Tudo – "Faça você mesmo! ". Lembro da Eliana – "Tesoura sem ponta! ". Se falavam de uma tinta e eu não tinha, eu tentava adaptar, acho que já estava na EMIA, juntava as experiências, dava um jeito... em casa eu olhava uma caixa grande, um isoporzão, e ficava pensando em fazer outra coisa com isso....

Aos treze anos, tempo em que estava envolvido na oficina de ex-alunos com Sonhos de uma Noite de Verão, Leandro relembra que *fazia um jornalzinho para minha mãe, Jornal das Manchetes. Gravava as notícias da TV, transcrevia no computador, imprimia, e quando minha mãe chegava do trabalho entregava para ela saber o que tinha acontecido. Eu também me filmava apresentando, por exemplo, a Tabela do Campeonato Brasileiro! Mas isso eu nunca mostrei para ninguém, "que vergonha! ". Em meio aos signos do jornal, das manchetes, os signos do rádio começaram a vibrar: Meu pai sempre escutou muito rádio; ele tem um bar, então o radinho fica sempre*

ligado. Um dia ele me falou para ouvir um programa na Rádio Bandeirantes, (...) Eu tinha uns catorze anos, (...); e aí eu comecei a descobrir o rádio, a me interessar.

E, experimentando e *integrando* possibilidades, o adolescente que ensaiava ser jornalista incorporou o redator, o músico e o produtor cultural: todos ele comendo *Leandro Gouveia*, idealizador do *I Recital Piano e Voz - projeto idealizado* com a colaboração de suas irmãs e com o *apoio cultural* dos seus pais e avós, como devidamente registram os logotipos que representam os seus nomes.

Me vêm à mente outras passagens da sua entrevista: *Na rádio vira e mexe eu brinco com a voz, faço gravações, vinhetas, então tem uma ligação com a minha história no teatro (...). Os corais cênicos incorporam coisas que a música pede. Não é um trabalho teatral, é cênico. Não é o teatro em si, mas ele acaba aparecendo. (...) o anseio é ter um programa de estúdio, de variedades, de música, eu gostaria de juntar as coisas. Estou bolando, é difícil emplacar um projeto, tem de ter patrocínio...*

Fico pensando que faz tempo que Leandro vem *praticando* a integração, bolando um jeito de juntar as coisas ...

**I RECITAL
PIANO E VOZ**
O PROJETO RECITAL PIANO E VOZ FOI IDEALIZADO POR LEANDRO GOUVEIA COM COLABORAÇÃO DE KARINA AUGUSTA E JULIANA NAZARETH, TENDO COMO PRINCIPAL OBJETIVO PROMOVER A CULTURA NOS FINAIS DE ANO DE AMIGOS E FAMILIARES.



APOIO CULTURAL

11 DE DEZEMBRO DE 2005, 18H30

M&M

MÁRCIA APARECIDA E MANOEL GOUVEIA

GAÓ GURGEL, MAURÍCIO DE SOUSA E WILMA CAMARGO

O ALEGRE CAMONÉS ROBERT SCHUMANN

O BARQUINHO ROBERTO MENESCAL E RONALDO BÔSCOLI

LUA BRANCA CHIQUINHA GONZAGA

MENUET BWV ANHANG 116 JOHANN SEBASTIAN BACH

MUSETTE BWV ANHANG 126 JOHANN SEBASTIAN BACH

PASSEIO DE TROLE P. R. MACHADO

CANDURA FRIEDRICH BURGMULLER

MENUET BWV ANHANG 132 JOHANN SEBASTIAN BACH

É NATAL DOMÍNIO POPULAR

PROGRAMA

VAMOS VER A MULATINHA HEITOR VILLA LOBOS

CHICO BENTO GAÓ GURGEL, MAURÍCIO DE SOUSA E WILMA CAMARGO

O ALEGRE CAMONÉS ROBERT SCHUMANN

O BARQUINHO ROBERTO MENESCAL E RONALDO BÔSCOLI

LUA BRANCA CHIQUINHA GONZAGA

MENUET BWV ANHANG 116 JOHANN SEBASTIAN BACH

MUSETTE BWV ANHANG 126 JOHANN SEBASTIAN BACH

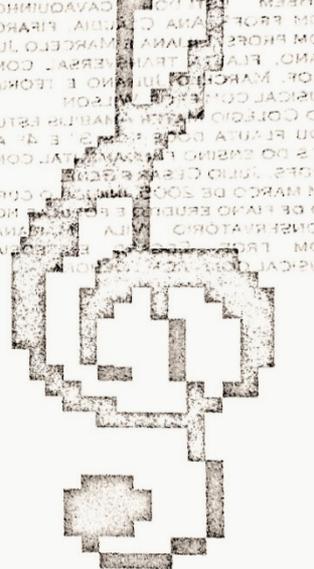
PASSEIO DE TROLE P. R. MACHADO

CANDURA FRIEDRICH BURGMULLER

MENUET BWV ANHANG 132 JOHANN SEBASTIAN BACH

É NATAL DOMÍNIO POPULAR

2005



FICHA TÉCNICA

LEANDRO GOUVEIA
PIANISTA E FLAUTISTA
CONCLUÍU O CURSO DE TEATRO NA ESCOLA MUNICIPAL DE INICIAÇÃO ARTÍSTICA (EMIA) EM 2004 ONDE TAMBÉM ESTUDOU CAVAQUINHO COM PROFª. ANA CLÁUDIA, PÍFARO COM PROFS. LILIANA E MARCELO JULIANO, FLAUTA TRANSVERSAL COM PROF. MARCELO JULIANO E TEORIA MUSICAL COM PROF. WILSON.
NO COLÉGIO MATER AMABILIS ESTUDOU FLAUTA DOCE NOS 3º E 4º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM PROFS. JÚLIO CÉSAR E BENÉ.
EM MARÇO DE 2005, INICIOU O CURSO DE PIANO ERUDITO E POPULAR NO CONSERVATÓRIO VILA MARIANA COM PROF. EDGARD E TEORIA MUSICAL COM PROFª. DÉBORA.



I RECITAL PIANO E VOZ

11 DE DEZEMBRO DE 2005, 18H30

PROGRAMA

VAMOS VER A MULATINHA HEITOR VILLA LOBOS

CHICO BENTO GAÓ GURGEL, MAURÍCIO DE SOUSA E WILMA CAMARGO

O ALEGRE CAMONÉS ROBERT SCHUMANN

O BARQUINHO ROBERTO MENESCAL E RONALDO BÔSCOLI

LUA BRANCA CHIQUINHA GONZAGA

MENUET BWV ANHANG 116 JOHANN SEBASTIAN BACH

MUSETTE BWV ANHANG 126 JOHANN SEBASTIAN BACH

PASSEIO DE TROLE P. R. MACHADO

CANDURA FRIEDRICH BURGMULLER

MENUET BWV ANHANG 132 JOHANN SEBASTIAN BACH

É NATAL DOMÍNIO POPULAR

KARINA AUGUSTA CANTORA

APLICOU A INTELIGÊNCIA AO APRENDIZADO DE ARTES PLÁSTICAS NA ESCOLA MUNICIPAL DE INICIAÇÃO ARTÍSTICA (EMIA) COM PROFª. CELESTE, ONDE TAMBÉM CURSOU RODÍZIO DE PIANO E FLAUTA DOCE COM PROFª. SYLVIA, AULAS DE PIANO COM A MESMA E BATERIA COM PROF. MAGNO. DE 2001 A 2004 PARTICIPOU DOS CORAIS BOCA A BOCA E COREMIA COM PROFª. MARU OHTANI. EM 1999 ASSOCIÓU-SE À FANFARRA DO COLÉGIO EDUCACIONAL PROGRESSO COM PROF. REINALDO.

JULIANA NAZARETH PIANISTA

REALIZOU OS CURSOS DE ARTES PLÁSTICAS E TEATRO NA ESCOLA MUNICIPAL DE INICIAÇÃO ARTÍSTICA (EMIA) NOS ANOS DE 1998 E 1999 RESPECTIVAMENTE. ESTUDOU PIANO POR 3 ANOS COM A PROFª. MARIA DE FÁTIMA. PARTICIPOU DO CORAL DA EMIA COM PROF. ADILSON E COREMIA COM A PROFª. MARU OHTANI.



Entre a integração e a escolha

Ouvir música e dançar

Não sei se foi porque eu passei pela experiência das artes integradas na EMIA e isso ficou mais forte, ou se começou antes e lá eu encontrei um lugar que tinha tudo a ver com isso. Mas para mim sempre foi tudo muito junto e sempre será! Como ouvir música e dançar... (Carolina).

Ouvir música e dançar, como Carolina fazia em casa, brincando de bailarina, brincadeira na qual até as capas dos LPs tinham grande influência: Eu lembro muito das capas dos LPs de música erudita. Tinha uma capa que tinha muito apelo, acho que era Chopin, com uma foto de uma bailarina, com uma postura linda. Eu pensava: se vou brincar de bailarina vou pegar um disco que tem uma na capa. A Bia minha irmã e eu, a gente não tinha as coisas de balé, sapatilha, collant, a gente improvisava. Uma calça rosa... uma faixa... pronto, agora somos bailarinas!

Na brincadeira da infância tudo é levado em conta e tudo pode acontecer: da capa do LP até o...pronto, agora somos bailarinas! A brincadeira é puro devir, experimentação, transformação. Ela é vivida no tempo de *aión*, da criança que joga, "tempo aiônico do instante-eterno" (LARROSA, 2005, p. 108). Acolher com propriedade a criança em um processo de iniciação artística é procurar acolher a própria experiência da infância; é possibilitar e favorecer que o tempo de *aión* siga seu fluxo nos reinos da experiência estética e da criação, que também são por ele regidos.

Para Carolina, a *experiência das artes integradas na EMIA* está tão incorporada ao modo como percebe a sua experiência de infância que não distingue muito bem o que veio antes ou depois, ou o que provocou o que. Não importa; ela já se decidiu - continuará jogando o jogo de *aión*, ouvindo música e dançando: (...) *para mim sempre foi tudo muito junto e sempre será! Como ouvir música e dançar...*

Que diz Heráclito do aión? O fragmento 52 reza: a sina do ser é ser uma criança, que joga, que joga o jogo de tabuleiro; de uma criança é o reino. (...). Assim é que também há crianças grandes. (...).

Por que a criança grande joga o jogo do mundo, essa criança vista por Heráclito no aión? Joga porque (enquanto que) joga.

O “por que” desaparece no jogo. O jogo é sem “por quê”. Joga enquanto que (ao tempo que) joga. Segue sendo só jogo: o mais alto e o mais fundo” (HEIDEGGER, apud LARROSA, 2005, p. 108).

Nuvens Roxas

Outro dia acordei escutando uma música e fiquei o dia inteiro feliz. Uma menininha que mora no apartamento de cima estava ouvindo aquela ciranda da Palavra Cantada (...); por que então eu tinha essa relação com a música deles? Aí lembrei, no quarteto fizemos uma apresentação do Fome Come, e para o jogo das latas a gente enfeitou umas latinhas, lembro do papel camurça que eu usei para cobrir a minha, ficou com uma textura diferente, e eu fiz umas nuvens roxas... me vêm cores, texturas, coisas misturadas.

Aprender e ensaiar a música, decorar a letra, incorporar o jogo rítmico executado com as latas deve ter requerido esforço, muita concentração e se constituído em motivo de satisfação e orgulho para as crianças. Comentando esse episódio de rememoração de Carolina com uma das professoras desse quarteto, ela me conta que a apresentação também envolvia toda uma cena, marcações de luz e de palco.

Mas a memória que trouxe felicidade atravessando o tempo, conectando a Ciranda ao Fome Come, veio impregnada de nuvens; e se concentrou na textura e nas cores das *nuvens: nuvens roxas*. Nos encontros entre as linguagens, as crianças tudo integram, de tudo se valem e de tudo se alimentam: imagino Carolina entre a canção, o jogo, as latinhas, o ambiente, a interação com o grupo e com o público na apresentação; mas foi a textura do papel camurça que absorveu essa vivência, em contato íntimo e secreto. A textura aderiu aos seus sentidos e sensibilidade – produziu uma marca, como uma espécie de *boa* cicatriz, um ponto sensível que guarda uma

potência, que, um dia, por circunstâncias e provocações, pode vir a se reatualizar deixando uma pessoa *o dia inteiro feliz*.

Fome come

(...)

Qualquer coisa que alimente

A fome come simplesmente

Come tudo no ambiente

Tudo o que seja atraente

É uma fome absorvente

(...)

Come o amor que a gente sente

A fome come eternamente

No passado e no presente

A fome é sempre descontente

Fome come

Fome come

(...)

Se o que vem é uma cantiga

Ela mastiga, ela mastiga

Paulo Tatit, Sandra Peres e Luiz Tatit

No movimento do grupo

Eu me considero uma professora bem integrada. Vou no movimento do grupo, acho que por ter tido a integração na minha formação. Às vezes eu percebo que uma proposta de outra área pode ter mais a ver com o nosso caminho naquele momento do que algo das visuais, então eu sugiro isso para o colega. Tenho confiança de que a gente vai chegar no meu "barato" em algum momento, entrar no tempo que é próprio das artes visuais. Quando eu era criança, aqui, eu simplesmente vivia isso, não pensava.

Júlia expressa a naturalidade com que as crianças parecem *simplesmente viver* a experiência do trabalho de integração de linguagens. Nessa passagem do seu relato, Júlia-aluna e Júlia-professora estão presentes, e a aluna parece *facilitar* as ações da professora: *Vou no movimento do grupo, acho que por ter tido a integração na minha formação*. Em outro ponto da entrevista ela diz: *como artista eu tenho trilhado um*

caminho que é a gravura, uma especificidade dentro das artes visuais. Então, por um lado ele é bem estreito, mas eu não sou uma educadora que vê estreito, isso tem a ver com a experiência da EMIA.

Entre as memórias da aluna ressignificadas pela professora, Júlia dá visibilidade a um aspecto muito importante e peculiar à escola: o trabalho em duplas e quartetos de professores. Ela nos dá pistas importantes da postura que esse modo de atuação exige: uma percepção aguda do processo em curso aliada à abertura e flexibilidade - *percebo que uma proposta de outra área pode ter mais a ver com o nosso caminho naquele momento;* a confiança no seu próprio trabalho e no trabalho e cumplicidade dos parceiros - *Tenho confiança de que a gente vai chegar no meu "barato" em algum momento (...);* e o prazer em viver esse processo - *tenho prazer em ver esse caminho acontecer de novo; quando, por exemplo, eu planejo algo e... puf! O colega interfere, e aí não dá mais para seguir com o que eu tinha pensado... Nessas horas o melhor é ir com tudo nesse outro jeito, que acaba sendo legal também.*

Leandro também *apenas* vivia:

Tive muitas experiências que eu não teria em outro lugar, (...). Quando a gente está aqui na EMIA, ninguém explica o que está acontecendo; o que é iniciação artística, porque é diferente de uma aula em outro lugar, num conservatório, por exemplo. Você, criança, apenas vive o que estão te propondo... (...).

Apenas viver a experiência da infância e a experiência de iniciação artística, ter direito à *sua* própria experiência, sem a mediação das explicações – de fato, a potência da infância e a potência da arte não se coadunam com as explicações.

Rancière faz uma crítica enfática à *ordem explicadora*:

Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e ignorantes, espíritos maduros e imaturos (...). O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar (RANCIÈRE, 2007, p. 23-24).

A passagem de Rancière se refere ao ato de aprender em todo e qualquer campo. Quando antecipamos os encontros, estragamos as surpresas e as possibilidades de descoberta; destituímos os signos de seus segredos e fazemos murchar a curiosidade.

Por que será que como educadores, nos é tão difícil responder apenas as perguntas que nos são feitas e fornecer apenas as explicações necessárias? A resposta de Rancière é perturbadora: "É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal" (RANCIÈRE, 2007, p. 23).

Escolher

O problema era saber que direção tomara a corça. Os rastros, visíveis no chão até certo ponto, perdiam-se dali por diante. Ela tanto podia ter-se dirigido para norte como para sul, para leste como para oeste. E devia já estar longíssima. — E se consultássemos o Oráculo de Delfos? — lembrou Emília.
Monteiro Lobato

Um dia, no último ano do quarteto, minha mãe me disse que eu precisava optar. Eu reagi, disse - "Eu não quero escolher nada". Ela repetiu que eu tinha de escolher. E aí existiu um luto.

Júlia

A escolha faz parte do dia a dia das crianças na EMIA. *Eu lembro quando na aula de música a gente ia escolher o instrumento que ia tocar, e todo mundo queria, por exemplo, o xilofone, porque era... - fico imaginando os critérios – maior?... e eu às vezes escolhia o guizo, (...)* (Carolina).

A visita coletiva à sala de instrumentos para que as crianças efetuem suas escolhas para as atividades em grupo exige dos professores perícia e estratégia, até que todas as escolhas sejam feitas (porque cada criança gera sua decisão em um tempo diferente) e acordadas. Porém, como Carolina nos indica na passagem acima, não se trata apenas de uma questão operacional, mas sim de um evento que capta a imaginação e acende expectativas. No seu TCC ela descreve o percurso entre a sala de aula e a sala de instrumentos como uma *corrida frenética (...)* - rápida, mas com a extensão necessária para recheiar a mente de ansiedade e expectativas a respeito do

instrumento que será escolhido desta vez (p. 20). Frenética ou mais tranquila, dependendo do estado d'alma, da faixa etária e do número de alunos do grupo, já se vê que não se trata de assunto de pouca importância, como à vista grossa e desavisada possa parecer.

As crianças podem, *se assim quiserem*, estudar um instrumento musical na EMIA. Depois da decisão e da escolha do instrumento de eleição, o acesso às aulas é regulado por um conjunto de regras relacionadas ao número de vagas disponíveis em cada instrumento e a certas prioridades – por exemplo, a idade da criança, as crianças mais velhas e que ainda não tiveram essa oportunidade tendo preferência sobre as mais novas. Também há as opções das diversas oficinas e atividades, e, a partir de 2002, o curso optativo de dança, artes visuais ou teatro - curso que foi criado com a intenção de equilibrar as oportunidades de aprofundamento nas outras linguagens em relação à música, já proporcionado pelas aulas de instrumento: *Acho bem interessante a ideia do curso optativo para nove e dez anos, que no meu tempo não existia, assim os alunos vão "experimentando" uma escolha* (Júlia).

Porém, é ao se aproximar o final do segundo ano de quarteto que se configura a necessidade de uma decisão. Nesse momento, a escolha não é facultativa, mas obrigatória: é preciso escolher a linguagem que determinará o curso que frequentarão no ano seguinte, aos onze anos. Essa escolha será refeita um ano depois; a criança poderá seguir um curso da mesma área ou experimentar uma outra possibilidade.

Para Carolina, Júlia e Leandro, esse foi um momento marcado pelo significado de *escolher*, e que foi vivido e percebido por cada um de maneira diferente. Esse tema foi levantado por eles sem que nenhuma pergunta ou alusão a ele fosse feita. As narrativas desses processos de escolha me surpreenderam pela intensidade; mas, de fato, não devia eu tanto me admirar - afinal, a escolha atravessa a nossa vida como questão existencial provocadora; ela é um atributo ao qual somos *condenados* ao mesmo tempo em que por ele *agraciados*... E, se não podemos seguir a sugestão de Emília, por não contarmos com pó de pirlimpimpim que nos faça aportar diretamente em Delfos, como nos orientarmos nas nossas escolhas?

Carolina rememora a escolha do curso de onze/doze anos e do instrumento musical, feita aos sete anos: *Nos dois últimos anos de EMIA escolhi artes plásticas e no seguinte teatro. Eu gostava muito de artes plásticas, muito... queria fazer uma tela (...). Escolher teatro foi uma coisa racional, porque eu ouvia de muita gente - "Teatro é bom para perder a timidez! ". (...) – mas o teatro não foi da vontade, a vontade era de artes plásticas de novo. A única vez que a escolha foi racional acabou durando menos; comecei a não estar mais tão envolvida, não sei se estava desgostando. Se eu tivesse desgostando eu lembraria. Muitas coisas não foram racionais, como a escolha do instrumento, eu tinha pensado em fazer piano, e como segunda opção violino, tinha conversado em casa com meus pais. E aí na aula, quando os professores perguntaram eu disse: flauta doce e violão, "sabe Deus por que! " (Carolina).*

A única vez que a escolha foi racional acabou durando menos, diz Carolina. A escolha de artes visuais no primeiro ano do curso onze/doze anos havia sido da vontade: Não foi porque eu já fazia instrumento e tocava no conjunto que eu não escolhi música no curso 11/12; é que disseram – "Escolha alguma área". E eu "escolhi" artes plásticas.

A sua relação com a flauta doce, instrumento escolhido *"sabe Deus por que! "*, a acompanha desde os tempos em que *andava pela casa explorando a flauta*, levou-a à Escola Municipal de Música, ao aprofundamento dos estudos e vivências musicais e proporcionou-lhe que *acontecesse* um certo dia em que resolveu *acompanhar uma amiga que cursava licenciatura em educação musical na UNESP (...). Naquele momento me dei conta de que, para além de gostar de música, eu gostava de liberdade, de trocas, do ato criativo. Optei pela educação musical, (...).* No entanto, a escolha racional, de acordo com a prescrição que ela *ouvia de muita gente* de que *"Teatro é bom para perder a timidez! "*, não lhe foi tão produtiva: *o teatro não foi da vontade, a vontade era de artes plásticas de novo.*

Leandro nos diz sobre a sua escolha: *Escolhi teatro sozinho. Eu sempre fui muito independente nas minhas escolhas, quando escolhi jornalismo não pedi opinião de ninguém. Nos últimos anos de EMIA eu escolhi teatro. No primeiro ano a gente trabalhava com improvisação. Comecei a ver esse mundo, muito legal (...). Quando eu era menor não gostava muito de trabalho de corpo, fui me soltando com o tempo,*

(...). Eu me sentia meio fora... mas não parei; acho que descobri que poderia ser bom para mim. Com o tempo eu fui me desinibindo; (...). E eu fui percebendo que o teatro poderia ser uma coisa legal para mim.

Para Leandro a escolha do teatro não foi vinculada a alguma prescrição, mas, sim, fruto da percepção de seu próprio processo, parecendo-lhe o teatro campo propício para a ampliação da *soltura* e desinibição que ele ensejava; para que as intensidades que provocavam esse desejo pudessem se expressar. Para ele, o teatro parecia ser um bom laboratório, uma espécie de *laboratório existencial*... Pois na nossa existência, "intensidades buscam formar máscaras para se apresentarem, se 'simularem'; sua exteriorização depende de elas tomarem corpo em matérias de expressão. Afetos só ganham espessura de real quando se efetuem" (ROLNIK, 2011, p. 31).

Os signos do teatro vibraram para Leandro, agenciaram o seu desejo, e, atraído e envolvido pelos segredos desses signos, foi sendo introduzido aos diferentes modos como o teatro pode *acontecer* e se manifestar - aos seus diferentes *mundos*:

No primeiro ano a gente trabalhava com improvisação. (...). No fim do ano montamos os exercícios, como cenas, criando um espetáculo. Eu era engraçado, lembro das pessoas rindo (...). Os últimos trabalhos de que participei aqui foram o Arlequim do Goldoni e Ubu Rei (...). Era muito diferente, eu nem considerava que era EMIA, não parecia trabalho da EMIA. No primeiro grupo de onze e doze anos de teatro, a professora trabalhava com improvisação; no grupo do outro ano e no Shakespeare de ex-alunos o professor trouxe as ideias dele, coisas já mais fechadas, mas não como um espetáculo pronto para a gente fazer. E o Arlequim e o Ubu Rei eram espetáculos grandes, com muitas falas, preparados com o objetivo de serem apresentados.

No relato de Leandro se manifesta, encarnada, uma das características intrínsecas à EMIA, já apontada no início deste trabalho ⁶⁰: a pluralidade da equipe de professores, que proporciona aos alunos uma grande diversidade na vivência das experiências – e que não só se manifesta entre os diferentes campos artísticos, como também em relação a um mesmo campo. Ele, entretanto, parece colocar que essa

⁶⁰ Uma escola e uma narradora – Marcas e características.

pluralidade de concepções e práticas artístico-pedagógicas próprias à escola têm um *limite*, pois aponta que os últimos espetáculos de que participou não se assemelhavam a um *trabalho da EMIA*.

Na clara diversidade das propostas anteriores, fosse um trabalho de improvisação ou a criação e montagem de *Sonhos de uma noite de verão*, o modo de ser da EMIA não havia deixado de ressoar, encarnando-se em formas e expressões diversas, em meio às diferenças na condução dos trabalhos, concepções e práticas propostos pelos professores. Leandro, porém, explicita uma fronteira ao contrapor um *trabalho da EMIA* aos *espetáculos grandes, com muitas falas, preparados com o objetivo de serem apresentados*.

Não me parece que fronteiras estéticas possam ser determinadas pela quantidade de falas ou pelo *tamanho* dos espetáculos; a meu ver a diferença sentida por Leandro é de natureza e de comprometimento. A concepção de criação teatral que gerou e produziu esses espetáculos *grandes* não se reportava ao campo da iniciação artística. Seu comprometimento era com a exibição do resultado, com tudo que isso implica na relação do *diretor* com os atores, na composição dos personagens, produção dos figurinos, adereços, iluminação, cenografia, sonoplastia, etc... Não é de se admirar, assim, que a Leandro não lhe parecesse um *trabalho da EMIA*. O que não quer dizer que não tenha dele usufruído, e que essas experiências, de um modo ou de outro, não tenham enriquecido seus repertórios: *Não lembro se foi uma pequena temporada ou um fim de semana, mas a gente se apresentou no João Caetano; era só a gente, não era a gente com a escola. Talvez por isso o trabalho desse professor não tenha se encaixado bem aqui. Mas de um outro jeito eu gostei dessa experiência*.

As escolhas implicam em responsabilidades que não são sempre fáceis de se lidar; Leandro relembra a escolha do instrumento: *Eu comecei com pífaro, depois flauta transversal; só por dois anos, porque eu já ia me formar, mas eu comprei flauta, caríssima, pelo menos para os meus padrões.... Senti uma responsabilidade, eu já tinha noção de que era caro. Senti como uma coisa boa minha mãe ter feito isso por mim, mas também era um peso. E eu não estudei muito, até me arrependo um pouco. Quando eu me formei na EMIA fiz exame para flauta transversal na Escola Municipal, mas não entrei. Mas hoje em dia de vez em quando eu toco e ela adora. Ao se formar*

na EMIA, as crianças podem continuar frequentando oficinas e atividades optativas; as aulas de instrumento, porém, destinam-se apenas às crianças matriculadas como alunos da escola.

Júlia introduz o assunto da escolha dizendo ter optado pela área de artes visuais, *mesmo que também gostasse de outras coisas. Na aula de teclado, por exemplo, eu inventei uma "música japonesa" que eu nunca esqueci (...). Um dia, no último ano do quarteto, minha mãe me disse que eu precisava optar. Eu reagi, disse - "Eu não quero escolher nada". Ela repetiu que eu tinha de escolher. E aí existiu um luto, fiquei muito mexida, me perguntava: mas o que eu quero fazer mesmo? Não conseguia decidir. Mas escolhi artes visuais. E sinto que para os meus alunos, hoje, é duro também. Alguns colegas concordam, outros não, mas penso que uma das opções poderia ser uma área híbrida, ou pelo menos com uma abertura nesse sentido. Não sei como seria na prática, mas tem aluno que é do teatro, ou que é das visuais, a gente vê isso. Outros mesclam interesses, é da natureza deles. E hoje em dia, se a gente pensar na arte contemporânea, em performance, tem tanta coisa acontecendo por aí...*

A observação de Júlia em relação aos alunos assinala como para alguns deles as preferências são muito claras. Para eles, o trabalho de integração, a aproximação com as *outras* linguagens é oportunidade importante de lidar com dificuldades, flexibilizar estranhamentos, alargar possibilidades; mas têm preferências clara. Para outros, que naturalmente *mesclam interesses*, será grande a dificuldade em escolher. Porém, para todos, a escolha parece sinalizar o tempo que passa e é um marco do seu percurso na EMIA.

Nos últimos anos de EMIA optei por artes visuais. (...) Agora penso que essa "escolha"; nesse momento; foi "tão" forte, que acabei escolhendo depois, de novo, pelo mesmo impulso, pela mesma raiz. Eu escolhi, e acabo escolhendo artes visuais toda vez que tenho de escolher uma linguagem; quando tenho de me classificar. Mas foi "duro". Porque foi difícil para mim; mas foi importante, sinto que teve o outro lado da moeda. Deu uma amadurecida ali... grande (Júlia). Júlia nos coloca a dimensão da escolha como exercício da prática de liberdade – exercício que implica na responsabilidade pela própria escolha, em tudo que de belo, mas também de difícil,

árduo, e, *duro* isso envolve. Experiência formadora, a escolha é expressão de um desejo, de uma vontade, do que queremos fazer, e também do que queremos *ser*.

E a escolha do teatro diz muito do que eu queria ser dali para a frente. O teatro era o jeito de eu me expor mais, e eu gostava de falar em público... nisso nunca fui tímido. Queria que as pessoas me vissem, ainda quero. Mas tinha dificuldade para me mostrar, meio ambíguo, contraditório. Hoje eu quero ser reconhecido pelo que faço; não sei se quero ser famoso; quero ser reconhecido. (Leandro).

As escolhas seguiram sendo feitas, *dizendo muito do que eles queriam ser*. A escolha, ato de risco e liberdade, de cuidado consigo, de procurar escutar o seu próprio querer:

É engraçado as pessoas perguntando, mas o que você faz da vida, "mesmo?". "Levar a vida na flauta"... um clássico! Acho incrível levar a vida na flauta, recomendo! E quando eu digo que na verdade tenho mais interesse em educação, fica ainda pior, a pessoa me olha com uma cara..., -"Mas 'por que'?!". E eu respondo -"É! É assim. Eu escolhi educação" (Carolina).

Sabe no começo de curso, na faculdade, quando o professor pergunta seu nome, por que você escolheu jornalismo e o que quer fazer? Ninguém queria fazer rádio, só eu (Leandro).

Disse para minha mãe que não ia ter jeito: não era arquitetura, era arte (Júlia).

Fim de partida?

Ao relatar suas experiências como ex-aluno da EMIA, Leandro nos diz: *Acho que é mais fácil falar da fase final porque a gente lembra mais. O início e o fim são mais marcados. (...). Essa fase de ex-aluno foi muito legal, você tem mais liberdade ainda (...). Eu já tinha catorze anos, e não que eu tivesse deixado de gostar da EMIA, mas chega uma fase em que você começa a perceber que não precisa mais da iniciação artística. Foi natural* (Leandro).

Fica na minha cabeça que se existisse uma Escola Municipal de Artes Plásticas talvez eu tivesse virado uma artista plástica, porque era um interesse, a memória da tinta é muito forte. Mas enquanto eu estava fazendo as aulas não pensava que ia prestar vestibular, que ia virar alguma coisa de profissão... eu entrei na Escola Municipal de Música, já tinha construído um hábito de fazer aula de instrumento uma vez por semana... Saí da EMIA, fazer as duas escolas ficava corrido. Sair sem formatura foi tranquilo, embora muita gente tenha falado: -"Mas só faltam seis meses! ". Carolina saiu sem formatura, mas continuou frequentando a escola como ex-aluna, participando do conjunto de flautas por mais dois ou três anos. O evento de formatura na EMIA teve origem na percepção da equipe de professores de que havia a necessidade de um ritual de despedida e ao mesmo tempo de celebração da passagem dos alunos pela escola - uma festa, um encontro, ao qual no decorrer do tempo foi agregada a entrega de um certificado. Esse evento tem tomado diferentes formatos, com grande participação das famílias dos alunos formandos na sua organização e produção.

Fiquei aqui muito tempo, fiz todo o curso, me formei; não com toda essa "pompa" de hoje, mas me formei. Sair da EMIA foi natural, tinha tido seu tempo (Júlia).

Quais são os espaços e tempos de uma iniciação? Será que ela pode *ganhar o mundo?*

As linhas da experiência

Hábito de arte

Eu sinto que a vivência com arte tem de caminhar paralelamente comigo, e talvez isso tenha vindo da EMIA. De estar em contato com isso, semanalmente, cada vez mais dias na semana, desde os cinco anos de idade (Leandro).

As crianças se relacionam com as dimensões de espaço e tempo da EMIA de maneira singular; entretanto, todas essas relações são alimentadas por uma mesma substância invisível: a "substância invisível do tempo" (PROUST, 2006b, p. 510). A experiência de uma iniciação artística potencialmente formadora e emancipadora implica em uma duração para que possa amadurecer e frutificar.

As experiências também têm seu amadurecimento abreviado pelo excesso de receptividade. Nesse caso, o que se valoriza é o mero passar por isto ou aquilo, independentemente da percepção de qualquer significado. O acúmulo de tantas impressões quanto for possível é tido como "vida", muito embora nenhuma delas seja mais do que um adejo e um gole bebido depressa (DEWEY, 2010, p. 124).

Embora eu já considerasse e valorizasse esse aspecto da EMIA, proporcionado pelo modo como a escola se estrutura, fiquei surpresa pela sua reiteração explícita e implícita nas entrevistas. E constatei como as linhas longas e adensadas da experiência de criança teceram costumes, práticas, hábitos, que se desdobraram e provocaram escolhas e prioridades.

(...) mais para frente, com uns dezesseis anos comecei a sentir uma "secura", sentia falta de artes. Depois da EMIA estudei um pouco de bateria na ULM. E eu era também um pouco atleta, fazia capoeira, natação. Essas coisas seguraram um pouco a onda... mas sentia essa secura. (...) comecei a ir a exposições sozinha(...). E também ia "comendo" livros de história da arte (Júlia).

Antes da Licenciatura, eu fiz um tempo de História, uns meses. Por problema de horário tive que parar as aulas na Municipal. Fiquei um tempo só tocando um pouquinho em casa, e pensei: -"nunca na vida, desde os sete anos de idade, eu fiquei tanto tempo sem fazer nada de música! ". Não sei me encaixar num lugar em que a

música, ou a atividade a que me dediquei tanto tempo fique em segundo plano. Um dia cheguei em casa e falei para o meu pai: -"Todo mundo já leu o Manifesto Comunista e eu nem sabia quem era o Marx até ontem! ". (...) E meu pai: - "Certo, mas enquanto eles estavam lendo o Manifesto Comunista você estava tocando flauta!". Eu comecei a achar que não me encaixava... me deu uma saudade antecipada, antes de eu ser uma pessoa que ia dizer assim -"Ah, eu fiz música muito tempo, tocava, mas fui para História e hoje eu sou professora de...". Impensável. Não, não sou eu, não sou nada eu. Parecia, não sei... um órgão que ficava faltando, uma coisa que sempre estava comigo. Foi um estranhamento "tão" grande! (Carolina).

Eu nunca parei de fazer alguma coisa de arte. (...) Depois que eu me formei na faculdade, entrava na rádio às quatro da tarde, saía às onze da noite, no dia seguinte acordava ao meio dia, almoçava, ia para a rádio... dormia, acordava... Eu pensei, caramba, gosto tanto de música... (...) Como eu gostava muito de coral e já tinha feito algumas aulas de regência, pensei que podia me aprofundar. Eu tinha esse hábito desde a EMIA: hábito de arte. E parece que eu não posso ficar sem. Engraçado tentar traduzir isso em palavras, porque é justamente tentar expor o que não consigo pôr em palavras. É uma coisa sensorial, e é mostrar o meu sentimento de alguma forma, e também tentar esconder uma inibição...(...). Eu até já pensei, é como um vício bom. Não acho que se eu ficar sem vou morrer, mas sinto falta (Leandro).

Uma *secura*, um *órgão que ficava faltando*, um *vício bom*... O *hábito de arte* manifestou-se com intensidade e urgência na vida de Júlia, Carolina e Leandro. Constituído pela experiência sedimentada dos anos de iniciação artística, mostrou-se, entretanto, maleável, afeito a desdobrar-se e recriar-se. Penso que essa constituição de maleabilidade foi favorecida por ter sido esse hábito da prática e da fruição artística modulado na diversidade de experiências e repertórios oferecidos pela escola.

É o tempo o *fazedor dos bons hábitos*, daqueles que nos acompanham e que incorporamos como uma outra pele, um tecido leve e confortável que nos envolve, nos aquece e nos oferece uma branda proteção, regulação, uma espécie de ordem facultativa e estética em meio à busca de sentido que atravessa cotidianamente a nossa existência: *Não acho que se eu ficar sem vou morrer, mas sinto falta* (Leandro).

A experiência é temporal, ela se alimenta e acontece no tempo. Mas, nem o tempo, nem a experiência têm sempre a mesma qualidade - de fato, percebo que a experiência em um processo de iniciação artística se configura em duas dimensões distintas, embora, a meu ver, interdependentes.

Ao seguir a *trilha* da noção de *experiência* em Cantos de experiência – variações americanas e europeias modernas sobre um tema universal⁶¹, Martin Jay investiga “por que tantos pensadores em tantas diferentes tradições” se sentiram compelidos a tomar a experiência como *motivo* em seu pensamento; e por que “Muitos, senão todos, o têm feito com uma urgência e uma intensidade que raramente acompanha a tentativa de definir e explicar um conceito”⁶² (Jay, 2005, p. 1).

A potência e fecundidade da ideia de experiência se manifestam na variedade de significados que lhe têm sido atribuídos e na multiplicidade de sentidos que têm despertado. Em meio a essa variedade e multiplicidade, Jay aponta que para que o termo ganhe potência e sentido “algo precisa ser alterado, algo novo precisa acontecer; (...) a perda da inocência, a conquista de uma nova sabedoria, (...), algo digno do termo *experiência* não pode deixar você onde você começou”⁶³ (Jay, 2005, p. 7). Transformação, novidade, proporcionadas pelo encontro com algo que se *prova*: “A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). (...) O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova” (LARROSA, 2015, p. 26).

Entretanto, consoantes a tal concepção, duas dimensões aparentemente paradoxais da experiência podem se configurar – e ambas me parecem presentes no delinear das cartografias dos ex-alunos.

Tão significativa pode ser a diferença entre essas duas faces da experiência, que na língua alemã ela se desdobra em duas palavras: *Erlebnis* e *Erfahrung* (Jay,

⁶¹ Songs of experience: modern american and european variations on a universal theme (JAY, 2005).

⁶² “(...) why so many thinkers in so many diferente traditions” (...). “Many, if not all, have done so with an urgency and intensity that rarely accompanies the attempt to define and explicate a concept”.

⁶³ “something must be altered, something new must happen, (...). (...) a ‘fall’ from innocence or a gain of new wisdom, (...), something worthy of the name ‘experience’ cannot leave you where you began”.

2005, p. 11) - a partir das colocações de Jay, percebo, entre outros sentidos, que *erlebnis* comporta a experiência que acontece no brilho do acontecimento, no tempo de aión, intensa e imprevisível; enquanto *erfahrung* aponta para a experiência vinculada a um processo largo, que integra diferentes tempos e momentos, e que “ativa a conexão entre memória e experiência”⁶⁴ (Jay, 2005, p. 11).

A articulação entre essas duas dimensões me parece fundamental para a vitalidade e prosperidade dos processos de iniciação artística - o *acontecimento* de uma, o *curso* da outra, entrecruzando-se e fortalecendo uma à outra. O tempo permite o adensamento das linhas de experimentação, a incorporação de repertórios, saberes e práticas, a elaboração da experiência vivida - e os encontros e acontecimentos iluminam, renovam e intensificam o processo. São os entrecruzamentos dessas duas dimensões da experiência que me parecem produzir o *hábito de arte* que, incorporado e cultivado, pode seguir como uma boa companhia, permeável, vibrante e instigadora.

No hábito do exercício e da prática artística, assim concebido, percebo uma forma do *cuidado de si*, das “artes de si mesmo”⁶⁵. Uma aproximação que não é tão surpreendente, se pensarmos, com Pierre Hadot, que a tradição filosófica greco-romana sobrevive, de modo inconsciente, em cada um de nós (HADOT, 2002). As práticas artísticas envolvem o exercício, a aplicação, a paciência, a atenção ao instante, a prontidão – por esta perspectiva podem se configurar como uma *askésis*. Em relação à *askésis* na cultura de si, Foucault nos diz: “Nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício; não se pode mais aprender a arte de viver, (...), sem uma *askésis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo” (Foucault, 2010, p. 146).

Eu fico pensando...(...) qual é o meu ritual? A arte é o meu ritual. Cantar “toda” semana no coral, ouvir aquilo tudo dar certo, os acordes – se estiverem afinados! - essa satisfação, esse prazer. As apresentações fazem parte do ritual, o convívio com as pessoas, o estudo de música.

⁶⁴ “(...) activates a link between memory and experience (...)”.

⁶⁵O trabalho *Exercices spirituels et philosophie antique* (Éditions Albin Michel, S.A., 2002) de Pierre Hadot foi provocador dessa aproximação.

Uma askésis, um exercício, e, também, uma *coisa sensorial*, (...) *é mostrar o meu sentimento de alguma forma* (...) (Leandro).

Um modo de encontro consigo: *quem eu sou, quem eu quero ser, "como" quero ser?* - questões relativas a uma *estética da existência*, ao gesto da *criação* de si. Diz-nos Deleuze: "Por outro lado, quando Foucault chega ao tema final da "subjetivação", esta consiste essencialmente na invenção de novas possibilidades de vida, como diz Nietzsche, na constituição de verdadeiros estilos de vida: dessa vez, um vitalismo sobre fundo estético" (DELEUZE, 1992, p. 114).

Modos e estilos de vida que se abrem às intensidades do presente, que não se aquietam na nostalgia de um passado idealizado: *me deu uma saudade antecipada, antes de eu ser uma pessoa que ia dizer assim -"Ah, eu fiz música muito tempo, tocava, mas fui para História e hoje eu sou professora de..."*. Impensável. Não, não sou eu, não sou nada eu (Carolina).

Repertório(s)

Protesto contra a ideia separada que se faz da cultura, como se de um lado estivesse a cultura e do outro a vida.

Antonin Artaud

Era Shakespeare e era cômico, e tinha muita coisa nossa ali... como a personagem da bêbada! Era sensacional aquilo. Você tocou em uma das apresentações, música renascentista, não foi? (Leandro).

Lembro muito de uma aula que eu conto no TCC, eu e o meu grupo, ouvindo Domingo no Parque, eu fazendo um desenho... devia ser uma aula ligada ao projeto da Tropicália... eu lembro de assistir ou participar disso (...). Com o conjunto de flautas a gente fez apresentações com outros grupos, lembro muito de uma que era com o coral, o grupo de violões e o conjunto de pífaros ... Ah, é, Modos e Modas.

Música de tradição oral, medieval, (...). Essa sonoridade modal, quando eu reencontro me remete à EMIA. Faz tempo que eu gosto muito do Quinteto Armorial, e da primeira vez que eu ouvi aconteceu isso - é como um lugarzinho que eu acesso (Carolina).

Os relatos de Leandro e Carolina apontam episódios que manifestam como na EMIA o alargamento e enriquecimento dos repertórios culturais é um processo contínuo e que se integra ao fazer artístico das crianças. A diversidade alimenta esse processo: tropicália e música de tradição oral e música medieval e renascentista (e Bach, Schumann, rock, chorinho, coco, cacuriá, samba...). Não há uniformidade. Não há hegemonia. Não há a intenção de praticar e postular uma *cultura-verdade* - termo que me oferece Morin ao assim se pronunciar: "Como não disponho previamente de uma cultura-verdade, parto com um ardor insaciável, através da literatura, para uma vida imaginária, onde encontrarei as verdades de minha vida concreta" (MORIN, 1997, p. 19).

Entre as práticas e fazeres estéticos e artísticos a fruição tem seu lugar próprio. Leandro atribuiu grande importância a esse aspecto:

Eu não gostava muito de ler. Achava chato. Lia os livros da escola por obrigação. Uma falha muito grande. Em casa não tinha esse ambiente, esse hábito. Nem de livro nem de música. Foi surgir por causa da EMIA (...). Minha avó ouvia muita música, e música... Chico Buarque, Caetano, mas o "meu" interesse por música, e até mesmo por esse tipo de música veio daqui.

Então a EMIA me ajudou a adquirir uma bagagem cultural; muito importante. Que me faz querer conhecer sempre mais, musicalmente, principalmente. Aqui a gente assistia a muitos concertos, os professores sempre apresentavam coisas novas, na época eu não percebia, mas tudo isso foi acumulando; me auxilia mesmo, se eu vou escrever alguma coisa, na relação com os amigos, no modo como instigou minha curiosidade. Não sei também o quanto disso é inato; minha irmã também tem muito interesse por arte, por conhecimento, será que se a gente não tivesse feito EMIA isso não teria acontecido? (...) A bagagem cultural tem várias entradas, ela vai se modelando (...)(Leandro).

Inato ou não inato? Este seria um *falso problema*, que nos levaria a areias movediças e improdutivas: trata-se de Leandro, Leandro que *Em casa não tinha esse ambiente, esse hábito*, que frequentou a EMIA, que era curioso, que foi afetado pelo seu ambiente, pela amplitude de repertórios que lhe eram apresentados: (...) *me auxilia mesmo, se eu vou escrever alguma coisa, na relação com os amigos, no modo como instigou minha curiosidade....* A bagagem cultural o acompanha, e não parece pesada; pelo contrário, lhe faz querer *conhecer sempre mais (...)*. Além disso, ela *tem várias entradas, ela vai se modelando (...)*. Bem Morin nos aponta que "A cultura não é acumulativa, ela é auto-organizadora (...)" (MORIN, 1997, p. 45).

Em seu TCC, ao aludir à escuta de Domingo no Parque, diz Carolina do desenho que a música lhe *inspirou*. *No meu desenho tinha uma roda gigante, um sorvete, um sol e uma moça loira com duas tranças no cabelo. Lembro-me de ouvir a mesma música depois e estranhar que a letra trouxesse, em sua temática, ciúme, triângulo amoroso e mortes* (p. 20-21).

E Leandro, ao se referir ao "senso crítico", assim aborda a questão:

"Senso crítico" é um termo amplo mesmo. O que influenciou nesse sentido era que o contato que a gente tinha não era só com coisas que normalmente são mostradas para crianças, mas coisas mais complexas; coisas que fazem a gente pensar. Quando eu era criança sentia muita diferença entre o que eu ouvia em comparação com as outras crianças da escola (Leandro).

Uma expressão artística oferece várias *entradas e saídas....* Várias dimensões por onde se transitar, múltiplas possibilidades de fruição e de conexão. Carolina fruiu o domingo no parque, Leandro usufruiu das oportunidades de ter contato com *coisas mais complexas*, diferentes das que *normalmente são mostradas para crianças*. Na escolha dos repertórios a serem apresentados, penso que nossa orientação se dará pela sua qualidade estética e artística e pela nossa leitura das crianças, das questões e anseios em curso. E percebo no comentário de Leandro uma espécie de advertência: de vez em vez é bom surpreende-las, escapando das *coisas que normalmente são mostradas para crianças*.

Uma educação estética que almeje ser emancipadora deve considerar a potência *auto-organizadora* e integradora da cultura, e a capacidade das subjetividades em fazer escolhas, desdobrar possibilidades e criar as conexões que lhe são vitais. Entre os seus interesses estéticos atuais, Carolina destaca um: *"Baixei" todos os filmes dos Wes Anderson. Tenho visto todos os dias o Prólogo dos Tannenbaum pelo menos duas vezes. O que me pega é a estética, a beleza. Tem um sensível que toca muito. Pode ser que quem leu o Manifesto Comunista enquanto eu tocava flauta esteja preocupado com outras questões.*

Hoje, compreendo que a cultura é a junção do que está separado, e ousar afirmar que milito desta forma pela cultura, isto é, pela comunicação entre o que está fragmentado e disperso em pedaços de quebra-cabeças, fechado em compartimentos herméticos, que trabalho por uma articulação reintegradora do que está desintegrado. Em outras palavras, a cultura é a policultura" (MORIN, 1997, p. 45).

Intimidade

*É assim que para o artista, a criação começa na visão.
Ver, isso já é uma operação que exige esforço.
Henri Matisse*

Na UNICAMP eu senti que já tinha um olhar privilegiado de quem já viu muita coisa. A EMIA já havia me "apresentado", por exemplo, Portinari, Monet, (...). Um olhar de quem já foi apresentado a essas coisas e tem uma relação íntima com elas. Porque quando você é criança você tem uma relação de intimidade e não de informação. Na verdade, às vezes nas aulas eu não sabia "falar" muito bem sobre as questões, mas eu me expressava de algum modo ou fazia alguma coisa, os professores diziam -"Ah...você está "vendo" o que a gente está falando", e eu realmente sentia que estava. Então, a instrumentalização eu já tinha, quase toda. As relações com os materiais eram anteriores, eram daqui.

*As relações com os materiais, a instrumentalização, a "apresentação" que lhe foi feita dos artistas, proporcionaram a Júlia a construção de uma relação de intimidade alimentada pela experiência, e que não foi *antecipada* por um conjunto de explicações.*

Ecos dos *cantos de experiência* entoados por John Dewey ressoam ao meu redor: “Ver, perceber, é mais do que reconhecer” (DEWEY, 2010, p.91); “Tão vastas e sutilmente disseminadas são as ideias que situam a arte em um pedestal longínquo (...)” (DEWEY, 2010, p.63) – afirmações que refletem sua concepção da experiência estética como experiência integradora entre o ato e a matéria, o sujeito e objeto, o estímulo e a resposta (JAY, 2005).

(...) quando você é criança você tem uma relação de intimidade e não de informação - mais uma vez uma passagem de Júlia me recorda o relato de Tuneu a Ana Angélica Albano: “Estar na frente de um Rembrandt com 12, 13, 14 anos é fundamental. Hoje sou capaz de entender como aquela pintura é feita, tenho uma leitura. Tenho outro repertório de informação (...). Sei que azul é aquele. Mas com 12 anos, é fundamental o contato. Não importa o azul, não importa a química. Isto vem depois” (ALBANO, 1998, p. 62).

E, de uma voz a outra, nas palavras de Tuneu ecoam os dizeres de Deleuze: “é preciso ser dotado para os signos, predispor-se ao seu encontro, expor-se à sua violência. A inteligência vem sempre depois; ela é boa quando vem depois, só é boa quando vem depois” (DELEUZE, 1987, p. 100).

Velocidades diferentes

Os processos vividos pelas crianças na EMIA se dão em uma duração composta de tempos de maior ou menor impulsão, de maior ou menor envolvimento. O tempo fertiliza e adensa a experiência, mas ela não se desenrola de maneira linear, em um tempo que mantém sempre a mesma velocidade:

E ainda assim, mesmo do ponto de vista puramente quantitativo, em nossa vida os dias não são iguais. Para percorrer os dias, as naturezas um pouco nervosas, como era a minha, dispõem como os automóveis, de “velocidades” diferentes. Há dias montuosos e difíceis, que se leva um tempo infinito a subir, e dias em declive, que se deixam descer num ímpeto, cantando (PROUST, 2006a., p. 466).

Não lembro nada ruim, desagradável. Mas houve momentos em que eu não estava tão a fim de estar aqui, sentia um pouco repetitivo. Alguns exercícios, dinâmicas, se repetirem, é natural: acontece, entra ano, sai ano... Mas na maioria dos momentos não, não sentia isso (Júlia).

Houve uma época em que eu não gostava de fazer EMIA. Eu vinha não por obrigação, minha mãe nunca me obrigou a nada; não sei se era preguiça, alguma coisa tinha (Leandro).

Lá pelo meio do curso da EMIA - lá pelos meus oito ou nove anos - aconteceram umas fases em que lembro de falar para a minha mãe que queria desistir. Mas depois passou. Eu era muito tímida, talvez estes tenham sido momentos em que não me senti muito entrosada.... (Carolina).

Perceber e procurar conviver com os altos e baixos de um percurso para poder colher os seus frutos, é, sem dúvida, um aprendizado. É importante ter paciência com tempos menos velozes, com a impossibilidade de um ineditismo perpétuo - *sentia um pouco repetitivo* (Júlia); conviver com algum desconforto - *Eu era muito tímida, talvez estes tenham sido momentos em que não me senti muito entrosada....* (Carolina); um desconforto que por vezes nem se sabe bem a que atribuir: *não sei se era preguiça, alguma coisa tinha* (Leandro).

A ansiedade e a impaciência encurtam as experiências, que “têm seu amadurecimento abreviado” (DEWEY, 2010, p. 124). Dewey também nos diz:

Nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo entra em outra coisa com muita precipitação. O que é chamado de experiência fica tão disperso e misturado que mal chega a merecer esse nome. A resistência é tratada como uma obstrução a ser vencida, e não como um convite à reflexão. (DEWEY, 123).

Leandro tem, no seu percurso, aceitado esse “convite à reflexão”: *Hoje eu vejo como um processo essa questão corporal. Atualmente eu faço curso de regência. Tivemos aula de expressão corporal, e eu me lembrei dessa dificuldade que eu tinha antigamente; e percebi como agora tive facilidade para me soltar, sem pudor, agora vejo que a opinião dos outros não importa, não me importo mais em passar por*

ridículo, sabe? (...). Quando eu era menor não gostava muito de trabalho de corpo, (...). Com o tempo eu fui me desinibindo; talvez esse processo todo tenha me ajudado.

As relações de Leandro com a questão corporal se transformaram no tempo - relações construídas por ele, nos ambientes que vem explorando: a EMIA, os corais cênicos, o curso de regência. *Com o tempo* ele foi se desinibindo; e a resistência, a dificuldade por ele percebida foi sendo trabalhada, *alisada*, diluída, como parte de um longo processo.

Os entrevistados apreendem os momentos de menor envolvimento com a escola como pontuais, de certo modo inevitáveis à duração do processo. E manifestam como as crianças percebem, conscientemente ou não, o que lhes pode ser produtivo. Mesmo em uma época em que *não gostava de fazer EMIA*, Leandro não deixou de vir à escola:

Quando eu era menor não gostava muito de trabalho de corpo, (...). Eu me sentia meio fora..., mas não parei; acho que descobri que poderia ser bom para mim. Não sei se era consciente, acho que não, porque quando você é criança não faz as coisas em função de um objetivo.

Outras resistências, outros pontos que ele percebia como de entrave, foram trazidos para a narrativa: *Na escola eu também não tinha amizades fortes, de contar da vida; e não gostava de fazer trabalho em grupo; achava que as pessoas atrapalhavam. Muito individualista, muito egoísta. Não que eu fosse melhor, mas me achava "suficiente": se eu posso fazer sozinho, para que preciso ficar conversando com você? Depois de mais velho eu comecei a me abrir - a arte foi agregadora.*

Assim a subjetividade cria e recria sua trama nos encontros e nas experiências. Os repertórios ampliados pela vivência dos processos de criação artística não são apenas aqueles do campo da estética e da arte; eles coexistem com o alargamento dos repertórios existenciais e a ampliação das possibilidades das experiências de si mesmo. Na concepção de Morin, a cultura é *auto-organizadora* (MORIN, 1997, p. 45), e, de fato, quanto maior a riqueza dos nossos repertórios culturais e a variedade das referências que trazemos, maior será a nossa curiosidade e facilidade em agregar

novos repertórios, e mais *entradas* existirão para captar as novidades e criar conexões - algo semelhante se passa com a nossa subjetividade. Acompanhando a perspectiva da pesquisa cartográfica tomada neste trabalho, percebo a noção de subjetividade vinculada a um processo de produção contínuo: "Os fenômenos de produção da subjetividade possuem como características o movimento, a transformação, a processualidade" (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 76). A subjetividade opera rizomaticamente⁶⁶, tramando "linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de territorialização e desestratificação" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11); quanto mais ricos forem os repertórios de vivência e experiência, mais abertas estarão as suas "múltiplas entradas" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22), e mais potente será a subjetividade na criação de novos repertórios existenciais.

Voltando às reflexões de Leandro, uma observação dele sobre a duração do percurso proposto pela EMIA me soa como que *conclusiva*:

É um caminho longo e pelo meio sempre vai ter alguma situação, ou um professor que você gosta menos... E também a EMIA tem essa ideia de curso, então tem gente que fica no automático até se formar e acaba não aproveitando tanto. Eu acho. As pessoas que estão dispostas é que vão receber, as que estão... predispostas.

A ilha e o mundo

Penso que se pode afirmar que a EMIA é uma escola singular. Mas, será que toda essa singularidade acaba por fazer dela uma *ilha*?

Carolina afirma que não há como separar a EMIA do mundo: *O mundo já está na escola, querendo ou não; tem os outros alunos, os professores, os funcionários, o intervalo, o recreio, você não está se preparando para o mundo, você já está vivendo o mundo* (Carolina); no entrecruzamento contínuo e simultâneo de relações e repertórios, no encadeamento dos encontros e no enfrentamento dos desafios, as

⁶⁶ Para o conceito de rizoma, ver DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*. vol.1. São Paulo: Editora 34, 1995. GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

crianças estão o tempo todo *vivendo o mundo*; muito além do que pelo nosso olhar podemos observar e reter.

Eu fiz trabalhos sobre a EMIA. Um deles foi para POEB: Política e Organização para Educação Básica no Brasil; era para ser sobre funcionamento, organização, mas nunca tive interesse em saber como a EMIA funcionava por dentro, então o filtro não foi tão político (Carolina). Esse *por dentro* da escola parece mesmo não ter para as crianças nenhum interesse. Interesse nenhum naquela infinidade de questões, problemas, projetos, entraves, acordos e desacordos que envolvem uma escola e seu funcionamento.

Mas, mesmo entretidos em seus próprios assuntos, não serão atingidas pelas dificuldades e conflitos desse *lado de dentro*? Júlia viveu ambos os lados. Ela conta que no início da sua atuação como professora da escola, *Com alguns parceiros daqui foi mais fácil, com outros mais difícil. Tive colega com visão muito diferente de arte. Passei por situações difíceis, também na questão do trato com o aluno, aí tive de brigar. (...). Defendi com unhas e dentes: -"Isso não é a EMIA; (...) Não é assim, sabe? Fui aluna! "*. As unhas e dentes de Júlia defenderam o *território EMIA* – o território como ela concebia; e ela assim pontuou, *marcou* esse território com seu compromisso; sinalizando que, para ela, o compromisso era primordialmente com a criança, e não com o colega.

Então quando eu voltei descobri que a EMIA não era tão protegida assim. (...) burocraticamente é sempre complicado, e as relações entre os profissionais também não são sempre tão harmoniosas - e na minha visão de criança parecia um paraíso... E não é, é real. É uma ilha mas está dentro de um sistema. Mas sentia como criança e sinto agora: tem uma proteção. Acho que as dificuldades e as coisas não positivas da EMIA não chegam nas crianças. A gente não passa para o aluno.

Nos encontros com as crianças não há mais esse lado de dentro e de fora. Há o encontro. O compromisso é irrevogável quando estamos diante delas.

Se a EMIA é ou não uma ilha, essa não é propriamente uma característica rara. Carolina observa que, *Hoje você também acaba entrando num funilzinho: é artes, é música, é licenciatura, dentro da licenciatura tem várias linhas, então... Palavra-chave:*

funilzinho! Não sei. Não sei se a EMIA é um funilzinho, também não sei se funilzinho é pejorativo. Se a gente pensa nos alunos que não se tornam artistas, então ela mais abriu do que fechou.

Ritornelos

É um ritornelo. Temos de achá-lo sob a música. É algo prodigioso. O que acontece? Um grande músico não coloca um ritornelo depois do outro, mas ele funde ritornelos num ritornelo mais profundo.
Gilles Deleuze

O PIÁ me trouxe a EMIA de novo, a EMIA sempre vindo. A memória do que eu tinha vivido aqui como recurso da professora; foi assim no Estado, depois no PIÁ, e aqui também! A minha formação continuou quando eu vim ser professora aqui; eu acho que dar aula na EMIA me fez uma melhor aluna da EMIA. Não melhor de ser mais ou menos; mas eu consegui reaprender tudo que eu tinha aprendido aqui. Como se a experiência que eu tive quando criança fosse fortificada, elevada, sabe? Me faz muito sentido dar aula aqui (Júlia).

Como um rondó, no qual a cada volta o tema soa de um modo diferente, afetado por aquilo que lhe antecedeu; ou, talvez, como um tema que retomado após uma série de variações manifesta uma potência que da primeira vez ainda não se percebera – repetições nas quais a diferença se manifesta; de certo modo, não é também a nossa vida, atravessada por *ritornelos*? (...) *eu acho que dar aula na EMIA me fez uma melhor aluna da EMIA* - a emoção e a surpresa pulsaram forte nas palavras de Júlia; no próprio dizer algo lhe sucedera: uma ideia outra da ressonância entre a experiência da aluna e a experiência da artista professora, da aliança entre a artista professora e a criança.

Na citação a seguir combino duas fontes em que Deleuze aborda o conceito de *ritornelo*, criado por ele e Félix Guattari. Tomo esta liberdade por ambas se referirem

a entrevistas, e não a composição de *escritos*, e por serem perpassadas por um mesmo tom⁶⁷.

Retomemos o exemplo do ritornelo como conceito: ele está numa relação com o território. Há ritornelos dentro do território, e que o marcam; (...) Digamos que o ritornelo é uma pequena ária. Eu me pergunto: "Quando é que cantarolo?" quando dou uma volta pelo meu território e tiro o pó dos móveis. O rádio está ao fundo. Ou seja, quando estou na minha casa; mas também quando se tenta encontrar o território e se tem medo da noite. Cantarolo quando não estou em casa e estou voltando para casa ao anoitecer, na hora da angústia. Procuro meu caminho e me encorajo cantarolando; e ainda quando se o deixa, "adeus, estou partindo..."... cantarolo ao me despedir e levo no meu coração...

Já são como que três posições diferenciais. É que o ritornelo exprime a tensão do território com algo mais profundo, que é a Terra (...). Eis aí um conjunto de singularidades que se prolongam umas nas outras, é um conceito que remete enquanto tal a um acontecimento: um lied [canção]. (DELEUZE, 1992, p. 183; DELEUZE, 1994).

Partir, voltar; territorialização, desterritorialização, reterritorialização, *da Casa ao universo* (DELEUZE, 1997, p. 239): movimentos intrínsecos aos processos de criação – de criação artística, de criação da subjetividade, da criação de si. Desde a coleta dos depoimentos nas entrevistas me chamou a atenção a potência do movimento de reterritorialização da memória irrompendo no presente, ao modo de um *ritornelo*.

O cheiro de papel e a ciranda

Júlia nos conta que depois de sua saída da EMIA, *Muito tempo depois, em 2010, fiz uma viagem para a Argentina, de "mochilão". Estava passeando e encontrei um atelier de gravura – hoje sou gravadora. Entrei, e senti um "cheiro!". Fazer papel tem um cheiro muito específico; e a gente fez papel aqui na EMIA. E aí voltou, "assim!".*

⁶⁷ Trechos da série de entrevistas concedidas a Claire Parnet, filmadas em 1988/89, conhecida como O abecedário de Gilles Deleuze, e divulgadas em 1994. Constam da letra O, de *Ópera*. Trechos extraídos de *Sobre a Filosofia* - entrevista concedida em 1988 a Raymond Bellour e François Ewald (Magazine Littéraire), publicada em *Conversações*, 1992.

Essa memória, pelo cheiro. Lembrei da experiência daqui, e foi uma lembrança muito boa (Júlia).

Em plena viagem Júlia foi atravessada pelo cheiro de papel e pela memória da EMIA. Em meio aos caminhos exploratórios da artista em um país estrangeiro, a escola de iniciação artística *lhe veio, "assim!"*. Uma memória que não depende da vontade consciente, que não é uma *memória da inteligência*, provocada por um *cheiro*.

"...eis que de súbito um telhado, um reflexo de sol em uma pedra, o cheiro de um caminho, faziam-me parar pelo prazer único que me davam, e também porque pareciam ocultar, além do que eu via, alguma coisa que eles convidavam a colher... (PROUST, 2006^a, p. 226)". Em entrevista ao jornal Le Temps no dia 14 de novembro de 1913, antevéspera da publicação do primeiro volume de *Em busca do tempo perdido*, *No caminho de Swann*⁶⁸, o próprio Proust nos diz:

Para mim, a memória voluntária, que é sobretudo uma memória da inteligência e dos olhos, não nos dá, do passado, mais do que faces sem realidade; mas se um cheiro, um sabor encontrado em algumas circunstâncias totalmente diferentes, despertam em nós, à nossa revelia, o passado, passamos a sentir o quanto esse passado era diferente do que acreditávamos lembrar, e que nossa memória voluntária pintava, como os maus pintores, com cores sem realidade (PROUST, 2006b, p. 511).

A narrativa de episódios da memória involuntária, episódios em que a memórias *acontece*, fazendo vibrar as cores do passado, pontua os relatos dos ex-alunos:

Eu trabalhei no PIÁ, e uma vez tivemos uma semana de formação aqui na EMIA. Foi a primeira vez que eu voltei - para esse lugar "físico". A formação era com professores daqui, foi em 2009; e eles começaram a cantar, "Mande fazer uma casa de farinha... bem "miudinha" que o vento possa levar"... e aquilo me veio, comecei a chorar dançando a ciranda, porque para mim a EMIA é um pouco ciranda também, cantavam tanto para a gente quando eu era criança... Foi muito forte, me senti em casa de novo (Júlia).

⁶⁸ Informações que constam em nota de rodapé (PROUST, 2006b, p. 512).

(...) tambor de alfaia, pandeiro...a gente precisa muito. Isso é uma carência da licenciatura. Um dos cursos do Brincante era de dança e percussão. E nos exercícios de "andar pela sala", explorar, preencher os espaços... fazia "muito" tempo que eu não fazia isso, e isso era muito EMIA para mim. Super. Até a sala me lembrava a Sala 1 da EMIA, que tem o palco, os vidros que dão para o parque. No Brincante tem a cultura popular, mas também tem o espaço de criação. Tive uma sensação de alívio, de pertencimento, de voltar a um lugar. (...) sentar no chão, em roda, a criação depois do aquecimento e da prática - fazia tempo que eu não fazia essas coisas (...)(Carolina).

O sentimento de *voltar a um lugar*, da "volta para casa", não é movimento que se esgota no retorno; ele pode provocar o encadeamento de outros ritornos, o agenciamento de processos de ressignificação e reterritorialização. Carolina narra no seu TCC, que talvez tivesse seguido um outro caminho profissional,

*Não fosse um dia em que resolvi acompanhar uma amiga que cursava licenciatura em educação musical na UNESP (...). Nesse dia, falavam de educação, de liberdade, de Paulo Freire e de música e o que mais me encantou foi ver todos, inclusive o professor, sentados no chão, formando uma roda. Imediatamente a disposição dos corpos me levou ao Parque Lina e Paulo Raia, à EMIA, aos guizos e pincéis por lavar. Naquele momento me dei conta de que, para além de gostar de música, eu gostava de liberdade, de trocas, do ato criativo Estava, de certa forma, afastada disso, apesar de nunca ter deixado de me sentir "afetada" ao tocar um *affettuoso* nos duetos de Tellemann, ou ao cantar no coro (p. 33).*

Quando Carolina se deparou com a roda, seu signo reatualizou-se e *vibrou*, atraindo a memória dos *pincéis por lavar* e dos guizos, lembrados por ela na entrevista: *Eu às vezes escolhia o guizo, gostava do arame em formato de meia-lua, do vermelho do cabo de madeira, do friozinho da parte metálica (...). Me chamava a atenção a parte plástica dos instrumentos, a sensação tátil...não só o som.* A memória desses signos em sua *qualidade sensível* (DELEUZE, 1987), remetendo aos sentidos, por temperatura e cores, atingiu Carolina *em cheio*, na circunstância que vivia: em um tempo de decisão e de escolha. A sensibilidade atuou para que por eles se revelassem sentidos de outra natureza: afetivos, imateriais - a troca, a liberdade, o ato criativo – reatualizados e ressignificados, a orientá-la nas suas escolhas.

E a consciência, alimentada pelo inconsciente, relaciona essa experiência luminosa da memória, essa *memória-acontecimento*, às linhas da experiência vivida, linhas de formação, criando e adensando possibilidades de ser e pensar: *Por isso, considero o espaço para a criação e a liberdade, imprescindíveis para que arte e educação se deem, se realizem. Optei pela educação musical, também a fim de me reaproximar desse ambiente e por ter podido participar desses momentos em que arte e educação aconteceram, por ter vivenciado essa experiência como aluna e por acreditar em poder torná-la possível como professora* (p.33).

O olhar do outro

Eu reencontrei um professor da EMIA na ETEC; meu professor no curso de regência, e ele não se lembrava de mim; quando falei que tinha feito EMIA, ele... Ah, brilhou o olho dele, sabe? Os professores também têm uma ligação forte, não é? (Leandro).

Conversa vai, conversa vem...

“Certas lembranças são como amigos comuns, sabem fazer reconciliações” (PROUST, 2007, p. 169), nos diz Proust. As lembranças aproximam, criam intimidade, uma sensação de que estamos diante de alguém com quem compartilhamos signos, códigos, personagens, paisagens – um território. Alguém com que compartilhamos alguns *segredos*, alguns assuntos e perspectivas que podemos abordar sem que preciso seja dar tantas explicações... Entre as minhas conversações com Deleuze, ele me *assopra*: “Ser do mesmo time é também rir das mesmas coisas, ou então calar-se, não precisar “explicar-se”. É tão agradável não ter que se explicar! ” (DELEUZE, 1992, p. 108).

Encontrei na UNICAMP várias pessoas que também tinham feito EMIA. A Elisa, por exemplo, (...). E aí ela foi atrás de um programa do João Caetano e lá estavam nossos nomes juntos! (Júlia). O programa registra algo de que a memória já se

esquecera; Júlia e Elisa, mesmo não se lembrando muito dessa apresentação, de certa forma se reencontram no *João Caetano* – e o nome do teatro é pronunciado com intimidade e satisfação, quase como um outro nome da EMIA. A descoberta puxa o fio de recordações e reflexões compartilhadas: *Conversando com essa amiga sobre a EMIA, eu disse: -"A gente era ouvido, não era? " E ela: -"Nossa! Eu sempre senti exatamente isso!" (...).*

A proximidade aproxima habitantes de tempos diferentes de EMIA; ao se referir à confiança que sentira no primeiro contato comigo, Júlia, em e-mail, assim se pronuncia: *acredito também que o fato de termos a EMIA em comum foi também um conforto. Para mim foi como se já fôssemos conhecidas.* A sensibilidade trabalha sobre essa sensação e a amplia, abarcando todo um coletivo: *Minha gratidão e meu carinho pela EMIA se estendem a todas as pessoas que fizeram essa escola e ainda fazem, de maneira talvez inocente, mas não consigo controlar.*

Leandro nos conta do reencontro com uma colega de EMIA: *Mas a Jéssica, que eu conhecia daqui, reencontrei por causa do coral; fiquei mais amigo dela agora. O jeito como a gente se reaproximou tem relação com a gente ter feito EMIA. Sempre vêm lembranças, de professores vêm muito, a gente comenta, e também conta para os outros, que ficam conhecendo a EMIA por causa da gente (Leandro).*

Eu escolhia a EMIA porque tinha um monte de professores e alunos da Faculdade de Educação da USP que não conheciam... Sempre que eu podia escolhia a EMIA, "dava caldo". Para o trabalho e para mim também, porque teve a "minha" história lá: -"Estou aqui porque um dia eu comecei...". Carolina escolhia a EMIA como motivo. Ela leva com ela a sua história da EMIA. O *caldo*, o sumo, é extraído no encontro, na reatualização da experiência vivida com as relações feitas no presente. Ao me escrever e me fazer o convite para participar da banca do seu TCC, ela assim situa o trabalho: *É uma busca por, a partir das minhas memórias e da revisitação da minha trajetória como aluna, entender como eu estruturei meu pensamento e minhas ideias sobre ser professor.*

Entender, elaborar e compartilhar, rememorar e construir um pensamento e uma narrativa – exercer “a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 2012, p. 213).

Cartão de visitas

Se não existem, *ainda*, lembranças por compartilhar, o signo da EMIA pode ser tomado como um ponto de partida para uma apresentação: *Muitas vezes no meio da conversa com as pessoas eu falo: -"Eu já te falei da EMIA? "... Porque como virou profissão, para eu me apresentar, abrir o meu contexto, eu tenho essa mania de começar do começo: -"Oi, eu sou a Carol... eu estudei numa escola...". Mesmo em conversas normais, informais, eu acabo falando* (Carolina).

Casa Molhada

Nas nossas coreografias entre a *Casa* e o universo, desenhamos cartografias, empreendemos explorações, nos envolvemos na construção de novos territórios. A subjetividade rizomaticamente se espalha, procurando caminhos por onde se expandir. Nessas coreografias os ritornelos nos animam, nos orientam, seja pelo *acontecimento* da memória involuntária, seja pelos recursos que a nossa experiência adensada, incorporada, nos proporciona.

Júlia se recorda da experiência que tivera quando pequena, ao participar com seu pai *da construção da própria casa*, como de sua primeira experiência estética. Experiência impregnada, imantada de signos:

A primeira experiência estética vem do meu pai, que tinha uma marcenaria em casa. Ele construiu a primeira casa em que a gente viveu; ele é um pedreiro. (...) Essa experiência que tive quando criança, de ter participado da construção da própria casa, ter martelado parede, feito mesa, cortado madeira, lidado com a matéria... acho que

meu interesse vem daí artes visuais "é" lidar com a matéria. E transformá-la e construir coisas.

Essa conexão com a matéria, sua transformação e o sentido de construção atravessam o percurso de Júlia. Em relatório para a disciplina Estágio Supervisionado⁶⁹ em 2007, ela conta que no processo de trabalho por ela desenvolvido no PRODECAD⁷⁰, sugeriu que as crianças *construíssem (...) um objeto com papel, tesoura e cola. Algumas crianças espontaneamente se juntaram para fazer uma casa (...), cobriram tudo de papel (...). Após alguns dias pensei: por que não fazer outra casa, melhor construída? (...). Pensei que pudéssemos construir uma parede de verdade lá fora, depois desisti. Pensei então em construir tijolos que seriam de caixa de leite (...). As crianças nunca haviam colado caixas de leite vazias umas com as outras, e como eu não tinha experiência também, elas ficaram pensando, usando da tentativa e erro junto aos materiais para conseguir construir. Usaram cola, barbante, fita crepe, jornal (...). Logo percebi que as caixas poderiam ter algum peso dentro (...).*

Júlia coloca as crianças frente a um problema: um problema verdadeiro, que não remete a soluções pré-existentes, potente na produção de sentidos – como construir uma *casa* que se mantenha de pé? Ela não detém a solução e se expõe ao enfrentamento acompanhando e pensando *com* as crianças. O número de aulas foi menor do que havia sido previsto, por conta de greve e atividades do Programa, e a casa não ficou pronta. Mas Júlia pôde perceber *que as crianças se envolvem muito com a construção. (...) vem o embate direto com a matéria, nessa parte as crianças se envolvem, experimentam muito, desenvolvem um pensamento plástico. Elas põem em prática seus desejos, estes se constroem e se materializam através das questões plásticas.* Constato por essa narrativa como um problema, em sua singularidade, pode se configurar em todo e qualquer campo; e que “Em vez de concernir às soluções, o verdadeiro e o falso afetam em primeiro lugar os problemas” (DELEUZE, 2006, p.229). Não importa que a casa não tenha sido terminada. *Uma* solução não esgotaria, de

⁶⁹ Disciplina Estágio Supervisionado I – docente Ana Angélica Albano – FE - UNICAMP. Relatório entregue à docente da disciplina em julho de 2007.

⁷⁰ O PRODECAD (Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente) acolhe os filhos dos funcionários da UNICAMP no contra período da escola regular.

qualquer modo, um problema *verdadeiro*, aquele que carrega a potência do recomeço, da produção de novos sentidos.

A casa tem se apresentado, tem *acontecido* como um *motivo* para Júlia: a construção da própria casa ao lado do pai, a casa de papel e a casa de caixas de leite com as crianças na sua primeira experiência como professora, a Casa Molhada - experiência da artista: *Eu fiz um trabalho com um rapaz de teatro: Casa Molhada, uma instalação imensa, no Memorial da América Latina. Eu, carpinteira, martelando, construindo... Fizemos uma casa, com "cômodos", o teatro acontecia ali de noite e de dia era uma instalação.*

Além do motivo da *casa*, o sentido de construção impregna o seu olhar e a sua concepção de trabalho como artista professora. Ao se recordar de um aluno da EMIA, ela nos diz: *O ano passado eu tive um aluno que tinha um senso de "construção"!!! A La Michelangelo! Sabe aquele lance de olhar a pedra e já ver o que tem lá dentro? E, recordando o trabalho no PIÁ, cada dupla tinha sua turma, mas nós decidimos fazer esse projeto juntos. Então uma turma construía, a turma do outro período chegava e transformava, virou quase um delírio de construção (...).*

Volto às suas *construções de pensamento* no relatório: *Acredito que minha atuação dentro de sala se assemelha com minha atuação no mundo. Arte para mim é materialização de ideias, creio que dar aula de artes seja permitir que outro materialize suas ideias, descobrindo-as. Transformação da matéria é transformação de energia. Ensinar arte exige crer na arte, crer no mundo visível.* Suas palavras provocam em mim o eco das palavras de Deleuze: "Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele" (DELEUZE, 1992, p. 218).

Júlia vive um tempo de mudança. Deixando um território, desmanchando a própria *casa*, lançando-se à aventura de novas construções:

Eu estou vivendo um processo um pouco difícil, de desligamentos, tanto da EMIA quanto... de tudo! Minha casa, meus gatos, meus amigos... emocionalmente é um trabalho. Eu falei só para uma turma, foi superdifícil para mim. Eu disse que vou sentir falta - e vou mesmo. Eu estou me despedindo já faz um tempo, é um processo.

Hoje os colegas me abraçam mais longo. É... são pessoas com quem estou construindo coisas.

Estou fechando um ciclo. Quando entrei na faculdade não pensava em ser arte-educadora. Aconteceu, eu gosto, é uma coisa que me dá muito prazer, mas... será que consigo viver mais como artista? Será que consigo me dedicar, será que vingará, materialmente? Tem a ver com isso, essa mudança. É tirar essas dúvidas.

Mas entre o desmanchamento e a criação de mundos, algo ecoa, uma melodia antiga, ancestral, a lhe fazer companhia... no impulso ao porvir:

Minha família é da Andaluzia, tenho cidadania espanhola. Quando eu era criança, minha avó ia e voltava com essa Espanha na mala. Eu vivi isso. Ela nunca aprendeu português, só fala espanhol até hoje. De alguma maneira também estou voltando de alguma maneira para um lugar de origem. Falo espanhol, catalão vou aprender, espero... Ano passado eu fiz minha primeira individual lá; aqui eu já tinha ido atrás, mas não tinha conseguido. Isso impulsionou, foi uma tremenda realização.

Cantarolo quando não estou em casa e estou voltando para casa ao anoitecer, na hora da angústia. Procuo meu caminho e me encorajo cantarolando. Estou a caminho de casa. E cantarolo ao me despedir e levo no meu coração... (DELEUZE, 1994).



Júlia em Barcelona ⁷¹

⁷¹ Foto de Olaia Rodriguez

Viver, lembrar, criar

Criar

Talvez toda criação seja impulsionada pelo desejo de dar corpo e consistência às sensações e intensidades que nos atravessam de uma maneira particularmente forte e que querem, exigem se expressar.

Carolina

O mais importante da EMIA foi ser um espaço de liberdade para criar.

Tudo está ficando tão formatado, não te dão espaço para criar. Ou dão de um jeito limitado, dentro de uma lógica de mercado. Na escola é bom ser criativo na matéria de artes porque isso vai proporcionar para a pessoa que está em formação um diferencial; e aí no resto do curso, no colegial, fica para trás. Às vezes me dizem: -"Você é tão criativa, porque não fez publicidade?" O que se pensa é criar para o mercado, e não para a pessoa; ou, música é bom porque desenvolve um raciocínio matemático. É sempre um porque atrelado, uma razão que não é a arte em si. Um outro motivo que seja vendável de alguma forma.

O termo *criatividade* anda de fato cansado. A passagem de Carolina aponta diversos dos contrassensos de um discurso que prolifera ao redor de nós. Diz-nos Virgínia Kastrup a respeito da instrumentalização da criatividade:

Por situar-se na vertente técnica ou psicométrica da psicologia, a investigação da criatividade é indissociável de uma perspectiva instrumental. A criatividade é uma habilidade, um desempenho. Ela é entendida como estando a serviço da solução de problemas, e portanto da inteligência, atuando aí apenas como um fator de divergência em relação à soluções habituais (KASTRUP, 2007, p. 19).

Nada de decifrar signos, *criar* problemas, enfrentar o caos, a incerteza, nada de deixar-se atravessar pelas forças do Fora... A criatividade instrumentalizada conduz ao atrelamento de prescrições: (...) *música é bom porque desenvolve um raciocínio matemático* – sendo ou não procedente tal afirmação, tão frequente quanto generalista, ela me relembra uma outra observação de Carolina: *Todo tipo de*

preparação para... acho horrível. Tem de ser uma consequência. Evidentemente não é uma questão de negar os *efeitos colaterais* benéficos que uma atividade artística *pode* provocar, de *modos diferentes*, para *cada pessoa*. Mas é questão de atentar que o envolvimento e o interesse com os processos artísticos não se dão por meio de prescrições. *Todas* as crianças devem ter a oportunidade de experimentá-los, e experimentá-los de modo *consistente* – o que implica no tempo e na sua qualidade estética e artística; mas nem todas com eles de fato se envolverão.

Essa clareza e discernimento que por vezes falta aos adultos não falta às crianças. Ao ser entrevistada para uma reportagem sobre a EMIA, minha aluna de flauta Kellyn, que tinha então oito ou nove anos, foi assim interpelada pela repórter “– Você acha que todas as crianças deveriam frequentar uma escola como esta? ”, Kellyn, que adorava a escola e continuou participando de conjuntos musicais e da orquestra da EMIA até os dezesseis ou dezessete anos, muito séria e compenetrada respondeu: “- Todas não: só as crianças que quiserem” – resposta que me encantou e à qual a repórter não deu nenhuma atenção.

O tom enfático de Carolina é manifestação da sua própria experiência: *Escolher teatro foi uma coisa racional, porque eu ouvia de muita gente -"Teatro é bom para perder a timidez! " (...) – mas o teatro não foi da vontade, a vontade era de artes plásticas de novo. A única vez que a escolha foi racional acabou durando menos; comecei a não estar mais tão envolvida, não sei se estava "desgostando". Se eu tivesse desgostando eu lembraria.*

(...) um porque atrelado, uma razão que não é a arte em si... música é bom porque (...). Quando vivemos um *encontro* com a música, todas essas suposições em torno das suas *aplicações* desaparecem. Imersos na experiência musical, seja na criação, seja na fruição, não nos preocuparemos com a melhoria do nosso raciocínio matemático. Em 1904, o compositor Arnold Schoenberg escreve a Gustav Mahler, dizendo-lhe da impressão que lhe causara uma de suas sinfonias⁷². A impressão fora tão *inaudita*, surpreendente, que Schoenberg diz não poder falar a Mahler “como de músico a músico, mas sim de homem para homem. Porque vi sua alma desnuda,

⁷² A transcrição da carta na fonte consultada não consta de qual sinfonia se trata.

completamente desnuda. (...) E creio que senti sua sinfonia. Experimentei a luta pelas ilusões, senti a dor do desiludido, (...) vi a um homem esforçar-se angustiadamente por alcançar a harmonia interior, senti um homem, um drama, uma verdade, uma verdade brutal” ⁷³(SOPEÑA, 1960, p. 83).

A experiência estética acontece em si: *Viver a arte em si está muito mais ligado ao momento presente. Você não está fazendo pensando em uma coisa futura, em desenvolver outra coisa. Você está inteiro naquilo. (...). Senão é uma coisa mecânica, não é artística, você não está lá... a sua expressividade, a sua cara... fica no meio do caminho*, nos diz Carolina.

Ao manipularmos, tocamos e sentimos; ao olharmos, vemos; ao escutarmos, ouvimos. A mão se move com a agulha usada para gravar ou com o pincel. O olho acompanha e relata a consequência daquilo que é feito. (...) Em uma enfática experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção. Essa intimidade vital da ligação não pode ser alcançada quando apenas a mão e os olhos estão implicados. Quando ambos não agem como órgãos do ser total, existe apenas uma seqüência mecânica de senso e movimento, como em um andar automático. A mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda a criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o tempo (DEWEY, 2010, p. 130-131).

O mais importante da EMIA foi ser um espaço de liberdade para criar: a memória da experiência vivida nesse espaço de liberdade de criação afeta suas buscas e seus desejos de atuação.

No TCC eu falo da minha memória, como é que ela influencia o que estou pensando. Influencia até na escolha de um lugar para trabalhar. Penso em um lugar que tenha liberdade, porque se eu tiver de fazer num formatinho vou ficar frustrada. Bom, aí vou ter de encontrar um jeito, ir conseguindo espaço, tenho de ter maleabilidade... Mas o desejo é que seja do espaço que eu vivi, para mais! (...) O que seria para mim – por causa dessas memórias, retroceder – é meio, ah, não... não quero, não é uma coisa que busco.

⁷³ como de músico a músico, sino como de hombre a hombre. Porque he visto su alma desnuda, completamente desnuda. (...) Y creo que he sentido su sinfonia. Experimenté la lucha por las ilusiones, senti el dolor del desilusionado (...) vi a un hombre esforzarse angustiosamente por lograr la armonia interior, senti un hombre, un drama, una verdad, una verdad brutal.

Não há uma fronteira posta entre o avançar (*do espaço que eu vivi, para mais!*) e o retroceder. Ela bem esclarece esse ponto, ao dizer *O que seria para mim – por causa dessas memórias, retroceder*. Para ela, e não de acordo com algum consenso externo a ela. E não serão sempre as *mesmas* memórias da EMIA a marcarem esse limiar. As memórias a acompanham e se transformam com ela – *do espaço que eu vivi, para mais!* - devir.

Leandro

Prólogo- Senhores e senhoras, porventura vos causa espanto a vista desta gente; Vedes aqui de Píramo a figura e da formosa Tisbe; é bem patente. Este homem com calça, representa o muro que separa os namorados, por cuja fresta sempre pachorrenta eles desabafam seus cuidados (William Shakespeare, *Sonhos de uma noite de verão*, Ato V, Cena I).

Eu também era o Prólogo. O Prólogo era como um personagem, eu ficava atrás do piano e surgia! O tom, o olhar, o exclamar, manifestam que incorporar o prólogo como um personagem e *surgir* por detrás do piano foi, para Leandro, um *acontecimento*. E sem dúvida não é pouca coisa encarnar o imaterial, transmutar-se, surgir por detrás do piano e apresentar-se ao público. Acredito, e a minha memória (minha memória de hoje...) a essa impressão corrobora, que o Prólogo não só surgia: ele *nascia*; e outras coisas nasciam com ele. Artaud proclama: "É preciso acreditar num sentido da vida renovado pelo teatro, onde o homem impavidamente torna-se o senhor daquilo que ainda não é, e o faz nascer. E tudo o que não nasceu pode vir a nascer, contanto que não nos contentemos em permanecer simples órgãos de registro" (ARTAUD, p. 8).

O brilho do acontecimento iluminou um percurso que vinha sendo construído: *A cada espetáculo de teatro aqui na EMIA eu percebia uma ascensão que foi me dando cada vez mais prazer - de participar do processo, uma coisa que antes eu não tinha. Eu queria fazer sempre individual, porque não conseguia me relacionar com as pessoas*

(...). Naquele momento eu não tinha "paixão" pelo teatro. Eu gostava, levava, mas dali em diante é que eu fui gostando mais e mais. (...) já como ex-aluno fizemos *Sonhos de uma Noite de Verão*. Eu fazia o Píramo e outros personagens, tentava diferenciar pela voz. O envolvimento com o processo criativo afetou seu modo de se relacionar com o outro, transformou seu modo de ser e de se perceber.

Na cena final eu morria; mas morria várias vezes, deitado ali no chão (...). A ideia era morrer uma vez, pronto e acabou; mas aí eu fiz desse jeito, morria, mas não morria, (...). São essas as últimas palavras de Píramo: "Nada conforta-me. Lâmina; corta-me o coração. Sim, deste lado vai ser varado por esta mão. *(Apunhala-se)*. Já tenho calma: ao céu, minha alma foi-se a correr. Some-te, língua! Lua, essa mingueta me faz morrer, morrer, morrer..." (William Shakespeare, *Sonhos de uma noite de verão*, Ato V, Cena I).

E Leandro, que morria, mas não morria, como que se recusando a morrer, no jogo de cena entre a vida e a morte afirmava a sua vontade de criar e de viver.

Quando você é jovem, pode parecer que não tem tanto motivo para sair da realidade mas tem, sabe? Cada fase da vida tem suas dificuldades. Eu vi a arte como um meio de sair da rotina, do real... Surgir, morrer e re-viver, sentir-se impulsionado pela reação do outro, na potência do instante, em puro devir: O riso comprova, escancara isso; você sente... Estão gostando! Eu penso: vou continuar por aí, ou daí para mais!

O teatro, (...), faz a gente sair do real; e a gente precisa. Uma válvula de escape, não deixa de ser... Eu não sou religioso. Sou ateu. Acho que algumas pessoas procuram isso na religião. Mas se eu não sou religioso, então como supro isso? Porque a religião tem uma função, as pessoas não são religiosas à toa.

E a arte para mim é uma espécie de religião. No sentido de dar respostas. Dar respostas para o que eu preciso. A arte me proporcionou, por exemplo, ter convivência com pessoas; uma coisa que na religião as pessoas têm na igreja e nas comunidades delas. Porque eu sou muito metódico, pragmático, e Deus é muito abstrato. Não faz sentido existir. Por que eu não acredito? Se todo mundo acredita?

Eu fico pensando...(...) qual é o meu ritual? A arte é o meu ritual.

É difícil descrever o que eu sinto quando estou no palco. É o prazer de estar mostrando uma coisa boa e ver que as pessoas estão gostando, ter um retorno ...

Júlia

Criar traz uma coisa a mais para o ser humano. Não é só trabalhar quinze horas por dia e pronto; (...). Viver é muito chato; criar não. É o que dá sentido à existência. A gente tem uma vida muito curta e uma mortalidade iminente. E a questão da morte, desse tempo que é o nosso, que a gente conhece, me faz querer deixar alguma coisa; quase uma vontade de... não, não vou morrer! (...). Para mim é: você faz, se diverte, bota sua cabeça, seu coração ali... extrapola essa idiosincrasia, passa para o papel, para o instrumento, pronto, já foi. Se eu não crio é como se eu não existisse; é a marca de uma existência.

Nem sempre é prazeroso. Ultimamente tenho pensado isso; consome muito da vida. É muito trabalho, trabalho, trabalho, é uma dedicação. Te pede isso. (...) porque ninguém vai fazer por você. Porque a pesquisa, ela é específica; e eu tenho sentido o quanto ela exige. Tem um vídeo que eu vi, nossa, genial! Em que o Deleuze fala isso. Eu vi outro dia no YouTube.

Na conferência⁷⁴ a que Júlia se refere, Deleuze aborda as especificidades das ideias⁷⁵ e da criação nos diferentes campos de conhecimento: "Uma ideia, assim como aquele que tem a ideia, já está destinada a este ou àquele domínio. Em função das técnicas que conheço, posso ter uma ideia em tal ou tal domínio, uma ideia em cinema ou uma ideia em filosofia (DELEUZE, 1999).

⁷⁴ O ato de criação http://www.dailymotion.com/video/x1dlfsr_gilles-deleuze-o-que-e-o-ato-de-criacao-legendas-em-portugues_creation

⁷⁵ No capítulo Aproximações, deste trabalho, esse tema foi abordado, e uma passagem da transcrição da conferência foi incorporada.

As ideias são específicas e exigem uma pesquisa específica, como Júlia tem vivenciado. A conferência de Deleuze afetou fortemente o pensamento de Júlia. Me pus a imaginar um *diálogo* entre ela e Deleuze...

- *Porque a pesquisa, ela é específica; e eu tenho sentido o quanto ela exige; porque ninguém vai fazer por você. É muito trabalho, trabalho, trabalho, é uma dedicação.* (Júlia).

- “Composição, composição, eis a única definição da arte” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.247).

- *Nem sempre é prazeroso. Ultimamente tenho pensado isso; consome muito da vida* (Júlia).

- De fato, “Não nos dizemos, um belo dia: ‘Ei, vou inventar um conceito!’, assim como um pintor não se diz: ‘Ei, vou pintar um quadro!’, ou um cineasta: ‘Ei, vou fazer um filme!’. É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto nas outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade” (DELEUZE, 1999).

- *E a questão da morte, desse tempo que é o nosso, que a gente conhece, me faz querer deixar alguma coisa; quase uma vontade de... não, não vou morrer!* (Júlia).

- “André Malraux⁷⁶ desenvolve um belo conceito filosófico: ele diz uma coisa bem simples sobre a arte, diz que ela é a única coisa que resiste à morte. (...). Poderíamos dizer então, de forma mais tosca, do ponto de vista que nos interessa, que a arte é aquilo que resiste, mesmo que não seja a única coisa que resiste. Daí a relação tão estreita entre o ato de resistência e a obra de arte” (DELEUZE, 1999).

- *Criar traz uma coisa a mais para o ser humano. Não é só trabalhar quinze horas por dia e pronto; (...). Viver é muito chato; criar não. É o que dá sentido à existência (...). Ensinar arte exige crer na arte, crer no mundo visível* (Júlia).

⁷⁶ Escritor e diretor francês, 1901-1976

Acho que a gente não cria para uma posteridade. Mas tem de ser algo interessante o suficiente para que as pessoas leiam, vejam, ouçam, algo de uma complexidade artística. Que tenha uma vida própria; que se sustente de alguma maneira. Não é uma terapia para descarregar. É um legado que pode ser desfrutado, usado. Ele é intuitivo, ele é íntimo, o meu caminho é o dos sentidos. É entrar numa sala de emaranhados, é na mão, no corpo, no olho.

Viver, lembrar, criar

A memória, (...), não é uma faculdade de classificar recordações em uma gaveta ou de inscrevê-las em um registro. Não há registro, não há gaveta, não há aqui, propriamente falando, sequer uma faculdade, pois uma faculdade se exerce intermitentemente, quando quer ou quando pode, ao passo que o amontoamento do passado sobre o presente prossegue sem trégua. Na verdade, o passado conserva-se por si mesmo (...)" (BERGSON, 2015, p. 13).

Nossa produção de memória é incessante. Mas não necessitamos carregar esse *amontoamento* do passado sobre o presente, pois, segundo a concepção de Bergson (BERGSON, 1999, 2015), o passado nos acompanha *virtualmente*. Em tempos de proliferação da palavra, convém que se recorra à sua origem: "A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato" (LÉVY, 2011, p. 15). Pierre Lévy segue na discriminação do termo: "Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes" (LÉVY, 2011, p. 15).

Tanto nas entrevistas quanto nas operações que a minha própria memória tem operado, provocada pelos encontros que a pesquisa me proporcionou, pude constatar a plasticidade da memória; como lembranças em estado de esquecimento no processo

de atualização se expandem, se alargam e criam tanta *realidade*, que estranhamos tê-las esquecido.

Remelexos de lembrança, como escreveu-me Carolina em e-mail, aludindo ao vai-e-vem da memória que lhe sucedeu, entre as nossas trocas de e-mails estendidas no tempo e as entrevistas. *Coisas* que ela tinha esquecido voltaram à sua memória: *eu lembrei de mim lembrando. Que coisa, né? Cabe uma porção de coisas nos seres humanos... (...) isso tudo já me causou remelexos de lembranças que ainda não tinham acontecido.*

Às vezes as impressões não encontram uma cena ou um episódio para que se dê a sua encenação, embora se tenha *certeza* de que elas estão ligadas ao nosso passado. Quando Leandro responde ao e-mail em que lhe coloco a par das *atualizações* das minhas memórias dele como aluno e do projeto realizado pelo nosso grupo em 2000, ele diz: *Tinha certeza que a gente tinha tido esse contato antes do Um Sopro de Brasil. Acho que até cheguei a citar em uma das entrevistas, não? A certeza dele, naquele momento, não encontrou eco em mim... eu não me recordava, embora eu me intrigasse e cismasse comigo mesma, surpresa de que uma sensação de intimidade mais longa como a que eu sentia se reportasse apenas aos dias intensos, mas breves, de convivência no projeto Um Sopro de Brasil.*

Ele, por sua vez, *tinha certeza que a gente tinha tido esse contato* – (contato, "contactus, estado de dois ou mais corpos que se tocam, ato de exercer o tato, ligação"⁷⁷) – "esse" contato, de qualidade específica, (aluno, professora, em meio a um grupo e com o parceiro de dupla), distinta de outras relaçãoes que tivemos. Com a minha provocação, pelo meu ato de compartilhar minhas *novas* memórias com ele, alguns recortes e fragmentos lhe vieram: *Das coisas que você falou, lembro com mais clareza sobre o Alaska mesmo. Talvez tenha sido uma sugestão minha. Sempre gostei mais do frio (...). Talvez tenha sido a primeira vez que cantei "Minha jangada...". Lembro de ter cantado na EMIA.*

⁷⁷ Dicionário Web <http://www.dicionarioweb.com.br/contato/>

Uma jangada no Alaska... não é mesmo a memória operadora de conexões surpreendentes?

Não podemos *voltar* ao passado, pois a duração "é como um curso que não poderíamos subir à contracorrente" (BERGSON, 2015, p.37). Não posso, portanto, conduzir a jangada contra a corrente. Leandro não se lembra dos outros destinos. Não podemos voltar ou reconstituir o passado; nós só podemos nos *colocar* no passado, no seu fluxo: "(...) jamais atingiremos o passado se não nos colocarmos nele de saída" (BERGSON, 1999, p.158). Ele nos acompanha, *coexistindo* com o presente: "(...) o passado é o em si, o inconsciente (...). O passado não se constitui *depois* de ter sido presente, *ele coexiste consigo como presente* (DELEUZE, 1999^a, p. 135) ".

Paradoxalmente, entretanto, o passado, que conserva a si mesmo, *nunca será o mesmo*: nessa coexistência, quando atualizamos o passado nós o *recriamos*, sempre outro, em perpétua mudança - dada a "impossibilidade de uma consciência passar duas vezes pelo mesmo estado" (BERGSON, 2015, p. 14).

Os relatos de Carolina, Júlia e Leandro expressam a *potência* do passado vivido na EMIA. Virtual, ele parece de fato acompanhá-los, à espreita das oportunidades de se reatualizar. (E mesmo que nem sempre se dê a ver, não quer dizer que cesse de existir e atuar - a lua não deixa de afetar nosso planeta e a nós, só porque não a vemos). Muitos episódios significativos podem ter se passado e terem sido – *por ora* – esquecidos; outros encontros podem vir a despertá-los e provocar outros sentidos, produzindo novas relações e conexões: (...) *muita coisa eu não lembrava, aí você ajudou, eu parei para pensar, foi bom lembrar. Tudo isso junto vai resultar numa história... Eu sempre vou refletir sobre todas essas coisas, algumas eu já tinha refletido, e vou continuar, porque não tem fim. Se a gente voltar a conversar eu vou ter novas coisas* (Leandro).

Durante a pesquisa, tanto nas entrevistas como nos eventos promovidos pela EMIA, me ative às pronúncias do seu nome. Muitas vezes escutei alunos e ex-alunos declararem com satisfação: - 'Eu *faço* EMIA! " - "Eu *fiz* EMIA! ", desse jeito que não agrada à gramática, mas que na oralidade soa muito bem, como uma indicação de que não se trata apenas de frequentar uma escola, mas de algo mais concreto e direto.

Muitas foram as conversas e depoimentos espontâneos de ex-alunos que implicitamente afetaram a esta investigação. Mas entre as emoções que se tocavam, como o entusiasmo e a alegria que perpassava essas vozes, a diferença sempre se manifestava. E percebi que a pronúncia mais íntima do nome nunca seria a mesma.

Penso que existe, ou, para ser mais precisa, *pode* existir, uma EMIA singular: território sensível de quem se apropria da escola como um território seu e o incorpora às terras de um território mais amplo - seu território existencial. Dessa feita, esse território singular integra a composição das cartografias dessa vida e seus "roteiros de circulação no mundo" (ROLNIK, 2011, p. 51). Ele não depende do tempo presente, e *cultivá-lo* é uma escolha eletiva e não cronológica; pode conhecer tempos de maior ou menor florescimento, de acordo com os movimentos das linhas do desejo que atravessam a vida, criando e desmanchando mundos, contínua e simultaneamente – "Movimentos de territorialização: intensidades se definindo através de certas matérias de expressão; nascimento de mundos. Movimentos de desterritorialização: territórios perdendo a força de encantamento; mundos que se acabam" (ROLNIK, 2011, p. 37).

Evidentemente, nem todos as crianças que passam pela EMIA são por ela de fato *afetadas*. Como apontou Leandro, *As pessoas que estão dispostas é que vão receber, as que estão... predispostas*. Qualquer generalização é superficial e não considera verdadeiramente as diferenças; portanto nada há de se estranhar em que nem todos os alunos tomem a EMIA como território. Configuram-se como *ex-alunos* aqueles que independentemente tanto da época como da longevidade da experiência na escola, assim o fizeram; aqueles que o cultivam, espalham suas sementes e disseminam os seus frutos pelos territórios que compõem o seu reino de existência.

Parti em busca dos ex-alunos. Encontrei jovens adultos envolvidos em suas produções de subjetividade, na criação de si mesmos, inventando soluções, construindo caminhos e modos de vida. O passado como potência criadora de possibilidades no presente, iniciação artística em devir.

Em busca do sentido

Aprender diz respeito essencialmente aos *signos*. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja "egiptólogo" de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. A obra de Proust é baseada não na exposição da memória, mas no aprendizado dos signos (DELEUZE, 1987, p.4).

Essa passagem de *Proust e os signos* me proporciona uma sensação de intimidade; intimidade com o assunto de que trata, como se eu dissesse a mim mesma: - *Ah, aí está algo que me diz respeito!* Lida e relida tantas vezes, não cessa de me interessar. A citação me toca pelo modo como ilumina e amplia a palavra *aprender*. Multifacetada, se diferencia do uso que dela se faz, cotidiana e repetidamente, num uso e mesmo abuso que fazem dela palavra disciplinada, normatizada e um tanto quanto gasta. Renovada, eu a sinto próxima das memórias aqui narradas. Alegro-me ao me deparar com a interpretação de signos e de *hieróglifos*, com o *aprendiz-egiptólogo*, com a *vocação* e a *predestinação*. Palavras e expressões que na passagem de Deleuze soam livres de *sortilégios*, porém, em si mesmas ricas na potência de emissão de signos, fazem ecoar a aventura, o mistério e a profundidade inerentes ao aprendizado e a este como dimensão inerente ao ato de viver.

Uma noção de aprendizado muito mais afeita aos processos de iniciação artística. Nos caminhos não lineares pelos quais se fazem esses processos, a criança, não se pauta, no desenho dos mapas dos seus encontros, pela complexidade, sofisticação ou pela atualidade tecnológica daquilo com que se depara. À criança importam os signos que lhe instigam, que lhe intrigam, que lhe dão o problema, a questão, "e que se desenvolvem num campo simbólico" (DELEUZE, 2006, p.236).

Deleuze nos diz que a obra de Proust *Em busca do tempo perdido* “se apresenta como a exploração dos diferentes mundos de signos que se organizam em círculos e se cruzam em certos pontos” (DELEUZE, 1987, p.5). As narrativas aqui compartilhadas estão impregnadas de signos. Como os guizos, o cheiro da tinta e os pincéis por lavar de Carolina; a forma da mão e do pé em argila e a semente de ameixeira, para Leandro; a luz apagada na hora da história, o cheiro de *fazer papel*, para Júlia. Como também a primeira música aprendida na aula de flauta doce por Carolina, a flauta transversal, instrumento de eleição de Leandro, a música japonesa e a ciranda para Júlia, a *tela*, o *teatro* – (o palco, a coxia, o João Caetano)-, Monet, Shakespeare, Píramo, Domingo no parque e a música modal... E o parque, a lama, o bambual, *ficar descalço*, *estar na roda*... Sobrevoando essas *cenar* da memória, percebo os cruzamentos do aprendizado de diferentes mundos de signos a permear um caminho, tecendo as linhas da experiência e impulsionando os movimentos de uma formação. Uma formação que se estendeu, nos percursos de cada um, a outros espaços e tempos - o universo explorado na infância continuou a pulsar por signos que seguiram reagindo uns sobre os outros, afetando e sendo afetados por outros círculos de signos.

Desdobramentos dessa natureza, entretanto, não são fortuitos e não se dão apenas por obra do acaso, embora tenha ele papel importante; o que parece fortuito muitas vezes se deve à nossa incapacidade de apreender a dimensão do inconsciente atuando à luz dos acontecimentos: “(...) aprender passa sempre pelo inconsciente, passa-se sempre no inconsciente, (...)” (DELEUZE, 2006, p. 237). O acaso, as circunstâncias, o inconsciente, mas também o trabalho da sensibilidade, da inteligência e da vontade – todo um conjunto de forças atua sobre esses entrecruzamentos e relações, para que os sentidos que vibram nos signos possam ser entrelaçados e aprofundados: uma dobra de si para si, um perpétuo exercício de criação.

O feixe de perguntas que me levou à pesquisa, em torno da ressonância do processo de iniciação artística na vida dos ex-alunos, e da potência de criação dessas memórias, encontrou muito mais do que respostas - as conversações com os entrevistados provocaram a tessitura de uma rede de sentidos. Uma rede que pôde ser tramada sem fazer uso dos pontos largos e superficiais dos lemas, das respostas

classificáveis, da reafirmação de certezas. E que foi possibilitada tanto pelas singularidades como pelas consonâncias.

Nas narrativas de Carolina, Leandro e Júlia, entre os modos próprios de cultivo e recriação das suas relações com a escola, as consonâncias ressoaram, clara e amplamente - manifestando que suas experiências, embora singulares, não foram arbitrárias nem aleatórias. A riqueza e aventura de cada percurso teve como referência um plano comum, sustentado por princípios e práticas criadoras de possibilidades, que propiciaram que diferentes experiências pudessem frutificar; que mobilizaram desejos e continuaram a ressoar: a potência virtual da memória é potência de criação, e a vida se encarrega de agenciar a sua produção... Penso que são essas consonâncias que permitem pensar que a experiência da EMIA pode ser, não um modelo, mas uma referência inspiradora, que pode incitar recriações em outros espaços, sob outras circunstâncias. Elas refletem a construção de conhecimento produzida por essa experiência; e, como toda produção de conhecimento, pode ser compartilhada e gerar novas produções.⁷⁸

A dimensão íntima e intransferível da aprendizagem não torna a figura do professor dispensável ou menos importante. Nas narrativas sua presença permeia os episódios e as memórias, manifestando como a experiência e a aprendizagem se fazem na relação da criança *com* professor: "Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende" (DELEUZE, 1987, p. 22). O aluno não aprende fazendo *como* o professor, mas aprende na relação *com* ele; há de haver "um mestre, um professor, que acompanha o processo de encontros com signos que mobilizam o aprender" (GALLO, 2012, p. 89).

Em todas as áreas artísticas, cabe ao professor, ao professor-artista, a aquele que é *tocado* pelo campo da arte e da educação e que tem intimidade com os signos da arte, acompanhar o aprendiz e compartilhar os saberes e os conhecimentos que se mostrarem necessários; incitar os acontecimentos e os sentidos estéticos e poéticos

⁷⁸ Citei neste trabalho a experiência do PIÁ - Programa de Iniciação Artística da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Também há proximidade entre o projeto da EMIA e a EMIA de Santo André e a EMIA de Mogi Guaçu, ambas no estado de São Paulo.

que podem colorir, animar e, pelos signos da arte, *transformar* a todos os signos (DELEUZE, 1987).

Transformar a matéria, tornar a matéria sensível - seja som, palavra, cor ou gesto. Na criação artística os signos sensíveis e os signos da arte se permeiam e se cruzam, um reagindo sobre o outro, e, me apossando das palavras de Deleuze, “estabelecendo, entre a natureza e o espírito, o liame de uma cumplicidade profunda” (DELEUZE, 2006, p. 237). Na experiência da criação, transformamos a matéria, e nos transformamos com ela. *Criar-se, criando*.

Deleuze nos diz da sua perspectiva em relação à Em busca de um tempo perdido: “Não se trata de uma exposição da memória involuntária, mas do relato de um aprendizado (...). O caminho de Méséglise e o caminho de Guermantes são muito menos fontes de lembrança do que matérias-primas, linhas do aprendizado. São os dois caminhos de uma “formação” “ (DELEUZE, 1987, p. 4). Acompanhada pela interlocução com o pensamento de Deleuze na sua relação com a obra, e pela minha própria leitura de Proust, ao me embrenhar na composição das narrativas e no entrelaçamento das relações, percebi que também os relatos de Carolina, Leandro e Júlia se ofereciam como relatos de aprendizado e formação. Observei como as experiências de iniciação artística vivenciadas se adensaram em linhas, que se combinaram e se entreteceram a outras linhas de vida e aprendizagem. E como desse modo têm atuado na ampliação da zona de possibilidades que a vida pode lhes oferecer: possibilidades de ser, de estar, de experimentar, de criar, de ousar. E de sonhar e desejar.

“A ideia de formação não se entende teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação” (LARROSA, 2006, p. 52), diz-nos Larrosa; para ele, o processo de formação configura-se como uma espécie de *aventura*:

E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, (...). De fato, a ideia de experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar para si mesmo, (...), contém, em alemão, a ideia de viagem. Experiência (*Erfahrung*) é, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*), o que acontece numa viagem (LARROSA, 2006, p. 52-53).

Uma viagem transformadora, uma expedição que envolve a busca de sentidos, não poderá ser vivenciada como o “acúmulo de tantas impressões quanto for possível (...), embora nenhuma delas seja mais do que um adejo e um gole bebido depressa” (DEWEY, 2010, p. 124). A potência transformadora e criadora do aprendizado dependerá da “substância invisível do tempo” (PROUST, 2006b, p. 510); do tempo que dedicamos ao nosso aprendizado: “Graças à inteligência, descobrimos então o que não podíamos saber no início: que, quando pensávamos perder tempo, já fazíamos o aprendizado dos signos” (DELEUZE, 1987, p. 24).

É preciso *perder tempo*, dar tempo ao tempo da experiência do aprendizado. Diz-nos Proust de sua própria obra: “Essa substância invisível do tempo, eu procurei isolá-la, mas para isto havia uma necessidade que a experiência pudesse durar” (PROUST, 2006b, p. 510). É o tempo que confere a densidade, a complexidade, os coloridos e matizes próprios à experiência singular do aprendizado. É a obra de uma vida – a vida como obra!; assim ecoa o clamado de Foucault (FOUCAULT, 2010); e é a *estética da existência* de que ele nos fala um trabalho do tempo.

O *tempo que se perde* no aprendizado, entre os mistérios e achados das explorações dos círculos de signos, é potencialmente o *tempo a ser redescoberto* – tempo de encontro entre as linhas do tempo, entre os círculos dos signos, tempo do enlace entre a matéria e o espírito.

Steinberg

O desenhista Saul Steinberg⁷⁹ gostava de dizer que na verdade era um escritor que desenhava em vez de escrever. Os seus desenhos criavam um mundo; nesse mundo, Steinberg é personagem e criador.

Memória, recriação, invenção, aliança; a aliança com a infância, aliança entre o adulto e o menino.



⁷⁹ 1914 (Romênia) – 1999 (Nova Iorque).

E, entre as aventuras da linha, *criar-se criando...*



Aliança

Um processo de iniciação artística começa com uma aliança. Aliança entre o professor-artista e a criança, entre a arte e a infância.



80

⁸⁰ Carlos Sgreccia, professor de teatro.

Ciranda

De aliança em aliança, a ciranda faz a roda girar



Cantoria da EMIA, Teatro João Caetano, 14 de junho de 2015: Ciranda de alunos, ex-alunos, pais, amigos, professores e ex-professores da EMIA.

Vem de um lugar chamado flores
Esta ciranda de tantas cores
Vem nos aliviar as dores
Os maus olhados os dissabores
Oh cirandeiro, cirandeiro
Que faz ciranda o dia inteiro
Só por folia, só por amor...

Ciranda das flores

Moacir Santos e Gilberto Gil

Referências Bibliográficas

ALBANO, Ana Angélica. *Tuneu, Tarsila e outros mestres: O aprendizado da arte como um rito de iniciação*. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

ARTAUD, Antonin. *O teatro e o seu duplo*. Disponível em <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/artaud-o-teatro-e-seu-duplo.pdf>

AUDUREAU, Jean-Pierre. Assujettissement et subjectivation: réflexions sur l'usage de Foucault em educação. *Revue Française de Pédagogie*, nº 143, abril-mai-juin 2003.

BENJAMIN, Walter 2006. *Passagens*. Belo Horizonte. Editora UFMG: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (Obras Escolhidas v.1). São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERGSON, Henri. *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015.

BOVÉRIO GALZERANI, Maria Carolina. Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História. *Cadernos do CEOM - Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina*. Vice-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação Programa de Pesquisa e Extensão Ano 21, n. 28, junho de 2008.

BUSSOLETTI, Denise Marcos. Fisiognomias: Walter Benjamin e a escrita da história através de imagens. *ESTUDIOS HISTORICOS* – CDHRP- Año II - Noviembre 2010 - Nº 5 – ISSN: 1688 – 5317. Uruguay. 2010.

BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CASTRO, Carolina Garbelotto de. *O que aconteceu? Um relato sobre formação e educação musical*. São Paulo: CMU- ECA- USP, 2014.

CUNHA, Sandra. EMIA, escola de arte, casa de crianças. In: FRAGA, Andréa (coordenação). *EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos*. São Paulo: SMC, 2016.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

DELEUZE, Gilles. *O abecedário de Gilles Deleuze – entrevista a Claire Parnet*. Transcrição integral do vídeo. 1994. <http://stoa.usp.br/prodsujeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*. vol.1. São Paulo: Editora 34, 1995. 1ªed.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1997. 2ªedição.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999a.

DELEUZE, Gilles. *O ato de criação*. Tradução de José Marcos Macedo. Palestra de 1987. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27/06/1999b.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

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

ENDE, Michael. *A história sem fim*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ENDE, Michael. *Momo e o senhor do tempo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

FABIANO, Luiz Hermenegildo; PARPINELLI, Roberta Staubs. *Considerações sobre a subjetividade e sua relação com o singular e com a saúde mental*. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_40.pdf

FRAGA, Andréa. A iniciação como modo de existir da EMIA. *Revista da EMIA*. Divisão de Formação Artística e Cultural. São Paulo, SP, Ano 1, n.1, p. 12-14, novembro de 2014.

FRAGA, Andréa. Iniciação. Iniciar a vida, iniciar um percurso, iniciar uma ação. In: FRAGA, Andréa (coordenação). *EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos*. São Paulo: SMC, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 2ª edição.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 2ªed.

GALLO, Silvio. *Subjetividade, ideologia e educação*. Campinas, SP: Alínea, 2009.

GALLO, Silvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a História Aberta. Prefácio. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

HADOT, Pierre. *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: Éditions Albin Michel, S.A., 2002.

HILLMAN, James. *O Código do Ser: uma busca do caráter e da vocação pessoal*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAY, Martin. *Songs of experience: modern american and european variations on a universal theme*. Berkeley and Los Angeles, California. London, England: University of California Press, 2005.

KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virginia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo; CAMPOS, Maria Christina S. de Souza; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. *História oral e pesquisa sociológica: a experiência do CERU*. São Paulo: Humanitas, 1998.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 2011. 2ªedição.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOBATO, Monteiro. *Os doze trabalhos de Hércules*. São Paulo: Brasiliense, 2005. 19ª edição.

MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

NANCY, Jean-Luc. *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

OLIVEIRA, Márcia Laguna de. *Arte e Construção do Conhecimento na EMIA*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

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

PELLANDA, Nize Maria Campos. *Maturana & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PIGNATARI, Décio. *Poesia pois é poesia*. 1950-2000. Cotia, SP: Ateliê Editorial; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História* – nº 14. São Paulo: PUC – SP, fevereiro/ 1997a.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas relações sobre a ética na História Oral. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História* – nº 15. São Paulo: PUC – SP, abril/ 1997b.

PRONSATO, Laura. *Em equilíbrio precário: o trabalho do profissional da dança em ações socioeducativas*. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2014.

PROUST, Marcel. *No caminho de Swann*. (Em busca do tempo perdido vol. 1). Tradução de Mário Quintana. São Paulo: Globo, 2006a. 3ªed.

PROUST, Marcel. Uma entrevista com Marcel Proust. Tradução de Guilherme Ignácio da Silva. Fonte: PROUST, Marcel. *Contre Sainte-Beuve*. Paris, Pléiade Gallimard, 1971, p. 604-5. In: PROUST, Marcel. *No caminho de Swann*. (Em busca do tempo perdido vol. 1). São Paulo: Globo, 2006b.

PROUST, Marcel. *À sombra das raparigas em flor*. (Em busca do tempo perdido vol. 2). Tradução de Mário Quintana. São Paulo: Globo, 2006c. 3ªed.

PROUST, Marcel. *O caminho de Guermantes*. (Em busca do tempo perdido vol. 3). Tradução de Mário Quintana. São Paulo: Globo, 2007. 3ªed.

PROUST, Marcel. *Sodoma e Gomorra* (Em busca do tempo perdido vol. 4). Tradução de Mário Quintana. São Paulo: Globo, 2008. 3ªed.

PROUST, Marcel. *Tempo redescoberto*. (Em busca do tempo perdido vol. 7). Tradução Lúcia Miguel Pereira. São Paulo: Globo, 2013.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Histórias de vida e depoimentos pessoais. Sociologia. Vol. XV – nº1, março de 1953. São Paulo.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante. – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 2ª ed.

ROSSETTO ROCHA, Ana Cristina. *Educação musical e experiência estética: entre encontros e possibilidades*. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2011.

ROSSETTO, Ana Cristina. Dos encontros entre a Educação Musical e a Experiência Estética. *Revista Fermentario* – N.9, Vol. 2. Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República Uruguay. Faculdade de Educação, UNICAMP. Centre d'Études sur l'Actuel et le Quotidien, Sorbonne. 2015.

ROLNIK, Suely; *Cartografia Sentimental. Transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

SHAKESPEARE, William. *Sonhos de uma noite de verão*. Disponível em www.ebooksbrasil.org/eLibris/sonhoverao.html

SOPEÑA, Federico. *Introducción a Mahler. Maestro y precursor de la música actual*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A., 1960.

STEINBERG, Saul. *Reflexos e sombras*. Colaboração de Aldo Buzzzi. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2011.

ZOURABICHVILI, François. *O Vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

Documentos artístico-pedagógicos citados

Documento 1 – *Área de musicalização. Projeto pedagógico: reflexão sobre as faixas etárias*. ROSSETTO ROCHA, Ana Cristina. Apresentação. São Paulo, SMC, EMIA, 1992.

Documento 2 - *Currículo 2000*. São Paulo, SMC, EMIA, 2000.

Outras Fontes

Entrevista Jorge Larrosa - Desafios da educação. Univesp TV. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4>

<http://www.maisdiferencas.org.br/site/noticias/?id=133>