

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

NINA LEVISKY LOUREIRO

Jogando com a natureza:
princípios cênicos na educação ambiental

SÃO PAULO
2024

NINA LEVISKY LOUREIRO

**Jogando com a natureza:
princípios cênicos na educação ambiental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade de São Paulo (ECA/USP),
como parte das exigências para obter o título
de Licenciada em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza
Barros Pupo

Versão corrigida

São Paulo
2024

NINA LEVISKY LOUREIRO

**Jogando com a natureza:
princípios cênicos na educação ambiental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade de São Paulo (USP), como
parte das exigências para obter o título de
Licenciada em Artes Cênicas.

São Paulo, ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
Universidade de São Paulo

Profa. Rita Mendonça
Diretora do Instituto Romã de Vivências com a Natureza

Resumo

O presente trabalho investiga como jogos teatrais e os princípios cênicos podem promover a educação ambiental ao integrar corpo, ludicidade e consciência espacial e ecológica. Realizada nas escolas Arco Escola-Cooperativa e na Escola de Aplicação da USP, a pesquisa adapta atividades inspiradas na permacultura e nos princípios ecológicos, onde crianças exploram conceitos das interações entre espécies e relações ecossistêmicas por meio de jogos corporais. Através dessas práticas, a autora conecta o aprendizado à vivência sensorial e emocional, incentivando uma consciência ambiental empática e colaborativa. O trabalho destaca o potencial do teatro na formação de valores de sustentabilidade e de respeito à natureza, e propõe o uso da Arte-Educação como um caminho para criar experiências significativas que unam pedagogia e práticas ambientais.

Palavras-chave: jogos e brincadeiras, educação ambiental, jogos teatrais, corpo e espaço, permacultura, ecologia.

Abstract

This present study investigates how theater games and scenic principles can promote environmental education by integrating the body, playfulness, and spatial and ecological awareness. Conducted at Arco Escola-Cooperativa and the Escola de Aplicação at USP, the research adapts activities inspired by permaculture and ecological principles, where children explore concepts of interspecies interactions and ecosystemic relationships through physical games. Through these practices, the author connects learning to sensory and emotional experiences, fostering an empathetic and collaborative environmental awareness. The work highlights the potential of theater in fostering values of sustainability and respect for nature and proposes the use of Arts Education as a pathway to create meaningful experiences that bridge pedagogy and environmental practices.

Agradecimentos

Primeiramente reverencio todo o sistema natural e geracional a que meu indivíduo pertence e os olhares que me presenteiam, salve!

Aos meus familiares que sempre instigam, questionam e incentivam minha luta e crescimento dentro do campo da arte e da educação. À minha tia Flavia Levisky, por ser uma inspiração para mim e por toda uma partilha bibliográfica e de reflexões.

Em especial aos meus geradores minha mãe Adriana Levisky e meu pai Alexandre Loureiro, que abriram meu caminho ao me presentificarem no mundo e escolheram colocar-me no berço educacional que zelo e homenageio neste trabalho: a Te-Arte e sua idealizadora Therezita Pagani.

Reverencio todos os educadores que cruzaram meu caminho, assim como todos os artistas, com os quais pude trocar experiências.

Aos locais que receberam meu projeto com muito diálogo, Escola de Aplicação da FEUSP, e a Arco Escola-Cooperativa, especificamente às professoras que acompanhei: Cristiane Pereira e Fernanda Haucke.

Aos queridos companheiros de sala, de vida, de coração, que trouxeram reflexões nesta trajetória, apontamentos sobre a escrita e, o mais importante, sustento emocional e confiança de uma rede fortalecida, em especial: Giuliana Dall'Stella, Giulia Ishikura, Lis Loureiro e Rafael Abrahão.

E por fim, o Departamento de Artes Cênicas da ECA/USP, aos professores: Maria Lúcia Pupo, Verônica Veloso, Maria Helena Bastos, Sayonara Pereira, Andréia Abdelnur, Eduardo Coutinho, Antônio Araújo e Suzana Viganó; assim como os funcionários que sempre me auxiliaram e criaram comigo quando necessário: Nilton, Zito, Rai, Silvana, Gus, Denilson, Mário, Fernandes, Paulo, Jonas e Gustavo.



Imagen 0: símbolo relacionado à Te-Arte e amuleto companheiro da minha escrita deste trabalho

Lista de ilustrações

Imagens

Imagen 1 - Princípios da Permacultura	24
imagem 2 - Vistas de São Paulo.....	40
Imagen 3 - Imagens aéreas das queimadas.....	41
Imagen 4 - Jogo dos espaços integrados.....	46
Imagen 5 - Desenho: jogo do lixo.....	55
Imagen 6 - Ilustração Permacultura.....	63

Fotografias

Fotografia 1 - <i>Estátua EA</i>	28
Fotografia 2 - <i>Estátua Arco</i>	28
Fotografia 3 - Roda nó (1) Arco.....	32
Fotografia 4 - Roda nó (2) Arco.....	33
Fotografia 5 - Improviso EA.....	35
Fotografia 6 - Improviso Arco.....	35
Fotografia 7 - Encadeamento Arco.....	45
Fotografia 8 - Caminhada de percepção EA (1).....	49
Fotografia 9 - Caminhada de percepção EA (2).....	49
Fotografia 10 - Mutirão Boturoca Arco.....	52
Fotografia 11 - O que é lixo (1).....	53
Fotografia 12 - O que é lixo (2).....	54
Fotografia 13 - O que é lixo (3).....	54
Fotografia 14 - Composteira Arco (1).....	56

Fotografia 15 - Composteira Arco (2).....	57
Fotografia 16 - Composteira Arco (3).....	57
Fotografia 17 - Composteira EA (1).....	60
Fotografia 18 - Composteira EA (2).....	60
Fotografia 19 - Composteira EA (3).....	60

Sumário

1.	Pelos filtros da natureza: por onde começar?	8
2.	Um modelo, um bom exemplo: espaços de atuação da pesquisa	13
2.1.	Arco Escola-Cooperativa.....	13
2.2.	Escola de aplicação da feusp.....	19
3.	Brincar e apreender: relações ecossistêmicas - relatos da pesquisa realizada na EAFEUSP e na Arco.....	23
3.1.	Presa e predador: relações de estratégia corpo-espacial.....	27
3.2.	Interdependência: tato e o espaço cênico.....	29
3.3.	Mutualismo e competição: trocas de tensão.....	35
3.4.	Nossos sentidos: deflagradores da conexão planetária.....	38
3.4.1.	Quadrilha do fim do mundo.....	42
3.5.	Encadear, conectar tudo: imaginação, corpo e espaço.....	43
4.	Cores, cheiros e sons: o vazio, a terra e sempre o corpo no espaço.....	46
4.1.	Percepção do ambiente: atenção e audição.....	47
4.2.	Comunidade: um sistema vivo.....	49
4.3.	O que é lixo?.....	52
4.4.	“Que cor bonita, mas é fedido”: dinâmicas pedagógicas na composteira.....	55
5.	Considerações finais.....	60
6.	Referências.....	63

1. Pelos filtros da natureza: por onde começar?

Quem somos diante de toda essa grandeza que é a cultura?
(Registro retirado do diário de bordo)

Mesmo urbana, nascida e crescida na maior cidade da América Latina, minha criança sempre preferiu estar em contato com a natureza. Caminhava nos parques e praças ou em pequenas viagens atenta aos bichos que cruzavam meu caminho. Uma trilha de formigas carregando elementos sempre dez vezes mais pesados do que elas, instigava-me, assim como a cooperação entre as abelhas e todo um funcionamento naquele labirinto secreto coberto por uma casca que é uma colmeia. O corpo criando com os pedregulhos de um canteiro de obras desenhava caminhos integrados e circulares. Minha criança acrobática, subia nas árvores querendo ver longe, longe o todo que o mundo podia apresentar. Este olhar atento e corpo vivo que dançava com o vento, compunha com a arquitetura e acompanhava as mudanças de estações com entusiasmo, agora lê notícias de jornal e artigos científicos que falam sobre os caminhos que o mundo vem traçando.

A crise climática é anunciada pelos povos originários americanos desde sempre (KRENAK, 2021)¹. Em abril do presente ano, o Chefe do Clima da ONU anuncia o mau presságio: “temos dois anos para salvar o planeta”².

Salvar o planeta de quê? Meus pensamentos retomam à condição da existência humana. Reflito sobre a arte e a cultura serem inerentes à existência dos diversos povos humanos: nas suas expressões, modos de existir, registrar as aprendizagens, conectar e manejar com/a natureza. Desde as pinturas rupestres e a lapidação de pedras como ponta de flecha, até os saberes medicinais e o surgimento do homem moderno e suas ciências. Diante de uma extensa diversidade, olho para a cultura geradora do colonialismo que usurpa, catequiza e menospreza e vejo as consequências estruturais que surtem efeitos ou cicatrizes até hoje. As profundas crises identitárias, culturais, sociais, políticas e ambientais

¹ Entrevista na íntegra:
<<https://www.conectas.org/noticias/crise-climatica-e-anunciada-pelos-povos-originarios-desde-sempre-diz-ailton-krenak/>>

² Notícia na íntegra:
<<https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/chefe-do-clima-na-onu-temos-dois-anos-para-salvar-o-planeta/>>

são fruto de um processo de intolerância de outras formas de existência da humanidade - que são contra hegemônicas - e vem devastando a natureza em prol do desenvolvimento econômico, do progresso, enfim, do lucro.

(...) Os Kaiowa Guarani lutam pela terra porque pertencem à terra, não porque a terra pertence a eles; a terra não pertence a ninguém. Para o indígena da terra, não há outro lugar, não há outra ecologia. Frente à despossessão, a espoliação e expropriação do destrero da relação ecológica com a Natureza, proteger a terra tem o sentido da existência. O lugar transcende a Natureza em sua percepção como recurso e alcança a dimensão da existência como o sagrado. O lugar espiritual é onde a terra descansa, e se o lugar é sagrado é em razão da transcendência da Natureza da percepção como recurso. (KRENAK, 2018, p. 2)

As políticas extrativistas vêm destruindo a natureza e pouco efetivas são as medidas políticas em escala global definitivamente executadas para frear o desmatamento, a poluição dos oceanos e a crise climática. Catástrofes cada vez mais graves assustam, desalojam e matam pessoas, acabam com plantações e subsistência de muitos, os quais são considerados minorias sociais. O que pode ser mais extremo que a própria morte para chamar a atenção dos grandes produtores, extrativistas, empresários de grandes marcas a respeito deste sistema devastador da natureza que vai levar a humanidade a sucumbir? Questionamentos esses levantados pelo pai da permacultura, Bill Mollison, que apresentarei mais à frente:

Precisamos mesmo de ainda mais evidências? Ou é hora agora de parar de coletar evidências e começar a agir para resolver os problemas, baseado nas evidências já disponíveis? Em 1950, já era hora de parar de coletar evidências e começar a ação remedial. Mas a tentação é sempre juntar mais evidência. Muitas pessoas desperdiçam suas vidas inteiras juntando evidências. E ainda, quanto mais evidência coletamos, vemos que as coisas eram piores do que pareciam. (MOLLISON, 1981, p.6)

Filósofos, como Krenak e Mark Fischer - este autor da obra *Realismo Capitalista* - desenvolvem o pensamento de que “é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo”, defendendo que a humanidade de tão blindada pelo consumo e pelo progresso, segue seu caminho individualista de produção e cuidado com o setor privado.

Trabalhar essa noção despregada do utilitarismo da natureza enquanto recurso natural faz-se de extrema relevância nos tempos atuais, pensando no presente e no futuro, nos modelos e perspectivas de mundo que estamos criando. Neste sentido, a educação tem papel importante. Na medida em que a educação (de modo geral, sendo ela formal, informal ou não-formal) se apropria dessas temáticas e interseccionalidades no modo de fazer-pensar o conhecimento, seus

conteúdos e a relação do sujeito com o mundo, mais especificamente no que tange a percepção dos direitos sociais, o processo educativo é reconhecido como uma possibilidade de provocar mudanças e alterar o atual quadro de degradação ambiental. (ANSELONI, 2006, p.3). Quando ainda aliada à arte, partindo da área da Arte-educação, disseminada por Ana Mae Barbosa desde a década de 1970, estabelece-se pontes profundas na formação de caráter mais sensível e de valores mais humanitários do indivíduo, unificando e reconhecendo a arte como expressão intrínseca do ser humano, sendo ela capaz de traduzir uma cultura frente à sua organização sócio-espacial, os elementos de importância para diferentes agrupamentos e formas afetivo-emocionais de relação entre os indivíduos.

Segundo Cruz (1980 apud DUARTE, 1983), do ponto de vista de seus fins educacionais, a arte tem funções individuais, sociais e ambientais. No nível individual, permite a interação do educando consigo mesmo, seus problemas e eventos importantes da sua vida, envolvendo os três principais componentes da estrutura individual: cognitivos, afetivos e sensório-motores (pensar, sentir e fazer). No nível social, facilita a interação com os outros e a compreensão do que sentem e expressam, de modo que *seus interesses transcendem a esfera individual, havendo maior comprometimento, participação e compromisso com o bem-estar comum, com a própria cultura, com seu tempo histórico* (p.32). Por fim, do ponto de vista ambiental, acredita que a arte possibilita aos indivíduos o desenvolvimento de sentimentos em relação ao meio, explorando-o e recriando-o sem destruí-lo. (ANSELONI, 2006, p. 125)

A Arte-educação e a Educação Ambiental têm uma estreita relação por ambas serem áreas muito semelhantes no sentido de trabalharem pela transformação do ser humano. (ANSELONI, 2006, p.123). Cada vez mais numerosos são os estudos na intersecção destas áreas e diversos nas formas de aplicar. Várias são as vertentes e pedagogias teatrais que se relacionam com a emancipação do sujeito e o potencial de articulação política, muitas vezes resultantes em ações concretas de transformação de modos de operar de certas comunidades em torno de uma demanda específica. Na sua dissertação de mestrado intitulada *Atuando em novos palcos: diálogo entre teatro e a educação ambiental*, a pesquisadora Érika Anseloni (2006) - do Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista - faz um levantamento de estudos que estabelecem diálogos entre o teatro e a educação ambiental no Estado de São Paulo e reconhece as seguintes abordagens: método dramático, psicodrama social, teatro épico e da teoria da peça didática, jogo dramático, jogos teatrais, teatro do oprimido e teatro de bonecos. Em relação às concepções de Educação Ambiental trabalhadas nessas pedagogias investigadas, elenca 1) temas

relacionados a aspectos naturais e impactos ambientais, 2) atitudes e posturas alternativas em prol do meio ambiente, 3) aspectos de dimensão política e social, 4) aspectos de dimensão histórica e cultural, 5) temas relacionados à saúde e bem estar, 6) aspectos de dimensão valorativa e 7) temas transversais dos PCNs (os parâmetros nacionais curriculares criados pelo MEC para auxiliar a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, idealizado em 1996, e ocasionalmente atualizado ao decorrer dos anos).

A partir desses questionamentos e profundidades que a arte educação pode exercer na construção de perspectivas de mundo, eu me pergunto: **como estabelecer processos de conscientização ambiental através de jogos e brincadeiras pela perspectiva das artes cênicas?** É a essa pergunta que essa pesquisa vem investigar.

Busco adaptar jogos e brincadeiras de diferentes origens, desde o campo teatral, até os de origem indeterminada, ou como o senso comum diz, de origem popular. *Se a finitude é um valor tranquilizador na pedagogia tradicional, o jogo autoriza tentativas e formas flexíveis que abrem outras portas* (RYNGAERT, 2009, p. 31). O que justifica a escolha por trabalhar educação ambiental à luz de um repertório cênico e teatral, a partir dos jogos. *O jogo teatral é particularmente suspeito em razão de operar em uma zona intermediária entre o sonho e a realidade e por recorrer, de forma implícita, às fantasias* (RYNGAERT, 2009, p.36) permitindo que novas concepções do ser humano com a natureza possam se estabelecer. Assim como o teatro abraça diversas manifestações artísticas em seu bojo, os jogos e brincadeiras, acolhem adaptações infinitas pelo seu caráter lacunar.

Por meio do jogo e de soluções de problemas, técnicas teatrais, disciplinas e convenções são absorvidas organicamente, naturalmente e sem esforço pelos alunos. Jogos teatrais são ao mesmo tempo um simples divertimento e exercícios teatrais que transcendem ambas as disciplinas para formar a base de uma abordagem alternativa para o ensino/aprendizagem. (SPOLIN, 2010, p. 20)

Pensando sobre concepções da educação ambiental no sentido de enunciar conteúdos do trabalho, como traz Anseloni, pauto-me nos princípios da permacultura e da ecologia para desenhar esses jogos. O primeiro local de atuação contribuiu muito para que esses objetivos se desenhassem. Abordar temáticas da educação ambiental compõem-se de maneira mais estruturada e relevante quando

considerado o contexto, referências e as problemáticas do território e/ou instituição (educacional ou não) de atuação, o que abordarei no próximo capítulo.

Há elementos que conectam os seres vivos, os diferentes países e paisagens. Temos o espaço que nos conecta concretamente através das estradas e caminhos que percorremos. Mas também há elementos menos visíveis, ou menos óbvios, que precisam de atenção observadora, olhos que querem achá-los, os quatro elementos: água, fogo, terra e ar. A terra nos é mais visível. Pode ser simbolizada por uma estrada, por um corredor verde que conecta grandes áreas verdes. O ar, podemos pensar no próprio oxigênio: “dizem que respiramos o mesmo oxigênio que os dinossauros” (Aluna D, 11 anos). A água, os oceanos que conectam os continentes. E o fogo pode ser reconhecido através da temperatura dos ambientes, das ondas de calor ou frio que caminham pelo globo.

A partir do questionamento da ideia de natureza enquanto recurso, como apresenta Krenak, busco articular as compreensões do funcionamento do ecossistema terrestre com dinâmicas corporais; da representação de elementos da natureza sem palavras e a ocupação do espaço. Quais são as linhas de tensão que nos interligam? No intuito de trabalhar o corpo, o teatro, o espaço e a convivência de um grupo, pretendo ativar a zona intermediária, como aborda RYNGAERT:

zona intermediária, um espaço potencial definido como o campo da experimentação criativa. Esse espaço é essencial ao desenvolvimento e se confunde com o espaço cultural, o das pulsões criativas, sem as quais o indivíduo não encontra mais sentido para sua existência. (RYNGAERT, 2009, p.39)

2. Um modelo, um bom exemplo: espaços de atuação da pesquisa

Neste primeiro momento, apresento os espaços que acolheram esta pesquisa. São locais que se colocam em reflexão continuada sobre os fazeres pedagógicos, refletindo sobre seus modelos de gestão articulando todos os elementos dessa rede, as temáticas da formação docente, além de acompanharem de perto a aprendizagem de seus estudantes, através de caminhos propositivos e ativos do apreender. Olhares atentos às intersecções do mundo, que proporcionam oportunidades das disciplinas escolares se misturarem, os saberes se fundirem, indo na contramão de epistemologias mecanicistas e utilitaristas do conhecimento.

Para além de apresentá-las, saliento alguns pontos que considero relevantes na interação com cada instituição, suas potências, dúvidas e dificuldades, na construção do pensar metodológico desta pesquisa, tendo como base as possibilidades que um trabalho de conclusão de curso em licenciatura apresenta. Tanto no desmembrar das relações dentro de cada escola, pensando nas prioridades de cada contexto, quanto nas aberturas que a própria universidade proporciona na interação dos licenciandos dentro das realidades de atuação de pesquisa.

2.1. Arco Escola-Cooperativa

Arco é uma curva. Uma estrutura arquitetônica que, ao conectar pontos antes separados, dá sustentação, emoldura passagens ou se torna, ela própria, um novo caminho. (ARCO, 2024)

Início a apresentação deste contexto escolar, fazendo alusão às suas referências e pontes de contato entre nós, eu e a escola. A **Arco Escola-Cooperativa** (Arco) abriu suas portas para mim, em primeira instância, por laços afetivos e antigos. Parte dos educadores que lá atuam são pais de colegas meus da primeira infância que conviveram em um espaço educacional chamado *Te-Arte*. Idealizada pela falecida educadora Therezita Pagani, capixaba que vem a São Paulo, desenvolve e funda em 1975 a pioneira educação infantil orgânica que privilegia o brincar a partir de elementos de referência como a natureza, a arte e a

cultura popular. Como diria Therezita, “as crianças são nossos melhores instrutores”.

Therezita sempre fala em *corpo vivido*: a Te-Arte é um lugar para a criança viver seu corpo, para aprender a habitar o próprio corpo. Para isso utiliza todos os sentidos- os conhecidos e os ainda não nomeados- e experimenta concretamente o duro, o suave, o claro, o escuro, o fraco, o forte. (BUITONI, 2006, p. 28)

A *Te-Arte* é contemporânea à *Escola da Ponte*, escola de educação infantil pública em São Tomé de Negrelos, norte de Portugal, que parte da desconstrução do modelo tradicional de educação, por estar organizada por projetos e equipes de trabalho e diferencia-se nos modelos de aprendizagem e avaliação, tornando os alunos participantes efetivos de seu próprio aprendizado. Assim como na *Te-Arte*, a *Escola da Ponte* não possui salas de aula e sim espaços de trabalho, onde as crianças não são divididas por faixas etárias e sim por atividades e projetos, como mencionado acima.

A Arco se assemelha e espelha em grande parte nestes modelos de educação infantil, configurando-se como uma continuidade dessas metodologias afetivas e integrativas de aprendizagem, atendendo ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª a 3ª série). Mais especificamente, bebe desses modelos no que diz respeito às práticas coletivas e propostas de atividades interséries. As mais diferenciadas são chamadas de Práticas de Auto-Organização (PAO), em que cada professor que está presente no turno, supervisiona e auxilia uma equipe intersérie, no período de quinze minutos após o intervalo para realizar tarefas de limpeza dos ambientes comuns: salas de aula, biblioteca, cozinha, banheiros, auditório, corredores, pátio interno e pátio aberto:

(28/05) Sentada nos bancos do corredor, observo o menino que varre o chão. Chega uma menina que deve ser uns 3 anos mais velha do que ele e diz “pera, que eu vou te ajudar”, ela sai correndo e volta com uma pá nas mãos.

(07/06) Manu, 10 anos, está trocando o saco de lixo, olha para dentro do cesto e diz, “Essa embalagem está no lugar errado, engraçado como as pessoas não percebem que têm um lixo do lado do outro, um para reciclável e outro pra orgânico. Que absurdo”. (Registros retirados do meu diário de bordo, 2024)

A Cozinha é um outro evento semanal admirável que acontece na Arco. Estar lá como observadora foi incrível, como alguém que atenta àquela colmeia, em que diversas ações díspares e simultâneas ocorrem. No final, tem-se uma refeição

completa pronta, quase como uma mágica. Segundo o site oficial da cooperativa (2024):

Às quintas-feiras, todos os estudantes permanecem na escola em período integral. Em parte do dia, os alunos se dividem em 16 equipes intersetoriais e fazem um rodízio semanal entre diferentes estações de trabalho: escolha do cardápio e planejamento do almoço da semana seguinte; preparação do almoço; preparação da sobremesa; limpeza dos diversos espaços da escola; pesquisa de jogos; levantamento de atividades culturais e de lazer na cidade; entre outras. Cada grupo é acompanhado por um educador de referência e mantém a mesma formação durante um semestre.

Seu currículo pedagógico respeita às obrigações estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (CNE/CEB nº 1/2022), somada a outras habilidades e valores como:

Educação democrática e acessível; inclusão e diversidade social, étnica e cultural; conhecimento coletivo como base para a formação cidadã; integração da comunidade escolar com respeito às diferenças; política de bolsas de estudo para igualdade de oportunidades; compromisso com uma sociedade mais justa e equitativa (ARCO, 2024)

que se aplicam de diversas formas, cabendo nomear as viagens de campo que ocorrem para cada turma uma vez ao ano, refletindo sobre temáticas de escolha para cada série, que resultam em projetos culturais (envolvendo produções manuais e ou corporais, assim como teóricas e reflexivas). A interação com as comunidades locais é algo muito presente nas viagens, mas não só. Dentro do contexto do próprio bairro onde se insere a escola, viabilizam ações de cuidado, limpeza e manutenção. Também realizam a disciplina de Projetos, que ocupa duas horas semanais, formada por uma colaboração entre dois cooperados que propõem cursos interdisciplinares.

Junto à escola existe o espaço cultural Arco Educação e Cultura³, que tem como objetivo ressignificar as representações do espaço escolar no bairro e na cidade, colocando-se, por um lado, como um espaço de mediação entre a comunidade e os saberes disciplinares, mas, por outro lado, procurando impulsionar a relação dos saberes escolares com os saberes indisciplinares – aqueles que, apesar de não reconhecidos como “superiores” (e, por isso, muitas vezes, são alijados da escola), transformam as relações de trabalho, as formas de encontro e de criação de

³ Caso tenha interesse em saber mais sobre os eventos, consultar o Portfólio da Associação Arco Educação e Cultura:

<<https://pt.scribd.com/document/684169691/Portfolio-Arco-Educacao-e-Cultura>>

pensamentos e subjetividades (ARCO, 2024). Assim a Arco mostra-se como um espaço-ponte entre essas produções disciplinares e indisciplinares que irrompem com os muros da instituição.

A gestão da escola vale-se de um modelo horizontal. As decisões e discussões são realizadas em assembleias temáticas. A Arco é uma cooperativa de 36 educadores, os quais organizam e executam todos os serviços prestados pela instituição. Desde as aulas propriamente ditas, até as funções de zeladoria, tesouraria, secretaria, portaria, gestão das mídias sociais, apoio aos estudantes e professores dentro e fora de aula, pequenos reparos e manutenções. Outra função executada pelos cooperados é a mediação entre famílias, estudantes e escola a partir de um núcleo de trabalho intitulado Núcleo de Relações Escolares (NRE), por compreenderem que a boa aprendizagem está na conexão dessas esferas da vida estudantil, sendo de estrita importância o diálogo e a participação de todas na educação.

Outro ponto de relevância e autenticidade são os Grupos de Elaboração (GE) que consiste na designação de dois professores - chamados de professores referência- para cada série, que tenham proximidade e especialidades psicológicas para lidar com temas e questões emergentes. O GE tem um espaço de uma hora/aula por semana para essas discussões. São tratadas problemáticas e conflitos entre estudantes, desde acontecimentos mais individuais (como brigas ou desafios inerentes à adolescência), até situações coletivas da turma (como performance nas provas ou comportamento em sala de aula) que são trabalhadas em grupo, evidenciando um dos valores prezados pela escola: conhecimento coletivo como base para a formação cidadã. Impressionante é o engajamento dos estudantes na percepção e comunicação dos atos considerados deturpados para o coletivo, uma vez que eles muitas vezes propõem temas e evidenciam incômodos, mostrando tanto sua própria autonomia em transmiti-los, como em reconhecer padrões de descontentamento da interação coletiva.

Fundada em 2019, a escola vem se atualizando e compreendendo as necessidades levantadas no dia-a-dia escolar a partir das conquistas e dos conflitos para compor um melhor currículo pedagógico e estrutura para receber os estudantes e as famílias, assim como promover práticas de boa convivência. A iniciativa de construção e implantação surge em 2016 a partir de um

descontentamento coletivo de educadores da rede particular de ensino com os fortes movimentos do mercado financeiro de compra de escolas com epistemologias construtivistas. Neste contexto, muitos professores foram demitidos das instituições que trabalhavam, e como consequência, articulou-se a primeira greve importante de escolas particulares dos últimos anos, segundo a professora cooperada entrevistada. Somado a este cenário ainda estava o Movimento Secundarista, uma reação estudantil às mudanças propostas no plano estadual de educação, que se deu através de protestos e ocupações dos espaços estudantis. A cooperada entrevistada compartilha suas impressões durante esses movimentos todos de 2015-2016 de indignação na forma como os adolescentes vinham sendo tratados, daí sua inspiração por promover espaços mais humanizados de discussão e convivência.

Dessa força de descontentamento, falta de qualidade do trabalho docente e descrença nos projetos pedagógicos, este grupo de artistas, educadores e psicanalistas começam a idealizar a única cooperativa ativa de educadores da cidade de São Paulo, como diz a cooperada entrevistada, inspirados em modelos diversos, e aludindo ao início desse formato de organização escolar que é o cooperativismo educacional. Este modelo é uma vertente organizacional do cooperativismo que - segundo a pesquisadora Oliveira (2012) em sua tese *Gestão escolar, trabalho associado e participação no âmbito da cooperativa educacional de Marília* - começa a se desenvolver no Brasil com a distribuição de livros e folhetos pelo Ministério da Agricultura no ano de 1931. As cooperativas educacionais estavam em sua maioria associadas ao meio rural e à economia solidária.

Nascimento (1992 apud OLIVEIRA, 1994) destaca que os objetivos do

[...] cooperativismo educacional baseiam-se principalmente nos seguintes pressupostos: Melhorar a qualidade de ensino; reduzir os custos das mensalidades através do rateio das despesas entre os sócios; divulgar o cooperativismo como movimento de valorização do ser humano; proporcionar aos profissionais da área de educação o exercício pleno e adequado das suas capacidades nas escolas cooperativas; possibilitar à população as condições necessárias para influenciar o processo educacional, na qualidade de agentes; contribuir para a elaboração de legislação educacional compatível com as necessidades atuais; obter e distribuir livros e material escolar em condições mais satisfatórias às condições dos cooperados; valorizar o professor como elemento importante do processo educacional cooperativista; criar uma referência educacional isenta dos vícios do ensino público e do caráter mercantil do ensino privado convencional. (OLIVEIRA, 2012, p.58)

O desafio que a Arco vem travando com muita resistência e sucesso é o de compreender o cooperativismo educacional urbano, proporcionando uma maior integração entre as esferas da cidade: espaço público, espaço escolar e o âmbito familiar. Prezando por uma autonomia do trabalho do professor, uma educação emancipadora, como também um espaço para repensar a hierarquia dentro do espaço escolar.

Tomei este espaço inicial desta pesquisa para contextualizar a Arco por ela se diferenciar nas formas do fazer pedagógico, executando a partir de situações concretas o cooperativismo. Além disso, poucas são as conexões entre a Arco e a Academia, sendo este trabalho, pelas minhas pesquisas, o primeiro a estabelecer esta ponte. Acredito que umas das razões seja a idade deste projeto da Arco, que completa cinco anos de ofício, o que traz por enquanto pouca divulgação, mas também, já um bom repertório adquirido a partir de uma liberdade de atuação entre seus pares - educadores, alunos e familiares - sem olhares depreciativos externos.

Finalizo, trazendo o contexto de atuação específico dentro da escola: as aulas do *Projeto: Permacultura no Cotidiano*, do 6º ano, em que acompanhei duas professoras da área de teatro que têm pesquisa em Permacultura, Cristiane e Fernanda. A coincidência das conexões entre teatro e natureza, na perspectiva da educação ambiental, foram a principal força motriz de engajamento com a pesquisa. Hoje em dia já existe uma quantidade considerável de trabalhos que fazem essa intersecção, mas ainda é pouco aplicada e sistematizada enquanto metodologia, sendo as teorizações neste campo mais voltadas para a dramatização do que para o registro de processos. Algo que a maioria das pesquisas nesta intersecção abordam são contextos e situações muito específicas atreladas a um território de conscientização sobre, por exemplo, a situação de uma bacia hidrográfica, de uma contaminação industrial, muito voltadas para contextos rurais e não urbanos.

Olhando para a Arco, escola urbana, tive de compreender o cenário que eu pisava, enxergar as referências e perspectivas que as crianças daquele contexto tinham. Lidei com o privilégio de crianças com grande sensibilidade e consciência ambiental, uma vez que a Arco em alinhamento com as famílias, compartilham de um senso de coletividade artístico-cultural e ambiental-integrativo em comum. Parto então do próprio curso de *Permacultura no Cotidiano* para idealizar o percurso pedagógico de brincadeiras, do qual falarei no próximo capítulo.

Nem tudo são rosas: há dificuldades no caminho. Na mesma medida que tive espaço e liberdade para propor as práticas, os acordos dentro uma estrutura des-hierarquizada são mutáveis e suscetíveis às determinações da cooperativa. Como me propus a construir este percurso de pesquisa na Arco atrelada ao curso das professoras, acordamos que semana a semana pensaríamos nas atividades. E com o decorrer do tempo as minhas práticas ficaram suspensas por semanas. Por diversos motivos, dentre eles mudanças no calendário escolar decididas em assembleia e por eventuais oportunidades de saídas às praças da região. O acordo “vamos vendo” prejudicou o cronograma da pesquisa me levando a procurar outro espaço para garantir a realização das atividades, a Escola de Aplicação da FEUSP, a qual apresento a seguir; mesmo ao final conseguindo alcançar o meu objetivo na Arco.

2.2. Escola de Aplicação da FEUSP

Extremamente conhecida dentro do contexto paulista e uspiano, a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP), que atende do Ensino Infantil ao Ensino Médio, é um *importante centro para pesquisas na área educacional e espaço privilegiado para estágios de futuros educadores*⁴ (EAFEUSP, 2024) da universidade. Foi classificada no Ideb de 2012 como a melhor escola pública de São Paulo enquanto referência na qualidade de ensino. Iniciada em 1956 como um Centro Experimental, teve sucesso no trabalho de pesquisa retroalimentado pelos ciclos de pesquisadores que passaram pela faculdade de educação, se transformando três anos mais tarde na Escola de Aplicação. Aberta ao pensar continuado de seu currículo pedagógico, atualmente é referência na prática da educação inclusiva,

na tentativa de garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular e fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, visto que até o presente momento a inclusão educacional não vinha sendo bem-sucedida, pois a legislação nacional que garante a

⁴ Retirado do site da Escola de Aplicação FEUSP. Disponível em: <<https://www3.ea.fe.usp.br/>> Último acesso em 11/11/2024.

matrícula não dava conta das barreiras para a aprendizagem e condição para permanência na escola.⁵

Não irei me valer deste espaço para explanar sobre o projeto da escola por seu vasto e já consolidado reconhecimento. Atento-me a seguir com meu contato e contexto referente a pesquisa. Adentro então o espaço da EA na condição de oficineira. No fim do segundo semestre a escola proporciona dinâmicas de ensino-aprendizagem a partir dos estudos do meio e práticas interséries que acontecem de maneira conjunta. Durante quatro semanas a escola abre inscrições para oficineiros ofertarem uma sequência de quatro aulas, uma por semana, para o Ensino Fundamental I. Em cada uma das semanas há um cronograma de saída para atividades dentro ou fora da USP. Essas oficinas são dadas tanto por professores da EA como é aberta também para estudantes da USP atrelados ou não a projetos de bolsa, como Iniciação Científica (IC), Programa de Iniciação e Aperfeiçoamento na Docência (PROIAD), Programa Unificado de Bolsa (PUB). O conteúdo é livre, permitindo que o oficineiro desenvolva com total autonomia sua especialidade ou conteúdo de pesquisa desejado. Poucos são os lugares que abrem espaço para pesquisadores, principalmente na área da educação e da cultura, poderem experienciar conteúdos e dinâmicas que estejam fora do formato convencional e curricular. Com as novas leis estaduais paulistas, por exemplo, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) disponibiliza um novo Material Digital de apoio ao professor, cuja exposição de seu conteúdo torna-se obrigatória em aula, correndo o risco de inclusive ser produzido por inteligência artificial. Esta realidade priva ou tende a privar os professores de exercerem sua função docente, desde a criatividade e organização do conteúdo até o formato a ser utilizado - sua metodologia -, estando suscetíveis a desconsiderar o contexto etário, cultural, político, sentimental e afetivo no qual estão inseridos.

Tendo em vista este cenário livre e positivo da EA, friso a condição favorável promovida por uma relação imbricada entre aluno e professor. Na medida em que o docente tem a oportunidade de produzir um conteúdo reflexivo, com tempo e autonomia, as mesmas condições estarão disponíveis para a aprendizagem do estudante, formando alunos ativos, emancipados e independentes.

Retornando ao contexto da minha pesquisa na EAFEUSP, esse mês de ensino-aprendizagem pressupôs reunir em diferentes oficinas, 15 estudantes das

⁵ *Idem*

séries iniciais do Ensino Fundamental (dos 6 aos 10 anos). A dinâmica interséries tem uma propriedade de potencializar a aprendizagem. Vygotsky, estudado por Martha Oliveira (1997) com seu conceito de "zona de desenvolvimento proximal", enfatiza que a aprendizagem acontece em grande parte através da interação social, onde alunos mais experientes ajudam os menos experientes, fortalecendo os processos de aprendizagem colaborativa. Nesta fase de formação, cada novo ano escolar é um universo que se expande, enquanto temas de conversa e interesse, tamanhos, gosto de brincadeiras, portanto estar em contato com outras idades amplia o repertório verbal, corporal e interativo-comunicacional das crianças, promovendo um aprofundado senso comunitário dentro da escola, incentivando que práticas de boa convivência e trocas aconteçam nos momentos de intervalo, por exemplo.

Ao mesmo tempo que as práticas interséries têm sua inegável potência no âmbito da aprendizagem, o trabalho para o professor ministrar, incluir, acolher essas crianças implica um desafio concreto. Por mais que o estado da brincadeira e do jogo seja um estado de expressão característico destas faixas etárias; o teor, a complexidade, a força física são aspectos que variam no engajamento das crianças. Compartilharei alguns exemplos no decorrer dos capítulos que se seguem, considerando como pano de fundo algumas perguntas estruturadoras da pesquisa: Qual o termômetro para desafiar crianças mais novas a se esforçarem, se desafiarem para “competir” com crianças mais velhas e também aprender a perder em algumas situações? E para convencer as crianças mais velhas que o intuito do jogo não é necessariamente ganhar, mas sim exercitar tolerância, ponderando que estão jogando com crianças menores, as quais podem ter menos força ou serem menos rápidas? Como superar a disparidade de idade das crianças e alcançar os objetivos do jogo?

(24/10) Perdi a atenção das crianças.... Umas começaram a subir pelas paredes, literalmente, e outra a chorar. O que poderia uni-las novamente?
(Registros retirados do meu diário de bordo, 2024)

Uma dificuldade enfrentada na minha pesquisa foi o local proposto para ocorrerem as práticas. Optei por ocupar o pátio externo e coberto buscando melhor observação do meio no exercício dos sentidos corporais. O que eu não havia projetado é que em um local sem paredes a evasão e distração são maiores, requisitando assim uma outra postura, outros acordos. Sendo necessário acolher

um pensamento inspirado em práticas realmente ao ar livre. *No espaço aberto, a atitude controladora precisa ser substituída pela de coaprendiz, corresponsável e orientador, pois nada na natureza é passível de controle; ela é radicalmente espontânea e influencia os visitantes instantaneamente.*(MENDONÇA, 2017, p. 35)

“.....Arthuuuuuuur..... Fica aqui com a gente.” E minha voz ecoava pelas estruturas do vão do pátio.... As vezes ele retornava à atividade..... Noutras só continuava observando e brincando com coisas mais interessantes do que eu apresentava: um cone na cabeça, pedrinhas no chão e o mural que agora tem registros novos. “O que significa aquele cachorro, pró?”. (Registros retirados do meu diário de bordo, 2024)

3. Brincar e apreender: relações ecossistêmicas - relatos da pesquisa realizada na EAFEUSP e na Arco

Como a partir do corpo e da interação com elementos múltiplos das convivências com o ambiente à nossa volta, apreendemos novas perspectivas de estar no mundo? (Registro retirado do diário de bordo, 2024)

O jogo facilita uma espécie de experimentação sem riscos do real, no qual a criança se envolve profundamente. Ele se caracteriza pela concentração e engajamento (o jogador seria uma espécie de sonhador acordado), mas permite o afastamento rápido dos protagonistas em caso de necessidade, isto é, se esses forem ameaçados pela angústia. (RYNGAERT, 2010, p.39)

A capacidade do jogo em apresentar de maneira lúdica conceitos complexos movimenta uma maneira ativa de aprendizagem. Neste capítulo compartilho a sequência de brincadeiras e jogos adaptados realizados nos dois contextos escolares, que não foi aplicada na ordem que apresento nesse texto.

Para introduzir meu raciocínio, trago as bases e temas que se apresentaram como guias dessas experimentações, os princípios e conceitos da permacultura e da ecologia, para assim adentrar nas práticas propriamente ditas.

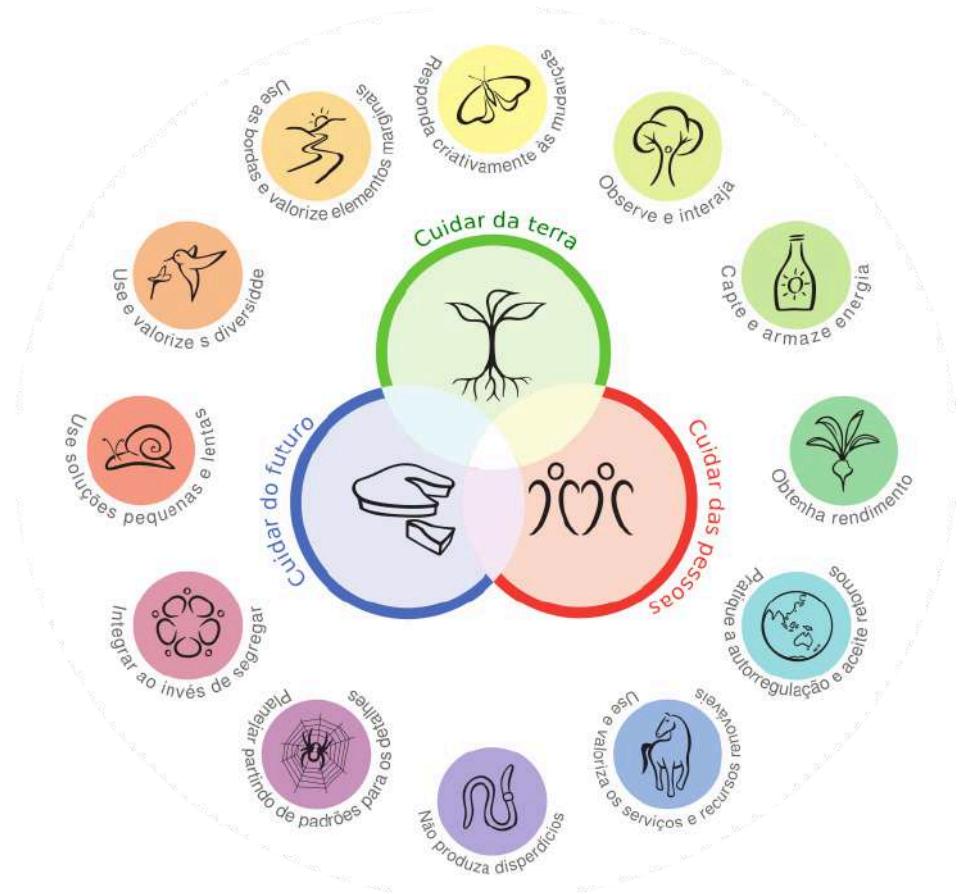
A ecologia nasce enquanto ciência no século XIX como resultado das consequências modernas da relação da humanidade com o mundo. Começa a ser teorizada com Ernst Haeckel, que na contramão à monocultura alude à pensamentos que apresentavam uma visão mais integrada do ser humano com a natureza. É uma ciência que retoma outras tecnologias humanas, bebendo das culturas originárias espalhadas pelo globo, das Américas à Oceania. No século XX, a crise climática começa a tomar espaço nos discursos ativistas socioambientais com o avanço das degradações geradas pela modernização, industrialização e urbanização, construindo uma visibilidade considerável a partir dos anos 1950. Por mais que diversos teóricos tenham escrito sobre o tema, a ecologia enquanto ciência se concretizou como referências, mas enquanto movimento concerne-se como uma luta constante até os dias de hoje no rompimento das ideias utilitarista para com a natureza.

Boff (1995), teólogo, escritor, filósofo e professor brasileiro, expoente da Teologia da Libertação, afirma que *conhecer não é apenas uma forma de dominar a realidade. Conhecer é entrar em comunhão com as coisas* (p.31). Bill Mollison (1981), idealizador da permacultura junto a David Holmgren, aponta que

Os sistemas reais que estão começando a falhar são os solos, florestas, a atmosfera, e os ciclos de nutrientes. E somos nós os responsáveis por isso. Não temos desenvolvido, em nenhum lugar do mundo ocidental (e duvido muito que em qualquer outro lugar, a não ser áreas tribais) nenhum sistema sustentável de agricultura ou manejo de florestas. Nós não temos um sistema. (p. 4)

Nessa ótica de profunda degradação e estagnação dos sistemas reais surge a permacultura: uma filosofia de desenho de sistemas renováveis e de manejo da interação do ser humano com a natureza, que parte das seguintes noções e princípios:

Imagen 1- Princípios da Permacultura



Fonte: VERACIDADE ECO. Disponível em: <https://veracidade.eco.br/o-que-e-permacultura/>. Acesso em 07/11/2024.

Cuidar da Terra significa proteger e regenerar os sistemas naturais, respeitando os ecossistemas e a biodiversidade. Cuidar das Pessoas são os espaços e políticas de promoção de uma vida comunitária mais justa e equilibrada, que permitam aos seres humanos viver de forma saudável e digna, distribuindo, de forma justa, os recursos e excedentes gerados, para criar uma sociedade mais equilibrada e sem desperdícios. Cuidar do futuro significa olhar para o presente de

maneira a perpetuar os dois cuidados anteriores, na tentativa de construir sistemas mais sustentáveis.

Vale frisar a etimologia e origem de ambos os conceitos. Ecologia vem do grego: "eco" ("oikos"), que pode significar casa e "logos" que quer dizer "saber", "estudar", ou seja a **ciência que estuda a casa**. Enquanto a Permacultura, vem do inglês *permaculture*, que significa **cultura permanente**.

Observar, responder, utilizar, integrar, planejar, valorizar, captar são alguns verbos de princípio na permacultura que estimularam a adaptação dos jogos e brincadeiras da pesquisa. Na perspectiva teatral de Jean-Pierre Ryngaert (2009) em que *jogar é fazer* (p.40), trago os jogos como dinâmicas de interação coletiva e reflexão conjunta, através de nosso maior recurso, o corpo, em conjunção com a mente, é quem concretiza ações. Para acordar este corpo nos verbos enunciados, proponho a ativação dos cinco sentidos. De modo a accordá-los para a comunicação, construí atividades de interpretação sobre como as relações interespécies se dão, para depois expandir para as relações sistêmicas naturais.

o que importa antes de tudo é mostrar que jogar é uma experiência: sempre uma experiência criativa, uma experiência situada no continuum espaço-tempo, uma forma fundamental da vida (WINNICOTT, 1978 apud RYNGAERT, 2009, p.35)

Procuro também olhar pela ótica de Spolin (2010) a partir dos jogos como suportes para reflexões sobre o cotidiano, os quais atuam como energizadores e/ou trampolins para todos, acolhendo as perspectivas das crianças, trabalhando com elas e alcançando outras esferas de interação. E assim como a permacultura se propõe a resolver problemas com simplicidades e criatividade, a

ingenuidade e a inventividade aparecem para solucionar quaisquer crises que o jogo apresente, pois está subentendido que durante o jogo o jogador é livre para alcançar seu objetivo da maneira que escolher. (p. 4)

Além da perspectiva de Ryngaert a partir do jogo dramático, de Spolin a partir dos jogos teatrais e de fontes populares; bebo do naturalista norte americano Joseph Cornell (1996) com seu livro *Brincar e Aprender com a Natureza: guia de atividades infantis para pais e monitores*. Junto às diversas brincadeiras, ele apresenta cinco regras do ensinamento ao ar livre, relacionando o modo de trabalhar com as crianças de forma respeitosa e desafiadora. Faço gancho com esta última citação de Spolin para partilhar as cinco regras e salientar a quinta: 1) *Ensine menos e compartilhe mais*: contar sensações, curiosidades a serem descobertas; 2)

Seja receptivo: ouvir e estar atento, no sentido de ampliar o interesse a partir do que a criança já demonstra. *O ambiente ao ar livre provoca um entusiasmo espontâneo na criança (...);* 3) *Concentre sem demora a atenção da criança:* elas devem sentir que suas descobertas também são interessantes para você; 4) *Observe e sinta primeiro, fale depois:* as crianças possuem uma admirável capacidade de se concentrarem naquilo que estão vendo. (...) As crianças raramente esquecem de uma experiência direta; 5) *Um clima de alegria deve prevalecer durante a experiência:* as crianças são mais estimuladas a aprender dentro de uma atmosfera de alegria e entusiasmo. Lembre-se de que o seu próprio entusiasmo é contagioso e talvez seja a sua arma mais poderosa como professor. (p. 7-9)

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer - é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (SPOLIN, 2010, p. 4)

E assim como propõem Spolin e Ryngaert em suas metodologias, me utilizo das dinâmicas práticas seguidas de diálogo após os exercícios como primordial recurso para que, primeiro, as crianças exercitem a expressividade verbal de organização de seus pensamentos e, segundo, partilhem diferentes percepções que gerem teias de interpretação.

3.1. Presa e predador: relação de estratégia corpo-espacial

“Eu acho que tem muito disso nesse jogo, de reviver e morrer. Quando você morre, você renasce lá no começo” (Aluna M, 10 anos)

Interagir, criar, perceber, observar. Como um ser vivo se protege? Quais as características necessárias para isso? Do que se defende? E como? Que tipos de relações existem entre as espécies na natureza? A resposta mais comum para essa última pergunta são as relacionadas à *predação*, que muitas vezes é traduzida em outros termos pelas crianças como “relação de ataque”, “um pegador do outro”, “o bicho que come o outro”. Resolvi começar com esta interação ecológica dual.

“Alguém aqui conhece *estátua* ou *batatinha frita 1, 2, 3 ?*”. A animação foi inerente aos dois grupos de faixas etárias distintas. Adaptei esse jogo popular que consiste em duas funções: uma criança que fica em uma extremidade do espaço e o restante do grupo que fica na outra extremidade. O objetivo do jogo é que este grupo de crianças atravessem o espaço sem serem pegas. A criança que está sozinha é a pegadora, enquanto ela está de costas, o grupo de crianças pode se movimentar, mas assim que ela disser “Batatinha frita 1, 2, 3” e se voltar para as outras crianças, estas devem se transformar em estátuas. Se a pegadora ver alguém se mexendo ela pede para que as que se moveram voltem ao início do campo de jogo.

Retomei as regras para aqueles que não estavam muito familiarizados com o jogo. Na primeira rodada com ambas as turmas eu fui o predador/pegador, na intenção de instaurar as regras da brincadeira e também de estabelecer uma boa relação entre a professora e os alunos, criando um espaço de confiança, já que *uma relação afetiva diferente nasce do jogo: o professor tem também corpo, o contato físico não é um tabu* (RYNGAERT, 1981, p. 144).

A cada rodada uma nova espécie para cruzar o espaço sem ser visto se movendo e com a intenção de chegar e encostar primeiro no predador. Escolhi as espécies a priori: sapo, lagarto, leopardo, e por último e mais interessante, a maior árvore que eles pudessesem imaginar. Meu pensamento foi o de escolher animais que se utilizassem de diferentes estratégias de camuflagem para que eles representassem. Representar pois a instrução foi que o corpo se adaptasse àquele novo formato, ao ritmo do movimento, às sutilezas dessa movimentação, respeitando também a individualidade de cada um: como um sapo cabe no seu

corpo? Vimos muitas qualidades de animais, uns mais próximos do chão, saltos altos, baixos, mãos no chão, apoio em três bases, em quatro, em duas.

A árvore, no entanto, foge da camuflagem propriamente dita, mas traz a imaginação e um desafio corporal: como representar uma árvore que anda? Tivemos diversas representações: caminhar um passo minúsculo por vez sem mover os braços; caminhar normalmente e só na hora da estátua congelar com os braços para cima; mover-se em staccato com movimentos pequenos, mas sempre com os braços para cima. Busco registrar em texto essa pérola de atividade corporal das crianças, já que infelizmente o registro possível desse momento só possa ser a imaginação dos leitores. Há momentos que de tão instigantes que são, não existe registro fora da memória, o corpo está tão *aqui e agora*, que os olhos não conseguem descolar da imagem real.

Fotografia 1 - *Estátua EA*



Fonte: Elaborada por Giuliana Dall'Stella
na aula do dia 17/10/24 na EAFEUSP

Fotografia 2 - *Estátua Arco*



Fonte: Elaborada pela autora
na aula do dia 02/08/24 na Arco

Uma dificuldade enfrentada na proposição deste jogo foi manter os alunos no foco do jogo: representar o tempo/ritmo das espécies escolhidas, assim como a forma desse corpo, sem necessariamente objetivar o tradicional da brincadeira. O desafio era dilatar o tempo de movimentação para que os alunos pudessem capturar a dinâmica e estratégia do jogo. Os alunos mais velhos tiveram mais compreensão do pedido do tempo dilatado e de movimentação mais lenta, além de terem sido mais rigorosos com a definição de algumas regras particulares àquele coletivo: a movimentação da cabeça, dos olhos e principalmente da boca. “Falar é

se movimentar, professora?", deixei com que eles se decidissem como lidar com esse questionamento. E mesmo assim a competição acabou por ser algo inerente a como as dinâmicas se deram. Os mais novos queriam chegar primeiro a qualquer custo, mas a brincadeira por si só na prática colocava em destaque os corpos mais dispersos.

Vamos à roda de conversa!: "Quais são as estratégias e objetivos dos dois diferentes elementos do jogo?".

"Na minha opinião o objetivo não será correr, será prestar atenção nos seus passos para você não ser vista. Porque pensa se você ir correndo você tem muita possibilidade de ser visto, porque você não consegue controlar a hora que você para, você não tem um freio automático como o carro." (Aluna M, 10 anos)

"Qual é a relação que esse jogo tem com a natureza?". As perguntas conduziram a conversa e eles chegaram sozinhos a lugares muito interessantes. Os mais novos precisaram de uma pequena pista para deflagrarem a camuflagem como tema. "Alguém aqui conhece o camaleão?", "Sim", "E o que ele faz?". "Ele se camufla para não ser visto pelos predadores". Foi interessante perceber associações mais complexas que eles faziam evidenciando as compreensões positivas e o funcionamento da dinâmica.

"Não dá pra ter pressa. Nada é na hora e no tempo que quer, nem do jeito que quer" (Aluna N , 7 anos)

"Atenção, precisa ter atenção" (Aluna C, 7 anos)

Em seguida trouxemos outros exemplos de animais que se utilizam dessa técnica de defesa e quais os diferentes tipos de camuflagem que existem. Salientando sempre que essas espécies também são observáveis na natureza, sendo mais difíceis de serem capturadas pelo olhar, precisando de um olhar treinado e atento ao que se busca. A visão foi o sentido corporal trabalhado.

3.2. Interdependência: tato e o espaço cênico

Tato: próximo sentido corporal a ser trabalhado. A brincadeira que se segue trabalha também com a memória e a noção de esquerda-direita. A *roda nó*. Assim com elas, eu não sabia se conseguiríamos mesmo desatar o nó, além de que o ato de dar as mãos não era de todo simples para ambas as turmas. Umas das alunas não gostava muito de interação física como ela apresentou de maneira quase sem som na sua comunicação vocal no primeiro encontro. O outro, bem resistente, fechava as mãos e começava a olhar para cima e dizer “não, não, naaão” em um tom jocoso.

Com os mais novos fiz duas rodas separadas com menos crianças primeiro para conferir se seria possível. Elas surpresas, assim como eu, com o fato de que o nó tinha sido desfeito. Propus o desafio de fazer uma roda só, grande, para tentarmos desatar aquele grande nó. E não é que os mais novos ficaram mais concentrados no objetivo que deveria ser executado no silêncio, do que os mais velhos? Estes queriam se repuxar, se enrolar, fazer de tudo para movimentar toda aquela gente articulada. Ao cabo, na bagunça de estarem todos juntos, numa grande gritaria, eles se puxavam e já percebiam que um movimento brusco reverberava em toda a gente. A compreensão da brincadeira começava a se construir ali.

Emocionante foi perceber que os alunos que tinham mais resistência a darem as mãos cederam e participaram da brincadeira. Esta, diferente de outras dinâmicas, foi a única brincadeira que todas as crianças participaram. A menina, que nos primeiros contatos comigo não conseguia nem falar, nesta prática ela estava ao meu lado, segurando a minha mão, querendo participar daquele nó humano. Este simples engajamento das crianças traz à tona algo que muitos teóricos do teatro salientam, assim como Ryngaert (2009), que frisa a inutilidade da oposição radical entre o processo e o produto, entre exercícios e representação, uma vez que nada tem a ver com a formação dos indivíduos. Trazendo a capacidade de jogo para educação, assim como para o teatro, de justamente ser um elemento capaz de articular diferentes habilidades, conteúdos e desafios físicos e intelectuais em prol da construção de uma coletividade que sabe jogar, que sabe fazer em conjunto.

A interdependência para Mollison (1981), refere-se à maneira como diferentes componentes – como plantas, animais, solos e água – se influenciam mutuamente e trabalham juntos para criar um sistema sustentável e resiliente. Aplica-se às relações simbióticas, quando as plantas e os animais nas suas interações, por exemplo, certas plantas fornecem sombra ou proteção a outras, enquanto algumas podem enriquecer o solo com nutrientes; aos ciclos naturais, como por exemplo o ciclo da água e dos nutrientes, que são respeitados e integrados nas práticas de cultivo para promover um sistema saudável; à diversidade, que é um dos pilares da permacultura, pois um sistema diversificado é mais resiliente, na medida em que os organismos interdependentes ajudam a proteger uns aos outros contra pragas e doenças; ao design ecológico, que deve ser considerada no design de ecossistemas humanos, o que significa criar ambientes onde as necessidades de todos os elementos (humanos, plantas, animais) são atendidas de forma mútua; e à energia e os recursos, no uso eficiente de recursos, como a compostagem transforma resíduos em nutrientes, demonstrando como diferentes componentes podem se apoiar e reutilizar energia.

A intenção era que através do contato físico a partir das mãos dadas, na compreensão de como o movimento do outro influencia e movimenta o meu corpo, chegássemos à compreensão sobre como se dá a conexão entre partes de um sistema, seja ele um indivíduo com suas interações celulares, ou um ecossistema, em que diferentes espécies de animais convivam. Ao mesmo tempo que trabalha-se as noções permaculturais da relação das espécies, também *joga-se para si, joga-se para os outros, joga-se diante dos outros. A ausência de um desses elementos, ou sua hipertrofia, desequilibra o jogo* (RYNGAERT, 2009, p. 33), assim como à um ecossistema.

Vamos à roda de conversa! “Por que nós fizemos esse jogo?”. Elas trouxeram termos como comunicação, cooperação, relação entre todos.

“Porque tudo na natureza está em contato, mesmo com a competição entre as espécies elas precisam uma das outras.” (Aluno J, 10 anos)

Mais uma vez, para minha surpresa, ambas as turmas gostaram muito da brincadeira, acredito que por sentirem-se vencendo um desafio. Assim como o que acontece dentro do corpo está integrado, o que acontece entre os elementos da natureza e as espécies que dela são fruto também está.

Ainda em roda, vamos para a próxima dinâmica. Colocar espécies que coexistem para interagir. Aqui faço uma adaptação dos jogos de improviso de imagem de Viola Spolin, mais especificamente inspirado nos jogos de *parte pelo todo*, colocando agora os alunos um pouco mais próximos de uma dramaticidade no sentido da interpretação e da relação com a espacialidade cênica. A instrução é a seguinte: adentrar o espaço cênico, enunciar a espécie escolhida e compor uma imagem. O próximo jogador entra, escolhe uma nova espécie e compõe com a imagem já proposta. E assim seguem com mais dois jogadores. Optei por deixar as crianças livres para escolherem as espécies (animais e vegetais, agregando microorganismo e elementos da natureza), para compreender quais associações elas faziam, a partir do que cada uma ao se colocar no espaço cênico propunha.

Fotografia 3 - Roda nó (1) Arco



Fotografia 4 - Roda nó (2) Arco



Fonte: Elaboradas por Cristiane Pereira na aula do dia 09/08/24 na Arco

Outra regra instituída foi a omissão da espécie humana do jogo. Essa exclusão gerou ruído nas duas turmas. Na turma do 6º ano da Arco eles quiseram introduzir o ser humano na primeira vez que jogávamos. Tive de cortar, uma vez que a espécie humana foi proposta portando a serra elétrica que iria cortar o elemento central da atividade. Mesmo a contragosto dos alunos, expliquei que naquele momento nós estávamos experimentando algo que saísse da nossa zona de conforto de sempre trazer a espécie humana para interagir com tudo, que estávamos ali observando como outros animais, vegetais e elementos naturais coexistem. A partir daí o jogo fluiu muito mais. Impressionante como a presença humana no jogo trazia uma voracidade de destruição, uma exaltação deles, pois achavam graça, movendo mais crianças queriam adentrar o jogo para destruir aquele ecossistema. Na contramão também havia crianças que não aprovaram aquelas aparições, principalmente por estarem rompendo com uma das regras do

jogo. Os mais novos da EA também não entenderam no começo, mas para eles essa foi uma regra estabelecida a priori.

Sem nenhuma influência externa, surgiram lagos, fungos, abelhas, borboletas, sol, chuva, presas e predadores, polinizadores e também plantas companheiras. Quando esta relação apareceu no jogo, expliquei ao final, que as companheiras são aquelas que desenvolvem uma relação de cuidado umas com as outras a partir dos seguintes pontos: 1) da sinergia entre elas, que é quando o desempenho geral do sistema é melhor do que a soma dos desempenhos individuais, na relação de geração de sombra de plantas mais altas para aquelas que preferem sol indireto; 2) da troca de nutrientes, pois algumas plantas, como as leguminosas (feijão, milho, soja), podem fixar nitrogênio no solo, beneficiando outras plantas que precisam desse nutriente, o que promove a saúde do solo e a fertilidade a longo prazo; 3) da repelência de pragas, uma vez que plantas companheiras podem ajudar a repelir e afastar certas espécies de insetos predadoras da outra; 4) a atração de polinizadores, já que algumas plantas atraem polinizadores que beneficiam as culturas vizinhas, melhorando consequentemente a produção de frutos; e 5) a densidade e uso do espaço, pois a combinação de diferentes espécies permite uma melhor utilização do espaço, aproveitando diferentes camadas do solo e do espaço aéreo, o que é especialmente útil em jardins pequenos.

Além dos conteúdos permaculturais, essa dinâmica possibilitou uma compreensão cênica da utilização do corpo no espaço. Como podemos ver nas imagens abaixo, as crianças se utilizaram intuitivamente de planos para se colocarem a depender da espécie que interpretavam. Uma dificuldade de ambas as turmas foi a regra de somente quatro jogadores por imagem. Estavam tão entusiasmados que mesmo reforçando a cada rodada que o intuito era que algumas pessoas ficassem de fora para observar a cena, o fato de estarmos em roda, em pé, os convidava a entrar no jogo. O engraçado foi perceber que algumas crianças que não queriam participar da dinâmica, assim que ela foi se dando, essas crianças sentiram-se convocadas a jogar, pois tiveram uma ideia ou viam que as outras estavam se divertindo com a proposta.

Fotografia 5 - Improviso EA



Fonte: Elaborada pela autora em aula do dia 31/10/24 na EAFEUSP

Fotografia 6 - Improviso Arco



Fonte: Elaborada pela autora na aula do dia 25/10/24 na Arco

Tive de propor que frontalizássemos o jogo para que eles conseguissem ver melhor o que estava sendo proposto, primeiro porque a roda se diminuía a cada rodada de imagem, estreitando o espaço cênico, e segundo porque eles entravam todos juntos para propor uma imagem. No *Vamos à roda de conversa!* propus que eles refletissem sobre a diferença entre quando estávamos em roda e quando sentamos para assistir ao jogo. Além de perguntar novamente sobre por quê jogávamos aquele jogo.

“Parece que a gente entrou com mais calma quando estava frontal” (Aluna N, 7 anos)

“A vida é sobre interação, né professora” (Aluna C, 7 anos)

3.3. Mutualismo e competição: trocas de tensão

Dando continuidade à percepção espacial e aos princípios da interação entre diferentes espécies, introduzi o mutualismo e a competição, a partir de uma sequência de atividades com um elemento extremamente interessante e utilizado no teatro, a **corda**. A interação com esse objeto foi estabelecida de maneira simbólica propondo uma analogia entre a tensão da corda e a energia desprendida por cada espécie em interação.

Começamos com um aquecimento do corpo dos membros mais utilizados. Acordar as articulações dos ombros e das mãos preparando-os para esta tensão. Com a corda no chão, propus distintos *caminhares* apoiando diferentes partes dos pés na corda, rodando para um lado e depois para o outro. Em seguida, um rodar de braços como helicópteros e a tentativa de buscar coisas muito distantes com as mãos, tentando alcançar o céu. Peguei as duas pontas da corda e pedi para que todos eles segurassem com as duas mãos a corda. Pedi para que eles pendessem os corpos para trás, tendo como objetivo que ninguém caísse no chão. Em um primeiro momento tentaram pender com muito peso. Sutilmente fomos encontrando o equilíbrio, a quantidade de peso que cada um soltava do seu corpo para que todos conseguissem dar peso e serem tensionados na medida certa, amparados pela corda.

Agora divididos em dois grupos, um em cada ponta da corda, vamos descobrir se é possível puxá-la com a mesma intensidade para os dois lados. A tendência maior em ambas as turmas das diferentes escolas foi puxarem com força para ganharem o lado da corda, mas, no fim, todos conseguiram compreender que era possível puxar com intensidades próximas e a corda mover-se um pouco para um lado assim como para o outro.

Vamos às interações. Cada grupo foi dividido em dois mais uma vez, produzindo o grupo de jogadores-atores e de jogadores-plateia. Comecei falando dos jogadores-plateia que estariam colocados do lado de fora do jogo e que precisariam estar atentos ao que se passava no interior do jogo que assistiam, já que quem falaria sobre o que se dava ali seriam eles. Esta criação ativa de quem assiste tem um caráter pedagógico não só para quem assiste como também para quem está dentro do jogo, da cena.

Quando se comprehende o papel da platéia, o ator adquire liberdade e relaxamento completo. O exibicionismo desaparece quando o aluno-ator começa a ver os membros da platéia não como juízes ou censores ou mesmo como amigos encantados, mas como um grupo com o qual ele está compartilhando uma experiência. Quando a platéia é entendida como sendo uma parte orgânica da experiência teatral, o aluno-ator ganha um sentido de responsabilidade para com ela que não tem nenhuma tensão nervosa. (SPOLIN, 2010)

Cada grupo experimentou dois tipos de interação, uma de predação e outra de mutualismo e/ou competição a partir das seguintes duplas: cenoura e coelho; cobra e sapo; antílope e leão; tchiluanda (pássaro) e hipopótamo; fungos e algas; onça e jacaré; caranguejo e coral.

A outra instrução frisada é que aquele jogo não era um jogo de ganhador e perdedor e sim uma dinâmica de tradução das relações ecológicas para o corpo, pensando na corda como símbolo desta interação. Isso precisou ser salientado na medida em que quando introduzi a relação cobra-sapo uma menina disse “ué, então a gente pode ir até o sapo pra comer ele, né?”. Além disso, a intenção era de que eles trouxessem a força dos seres escolhidos para o jogo. Como uma cenoura puxaria essa corda e resistiria a força de um coelho que a tenta puxar da terra? Ela simplesmente cede à primeira puxada?

Essas relações foram visíveis no corpo das crianças, uma vez que, em nenhum dos jogos, elas simplesmente soltaram a corda em interações mais óbvias como esta da cenoura e do coelho. Outro exemplo foi a interação entre jacaré e onça, em que as crianças puxaram mais para um lado, depois o outro lado parecia mais resistente e assim se seguiu por um tempo essa tensão que transitava de um lado para outro até que a onça saísse vitoriosa daquela caça. O que não necessariamente aconteceria na natureza, salientei ao final dessa rodada.

Ao final de cada rodada eu abria para os jogadores-plateia falarem as percepções pessoais de cada um sobre a interação proposta. Perguntava o que eles haviam visto e às vezes percepções antagônicas se apresentavam, o que confirma o que diz Spolin (2010), de que a plateia não é uma massa uniforme.

Vamos à roda de conversa! Em ambas as turmas a relação entre o hipopótamo e o pássaro tchiluanda foram contrárias à relação mutualística e geraram conflito entre os componentes da turma. Quando a relação do jogo não se

dava como alguns jogadores-plateia esperavam, rolava uma comoção e eles intervinham verbalmente.

- O que acontece se o hipopótamo ganha do tchiluanda no cabo de guerra?
- O pássaro morre! Isso é injusto!
- Por que é injusto, A?
- Ah, prô, porque eles se cuidam, o hipopótamo não mata o pássaro na vida real. (Registro retirado do diário de bordo, 2024)

Em seguida trouxe as diferenças entre as interações que experimentamos. A predação é uma interação ecológica em que um organismo (o predador) se alimenta de outro (a presa). Essa relação é uma parte natural e essencial dos ecossistemas, desempenhando papéis importantes na regulação das populações e na manutenção do equilíbrio ecológico. O mutualismo é uma relação entre organismos em que ambos se beneficiam. Na permacultura, isso é visto como essencial para criar um ambiente saudável e produtivo, tendo como intuito a criação de sistemas agrícolas, para assim promover e aumentar a resiliência e a produtividade, envolvendo a escolha de espécies que se complementem e trabalhem em conjunto. A competição refere-se à luta entre organismos por recursos limitados, como luz, água e nutrientes. Em um sistema permacultural, a competição é vista como uma força que pode ser tanto destrutiva quanto necessária, portanto busca-se minimizar a competição nociva através do design inteligente, que pode ser feito usando técnicas como plantio próximo de espécies que convivem mutualisticamente e diversificação, o que reduz a competição direta entre as plantas.

3.4. Nossos sentidos: deflagradores da conexão planetária

Depois das notícias alarmantes sobre as queimadas ilegais nos biomas brasileiros, precisei comunicar isso às crianças da Arco. A única forma que encontrei foi trazendo uma aula expositiva, bem tradicional, um powerpoint com imagens e reflexões. Desde a construção do material até pensamentos posteriores à aula, perguntava-me o que isso tinha a ver com a pesquisa, por mais que a temática estivesse completamente alinhada. Onde está a prática?

Intitulei a aula de *Paisagens de São Paulo: relação entre o clima, o que vemos e o que sentimos*⁶. Iniciei a apresentação falando sobre as diferentes paisagens que nosso Estado contém, desde o de uma das maiores megalópoles do mundo, até as zonas rurais com plantações de diferentes culturas, até as matas mais fechadas, que costumam estar mais próximas ao litoral. Com isso lhes fiz a pergunta: ao retornarem da viagem de campo, vocês perceberam alguma mudança na paisagem? Uma vez que umas semanas antes, a turma da Arco havia saído em viagem de campo para o interior do Estado de São Paulo e visitaram uma ocupação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

As respostas, como esperado, foram: menos verde, mais prédios, mais carros, e outras coisas desse gênero que já evidenciam uma percepção das crianças sobre as diferenças mais nítidas. Na contramão do esperado, um dos alunos comentou sobre a presença das pessoas morando na rua na cidade de São Paulo, onde as desigualdades são muito mais visíveis, o que é fruto de uma vida mais consumista e competitiva. Este aluno fez a comparação: a vida na cidade é competitiva e a vida no campo é cooperativa. Eu disse que genericamente isso que ele trazia era uma verdade, consequência de uma escala de relações, que, no caso da cidade de São Paulo, são consumidas pela máquina burocrática. Mas ao mesmo tempo, não podemos romantizar as relações no campo, achando que as complexidades que vivemos na cidade também não permeiam os espaços nos territórios rurais.

Outras respostas sobre as percepções deles já caminhavam para o que eu traria a seguir: **mais seco, mais difícil de respirar, ataca a minha rinite.**

⁶ Acesso a apresentação de powerpoint completa aqui:

https://docs.google.com/presentation/d/1Sqk9J7v-N_aOvCpS0J5veiz1a6zUN1BixKuiFk5eUPk/edit#slide=id.g22425bf72e8_0_0

Abordamos as sensações individuais de cada um e levantamos possíveis hipóteses do porquê elas se sentiam assim. Na sequência compartilhei com eles imagens que eu havia tirado da vista que tenho de onde moro - Imagem 2 - que também foi meu disparador interno para compartilhar com a turma minhas reflexões e observações. Perguntei quais eram as diferenças entre as imagens. Surgiram desde observações mais detalhistas sobre o enquadramento e o que era possível se ver em uma que não se via na outra, até as mais gerais sobre as cores da imagem, a profundidade e os elementos visíveis ou não. Em seguida, por que as imagens se encontravam tão diferentes, o que causou essa mudança?

Imagen 2- Vistas de São Paulo

São Paulo - Centro - vista para a Serra da Cantareira



Fonte: Slide elaborado pela autora para a aula de *Paisagens de São Paulo: relação entre o clima, o que vemos e o que sentimos*

“Está nublado”, “é a chuva chegando”, “é a poluição das fábricas”. A partir disso, introduzi o tema das fortes queimadas ilegais em território nacional, que ocorreram nos biomas amazônia, pantanal e cerrado. Segundo o MapBiomas entre janeiro e setembro de 2024 foram 22,38 milhões de hectares – 13,4 milhões de hectares- queimados, formalizando um salto do ano anterior para este de 150% a mais em áreas queimadas⁷. A imagem da fumaça em cima da América Latina e a temperatura desta região após o alastramento do fogo, que pode ser vista abaixo,

⁷ Matéria de Brasil MapBiomas disponível em: <https://encurtador.com.br/tKCCP>

chocou as crianças, mobilizando a pergunta: “mas por que estão fazendo isso? não tem ninguém que impeça que isso aconteça?”. Complexa é esta resposta. O interesse em promover incêndios ilegais têm naturezas criminosas distintas como: expansão da agricultura, a pecuária e a falta de fiscalização adequada. Muitas vezes, pequenos e grandes produtores usam o fogo como uma maneira rápida e barata de limpar terras para cultivo ou pastagem. Permeadas pela experiência no MST, as crianças não compreendiam porque a fiscalização não era efetiva. Por isso então falar sobre a conexão dos interesses políticos e as figuras que estão no poder e a relação com a realidade, com o desmatamento, com a especulação imobiliária e a desigualdade brasileira.

Imagen 3 - Imagens aéreas das queimadas



Fonte: Slide elaborado pela autora para a aula de *Paisagens de São Paulo: relação entre o clima, o que vemos e o que sentimos*

Finalmente, a reunião de todos os elementos da natureza aliados com os movimentos atmosféricos se traduziu na explicação dos *rios voadores*. “Vocês já ouviram falar nos rios voadores?”. Como a resposta foi negativa, suspirei e entendi quantos passos atrás eu daria para explicar isto. Desde a formação da crosta terrestre, com o movimento das placas tectônicas; a ascensão do magma interno da terra; a formação da Cordilheira dos Andes; a transpiração dos oceanos, florestas e animais; o movimento dos ventos por conta das diferentes pressões e temperaturas da atmosfera. Enfim, a umidade gerada em cima da floresta amazônica é

encaminhada para a região sudeste da América do Sul, presa pela barreira física que é a Cordilheira dos Andes, impede que esta área seja um deserto. Com olhos fixados eles disseram: "Então a floresta não pode desaparecer!".

Entendida a parte mais difícil dessa explicação, partimos para as formas, os jeitos de perceber que evidências dessa natureza sistêmica estão acontecendo ao nosso redor. Nosso corpo nos mostra isso? As crianças levantaram várias percepções deste gênero. A dica foi pensar nos órgãos relacionados aos sentidos do corpo: olhos, boca, ouvido, nariz, e o maior de todos, a pele. Me chamou atenção, as crianças com mais fragilidades de saúde souberam nomear mais evidências corporais das alterações do ambiente, como: sinusite, coceira na pele, dor de cabeça, nariz com sujeirinha dura, coceira nos olhos, lábios rachados, entre outras.

E a paisagem, nos mostra evidências? Por mais que tivéssemos trazido algumas, inclusive com as fotografias tiradas por mim, levantamos outras percepções do ambiente como o nível das águas dos rios; a cor das águas e do céu; a profundidade que enxergamos no horizonte; entre outras. Finalizei minha apresentação frisando a importância da observação, que é um dos princípios da permacultura, que sugere que as respostas sejam buscadas a partir do olhar atento aos eventos e objetos que se interconectam no desenvolvimento de um acontecimento. Através da forma como nos voltamos para olhar o mundo retiramos diferentes percepções. Observar é uma condição inerente ao ser humano que pode se dar por meio dos nossos cinco sentidos, podendo ela ser ativa ou passiva, como uma maneira de colocar o corpo em diálogo com o meio e assim interpretá-lo. Na permacultura, assim como no teatro, a percepção do sutil é ponto de aprofundamento.

O reconhecimento da teatralidade começa aqui com sinais discretos, às vezes baseados no cotidiano, como marcas preciosas e pouco visíveis de nossas culturas. Um teatro mais atento às pequenas músicas do que às grandes sinfonias, talvez porque o domínio da expressão me pareça sujeito a excessos caricatos. Desse modo, gostaria de ficar atento às "pequenas vozes". (RYNGAERT, 2009, p.32)



Princípio 1: Observe e interaja. "A beleza está nos olhos de quem vê" (HOLMGREN, 2011, p. 10)



Princípio 12: Use e responda criativamente às mudanças. "Visão não é ver as coisas como elas são, mas como elas serão" (HOLMGREN, 2011, p. 10)

Ao terminar minha fala, que retomava o início deste capítulo, mencionei que meu corpo percebeu indícios do ambiente antes que as notícias afirmassem que os rios voadores traziam fumaça das queimadas do norte do país para o sudeste. Foi a sensibilidade de olhar pela janela todas as manhãs e reconhecer diferenças no meu ambiente cotidiano. E essa inquietação foi o que moveu a percepção daquela aula.

"Nossa, mas que poético!" (Aluna T, 10 anos). A partir desta comentário comecei a refletir sobre o impacto da aula. Será que ela teria conseguido interpretar a minha fala enquanto poética se não estivesse retida pelo que eu dizia? A percepção dela deflagra seu estado de atenção e envolvimento. Ela, por estar atenta, recebeu minhas palavras e ainda conclui que para ela, em sua interpretação, que o que eu dizia tinha poesia. Essa fala evidenciou toda a relevância que eu buscava com um impulso pessoal de dar essa aula. Somada à primeira regra enunciada por Cornell, do ensinamento ao ar livre de ensinar menos e compartilhar mais.

Somente quando compartilhamos nossos verdadeiros pensamentos e sentimentos é que transmitimos e incutimos em outras pessoas o amor e o respeito pela terra. Ao expor nossas ideias e sentimentos, incentivamos a criança a explorar respeitosamente seus próprios sentimentos e percepções, surgindo daí extraordinária amizade e confiança mútua entre o adulto e a criança. (CORNELL, 1996, p. 7)

3.4.1.1. Quadrilha do fim do mundo

Com o intuito de tornar todo este assunto denso um pouco mais lúdico, adaptei-o a uma prática popular: a quadrilha. Ao som de um rastapé pernambucano, os alunos formaram duplas para passear até o sítio imaginário em que iríamos tomar o lanche do recreio. A princípio todos eles já conheciam esta dança. A instrução era que eles, sem sair do curso do caminho - que, por vezes, era em roda, por outras, uma dupla puxava o grupo pelo espaço -, reagissem corporalmente aos comandos dados por mim. Além dos comandos tradicionais: olha a cobra, a ponte quebrou, olha a chuva; trouxe detalhes e indicações sobre o meio como: "puxa o rio

secou, dá pra passar por cima dele”; “olha a chuva e ela é ácida”; “uma árvore enorme, vamos parar para descansar um pouco”.

A prática foi um pouco caótica, talvez pela densidade do tema apresentado anteriormente e a necessidade das crianças de extravasarem as inseguranças e medos atrelados ao pensamento sobre o futuro. No *Vamos à roda de conversa!* Muitos partilharam vivências e experiências, em que, em viagens pessoais, nas estradas, puderam observar alterações de paisagens, viram chaminés soltando muita fumaça e a mudança na cor do céu. O aluno J compartilhou também suas percepções:

“Eu achei a brincadeira muito legal, deu pra perceber que era pra gente experimentar no nosso corpo diferentes ambientes. Mas eu queria falar sobre outra coisa, que durante a brincadeira ficaram pisando no meu pé me atrapalhando na hora de andar.” (Aluno J, 11 anos)

O que às vezes pode parecer um sintoma de erro na decorrência de uma atividade, pode ser um exemplo concreto vivenciado pelo grupo para abordar questões de convivência e dinâmicas coletivas. A partir dessa queixa de J abri a conversa sobre a postura em sala de aula, além de encontrar uma ponte com o contexto de interdependência, pelo qual eles já haviam passado comigo. Quando uma pessoa está fora da brincadeira e propõe uma ruptura, todos os envolvidos são influenciados por esse comportamento, pois o que está sendo proposto tem uma dimensão de corpo coletivo.

3.5. Encadear, conectar tudo: imaginação, corpo e espaço

De última hora tive a oportunidade de dar uma última aula na Arco, o que foi de extrema relevância para concluir o arco pedagógico que pretendia, já que tive espaço para ampliar o conteúdo abordado para além das espécies ou de um micro ecossistema.

Como introdução às conexões, trago uma brincadeira de Cornell (1996) intitulada *encadeamento*. O único elemento necessário para fazê-la é um barbante longo. Em roda, o primeiro jogador traz um ser vegetal. Depois, o próximo jogador deve trazer o próximo elemento - seja ele vivo ou não, elemento da natureza, invenções a partir da realidade - que se relacione com aquele vegetal. E assim por diante. Até que após alguns jogadores, temos uma sequência de seres, temos uma rede. “E se a água desse rio secar, o que acontece?”. Quem se sentisse afetado por aquele movimento do barbante deveria soltá-lo. Percebendo que cada movimento em uma parte da rede acarreta em consequências para ela como um todo.

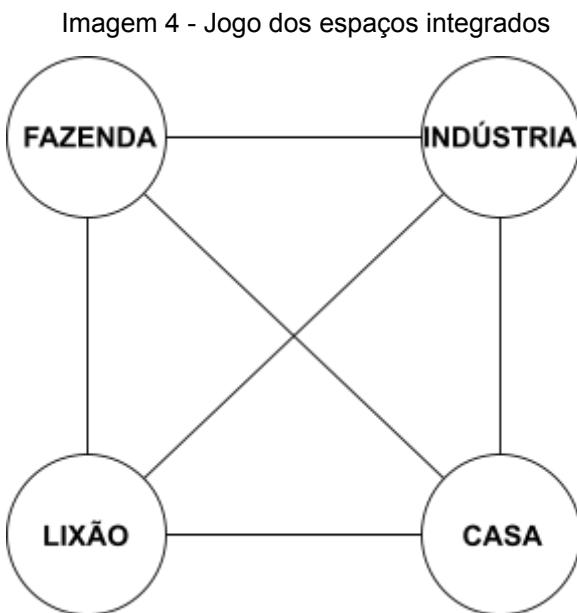
Fotografia 7 - Encadeamento Arco



Fonte: Elaborada por Kim Cober em aula do dia 06/11/24 na Arco

E agora “como o corpo mostra o lugar onde se está?” Através de ações, inspirada em Spolin, dividi a turma em quatro grupos e pedi para que se

dispussem como mostra a Imagem 4. Só esta etapa do jogo já envolveu desafios de concentração e localização no espaço. Sem que os outros grupos soubessem, dei um lugar para cada um. A instrução era que eles mostrassem com o corpo que lugar era este, sem palavras, sem objetos. Dois minutos para um alinhamento mínimo entre eles do que iriam fazer. Instruí que fossem um pouco além do óbvio, para estimular que outras ações pudessem ser propostas. Após a apresentação de cada grupo, quem assistiu trouxe hipóteses sobre que lugar seria aquele.



Fonte: Elaborada pela autora

O único grupo que não foi desvendado de primeira foi o LIXÃO, precisando que eles propusessem uma nova ação para representar aquele espaço. Na sequência, a intenção era que uma pessoa por vez deixasse a sua estação e se encaminhasse para outra de sua escolha, caminhando pelas linhas da imagem, enunciando algo que conectasse à estação de onde ela vinha e para onde ela ia. Na medida que chega na estação um aluno novo, alguém precisa dali sair.

A dinâmica fluiu bem e precisaria de mais tempo para ser executada novamente para se alcançar percepções não somente de conflito e problemáticas, como também enunciar possibilidades criativas de soluções.

- Se a gente soubesse antes quais eram os outros lugares, a nossa indústria poderia ser outras coisas né, pra fazer mais sentido. Mas se bem que os animais da fazenda podiam se relacionar com a indústria como teste para as maquiagens, né? Mas aí, ela não seria uma fábrica vegana (Aluna M, 10 anos)

4. Cores, cheiros e sons: o vazio, a terra e sempre o corpo no espaço

Ao se referir ao estudo analítico das dramaturgias teatrais, Ryngaert (1995) pontua que as *estruturas espaço-temporais indicam modos diferentes de perceber o mundo* (p. 75). As continuidades ou descontinuidades dos locais e tempos históricos que perpassam uma narrativa. A genialidade de um dramaturgo reter a atenção e/ou o conflito independe de uma fórmula fechada, contrapondo em momentos diferentes da humanidade textos verossímeis ou não. Me atendo aqui às características teatrais que espelham o tempo-espacão que existimos ou queremos construir através da observação e da representação, considerando *qualquer texto de teatro, como microcosmo regido por uma filosofia do espaço e do tempo que lhe é própria, sem referência a quaisquer normas* (RYNGAERT, 1995, p. 80). O continuum espaço-tempo citado por Ryngaert é a conexão de dois elementos que o teatro lê como fundadores que se desenrolam no “*aqui e agora*”.

O espaço-tempo é o onde e o quando as relações se dão. Refletir sobre eles dentro do campo teatral é pensar no como o ator, o corpo, a personagem se relaciona com seus pares e com o seu tempo histórico. Em uma medida mais prática, Spolin enuncia as três dimensões espaciais que um ator enfrenta em cena:

O espaço imediato é a área mais próxima de nós: a mesa onde comemos, com os talheres, os pratos, a comida, o cinzeiro etc. O espaço geral é a área na qual a mesa está localizada : a sala de jantar, o restaurante etc., com suas portas, janelas e outros detalhes. O espaço amplo é a área que abrange o que está fora da janela, as árvores, os pássaros no céu etc (SPOLIN, 2010, p. 81)

Assim como o espaço interior, (a cena), o espaço externo à cena também é um fator relevante. Este é discutido desde as dramaturgias clássicas do teatro europeu, apresentando-se não encenados, mas presentificados através das falas das personagens, os *espaços presentes “nos bastidores”, existem “fora do texto” assim como existem “fora da cena”* (RYNGAERT, 1995, p. 86).

Ao mesmo tempo, para a permacultura, o espaço é o cerne de toda a discussão sustentável. Como olhar para o espaço e reconhecer possibilidades de manejo e interação ? Esse contato e reflexão sobre o corpo no/com o espaço são os pontos que almejo aproximar nesta linha: cena — natureza. Como relacionar aspectos do cotidiano das crianças com o todo que estamos inseridos? De onde vem a comida que está na bandeja comprada no supermercado? Para onde vai

tudo o que jogamos “fora”? É possível reconhecer as reações do meu corpo com diferentes elementos da natureza? **Como a minha relação com o espaço-tempo deflagra a minha cultura?**

4.1. Percepção do ambiente: atenção e audição

Como já mencionado, um dos grandes pontos de aprofundamento dessa pesquisa é a o estado ativo de observação do espaço e do meio com o qual convivemos. Dessa maneira, aguçar os sentidos é extremamente necessário para que se tenha uma captação mais sutil de onde se está. Nesta dinâmica, propus uma caminhada, uma deriva, de olhos fechados pelo espaço.

No caso da EAFEUSP realizamos a atividade dentro da escola, uma vez que não tive a oportunidade, nem intenção de buscar sair com as crianças. Ao idealizar a dinâmica pensei em fazê-la em duplas, para que eles pudessem passear pelo espaço da escola como entendessem. Lá chegando percebi que eu iria perder as crianças e a dinâmica que abriria a minha aula seria a última. Então, em fila pedi para que eles fechassem seus olhos e percebessem os sons mais sutis que estavam distantes, assim como os mais altos que eram perceptíveis. Busquei transitar por diferentes tipos de chão, a terra, as pedrinhas, o concreto. Mais longe das salas de aula e mais próximo às árvores do terreno, mais perto do prédio. As mudanças mencionadas acima causavam pequenos ruídos e reações de surpresa e engajamento. Alguns olhos se abriram e logo fecharam, outros se mantiveram fechados o tempo todo.

Vamos à roda de conversa! É interessante como esta dinâmica extremamente sutil surtiu efeitos práticos muito rapidamente. Eles perceberam sons que nunca haviam escutado antes mesmo estando dentro de seu ambiente cotidiano, a escola. O som do trem, da água do córrego, dos helicópteros ou aviões, dos outros colegas gritando dentro da sala, de um vídeo passando, de uma música ao longe tocando. “De onde será que vem essa música?”.

Fotografia 8 - Caminhada de percepção EA (1)



Fotografia 9 - Caminhada de percepção EA (2)



Fonte: Elaborada por Giuliana Dall'Stella
na aula do dia 17/10/24 na EAFEUSP

Fonte: Elaborada pela autora
na aula do dia 17/10/24 na EAFEUSP

A percepção auditiva é elemento fundamental da localização espacial, na medida em que reconhece-se, além dos elementos que compõem o espaço, também se ressignifica e comprehende o cotidiano, na individualidade do que cada corpo pode gerar a partir dos estímulos externos que os acometem.

“eu ouço o som do vazio” (Aluna M, 8 anos)

Foi o que disse uma das meninas. Tentei mover mais palavras para compreender melhor o que ela queria dizer, mas ela era aquela aluna que pouco trocava comigo no início dos encontros, não surtindo mais nenhuma conversa dali. Talvez ela até não tenha tido muita intenção no que dizia, mas sua fala deflagra uma percepção da sutileza, da importância do silêncio enquanto parte de uma música que está como pano de fundo de uma dança-vida. Ela me colocou em reflexão, não soube como fomentar aquele pensamento e de integrar as outras crianças nessa percepção. Cabe aqui, a partir desta vivência e reflexão, referendar Paulo Freire: O

educador que não duvida de seu saber, não é um educador. Ao que ainda acrescento que não há nada mais potente do que a dúvida para caminhar na trilha da aprendizagem mútua.

4.2. Comunidade: um sistema vivo

Arco Escola-Cooperativa e os

Corredores Ecológicos Urbanos do Butantã

Na última semana, os alunos dos 6º e 8º anos da Arco Escola-Cooperativa estiveram presentes em mais um mutirão do 'Corredor Ecológico Urbano do Butantã'. Como parte da disciplina de Projetos: "Permacultura no Cotidiano e Bioconstrução", ofertada pela escola, os estudantes junto às professoras,

à comunidade do bairro e aos representantes de projetos como a 'Composteira do Butantã', o 'Parque da Joia' – entre outros –, executaram o plantio de mudas médias e manejo de galhada para construção de curva de nível na Praça Boturoca (Vila Indiana).



Marcado o mutirão em articulação da comunidade e os projetos ecológicos do bairro, os estudantes saíram da escola, cada um com uma muda nas mãos e algumas ferramentas rumo à praça. As atividades foram realizadas em dois dias e envolveram a limpeza do espaço a partir da coleta de lixo presente; espalhar matéria orgânica para movimentação de galhada para curva de nível; manipulação consciente das ferramentas necessárias para manejar o solo compactado e retirada do mesmo das valas de plantio; mistura entre o composto orgânico e parte de solo compactado e o plantio de 14 mudas de espécies como 'lantana', 'camarão', 'odontonema' e 'sanquésia'.

Desde o final do mês de junho de 2023 a comunidade do bairro vem articulada com o projeto 'Corredor Ecológico Urbano do Butantã'. Esta ação, reivindicada pela comunidade, está prevista no Plano Municipal de Áreas Protegidas, Áreas Verdes e Espaços Livres, da Prefeitura de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente, para proporcionar uma cidade mais saudável, úmida e sustentável. O projeto almeja conectar as áreas vegetadas do bairro, promovendo aumento e

proteção da biodiversidade local, redução das temperaturas e da poluição atmosférica, aumento da permeabilidade do solo e melhoria da drenagem urbana, contemplando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) o 13 (combate às alterações climáticas) e o 15 (vida sobre a terra).

A Arco Escola-Cooperativa demonstra mais uma atividade em conjunto com a comunidade, se revelando como uma escola que preza e preserva seu arredor, realizando trabalhos pedagógicos, culturais e sociais. Fazem-se necessários engajamentos como este, atrelados a projetos como o Corredor Ecológico Urbano do Butantã, em um cenário global de devastação ambiental e péssima qualidade de vida e saúde principalmente urbana. Desde as últimas semanas de agosto uma camada cinza espessa de fuligem paira pelos horizontes brasileiros, por conta de queimadas ilegais dos biomas amazônia, pantanal e cerrado, o que resultou no cenário que a cidade vive nesses últimos dias, a metrópole com a pior qualidade de ar do mundo.

Outras fotos no:

https://drive.google.com/drive/folders/1J9Mu_88iBucXLX3rjw91kPFRhYqr1iR

Este texto foi uma matéria escrita por mim e publicada no dia 26 de setembro no Jornal Gazeta de Pinheiros⁸. Retornei desta atividade esperançosa. A escola havia aberto espaço para que as crianças pudessem, além de entrar em atividade prática de plantio e de compreensão do modo de fazer, estar envolvidas com um movimento comunitário, sério, de caráter político. Permitir que ações como essa sejam realizadas engaja e contribui para a emancipação essas crianças no fazer com as próprias mãos, ajudando uma às outras nas suas dificuldades de manejar as ferramentas ou nas etapas para este plantio, incentivando que projetos comunitários tenham um valor agregado de cuidado e manutenção de um território comum.



Princípio 8: Integrar em vez de segregar. "Muitas mãos tornam o trabalho mais leve". Integrar ao invés de segregar: Colocando as coisas certas no local certo, fazemos com que as relações entre uma e outra se desenvolvam e elas passam a trabalhar juntas para ajudar uma à outra. (HOLMGREN, 2011, p.10)

O estudo de Permacultura na Arco tem possibilitado a extração do espaço da instituição escolar, no romper dos muros para cultivar o entorno escolar. Essa característica, que se repete em várias atividades da escola, tem uma potência

⁸ Link de publicação:

<https://gazetadepinheiros.com.br/noticia/10339/-arco-escola-cooperativa-e-os-corredores-ecologicos-urbanos-do-butanta>

de reflexão sobre integração do território, como potencial estímulo aos sentimentos de pertencimento e responsabilização pelo espaço coletivo. Reconhecendo o bairro, a comunidade como um sistema vivo e interligado, na medida em que ações pequenas podem atingir resultados grandes e longevos, como o Corredor Verde.

Existe também uma potência cênica no romper muros que se estabelece na relação do corpo com o espaço, nas compreensões ativas do ensino-aprendizagem, ou seja, do corpo inserido na situação, na aproximação e reflexão sobre esferas opostas que se fundem: “o público e o privado, o formal e informal, o global e local”; no sentido que integrar estes pólos é discutir dialeticamente as atividades artísticas e a dimensão prática da vida, como aponta Ryngaert (2009). É justamente no *entre* que a aprendizagem se dá. Confrontar, justapor, colocar-se no lugar do outro, inverter perspectivas, ouvir a opinião pública: aprofundar o olhar e entender o micro da experimentação cênica e do plantio como uma representação das dinâmicas sociais e naturais globais.

No caminho para a Praça Boturoca, que já não era a primeira vez que saiam juntos para caminhar aos arredores da escola, agora mais juntos do que da última vez, vinham compartilhando observações: “Nossa, como esse mato tá mais verde. Acho que é por conta da chuva, né?”; “Não me lembro desses troncos estarem aqui ontem, eu passo aqui todo dia.”; “Será que se a gente descer contando os degraus até a praça a gente vai contar o mesmo número?”. A dinâmica, para além do envolvimento político com a comunidade em prol da saúde natural do bairro, vinha acompanhada de uma intenção observadora, que caminha contra a alienação do exercício do ser na era da mercadoria, como diz Ailton Krenak. As surpresas e envolvimento se sucediam a cada descoberta, a cada pergunta.

Fotografia 10 - Mutirão Boturoca Arco



(06/10) A aluna M olhava para a árvore que aparece na fotografia acima sem dizer nada. Pergunto a ela: “você sabe qual é o tamanho total de uma árvore dessa dimensão?” Ela me olhou com olhar afirmativo visualizando da terra à copa como que induzindo que era óbvia a resposta, bastava olhar para a árvore. “E se eu disser que ela tem o dobro do tamanho que estamos vendo, assim como ela cresce pra cima da terra, ela também cresce pra baixo, normalmente na mesma proporção”. M esbugalhou os olhos e abriu a boca. Não conseguia dizer nada. Só olhava para mim e para a árvore sem falar nada.

Fonte: Elaborada pela autora no dia 06/09/24 de mutirão para a Praça Boturoca com estudantes da Arco

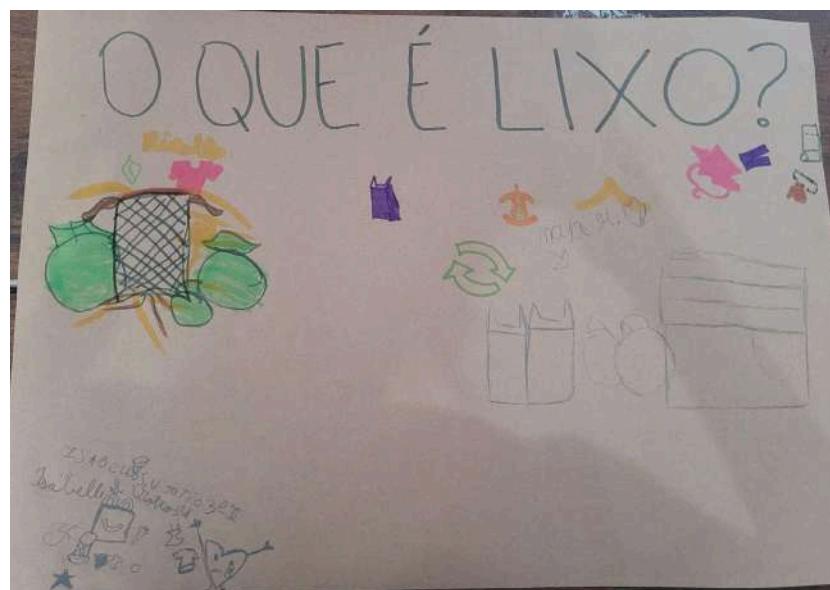
4.3. O que é lixo?

Ao início do contato com cada escola quis desenhar o solo, o contexto em que eu pisava como educadora. Recolher as percepções das crianças para saber por onde e como caminhar. Na Arco elaborei uma ficha como lição de casa, em que as professoras também adicionaram outras perguntas que achavam relevantes como avaliação do próprio processo dos alunos no curso. Meu principal intuito era registrar a noção de lixo que eles tinham e sobre como isso se dava nos núcleos familiares de cada um. Muitas respostas foram retiradas do google, nas suas primeiras definições. Outras mais elaboradas e acompanhadas dos pais.

Conversamos um pouco sobre o conceito do descartável, de onde vem o lixo e para onde ele vai. No início do curso de *Permacultura no cotidiano*, as professoras partilharam uma apresentação introduzindo a permacultura com imagens atuais das condições climáticas, algumas catástrofes e cenas de extrema poluição: como é o caso das ilhas de plástico e tecidos em todos os oceanos do globo. “O que significa descartar?”. Responderam-me: “é jogar em um lugar em que a gente não vê, mas não significa que não está lá”.

Na EA a dinâmica foi na presença, pela efemeridade de encontros que eu possuía com eles, propus que em cartolinhas eles registrassem através de palavras, desenhos, frases o que eles entendiam como lixo. Deixo abaixo os registros a título de apreciação e constatação desse lugar inicial da perspectiva das crianças. Como podemos ver, temos: latas de lixo com resíduos de várias origens, embalagens, representações diversas atrelando o consumo à geração de resíduos.

Fotografia 11 - O que é lixo (1)



Fotografia 12 - O que é lixo (2)



Fotografia 13 - O que é lixo (3)



Fonte: Elaboradas pela autora no dia 17/10/24 na EAFEUSP

Mollison (1981) tenta enxergar o lixo por um conceito às avessas, considerando os resíduos como recursos valiosos para promover a sustentabilidade e a eficiência dentro de sistemas. A permacultura propõe um modelo de vida mais circular e integrado, alinhado com os princípios de cuidado com a terra, cuidado com as pessoas e compartilhamento equitativo, o que contribui para uma cultura de responsabilidade e criatividade no uso dos recursos disponíveis. A ênfase, na

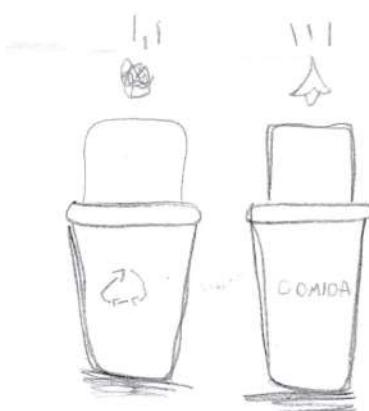
permacultura, é em reutilizar e reciclar materiais, como restos de comida que podem ser compostados, transformando-se em adubo rico em nutrientes para um solo fértil. A relação com o design ecológico se dá aqui no sentido de criar sistemas que levem em consideração o que é considerado lixo ou descartável pelo senso comum como: água da chuva, resíduos de poda ou alimento.

De modo geral as percepções teóricas tanto na EA quanto na Arco sobre lixo resvalam na consciência de que cada material tem uma origem e deve ser descartado de maneira diferente. Vale citar que ambas as escolas têm espaço para trabalhar resíduos orgânicos. No caso da Arco a composteira é um elemento central do curso de *Permacultura no Cotidiano*, promovendo ações semanais com a composteira. Na EA existe um projeto de horta, onde há também uma composteira de três estágios fora de uso e um minhocário que retorna o chorume de volta para o solo da horta, mas pouco ainda é realizado lá dentro.

Na Arco o lixo é separado entre reciclável e orgânico, sendo uma atividade cotidiana dentro do ambiente escolar de separação desses resíduos. Já na EA todos os resíduos são descartados em um mesmo cesto. Compreendo as dificuldades de dispor cestos separados para cada fim, na medida em que se a divisão não é feita no descarte, mais trabalho é gerado para quem tiver de separar a posteriori.

Este fato instigou-me a pensar quais seriam minhas brechas de atuação, principalmente na EA, que nem divisão de lixo faz. A partir dessa reflexão sobre lixo, partimos para as práticas na composteira.

Imagen 5 - Desenho: jogo do lixo



Fonte: Retirada da ficha mencionada acima preenchida por um aluno da Arco

4.4. “Que cor bonita, mas é fedido”: dinâmicas pedagógicas na composteira

Em situação, os corpos, as crianças e a terra.
(Registro retirado do diário de bordo)

As composteiras da Arco vem crescendo com o caminho de *Projetos: Permacultura no Cotidiano* no decorrer dos anos. As semanas foram passando e a familiaridade foi aumentando. No começo eram muitas perguntas sobre a composteira, sobre como manejá-la, acompanhada às vezes de uma resistência para mexer nela. Mas a repetição enquanto metodologia, assim como aplicada no teatro, tem um poder de apoderamento e aprimoramento da atividade, em termos intelectuais, motores e comunicacionais; sendo no fim do semestre a performance e envolvimento das crianças nitidamente diferente.

Na Arco, os resíduos produzidos nos almoços às quinta-feira são todos armazenados em caixas para serem colocados na composteira às sextas. Idealizamos uma rotatividade com as crianças para que a cada semana um trio pudesse trabalhar com esses resíduos. Como podemos ver nas imagens, temos uma composteira quadrada, que foi construída no ano passado com a turma do atual 7º ano; a extensão retangular e mais baixa foi construída com a turma atual. Com a enxada, os alunos manejam a leira, percebem o calor dos compostos e sentem o cheiro vivo que a composteira exala, “que cheiro gostoso”. Mas na hora de colocar os novos resíduos tivemos um diálogo interessante, que evidenciou a percepção das crianças da importância de devolver esses elementos orgânicos à terra.

Fotografia 14 - Composteira Arco (1)



Fotografia 15 - Composteira Arco (2)



Fotografia 16 - Composteira Arco (3)



Fonte: Elaboradas pela autora em aula do dia 27/10/24 na composteira da Arco

- Nossa mas que fedido!!!
- Teve evento no sábado passado e os resíduos ficaram mais tempo esperando para irem pra composteira.
- O que está em contato com a terra está muito mais cheiroso....

A compostagem é uma forma de acelerar um processo natural que acontece no solo. Ao retornar à terra os talos, folhas verdes, raízes, cascas, sementes, estes

são decompostos e seus nutrientes retornam ao solo. O procedimento é simples, aos resíduos orgânicos da cozinha são somados a matéria seca - a folhagem que cai - e com a presença de oxigênio, bactérias aeróbicas e anaeróbicas (microorganismos) e minhocas e besourinhos (macroorganismos), os compostos entram em decomposição, aumentando a temperatura do solo e liberando umidade e nutrientes. Com essas dinâmicas, trabalhamos a redução de desperdícios e a prática de autorregulação de consumo, promovendo o retorno desses elementos orgânicos para a terra.



Princípio 4: Aplique a autorregulação e aceite o feedback. "Os pecados dos pais recaem sobre os filhos até a sétima geração". (HOLMGREN, 2011, p. 10)



Princípio 6: Não produzir resíduos. "A stitch in time saves nine" "Waste not, want not" - traduzo livremente para "melhor prevenir do que remediar" "reduza, recicle, reuse". (HOLMGREN, 2011, p.10)

Já na EA tive a oportunidade de estar com eles somente uma vez na composteira. O auge da minha oficina era a expectativa das crianças sobre o último dia que de fato colocaríamos a mão na terra. Achei isso tão sintomático. O desejo de realizar atividades extracotidianas e fugir do currículo tradicional faz parte do desejo das crianças. Todos os encontros elas perguntavam quando seria o dia que elas iriam à composteira.

Como em todos os encontros, iniciei propondo a retomada do encontro anterior. Em seguida aquecemos minimamente o corpo a partir da imaginação, manejando objetos que remetem à terra, procurando sentir o peso da ferramenta e a resistência da terra. Esta dinâmica foi inspirada no jogo de *substância do espaço* de Spolin, no sentido de perceber o espaço a partir de movimentos primeiramente com as mãos, depois com os braços, a coluna e assim o corpo todo. A maioria das crianças já havia entrado em contato com pequenas pás, mostrando com os movimentos de seus corpos a clareza e consciência do manuseio da pequena pá imaginária. Agora se tratando de uma enxada ou uma escavadeira, foi diferente, as dificuldades começaram a aparecer e as disparidades entre eles também.

“Desafio vocês a caminharem em fila e em silêncio até à horta”. Impressionante como todos foram muito estimulados pelo desafio, chegaram lá rápido e com o obstáculo concluído. Chegando na horta/composteira o que mais me impressionou foi que algumas crianças que estavam super envolvidas com os jogos, trazendo contribuições nas conversas e ansiosas pela prática na composteira, foram as que ficaram com mais receio de mexer na terra. Interessante perceber como desde pequenas já se pode reconhecer os interesses das crianças e também como elas se envolvem com o que as interessa. Às vezes a interação é mais no campo do pensamento do que da prática.

Mesmo as que ficaram com mais receio de mexer na terra tinham um entusiasmo diferente do que com todas as outras atividades realizadas. Por mais que quisessem ir embora por ser o último horário de aula do dia, estavam tristes que seria o último encontro. Esse comportamento confirma a relevância do envolvimento com a natureza e com o espaço externo dentro do ambiente escolar. *As salas de aula estimulam o plano mental. O ambiente ao ar livre estimula o ser integral, com o corpo, sentidos, sentimentos em equilíbrio com o plano mental.* (MENDONÇA, 2017, p. 37)

Fotografia 17- Composteira EA (1)



Fotografia 18 - Composteira EA (2)



Fotografia 19 - Composteira EA (3)



Fonte: Elaboradas por Giuliana Dall'Stella em aula do dia 07/11/24 na composteira da EAFEUSP

5. Considerações finais

Quem não sabe propor questões a si próprio não obtém as respostas: as perguntas abertas são como os olhos que se abrem para a luz, e diferenciam tantos matizes de cores. (LAMEIRÃO, 2007, p. 72)

Reconheço que os lugares de atuação desta pesquisa estejam enquadrados como privilegiados na relação de proximidade com a educação ambiental, bem como com o teatro, uma vez que a Arco possui a disciplina de teatro na grade escolar do Fundamental II, e a EA abre suas portas para refletir sobre os fazeres pedagógicos aliados à temas emergentes e sobre dissidências da atualidade. Tais temas foram acolhidos com facilidade, intimidade ou interesse. Nesse sentido acredito que faz-se necessário, numa perspectiva de ampliação da pesquisa realizada, experimentar os jogos e brincadeiras propostos em contextos de maior distanciamento com o meio ambiente ou com a temática do meio ambiente. Aplicar a pesquisa em regiões que estejam sofrendo visivelmente com a crise ambiental, como em locais de alagamento, solo comprometido, acometidas por desastres como desabamentos, contaminação, graves condições de insalubridade; ou ainda em núcleos privilegiados - como com os filhos das elites bancárias ou donas de regiões agropecuárias - , protegidos dos malefícios danosos provenientes das regiões de maior vulnerabilidade, onde a ignorância frente à responsabilidade pelo coletivo sociocultural e ambiental é severa e preocupante.

Ao mesmo tempo, o percurso e oportunidade que esta pesquisa teve, vêm salientar a importância do registro de boas práticas de convivência em locais que disponibilizam espaços para esse tipo de investigação. Vêm também enfatizar a importância de divulgar essas escolas como referências formadoras de cidadãos conscientes e ativos em temáticas relevantes como o cuidado dos direitos da natureza.

O recurso do jogo atrelado à educação ambiental, como já provado anteriormente a esta pesquisa, é uma metodologia consistente de abordagem. Nesse sentido, a pesquisa vem ampliar o escopo de brincadeiras e perspectivas acerca do assunto, enfocando, com êxito, uma adaptação permacultural e ecológica às brincadeiras. *Por meio do nosso corpo vivemos um diálogo inconsciente com a Terra, pois para nos desenvolvermos precisamos interagir intimamente com ela por meio da água, da respiração e dos alimentos* (MENDONÇA, 2017, p. 24).

A expectativa deste trabalho não era confeccionar e estabelecer de fato uma produção cênica/dramatúrgica a partir dos jogos. Mas sim, partindo da metodologia adotada, reconhecer sua assertividade e recomendar a continuidade desta pesquisa, no sentido de seu aprofundamento cênico e ampliação de seus territórios de aplicação enquanto uma pedagogia que transmutes as problemáticas e conceitos apresentados em ação e transformação - tanto concreta, quanto cenicamente.

Para além de reconhecer que as crianças tiveram contato com princípios da interpretação, da relação com o outro, da espacialidade do espaço cênico e principalmente da compreensão do que é jogo, acredito ser possível uma produção mais dramática ou performática que investigue a noção de espaço, através do reconhecimento de um todo integrado, como um ecossistema.

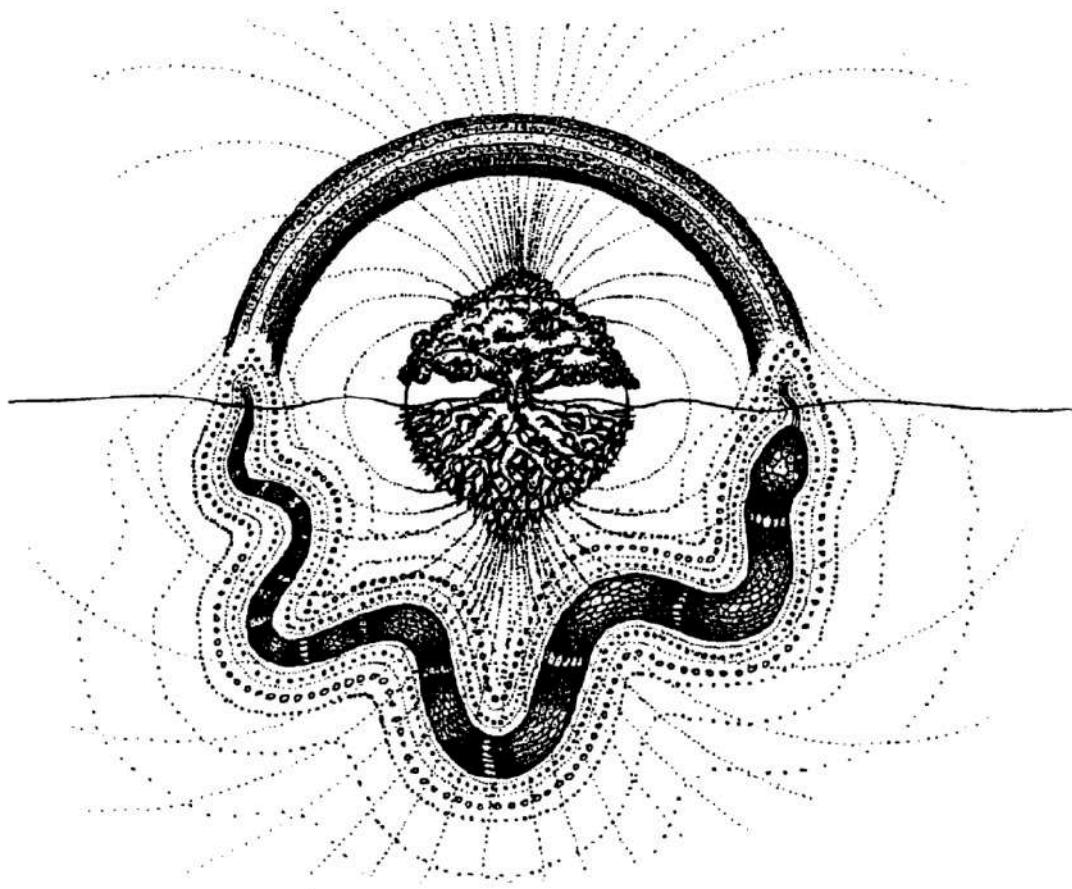
Por outro lado, percebo que para a dimensão cênica se dar, o tempo de contato com as crianças deveria ser muito maior do que o acontecido, a partir da realidade ofertada que se fez viável, uma vez que duas vertentes de princípios e conteúdos estavam sendo abordadas. A construção lúdica tem uma natureza mais acessível e dinâmica que a cênica, mostrando uma necessidade de maior construção de confiança com as crianças. E isso leva tempo. Tempo de aproximação, de amadurecimento das relações, de construção de elos. Tempo de reconhecer o que engaja as crianças, para que assim de fato se construam cenas, ou improvisos.

Contudo, a relevância da pesquisa se dar em dois contextos diferentes endossa a aplicabilidade das dinâmicas propostas. O exercício de realizar as práticas na EAFEUSP foi de grande importância para a sistematização e compreensão do arco pedagógico proposto.

Enfim, realizar o sonho de uma adolescente deslumbrada pela beleza da natureza não tem preço. Por mais que este olhar vá se calejar no decorrer do tempo, a persistência e a vontade de enxergar esta beleza são motrizes para que transformações possam ocorrer. Encerro com um pensamento de Mollison para estimular essa musculatura cerebral a não se sabotar e querer concretizar ideias em uma ordem padronizada. Os caminhos para alcançar um determinado fim podem ser múltiplos, mas nunca retos.

Não devemos confundir ordem com estética. (...) Criatividade, por outro lado, é sintomática de um cérebro razoavelmente saudável, e é geralmente uma coisa desordenada. A tolerância à desordem é um dos poucos sinais de saúde na vida. Se você pode tolerar desordem, você é provavelmente sadio. Criatividade raramente é toda arrumadinha. (...) (MOLLISON, 1981, p. 9)

Imagen 6 - Ilustração Permacultura



Fonte: MOLLISON, Bill. **Introdução à permacultura.** Wilton NH USA: YANKEE PERMACULTURE, 1981.

Referências

ABNETT, Kate e JESSOP, Simon. Chefe do clima na ONU: “temos dois anos para salvar o planeta”. **CNN Brasil**. 10 abr 2024. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/chefe-do-clima-na-onu-temos-dois-anos-para-salvar-o-planeta/>>. Acesso em maio de 2024.

ANSELONI, Érika Pioltine. **Atuando em novos palcos**: diálogos entre o teatro e a educação ambiental. Tese (Mestrado em Educação)- Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, p. 224, 2006.

ARCO ESCOLA-COOPERATIVA. **Arco Escola-Cooperativa**. Disponível em: <<https://arco.coop.br/>>. Acesso em abril de 2024.

BOFF, Leonardo. **Ecologia**: grito da terra, grito dos pobres. São Paulo: Editora Ática, 1995.

BUITONI, Dulcilia Schroeder. **De volta ao quintal mágico**: a educação infantil na Te-Arte. São Paulo: Editora Ágora, 2006.

CORNELL, Joseph. **Brincar e aprender com a natureza**. São Paulo: Companhia Melhoramentos : Editora SENAC São Paulo, 1996.

“CRISE climática é anunciada pelos povos originários desde sempre”, diz Ailton Krenak. **Conectas Direitos Humanos**. Disponível em: <<https://www.conectas.org/noticias/crise-climatica-e-anunciada-pelos-povos-originarios-desde-sempre-diz-ailton-krenak/>>. Acesso em: 01 maio 2024

ESCOLA DA PONTE. **Escola da Ponte**. O projeto. Disponível em: <<https://www.escoladaponte.pt/o-projeto/>> . Acesso em 09 de maio de 2024.

ESCOLA DE APLICAÇÃO (EA). Disponível em: <https://www3.ea.fe.usp.br/educacao-inclusiva/>

HOLMGREN, David. **Permaculture: Principles & Pathways Beyond Sustainability**. Australia: Permanent Publications, 2011. Disponível em: <<https://derdejan.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/06/permaculture-principles-and-pathways-beyond-sustainability-pdfdrive.com-.pdf>>

JORNAL DO CAMPUS. **Além do ensino superior: a luta pela qualidade da educação básica na USP**. 27 de junho de 2022. Disponível em: <<https://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2022/06/alem-do-ensino-superior-a-luta-pela-qualidade-da-educacao-basica-na-usp/#:~:text=A%20Escola%20de%20Aplica%C3%A7%C3%A3o%20>(EA,escola%20p%C3%BAblica%20de%20S%C3%A3o%20Paulo.>

JORNAL DO CAMPUS. **Escola de Aplicação é a melhor de São Paulo**. 18 de setembro de 2012. Disponível em: <[https://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2012/09/escola-de-aplicacao-e-a-melhor-de-sao-paulo/#:~:text=A%20Escola%20de%20Aplica%C3%A7%C3%A3o%20\(E,A,transformado%20na%20Escola%20de%20Aplica%C3%A7%C3%A3o.%20](https://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2012/09/escola-de-aplicacao-e-a-melhor-de-sao-paulo/#:~:text=A%20Escola%20de%20Aplica%C3%A7%C3%A3o%20(E,A,transformado%20na%20Escola%20de%20Aplica%C3%A7%C3%A3o.%20)>

KRENAK, Ailton. **Ecologia Política**. Ethnoscientia, V. 3 (n.2 especial), 2018. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ethnoscientia/article/view/10225/Krenak%202018>>. Acesso em maio de 2024.

LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri. **Criança brincando! Quem a educa?**. São Paulo: João de Barro Editora, 2007.

MAPBIOMAS. ÁREA QUEIMADA NO BRASIL ENTRE JANEIRO E SETEMBRO FOI 150% MAIOR QUE NO ANO PASSADO. 11 outubro de 2024. disponível em: <<https://brasil.mapbiomas.org/2024/10/11/area-queimada-no-brasil-entre-janeiro-e-setembro-foi-150-maior-que-no-ano-passado/#:~:text=%C3%81rea%20queimada%20no%20Brasil%20entre,maior%20que%20no%20ano%20passado&text=Uma%20%C3%A1rea%20compar%C3%A1vel%20ao%20estado,o%20outro%20foi%20de%20150%25.>>

MENDONÇA, Rita. **Atividades em áreas naturais**. São Paulo : Ecofuturo, 2017. Disponível em: <<http://www.ecofuturo.org.br/atividades-em-areas-naturais/>>

MOLLISON, Bill. **Introdução à permacultura**. Wilton NH USA: YANKEE PERMACULTURE, 1981. Disponível em: <https://d1wqxts1xzle7.cloudfront.net/49511340/permacultura_panfletostodos-libre.pdf?1476131389=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DI_INTRO_DUCAO_A_PERMACULTURA_POR_BILL_MOL.pdf&Expires=1730570953&Signature=erVZrXxy8HJZtI7HX1pgQwtlsOSUfus0fZQHvc~K1sGfFdI24YGJDuMh1aDOQUS9zZOIXLfryu-vKq6vij~Br5tYi2p8GK4SBHdWZSqxJ19ylawyK3c3GH--1ecFK1FwdLTQDcmc~sqzo3UhjAyKKZKHM2m2HSPHWz3mS0frxztMJWrUABAPO7bHecDh2EDBaz8dpYcikZLlihw8UA0i2KZLDEI9VjEqiaw-LY~g-yWZt7NFB0J8I99wsqI~Pi7~Dja-t5MsDQ6wPrciZai5PNxF2FQNWCER61OyKnG5mGD2jsWGC-dx7RYP4D9crzoDHR1OF04u9CdjMHvwGcgDqw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>

OLIVEIRA, Elizângela Siqueira de. **Gestão escolar, trabalho associado e participação no âmbito da Cooperativa Educacional de Marília**. 2012. 144 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____. **Introdução à análise do teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **O jogo dramático no Meio Escolar**. Coimbra: Teatro Transformação: Centelha, 1981.

SPOLIN, Viola. **Improvização para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2008.