



**A Caixa da Luz Mágica,
Um “não-lugar” de encontro**

Exercício teatral feito em colaboração com CRPCC (Centro Reabilitação do Porto Paralisia Cerebral) e Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra.

Monografia de Projecto realizado por Liliana Abreu, orientado por Cláudia Marisa e co-orientado por Inês Areal, para obtenção do grau de Mestre.

Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo – Instituto Politécnico do Porto, Mestrado em Teatro, Variante Interpretação/Encenação, 2011.

Índice

Resumo	p.3
Abstract	p.4
Capítulo I	
Introdução.....	p.5
A Comunidade.....	p.11
A Escola.....	p.12
O Rui – o impulsionador.....	p.15
Capítulo II	
Conversando com a teoria e problematizando o tema.....	p.21
Projetos inspiradores.....	p.31
Capítulo III	
Memória Descritiva.....	p.37
Organização do Trabalho.....	p.37
A Seleção do Grupo.....	p.38
O começo, novo ano, novo projeto.....	p.45
O livro dos sonhos e a passagem do sonho à prática.....	p.50
A questão do Fim.....	p.52
Os ensaios finais.....	p.54
O dia da Luz, 16 junho.....	p.56
A luz apagou-se, e agora?.....	p.57
Conclusão	p.60
Referências Bibliográficas	p.62
Anexos I e II	p.65

Resumo

Este trabalho foi desenvolvido com a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral do Porto e o Agrupamento Vertical Dr.Leonardo Coimbra(filho), com o objectivo de criar um espectáculo teatral entre as crianças e jovens destas duas instituições. Através de estéticas variadas, desde a exploração dos corpos na sombra à dança, realizei uma sessão semanal de Janeiro a Junho com um grupo de cerca de 15 participantes. Como objectivo principal destaco o sonho e a urgência de criar espaço de comunicação, fora dos cânones e preconceitos comuns sociais, onde consigamos todos explorar o nosso corpo, o corpo do outro e o corpo no espaço. Que o Teatro seja o veiculo de encontro Humano.

Palavras-chave: arte comunitária; pedagogia artística; teatro.

Abstract

This work was developed with the Portuguese Association of Cerebral Palsy of Porto and Agrupamento Vertical Dr. Leonardo Coimbra (filho), with the aim of creating a theatrical performance for children and young people of these two institutions. Through aesthetic gamut from the exploitation of the bodies in the shadow and dance technique, performed a weekly session from January to June with a group of about 15 participants. The main goal was the dream and highlight th of creating space for communication outside the canons and common social prejudices, where all are able to explore their own body, the body of the others and the body in space. That theater may be the vehicle of human encounter.

Keywords: community art, artistic pedagogy, theatre.

Introdução

Este projeto surge de uma necessidade. A necessidade de olhar em volta e atuar onde é mais urgente. Olhei em volta e não precisei de me demorar em realidades longínquas, a matéria de ação estava bem ali, perto do coração: o Teatro; a grande inquietação do Teatro. Sempre senti que era nesta área que poderia trabalhar, mas vivo na dicotomia entre o valor da arte e a sua influência no social, ou seja, a arte, neste caso o teatro, forma Pessoas ou cria distração para deixarem de Ser? Onde reside a emancipação intelectual na arte? Serão perguntas às quais voltarei ao longo deste documento, pois é-me impossível pensar este projeto específico sem estas reflexões.

Quando comecei a frequentar este mestrado, sentia que queria aplicar o teatro em Comunidade, ou a comunidade no teatro e, para isso, busquei comunidades "recriadas", ou seja, grupos de pessoas que decidiram juntar-se em determinado espaço para viverem comunalmente de uma forma autossustentável e holística. Sonhei em experienciar o teatro em grandes eco vilas, como Auroville, na Índia, onde o sentimento de consciência Humana aparenta ser elevado e onde a arte está integrada no dia a dia, assumindo a mesma importância que a alimentação ou o trabalho diário. Atrai-me sobretudo esta recriação de valores, de ritos, de premissas sociais que o teatro, a par com outras formas de expressão, vai contendo e que, nestes casos, são feitas de novo, sem um passado cultural comum mas sim com crenças de presente partilhadas.

No entanto, o privilégio de ter conhecido um Ser especial no local onde trabalhava e o

amadurecimento pessoal trouxeram-me a vontade de atuar numa realidade bem mais próxima. Durante dois anos fui animadora numa escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritário), onde lidei com realidades bem diferentes da minha e onde a adversidade era palavra comum, bem silenciada entre os sorrisos mundanos. O processo de criação teatral é indissociável do processo de amadurecimento pessoal e, por conseguinte, os meus horizontes pessoais moldaram e reconstruíram as vontades de criar e como o fazer.

Assim, senti esta necessidade de ofertar o trabalho final do Mestrado a esta realidade que me moldou e tornou-me uma mulher diferente.

No dia 18 de junho às 21.30, na Escola Leonardo Coimbra (filho), “A Caixa da Luz mágica” acendeu-se. Este foi o resultado, vivo, de um processo de trabalho artístico entre alunos do Agrupamento Leonardo Coimbra (filho) e crianças do Centro de Reabilitação (Paralisia Cerebral do Porto). Tendo como mote de criação os sonhos de cada um e a possibilidade de os tornar “matéria teatral”, criámos um espetáculo de vinte minutos a que assistiram cerca de setenta pessoas, entre familiares, amigos, desconhecidos e representantes de diferentes associações convidadas.

Durante seis meses, tive como objetivo, neste trabalho final, criar um espetáculo teatral, num contexto amador pedagógico, onde todos pudessem fruir a arte. O meu intento era que este trabalho fosse um “não-lugar”¹, fora das realidades comuns destas crianças, jovens e adultos,

1 - Não deve ser entendido na aceção que Marc Augé conferiu a “não lugar”. Para este antropólogo francês o não-Lugar é um espaço de passagem, incapaz de dar forma a qualquer tipo de identidade, por oposição a Lugar enquanto espaço antropológico, espaço identitário, relacional e histórico.

onde conseguíssemos criar uma plataforma horizontal de comunicação entre todos, através da experimentação em liberdade e da capacidade dos corpos comunicarem. Neste projeto, queria que os participantes criassem uma outra consciência de si, do seu corpo e do espaço, dos outros. Sonhei também que este projeto lhes proporcionasse maior confiança e segurança emocional. Outro dos meus objetivos foi o de partilhar diferentes formas de comunicação, quer entre corpos, ao nível artístico, quer entre cidadãos, através de uma forma assembleária de funcionar. Para que esta ideia se concretizasse, criei um grupo de crianças, jovens e adultos, alguns utentes da CRPCC - uma das unidades orgânicas da Associação de Paralisia Cerebral do Porto – e outras crianças com comportamentos caracteriais² da Escola TEIP Dr. Leonardo Coimbra Filho. Num total de quinze pessoas, criámos um espetáculo onde os sonhos pessoais foram a base para a criação dramaturgica, com recurso a estéticas diversas, que surgiram ou do meu universo criativo ou foram sugeridas pelos membros do grupo. O meu sonho foi o primeiro a ser colocada em ação, já que foi este sonho de criar um espetáculo artístico conjunto, com esta visão específica, mais do que uma criação de teatro social. No

22- O que pertence ao caráter. Todavia, quando se fala de um indivíduo caracterial ("um caracterial"), trata-se em geral de uma criança que apresenta perturbações psicológicas manifestadas através de um "comportamento" ou uma "conduta" anormal, uma "inadaptação" familiar, escolar, social. Há dois tipos de teorias explicativas: 1.º a teoria "constitucionalista", para a qual o caráter e suas anomalias (fobias, obsessões, impulsividade exagerada, e todas as perturbações de origem endócrina) são de origem congénita, na verdade hereditárias; 2.º as teorias "psicogenéticas", mais ricas e mais concretas, que consideram as perturbações como resultantes de situações em que a criança viveu desde o nascimento. Essas teorias insistem, e com razão, no papel da miséria, da precariedade da habitação, da promiscuidade. Heuler assinalou que a maior parte das crianças caracteriais provêm de famílias desagregadas; as perturbação podem resultar de carência de afeto, e mesmo da hostilidade por parte de um dos pais. O caracterial, no fundo, é aquele que não chega a ter êxito na vida e não consegue acomodar-se ao que ele é: a readaptação é geralmente fácil para uma criança de pouca idade (análise psicológica, mudança de meio), difícil para um adulto (o próprio tratamento psicanalítico revela-se frequentemente dececionante).

Disponível em Larousse, <http://www.filoinfo.bem-vindo.net/filosofia/modules/lexico/entry.php?entryID=2021>

(acedido em 21/8/2011)

entanto, nunca deixa de ter esta dimensão, já que o processo teatral que proponho está repleto de intenções pedagógicas e de mudança social. Uso o paralelismo do teatro do oprimido para, em termos teóricos, abarcar um dos aspetos que me interessa ao nível do teatro na comunidade.

“O Teatro do Oprimido refere-se explicitamente à Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, o aspeto pedagógico desse teatro aparece em primeiro plano. O projeto político destaca-se com força e impõe-se através de um processo análogo ao que deu luz à Pedagogia da Libertação de Paulo Freire. Para Boal (...) o teatro pode ser uma arma de libertação, de transformação social e educativa. Enfatizando a necessidade de transitividade do ensino, defendida por Paulo Freire. Afirmando Boal que o Ensino é transitividade, democracia, diálogo, o T. O., cria o diálogo, busca a transitividade, interroga o espectador e dele se espera uma resposta. O teatro do oprimido procura desenvolver o desejo de criar espaço no qual se possa, criar aprender, ensinar... transformar” [Teixeira, s/d: 4].

Se partilho esta forma de pensamento em relação à forma como o teatro se pode apresentar como mudança, como ferramentas de criação, o projeto difere do teatro do oprimido, tendo mais semelhanças com alguns projetos libertários como a Es.Col.A da Fontinha, que explanarei no capítulo dois, já que me baseei numa forma assembleária de trabalho, de autogestão e autonomia para que o espetáculo nascesse. Tudo foi criado por todos e todos participaram nas escolas dramatúrgicas. Ao pensar este projeto artístico, tinha como objetivo primordial criar um espaço de maior liberdade para todos os intervenientes, através de uma criação em ação, tentando agir dentro do espectro que sei - o teatro - para mudar a realidade

circundante. Quis também que este trabalho desse oportunidade a que todos pudessem fruir a arte, independentemente da forma como o seu corpo experiencia a realidade ou de como o lugar onde se nasce marca a percepção e vivência do mundo. Acredito que, através de um discurso profissional do teatro, a comunidade em questão poderá usufruir de um prazer vivencial, de uma nova perspectiva do mundo e da certeza que é possível quebrar as barreiras pessoais e elevar a nossa ação no mundo.

Escrevi este texto como se comigo falasse, deixei que os pensamentos corresse para que a minha vida e este trabalho se impusessem a quem o lê como são, indissociáveis. No primeiro capítulo, contextualizo este trabalho, explico a escolha do tema e elenco os objetivos gerais que defini para realizar este projeto. Ainda neste capítulo introdutório, falo um pouco sobre a tríade que me parece fundamental para ter surgido este trabalho prático: Meio, Escola, Rui. No segundo capítulo deambularei pelas palavras de quem muito já pensou e com quem fui encontrando afinidades ao longo das reflexões destes meses, assim como apresento também os projetos que me inspiraram e inspiram nesta busca. No terceiro capítulo, é o momento de apresentar detalhadamente todo o processo criativo, bem como as conclusões dos seis meses de trabalho conjunto. Por fim, a conclusão fará a redundância de concluir. Muito grata por viajarem nestas páginas comigo.

Ao longo destas páginas os intervenientes serão apresentados pelos seus nomes verdadeiros. Eticamente, não posso nem quero esconder estas identidades pois, além de o projecto ter tido visibilidade pública e os nomes estarem presentes nos anexos I e II, estas pessoas são reais e existem, a forma como conto as suas histórias em nada me parece que entra da esfera pessoal

de cada um e sinto que devem ser eles a estar presentes nestas folhas, não uma máscara de quem poderão ser.

A Comunidade

Sempre fui uma estrangeira em todos os sítios por onde passei. Desde cedo que nunca tive uma cidade raiz, um local de nascimento. A minha mãe era uma professora nómada, sempre a ir para onde o acaso da colocação a colocava. Talvez por isso me seja tão querida a questão da comunidade, aqui entendida como um grupo de indivíduos inter-relacionados morando no mesmo habitat. Sempre foi esta a minha contenda: encontrar estes indivíduos e criar as inter-relações para sentir a pertença. Contudo, reconheço que este conceito de comunidade é ambíguo, como fui sentindo ao longo dos anos. Segundo Gusfield, existem duas distinções dentro do tema comunidade. A primeira tem uma base essencialmente geográfica, como uma cidade, um país, e é esta a ligação entre os indivíduos, a partilha do mesmo espaço. A segunda distinção prende-se mais com a qualidade das relações sociais que se criam entre membros e a rede que surge dentro de determinada estrutura geográfica [Gusfield, 1975:75].

E agora que comunidade pertenço? Que comunidade criei? O poder de juntar pessoas é algo que, a meu ver, deve respeitar algumas premissas como: tempo de maturação de relações interpessoais, a vontade comum, a afetividade, a vontade e a noção de pertença. O grupo que formei, esta construção sociológica para este projeto, é para mim uma comunidade, mas que foi adulterado, já que não foi uma comunidade criada com o respeito do tempo de maturação do grupo. Pela urgência e pela pressão de todos os intervenientes formais para ter um grupo rapidamente, pela necessidade em ter um grupo que não ultrapasse os lugares de uma "miserável" carrinha, pela falta de tempo para entender quais as dinâmicas que se criavam entre os vários proponentes do grupo, pela pouca autonomia que tive em escolher realmente e em

perceber que crianças e jovens poderiam usufruir deste processo. Para uma criação artística consciente, a comunidade de trabalho é importantíssima já que é através da observação e do conhecimento do grupo que descubro o espetáculo. Neste aspeto, esta comunidade foi criada para ser o mais horizontal possível na sua relação de poder interna, uma estrutura piramidal de perpetuação de hierarquias serve para que uma minoria continue a comandar e que a maioria se subjugue. É imperativo alterar estas estruturas verticais de posicionamento social e levar a democracia direta a todas as esferas do campo vivencial, social, artístico e privado.

A Escola

Para que a cultura e o universo do Professor faça parte do mundo do Educando é necessário que, em primeiro lugar, o mundo e os problemas dos educandos sejam parte integrante do consciente dos professores.

Evaristo Fernandes

Quando há dois anos decidi concorrer às ofertas de escola, o acaso decidiu que iria mudar a minha vida na Escola Eb1/JI da Pasteleira. Escura e entristecida, foi assim que esta me recebeu num dia cinzento outonal. A repulsa que me causou o cheiro difuso de comida e fraldas depressa se tornou familiar e um alento olfativo em dias menos felizes. Oitenta crianças vão-se perdendo dentro das muralhas transparentes da Escola, localizada bem no centro do Bairro da Pasteleira. Aqui vive-se num outro Porto, um porto espartilhado por betão e jardins esquecidos de flores, onde o consumo e a venda de droga brincam inocentemente com as crianças afoitas de vida, nas ruas entre os blocos. O bairro invoca a escola nos seus tempos de glória, quando todas as crianças estudavam ali, onde eles cresceram pais, mães,

avôs e avós precoces, crianças grandes com o futuro por vir. Agora vive-se o declínio oferecido pela globalização, ou seja, pela possibilidade, ainda que reduzida, de estudar fora das fronteiras do Bairro, onde as promessas de não ser estigmatizado são um pouco mais reais. Assim, a escola da Pasteleira recebe aqueles que ainda resistem ao estigma do Bairro, ou que querem mantê-lo como estilo de vida. Na escola vive-se a educação pública com todas as promessas do sistema corrente. As crianças têm horário das 9.00 às 17.30, preenchido pelas *disciplinas* de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Inglês, Música, Ginástica, Intervalos, Hora de almoço, mas onde a expressão artística é descurada em detrimento do saber formal e teórico. A pressão da standardização do ensino e da obrigatoriedade de saber ler, escrever e contar em pouco tempo, para formar rapidamente seres dotados de ferramentas para servir a nossa sociedade – a mesma sociedade que, ávida, esquece e remete para um plano confortavelmente secundário todas as expressões individuais. Encontrei uma escola bem diferente da que imaginava possível e perfeita para um crescimento consciente.

“O acompanhamento da evolução psicoafetiva da criança, em correlação com a idade cronológica, é de vital importância pois que de um tal conhecimento resulta, no âmbito familiar e social, maior compreensão e tolerância a uma resposta mais adequada e mais eficaz às manifestações e exigências infantis. (...) A atitude dos pais e principais representantes do meio familiar, primeiramente, e mais tarde, a atitude do professor ou dos professores na escola exercem uma função extraordinariamente marcante sobre a criança, na medida em que serão, em grande parte, responsáveis pela estruturação da personalidade do pequeno ser e, conseqüentemente, pela orientação dada a toda a vida futura” [Fernandes, 1990: 114].

Esta é a máxima para um ensino articulado com as emoções e necessidades da criança, para o crescimento de jovens afetiva e psiquicamente mais saudáveis, mas *que permanece ainda no “dever ser”* [Fernandes, 1990: 115], como observei nesta escola, reflexo e exemplo de tantas outras, presumo eu. Há uma certa incoerência na forma relacional com a criança dentro do seio escolar, contrária ao que defende Anna Freud, citada por Evaristo Fernandes, que diz que *o verdadeiro fruto da tarefa educativa deve residir na obtenção, por parte do educador, do justo equilíbrio entre as satisfações pulsionais da criança e as respectivas limitações ou restrições. Os padrões rígidos de uma moralidade irreal, o super-rigorismo, os castigos e as punições, por um lado; a hiperindulgência e condutas sedutoras, por outro, têm repercussões nefastas* [Fernandes, 1990: 115]. É fundamental que o professor, educador, ou agente ativo no ensino tenha presente alguns aspetos pedagógicos fundamentais defendidos por Paulo Freire. Independentemente do potencial genético com que nascem, todos as crianças têm potencial de desenvolvimento, possibilidades intermináveis. Todos possuem possibilidades ilimitadas, ainda que diferenciadas, de comunicação, aprendizagem, criação e desenvolvimento. Muitas pessoas nascem, crescem e morrem em contextos sociais muito pouco favoráveis ao seu desenvolvimento pleno, assim muitas comunidades vivem abaixo do seu potencial, não desenvolvendo os seus recursos em toda a sua potencialidade. *A consciência desse privilégio (universos escolásticos) proíbe-nos de condenar à Barbárie os que, não beneficiando dele, não estão em condições de experienciar todas as suas potencialidades humanas* [Bourdieu, 1998: 149]. Esta frase de Bourdieu espelha o que senti relativamente à realidade desta escola para onde o acaso me levou. O que pode ajudar a alterar esta realidade, respeitando-a mas invertendo as premissas que condicionam o desenvolvimento de todos? *Uma escola (...), uma*

política democrática, baseada no reconhecimento da diversidade cultural, recusa da exclusão, direito de cada indivíduo a uma história de vida onde se realiza, pelo menos parcialmente, um projeto pessoal e coletivo[Torraine, 1998: 335].

Rui – o impulsionador

Não poderia redigir este documento sem escrever umas linhas diretamente dedicadas a esta pessoa que se cruzou na minha vida: o Rui. O meu Rui, metáfora de tantos Ruis, tantos impulsionadores que vivem sem o saberem.

Ao chegar ao Bairro da Pasteleira, onde trabalhei e onde me cruzei com este menino, vi uma comunidade forte, convicta das suas vontades e da sua sobrevivência enquanto “nicho social” que, orgulhosamente, caminhava só. Este Bairro é uma manta de retalhos de realidades. Nele estão espartilhados sonhos, vivências e vivem livremente seres que sonham ser. Na escola Eb1 onde trabalhei, tive uma micro-sociedade onde pude observar esta manta de retalhos pelos olhos dos meus pequenos novos companheiros. No recreio, onde todos pulavam e desgovernadamente soltavam a energia contida entre altos prédios e vistas parcas, lá estava o Rui, do alto da sua cadeira de rodas, sempre de sorriso em riste como uma arma de proteção, sorriso de tristeza, sorriso de esperança no negrume do asfalto circundante. Alguém lhe empurrava desinteressadamente a cadeira, entre conversas e vidas de quem caminha. E ele ali estava, entregue à vontade de quem o levava, privado de poder perscrutar o recreio como todos os outros meninos e meninas. Não raras vezes, a funcionária que o acompanhava esquecia-se de que na cadeira residia um ser e colocava-se negligentemente à conversa

enquanto o estacionava em frente a qualquer muro, de costas para todos, de costas para o mundo. Ainda assim, o Rui sorria sempre, como para espelhar este contraste ultrajante da vida, o abandono de quem aceitava o mundo e sorria ao vê-lo, sem nunca nele mergulhar...

No contexto escolar, o Rui encaixava-se pela complacência de todos. Tornou-se um ser afável e que a todos brindava com uma gargalhada, sem nunca exigir o cuidado e as condições a que tinha direito. Dependente de todos, assim era passado de mão em mão sem um cuidado real e pensado para um futuro de independência e autonomia. Este abandono disfarçado não é resultado de uma falta de vontade das pessoas circundantes, pelo contrário, surge, talvez, de uma incapacidade de pensar quais as reais necessidades de uma criança com as características do Rui. Quando o conheci, no ano letivo de 2008/2009, o Rui tinha oito anos e estava retido no Jardim de Infância, onde era mais fácil lidar com ele e onde as exigências do sistema público de ensino não chegavam com tanta ferocidade. Este estado de retenção sistemático privava o Rui de brincar e de estar com crianças da sua idade e com outra maturidade e vivência, assim como facilitava o papel do ensino especial e de quem com ele lidava todos os dias. Mas no ano seguinte, o Rui, finalmente, evadiu-se do Jardim de Infância e passou para a turma "dos grandes". As dificuldades foram imensas. Numa turma de trinta pequenos reguilas sedentos de mundo, a professora, pouco sensível à diversidade e à importância da inclusão e da igualdade de acesso à educação, não tinha mãos a medir para acudir a todos os que mostravam alguma dificuldade em aprender segundo os modelos rígidos e pouco humanos da pedagogia da escola pública vigente. Entre tantos inadaptados que esta sociedade cria, o Rui era mais um, com motivo já conhecido, já etiquetado e, portanto, não levantava grandes questões nem problemáticas. Assim, todos os dias era depositado na sua sala de aula, onde

ouvira atentamente toda a aula dada aos seus colegas, sim, aos seus colegas porque para ele uma muralha transparente havia sido construída: a da descrença nas suas reais capacidades.

Mas afinal o que tem o Rui? É oriundo de uma família difícil e disfuncional, com cinco irmãos, um cunhado, um bebé, uma avó, uma mãe com namorados esporádicos, todos amontoados num pequeno T3 perto da Escola, mas para onde o mesmo tem de vir de ambulância pois não há acessibilidades no bairro e a avó, santa cuidadora da família, já não tem mais forças para empurrar rua acima o grande Rui e a sua mochila do Nody. Para além desta realidade familiar e social, o Rui nasceu com Paralisia Cerebral. De acordo com os estudos de David António Rodrigues,

“Ainda que incluída nas deficiências motoras e representando uma parte importante da sua prevalência, a Paralisia Cerebral (PC), pelos diferentes tipos e gravidade que pode atingir e pela frequência e importância das deficiências associadas, pode, em muitos casos, ser considerada uma situação de multideficiência. (...) A paralisia cerebral foi definida pela primeira vez em 1964, numa conferência em Edimburgo, como uma desordem do movimento e da postura devida a um efeito ou lesão no “cérebro imaturo”. Mais tarde a definição foi aprimorada e precisada, acabando por dizer que a Paralisia Cerebral é uma desordem permanente, mas não imutável, da postura e do movimento, devido a uma disfunção do cérebro antes que o seu crescimento e o seu desenvolvimento estejam completos.”
[Rodrigues, 2000:23].

Apesar de considerar importante o conhecimento científico da doença, neste projeto senti

mais necessidade de perceber os casos comuns em pessoas com Paralisia Cerebral, ou melhor, os casos que me estavam diretamente afetos. Segundo Bobath, “*existem três fatores a ter em conta nos casos de Paralisia Cerebral: A tonicidade, a nervação recíproca e os padrões predominantes de postura e movimento.*” [Bobath, 2001:12].

Em relação ao Rui, particularmente, e posteriormente também o pude observar nas restantes crianças participantes no projeto, existe uma espasticidade, podendo ser definida, segundo Bobath como um “*exagero permanente do reflexo do estiramento, resultante de uma desordem do tónus, acompanhado geralmente de um aumento de resistência muscular ao estiramento, que pode ceder bruscamente.*” [Bobath, 2001:67].

Existem outras características como a Atetose³ ou a Ataxia⁴, que caracterizam o padrão da Paralisia Cerebral.

Assim, ao conhecer o Rui senti que o meu trabalho de tese seria para e com este menino e tantos outros que deambulavam na escola Eb1/JI da Pasteleira que, por apresentarem comportamentos caracteriais, estavam destinados a ver apenas os muros sociais a que o coletivo os prostrava. A comunidade está em mim, acredito na mudança diária e de proximidade, onde todos os dias tocamos as realidades que se apresentam diante dos nossos

3 - Segundo Foley, define-se como uma perturbação não progressiva mas evolutiva, devido a uma lesão nos gânglios basais do cérebro de termo, caracterizada por uma disfunção dos reflexos posturais, movimentos involuntários desritmados, com comprometimento da sensação, dos movimentos oculares e, frequentemente, da inteligência.”

4 - Segundo David António Rodrigues é uma lesão cerebelosa que origina uma instabilidade de movimentos caracterizada por uma desadequação às solitudes do meio. A ataxia implica frequentemente um equilíbrio deficiente, descoordenação global e um tremor que acompanha os movimentos intencionais.

olhos. A minha primeira vontade foi que, através do teatro, o Rui tivesse possibilidade de experienciar o seu corpo e o espaço de uma outra forma. Ao ler o livro *Corpo, Espaço e Movimento. A representação espacial do corpo em crianças com Paralisia Cerebral*, de David António Rodrigues, encontrei um estudo de Garelli observado com crianças entre os cinco e os oito anos de idade, com crianças espásticas e “normais”, como o mesmo classifica. Neste estudo foi concluído que houve “*um insucesso massivo das crianças espásticas em todas as provas quando comparadas com crianças normais, ausência de evolução genética do grupo espástico em todas as provas, dispersão dos resultados a população deficiente.*” [Rodrigues, 2000:23,24]. Neste mesmo livro, o autor refere que Tabary questiona estes resultados, perguntando se este insucesso verificado em pessoas com Paralisia Cerebral traduz um atraso ou se, pelo contrário, são o reflexo de uma “*manifestação de uma representação corporal diferente, quer no pormenor quer na própria estrutura*” [Rodrigues, 2000: 81]. Assim, é nesta busca e é nesta hipótese que finco a pesquisa do trabalho a desenvolver e na certeza que cada corpo é um corpo, uma ilha de singularidades e as suas especificidades não o tornam mais ou menos importante do que o do parceiro do lado. É a miscelânea de corpos e expressões diferentes que conferem riqueza à mensagem e à comunicação da arte. Durante anos, a história do teatro e da dança esteve marcada pela definição do que é o movimento belo e aceitável dentro dos padrões e o que não poderia ter lugar nestas artes. Na contemporaneidade, esta característica da estética do movimento cai por terra, como explica a bailarina brasileira da Companhia Pulsar⁵, Teresa Taquechel, em relação à renitência dos bailarinos em trabalhar com diferentes corpos e com o movimento fora do padronizado:

5 - Companhia de Dança contemporânea com portadores de deficiências físicas, de São Paulo.

“Rogério começou a aceitar melhor os próprios movimentos depois de um dia em que eu vi ele pegar e abrir o celular. Ele tinha um impulso que correspondia a uma qualidade muito pesquisada em dança contemporânea: o movimento não tão certinho e controlado. Eu pedi que ele repetisse o movimento e propus explorá-lo. Rogério não entendeu, mas, depois, me telefonou dizendo que, pela primeira vez, sentia-se bailarino pelo fato de usar suas próprias qualidades e movimentos, em vez de correr atrás de movimentos harmoniosos para ser aceito. E, não porque fosse diferente ou estranho, ou que eu tivesse o propósito de romper um estigma. É porque é interessante, rico; um campo fértil de qualidades diferentes, com várias possibilidades para surpreender e instigar o público.”⁶

O que é o corpo em ação com outro corpo, não como terapia mas como expressão pura de arte? Foi sobre esta premissa que o trabalho nascido do Rui se delineou, sempre com a vontade de não ter a deficiência como foco central de criação, mas a criação a partir de uma ideia comum em que as “fronteiras” da deficiência se vão diluindo.

Divaguei neste capítulo dedicado ao Rui. Fi-lo como o fiz inúmeras vezes ao conversar com ele e ao tentar perceber como os dois chegaremos a *bom porto*, como os nossos corpos, diferentes no seu pensar, poderão encontrar-se no abraço.

6 - Entrevista concedida pela COMPANHIA DE DANÇA CONTEMPORÂNEA – PULSAR - a João Luiz Pacheco Mendes, disponível em http://www.blocosonline.com.br/entrevista/pop_artistas/pulsar.php

Capítulo II

À Conversa com a Teoria, problematizando o tema

A arte do teatro deve se abrir aos fluxos da vida que continua estranha a ele. (...) É a cena o que é preciso abrir; a cena como espaço prático, material. (...) É preciso trazer os homens para a cena. Não sua imagem, mas suas singularidades e seus grupos, efetivamente, vivos. É preciso abrir as cenas à vinda daqueles que foram delas banidos: os ditos não-atores, os não-artistas.

Denis Guénoun

Qualquer forma de arte, e em particular o teatro, quando se propõe intervir na transformação social assume uma dimensão política e estética, partindo do conceito de *partilha do sensível*, de Jacques Rancière:

“Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência do comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa partilha das partes e dos lugares se funde numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como o comum se presta à participação e como uns e outros se tornam parte dessa partilha.” [Rancière, 2005: 15]

Assim, “partilha” implica tanto um “comum” como um “lugar de disputas” por esse

comum,mas de disputas que, baseadas na diversidade das atividades humanas, definem “competências ou incompetências” para a partilha.

O processo artístico que deu origem à “Caixa da Luz mágica” explorou as formas que a vida organiza no espaço e no tempo, a par das pluralidades e das diferenças que podem ser encontradas num território, numa comunidade, num certo *comum*, *mapeando as* suas virtualidades, as suas linhas de fuga, para experimentar os vazios de sentido, a criação de novas formas de sociabilidade, que não são mais do que novas maneiras de partilhar o *comum*, que inevitavelmente esbarram na dimensão política da vida em sociedade.

A produção artística não teve preocupação imediata com fatores estéticos, voltando-se, antes, para o trabalho de descoberta e de expressão do eu. Foi, antes de tudo, um *devir-artístico*, uma partilha de forças, de perceptos⁸ e de afetos, “devires que transbordam daquele que passa por eles”, onde cada experimentação era “*lançadora de afetos*”, proporcionando “*encontros*”⁹

7- Devir enquanto conceitodeleuziano. As relações em devir apontam para uma exterioridade, para um movimento tecido no *entre*, uma multiplicidade que não diz respeito à quantidade, mas às variâncias, às mutações. Segundo Gilles Deleuze, em entrevista a Claire Panet, “Devir não é imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Os devires não são fenómenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. (...) Não é um termo que setorna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, masque está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir,uma evolução a-paralela.”

8 - Na mesma entrevista, Gilles Deleuze esclarece o conceito de percepto: “Há os conceitos, que são a invenção da filosofia, e há os perceptos, que fazem parte do mundo da arte. Perceptos não são perceções. São conjuntos de perceções e de sensações, construídos pelo artista, que vão além daqueles que as sentem, que se tornaram independentes de quem as sente. (...) não há perceptos sem afetos. Os afetos são os devires. São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles.”

9 - Segundo Deleuze, a experiência está ligada ao conceito de desejo e de encontro. Para ele, o desejo é construtivista, desejar é construir um agenciamento. O ser humano não deve interpretar, deve experimentar agenciamentos. Para isso, cada um deve procurar “*estados de coisas*” que lhes convêm; cada um adquire o seu “*estilo de enunciação*”, em que só é real o que é enunciado, sendo o enunciado a manifestação completa de todo o real, pelo que há uma redução de toda a realidade ao plano do efetivo, ao plano de um atual sempre em ato,

que se traduziam em “*experiência*”.

Assim, o processo teatral foi assumido como um “palco” do homem comum, onde a vida foi posta em cena, não para ser explicada, mas para ser reinventada, compondo novas partilhas do sensível, misturando os tempos e as ocupações, libertando os corpos de uma condição de passividade intelectual e sensível. Não se partiu da arte confinada ao modelo da identificação e da representação. O desafio foi o teatro enquanto proposta de novas formas de experimentar a vida, de agenciar o desejo que emana dos grupos, dos corpos coletivos ou, dito de outra forma, o teatro enquanto afirmação de devir-político, enquanto vetor de transformação social.

Assim, nesta partilha do sensível coexistiram, concomitantemente, um plano comum sensível e espaço-temporal dos corpos, das práticas, dos discursos e dos processos de subjetivação, e a segmentação desse comum em partes definidas, as relações de inclusão e de exclusão, de interioridade e de exterioridade, os modos de ver e de dizer que marcam “*dobras*”¹⁰ nas quais a negociação de sentidos é possível. Como defende Rancière, essa partilha é algo em que incidem tanto a política como a estética, pois

“a política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem

sempre realizado, que absorve todo o possível do concebível e todo o virtual do interpretável no já dito; o agenciamento implica, ainda, um “*território*”, um lugar onde cada um se sente melhor, mais à vontade, e “*movimentos de desterritorialização*”, ou seja o modo como cada um sai do território, a alteração relativamente à forma como “*entrou*”. É, segundo este autor, nestas quatro dimensões que o desejo ocorre e que se dão os encontros.

10 - Também aqui assumido no conceito deleuziano, explicado pelo autor a Claire Panet: “O que conta é essa ideia de mundo dobrado, e tudo é dobra de dobra, nunca se chega a algo completamente desdobrado. A matéria é feita de redobras sobre si mesma, e as coisas do espírito, as percepções, os sentimentos são dobrados na alma. A dobra do fora vem revelar uma terceira dimensão da não relação entre o dizível e o visível, para lá do saber e do poder. É a dimensão da subjetivação, a dimensão de si”

competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” [Rancière, 2005: 17]. “Existe, portanto, na base da política, uma “estética” que não tem nada a ver com a “estetização da política” de que fala Benjamin. Essa estética não deve ser entendida no sentido de uma captura perversa da política por uma vontade de arte, pelo pensamento do povo como obra de arte. (...) Pode-se entendê-la (...) como o sistema das formas a priori determinando o que se dá a sentir. É um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência. ” [Rancière, 2005: 16,17]

Com efeito, a arte é política mesmo antes de qualquer tentativa nesse sentido, mesmo quando se pretende afastar radicalmente de qualquer intervenção social, de qualquer compromisso.

Segundo Rancière, “A palavra “estética” não remete a uma teoria da sensibilidade, do gosto ou do prazer dos amadores de arte. Remete, propriamente, ao modo de ser específico daquilo que pertence à arte, ao modo de ser dos seus objetos. No regime estético das artes, as coisas da arte são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível. Esse sensível, subtraído as suas conexões ordinárias, é habitado por uma potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo: o produto idêntico ao não-produto, saber transformado em não-saber, logos idêntico a um pathos, intenção do inintencional, etc. (...) O regime estético das artes é aquele que propriamente identifica a arte no singular e desobriga essa arte de toda e qualquer regra específica, de toda a hierarquia de temas, gêneros e artes.” [Rancière, 2005: 32,33,34]

Desta forma, ele afirma a absoluta singularidade da arte e destrói, ao mesmo tempo, qualquer critério pragmático dessa singularidade e agrega a autonomia da arte e a identidade das suas formas às formas pelas quais a vida se forma a si mesma.

Nesta perspectiva, o regime estético da arte, ao mesmo tempo que se liberta de padrões e de regras hierárquicas para a criação, identifica a arte com as próprias formas assumidas pela vida, com as manifestações da vida de um povo, assinalando, assim, a emancipação estética.

Neste sentido, o regime estético constitui-se através de uma aparente contradição, pois ele compreende a arte como *forma autônoma da vida*, o que permite afirmar, simultaneamente, dois aspetos divergentes: a autonomia da arte e a sua identificação com o processo de criação da própria vida. Dessa forma, o estético é dotado de um duplo potencial de emancipação. Por um lado, esse potencial reside na recusa de qualquer forma de subordinação ou de funcionalidade, na resistência ao controle social; por outro lado, o regime estético advoga a autoabolição da arte em favor da sua integração plena na construção da vida comum renovada e que torna indistintos arte e política, trabalho e lazer, promovendo uniões antitéticas.

Ora, é precisamente essa habilidade de pensar as contradições, as antíteses, que define a estética e é esse paradigma que atesta a ideia de uma política da arte independente mesmo da vontade do artista de refutá-la ou de fazê-la servir a uma causa política, apesar de ser essa contradição que a suporta que deu origem à divisão entre os que defendem a "arte pela arte" e os que defendem a sua missão social. Contudo, essa dicotomia resulta, apenas, da incompreensão do fundamento do regime estético, que toma como reciprocamente absolutas duas premissas que se interpenetram, apesar de se afirmarem nos seus sentidos opostos.

Assim, o teatro comunitário (ou comunidade pelo teatro) participa da partilha do sensível ao produzir nas suas criações a amálgama das legitimidades, das identidades, das atividades e dos espaços, dando a pensar uma reconfiguração do comum, uma partilha do social. O próprio momento do encontro entre o palco (o produto artístico) e plateia (os espetadores) promove essa partilha, essa reconfiguração da experiência política e sensível.

Com efeito, à semelhança do preconizado por Paulo Freire (Freire, 1987, 46,24,89), o objetivo desta forma de teatro é promover uma mobilização dupla, tanto de quem faz como de quem assiste, proporcionando uma aprendizagem mútua, uma partilha de pensamentos e desejos através da ultrapassagem dos limites estéticos da arte. Nesta pedagogia teatral, existe uma maior preocupação com o processo do que com o produto do trabalho artístico, embora esteja implícita uma tentativa de conciliação entre ambos.

Ao longo de todo este processo teatral, Jacotot¹¹ foi uma referência na forma de pensar e de fazer. Neste grupo tão heterogéneo, a igualdade nunca foi um objetivo a atingir, mas um ponto de partida, uma suposição a ser mantida em qualquer circunstância, pois a igualdade é um princípio praticado e verificado, e não concedido ou reivindicado. Tal como Joseph Jacotot concluiu que o ensino e a aprendizagem não devem ser baseados na explicação, mas sim na emancipação, que se pode tornar efetiva pela vontade e pelo próprio desejo de aprender ou, mesmo, pelas contingências da situação, também eu me assumi neste processo artístico como *mestre ignorante* e a aprendizagem vivida em cada encontro foi emancipadora. Paralelamente

11- Joseph Jacotot, protagonista da obra *O Mestre Ignorante*, de Jacques Rancière

(e até pelo facto de todo este processo se desenvolver, também, num âmbito pedagógico), assumiram particular significado as palavras de Paulo Freire:

“O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem. Em que, para ser-se funcionalmente, a autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.” [Freire, 1987: 39].

Como defende Rancière, *“explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos.”* [Rancière, 2010: 20]. Assim, tal como Jacotot se serviu do livro *“clássico, um desses em que uma língua apresenta essencial de suas formas e de seus poderes. Um livro que é um todo; um centro ao qual se pode associar tudo o que se aprender de novo; um círculo no interior do qual é possível compreender cada uma dessas novas coisas, encontrar os meios de dizer o que se vê, o que se pensa disso, o que se faz com isso”* [Rancière, 2010: 31] eu usei o que em cada ser humano é o essencial, o todo: a inteligência, o corpo e a capacidade de com eles comunicar.

Partindo destas premissas, foi nosso objetivo trazer “para dentro” o que a sociedade e o atual sistema de ensino tinham colocado “para fora”. Este grupo teria a possibilidade de “aprender

qualquer coisa e a isso relacionar tudo o resto”¹² [Rancière, 2010: 31]. Para que isso acontecesse, foi essencial buscar o todo da inteligência humana em cada manifestação, pois o que embrutece as pessoas não é a ausência de instrução, mas sim a interiorização que as faz acreditar que têm competências e inteligências inferiores.

Em *O Mestre Ignorante*, opondo-se àqueles que consideram que há desigualdade de inteligências e que esse facto explica o sucesso de certos indivíduos em detrimento de outros, por serem mais inteligentes, Rancière contrapõe com o princípio de que todos os indivíduos são igualmente inteligentes e que o desenvolvimento da inteligência pode ser visto como uma associação entre a vontade e o poder racional. É a vontade de aprender e de procurar incessantemente, por iniciativa própria, que confere significado às coisas. Esta racionalidade, guiada pela vontade, gera a verdade e o princípio da verdade resulta da experiência da emancipação. No processo de emancipação, todo o ser se aproxima da verdade, pois a “*verdade existe por si mesma; ela é o que é e não o que é dito*” [Rancière, 2010: 88]. Defende que a improvisação é indispensável para a emancipação e constitui o exercício fundamental para o homem se manifestar, se conhecer e comunicar na e por meio de sua cultura. Com efeito, a faculdade da inteligência humana está mais no *fazer* do que no *saber*. E, como esse *fazer* é, fundamentalmente, um ato de comunicação, é pela palavra (e pelo gesto) que o *saber* se realiza: “*os pensamentos voam de um espírito a outro nas asas da palavra*”, diz o mestre; “*todo saber fazer é um querer dizer*” [Rancière, 2010: 98].

“Tudo está em tudo. A tautologia da potência é também a da igualdade, que busca o dedo da

12 - Princípio do Ensino Universal, defendido por Rancière.

inteligência em toda obra de homem.” [Rancière, 2010: 52]. Assim, a igualdade das inteligências é o que torna possível a sociedade humana, sendo a inteligência a potência de cada indivíduo se fazer compreender e essa compreensão só é possível entre iguais.

Esta teoria, ao ser transposta para o teatro em comunidade, encontra, também, eco nos conceitos de Opressor e Oprimido referidos por Paulo Freire. Com efeito, para ele, a desumanização através da relação entre opressor e oprimido não é mais do que a devolução, pelo espelho, de uma imagem: o opressor reproduz o processo da injustiça e das desigualdades sociais; o oprimido precisa da humanização através da liberdade /emancipação, da justiça e da igualdade social. Ora esta igualdade social só pode acontecer se partirmos do princípio que todos somos essencialmente iguais, o que permite a compreensão mútua e, conseqüentemente, o desenvolvimento social e a humanização. Na verdade, Paulo Freire, tal como Rancière, acredita que o sistema educativo atual apenas perpetua as desigualdades, ao partir do princípio que a igualdade social é uma realidade. Como tal, o que poderá funcionar como explicação são as desigualdades das capacidades individuais. Ao transpor esta lógica do mais capaz e do menos capaz para o todo social, poder-se-á justificar a dominação de uns por outros.

A emancipação intelectual proposta por Rancière funciona no âmbito de uma lógica individual, que não se repercute necessariamente na ordem social. Propõe uma “aventura de espírito”. A igualdade das inteligências não constitui um dado científico que se impõe reconhecer, nem algo a ser alcançado. Constitui uma proposta de transformação da “normalidade” vigente, uma forma de instituir um princípio de iguais possibilidades de

reconhecimento e de realização para todos. Neste sentido, a educação poderá fomentar a racionalidade e o reconhecimento social é fundamental para a construção pessoal do indivíduo, não é uma mera questão de cortesia social, mas sim uma necessidade psicológica básica. É o sentido da igualdade como ponto de partida, o reconhecimento da igualdade do outro como força transformadora das relações dos indivíduos no contexto social. É este reconhecimento da igualdade do outro que alavanca a emancipação intelectual.

Correndo o risco de parecer demasiado pretensiosa, tal como Jacotot, a minha proposta não é a de fabricar sábios, mas sim de trazer o caminho da luz e da compreensão do mundo aos que vivem na obscuridade de um mundo marginalizado, sem vulto e sem voz, para que o entendam e participem nele como sujeitos. O método emancipador de Jacotot difunde a ideia de que todos os homens possuem igual inteligência e “*somente um homem pode emancipar outro homem*”. Considero que a escola pública não consegue realizar tal ação, pois está impregnada de valores, de crenças e de intencionalidades, e ao formatar estes jovens, de acordo com esses princípios, ignora o *aprendiz* dentro da sua história de vida e dos seus saberes acumulados. É um ensino dirigido à sociedade e não ao indivíduo, contrariamente ao Ensino Universal defendido por Rancière, pois “*saber não é tudo, melhor, é nada em si e fazer é tudo!*” [Rancière, 2010: 167] Todo o saber é uma manifestação da inteligência humana, daí resulta que os diferentes saberes devem ser reconhecidos e valorizados com igual importância. Desta forma, só partindo do pressuposto da igualdade dos seres humanos se poderá abrir caminho para viabilizar as potencialidades individuais. O princípio da igualdade é fundamental, ainda mais numa sociedade que funciona sob a lógica do desprezo e da negligência. Aceitar a igualdade como princípio será a única forma de lidar com os fossos

sociais.

Projetos inspiradores

Influencia-me o que vive na minha proximidade, seja física seja ideológica. Inspira-me quem agita o mundo e lhe dá mais colorido. Fascinam-me processos de mudança marcados pela Cultura do Amor e da afetividade. Por isso, os projetos que me acompanharam neste processo não são necessariamente de teatro mas sim de mudança social, onde a estética em ação de mudança está sempre, claramente, presente. Mais do que a ferramenta utilizada, seja o teatro, a dança, a música, a mímica, a olaria, o crochet, e outras inúmeras possibilidades, há sim a urgência de mudar, de alterar a realidade. Neste ponto, a minha visão de um trabalho de mudança através da arte cruza muito com a pedagogia e a educação, que acredito serem a base de mudança no mundo e no sistema vigente. *“Educação é o processo de ajudar o educando a descobrir-se, a construir-se como pessoa; permitindo que o educando atinja a maturidade espiritual para se autodirigir.”*[Neill, 1998: 210]

Até à minha chegada ao Porto, fiz parte de alguns coletivos e associações organizados de uma forma convencional, com os órgãos sociais exigidos legalmente. Assim, com mais ou menos importância e atribuição de poder, as hierarquias eram perpetuadas e a pirâmide de poder mantida. A verticalidade da estrutura organizativa de um coletivo espelhava-se sempre, de uma forma ou de outra, no trabalho artístico. Contudo, ao vir para o Porto, tomei contacto com outras formas de organização social e participei em dois projetos que me influenciaram para a criação teórica deste trabalho específico: o projeto Tierra de Ninos e a Es.Col.A. (Espaço Coletivo Autogerido) da Fontinha.

Tierra de Ninos

A associação Mundo de ANIA sonha que até 2020, 1% do território Peruano seja gerido pelas crianças, com o projeto Tierra de Ninos. É uma ação maioritariamente ambiental, mas os seus princípios e a forma de ação são inspiradores e adaptáveis a qualquer realidade.

“Vivemos em um contexto globalizado, onde são ensinados valores e práticas que ameaçam nossa capacidade de sustentar a vida no planeta. A crise ambiental que enfrentamos é em grande parte o resultado de nossa desconexão com o mundo natural. Os nossos hábitos desequilibrados produzem uma crescente demanda por energia, pressão sobre os recursos naturais, as emissões de gases de efeito estufa e poluição do ar, terra e água na Terra. Sabe-se que 60% dos ecossistemas que sustentam a vida no nosso planeta estão a degradar-se e também que, em média, para manter os nossos hábitos de consumo, são necessários 22 hectares por pessoa em apenas 15,7 hectares disponíveis (GEO relatório 4, UNEP 2007). São assim precisas mudanças radicais no nosso comportamento e valores em relação à forma como tratamos a natureza. Se levarmos em conta que durante a infância formamos os nossos valores na vida, a situação torna-se mais preocupante pois as meninas e meninos crescem cada vez mais desconectados da natureza, com a ideia de que seu bem-estar é independente do estado de seu ambiente.”¹³

Em ANIA acreditam que, para enfrentar e superar a crise ambiental que vivemos, precisamos migrar de uma cultura de desunião para uma união e amor com o mundo natural. A missão de

13 www.mundodeania.org

ANIA é fazer crescer nos jovens e crianças o amor pela vida e pela natureza através da participação ativa na melhoria do seu meio. Para alcançar este objetivo, ANIA criou uma abordagem inclusiva e participativa, baseada na motivação, criação de espaços saudáveis e seguros, orientação e reconhecimento, que inclui a família, a escola, a comunidade, empresas, média, governo local, governo regional e o governo central. Como principais objetivos, ANIA deseja que as crianças e jovens tenham a oportunidade de reconhecer e desenvolver novas capacidades para se tornarem cidadãos mais comprometidos com o meio ambiente, apostando na criação de uma frente comum, com os diversos atores da sociedade, a fim de existirem condições para as crianças exercerem essa cidadania comprometida com o meio ambiente. ANIA trabalha para que consigam criar um novo indicador de desenvolvimento sustentável que valoriza a contribuição de pessoas menores de 18 anos para o bem-estar da sociedade.

Para mim, ANIA tem esta “magia”, esta forma quase idílica de mudar o mundo que me toca. Acredito que também o possamos fazer com o Teatro – pelo menos, assim o sonhei no trabalho feito estes meses: mudar o instante no mundo de todos os que participaram. A Terra das Crianças (TINIS ou Tierra de Niños) são pedaços de terra doados a um grupo de crianças e jovens que decidirão, em conjunto com adultos (família, voluntários), através do respeito mútuo e de uma forma assembleária, como gerir, cultivar e cuidar daquele espaço. Neste espaço, na terra das crianças, há, primordialmente, equilíbrio/harmonia entre o ambiente, o ser humano e todas as formas de expressão. No Porto, este projeto arrancou em janeiro de 2011 mas foi parado neste momento. Assim foi o nosso espaço, um não-lugar doado a todos e a cada um de nós, para gerirmos e construirmos o que quiséssemos, para cuidarmos da ecologia

do ser humano.

Es.Col.A da Fontinha

“Era uma vez uma escola primária cheia de meninas e meninos a aprender a ler e escrever, fazer contas, desenhar, conviver e a encher o recreio de alegria, filhos do bairro operário da Fontinha. A escola, exemplar do movimento moderno, foi construída nos anos 40, no lugar de uma outra, no ponto mais alto do emaranhado de casas, por isso se chamava Escola Primária do Alto da Fontinha. Um dia, as fábricas fecharam, os moradores foram envelhecendo, os mais novos mudaram-se, o número de crianças foi diminuindo. Foi construída outra escola mais abaixo, em 2006, a Escola Primária do Alto da Fontinha fechou. Tem seis grandes salas de aula e refeitório, um recinto exterior único no bairro e uma vista magnífica do Porto.

Desde então, cinco anos volvidos, apenas as intempéries tomaram conta da escola, sem qualquer manutenção da Câmara Municipal do Porto, instituição que tutela o equipamento. E quando, no início deste ano, teve conhecimento do vandalismo de que foi alvo, não tomou qualquer atitude para reparar os danos.

No seguimento do desafio lançado pela Associação José Afonso, para OCUPAR ABRIL. TOMAR DE ASSALTO O MÊS DE MAIO (uma iniciativa motivada pelo crescente desinvestimento na cultura por parte do estado, das autarquias e de outras entidades competentes), um grupo de gente indignada com o abandono do edificado do Porto e que não

*gosta de ficar de braços cruzados, conhecedora do esquecimento a que o bairro da Fontinha tem sido deixado, ocupou, em dia 10 de abril passado, a antiga escola primária da Fontinha, com o objetivo de ali desenvolver um projeto social para o Bairro.*¹⁴

*Ultrapassada a desconfiança inicial dos vizinhos, o projeto começou a desenrolar-se, assente em decisões tomadas por consenso em assembleias regulares, com a participação imprescindível dos moradores do bairro. O edifício começou a ser arranjado. As iniciativas multiplicaram-se. A Es.Col.A – Espaço Coletivo Autogestionado do Alto da Fontinha - tornava-se o centro de convívio para crianças e adultos. Durou um mês. No dia 10 de maio, a Câmara Municipal do Porto mandou a polícia expulsar os ocupantes, mandou tirar o que lá tinham, emparedou portas e janelas e selou o portão de entrada.*¹⁵

É este o início da história da Escola Primária do Alto da Fontinha e da Es.Col.A. do alto da Fontinha. Um espaço devoluto e abandonado ganha uma nova vida do bairro para o bairro. Um projeto em permanente construção, dinamizado por novas ideias.

Deste projeto retive os conceitos de autogestão, funcionamento assembleário e consenso. Por **Autogestão** entende-se, segundo o projeto Es.Col.A., uma forma de organização coletiva sem chefias. Todos participam segundo uma estrutura horizontal, em igualdade de condições e responsabilidades, com livre acesso às informações sobre a estrutura em causa. Um grupo

14 A opção de enveredar pela ocupação foi um ato consciente, orientado pela constituição da República que consagra a legitimidade da ação popular para assegurar a defesa dos bens do Estado e que determina que o Estado deve apoiar as experiências autogestionadas.

15 www.escoladafontinha.blogspot.com consultado dia 17/07/2011

autogestionado é constituído por indivíduos associados livremente que se governam a si mesmos.

O **Consenso** tem por base a ideia de que cada um deve ter total controlo sobre a sua vida, rejeitando que as decisões estejam a cargo de um grupo restrito. As decisões por consenso promovem a participação ativa e a criação de comunidades fortes. Constrói-se através do diálogo, assente no respeito mútuo e tendo como princípio a horizontalidade entre os semelhantes. Ajuda os grupos a definirem as suas necessidades, sem excluir as minorias. O objetivo de consenso é atingir uma decisão partilhada por todas as pessoas incluídas no processo. O consenso é primordial na autogestão, ambos são pilares da democracia direta.

A **Assembleia** é um conjunto de pessoas que, de uma forma livre, assume, em primeiro lugar tomar decisões de forma coletiva, tentando colocar-se de acordo para realizar qualquer atividade ou solucionar algum conflito pessoal ou coletivo. As decisões da Assembleia devem ser tomadas, se possível, por consenso e, para chegar a ele, é necessário que o grupo consiga ter um discurso ordenado e razoável, com o esforço honesto de encontrar entre todos a opção mais positiva para todas as pessoas que compõem a assembleia.

Estes conceitos, que me são familiares no processo de trabalho ativo e social que já desenvolvo, não foram possíveis de copiar e aplicar na íntegra neste projeto teatral mas, ainda que alterados, foram a base, a génese que me inspirou no processo relacional ideal entre todos.

Capítulo III

Memória descritiva

Organização e Preparação

Em setembro requeri ao Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra Filho a autorização para realizar este projeto. O assunto foi abordado em Conselho Pedagógico e aprovado. Na escola da Pasteleira, especificamente, o projeto foi apresentado em reunião mensal de escola, com a aprovação de todos os docentes presentes.

Comecei a reunir com as técnicas do CRPCC (Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral do Porto) em novembro de 2010, para preparação do projeto. A CRPCC é uma unidade orgânica da Associação do Porto de Paralisia Cerebral, que tem como missão apoiar na recuperação de crianças e jovens com paralisia cerebral na zona norte do país.

“Atualmente tem uma população superior a 1700 pessoas com deficiência – crianças, jovens e adultos, a quem presta apoio na área da habilitação / reabilitação, com grande enfoque no suporte familiar e apoio à integração. Possui serviços diversos, tais como: estimulação precoce, integração sensorial, ludoteca, tecnologias de apoio, independência na vida diária, ajudas técnicas, desporto e lazer, piscina, snoezelen e apoio domiciliário.”¹⁶

A equipa que me esperava era composta por uma Psicóloga, duas terapeutas e uma auxiliar.

16 - Dados recolhidos no site da APPC, disponível em <http://www.appc.pt/crpecp.htm>, consultado em 10/8/2011

Foi-me explicado que ainda não sabiam quantas pessoas participariam no projeto, já que a participação ia oscilando, consoante a disponibilidade dos utentes. Assim, foi marcada, de comum acordo, uma sessão semanal, às quintas-feiras, das 14.00 às 15.30. O passo seguinte foi o de organizar os horários das sessões de ensaio e criação na CRPCC com as aulas das crianças. O grupo que eu levaria do Agrupamento Leonardo Coimbra teria de ser dispensado das aulas às quintas-feiras das 14.00 às 15.30 até ao final do ano letivo, o que poderia ser impeditivo para a realização do trabalho. Contudo, esta dificuldade não se sentiu pois os docentes estavam bastante motivados para o projeto e foi possível estruturarmos um horário em que um professor se disponibilizou para trabalhar com os alunos que iriam para a sessão na CRPCC, para que os mesmos conseguissem acompanhar a matéria dada na sua ausência. Tendo conseguido organizar temporal e espacialmente as sessões com as duas entidades - CRPCC e Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra Filho - era tempo de arranjar transportes e definir o grupo que participaria. Com o apoio da Junta de Freguesia de Cedofeita, foi-me disponibilizado gratuitamente uma carinha de 8 lugares, pelo que só teria possibilidade de levar 6 crianças, já que, comigo e com o condutor, teríamos todos os lugares do transporte ocupados. Foi ainda necessário o aluguer de uma ambulância à Cruz Vermelha Portuguesa para transportar o Rui de e para o CRPCC. Esta situação implicava também ter sempre um acompanhante para o Rui.

A Seleção do Grupo

A escolha do grupo participante do Agrupamento Dr. Leonardo Coimbra Filho foi condicionada por um fator, a meu ver, menor. O único critério que presidiu à definição do

número de alunos que iriam participar neste projeto foi o fator transporte. Quando selecionei o grupo, pensei em cerca de dez alunos, mas não os pude levar a todos já que não tinha forma de transportar todo o grupo. Assim, partilhei com os respetivos docentes esta dificuldade e pedi-lhes para que, em conjunto, seleccionássemos quem participaria. Sentia que, se pudesse, quase todos os alunos iriam desfrutar desta experiência.

Quando pensei neste grupo queria-o o mais heterogéneo possível. Penso que na diversidade encontramos mais possibilidades de experiência, pelo menos num trabalho como este, em que o teatro serviria de casa a uma vivência do Eu e do Outro. Assim, a primeira dificuldade prendeu-se com a incapacidade de escolher ou orientar o processo de seleção dos utentes da CRPCC. Percebi, depois da primeira reunião com os representantes desta instituição, que teria de aceitar que qualquer utente participasse, o que não era um problema em si, mas que eles poderiam entrar e sair quando quisessem ou pudessem, já que a maior parte dos utentes realiza vários tratamentos no mesmo dia. Assim, o grupo tornar-se-ia muito instável e seria difícil prever quando teria o grupo todo reunido para os ensaios. Em relação ao grupo vindo do Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra Filho, foi-me dito que, para ter o aval para a realização do projeto teria de ter membros não só da escola Eb1/JI onde trabalhava, mas também alunos mais velhos, da escola sede Eb2/3 Dr. Leonardo Coimbra Filho. Assim tive de reduzir ainda mais o grupo que já tinha escolhido (escolha feita pelo tempo que já estava na escola e pelo conhecimento que tinha das crianças). Desta forma, para participarem no grupo deste trabalho, escolhi os seguintes alunos:

O Rui Ferreira, de quem já falei anteriormente.

A Sara Duarte, 6 anos, aluna do primeiro ano. Com uma imaginação extremamente rica e exacerbada, a Sara vive numa realidade muito própria. Meiga e atenta ao mundo que a rodeia, adora criar histórias e personagens que acompanham o seu dia a dia. Com dificuldade de socialização, a Sara é uma menina que sorri sempre quando, birrenta, quer impor a sua vontade sempre reprimida. Simpática e querida com todos, pede atenção a cada momento. Foi proposta para este trabalho no sentido de aumentar a capacidade de comunicação entre pares, na tentativa de conseguir abrir um pouco mais o seu mundo próprio para os seus pares. Foi também uma forma de reforço positivo para que entendesse que há um espaço onde a sua criatividade pode viver em plena liberdade. Além disto, a Sara precisava também de viver o seu corpo e a relação do mesmo com o espaço, já que esta menina tem receio de tudo o que implica algum movimento físico mais intenso ou expressão corporal, como dança ou teatro.

A Dânia foi escolhida por ser uma criança à margem pelo seu carácter e conduta exemplares. Filha de uma mãe extremamente esforçada e dedicada, esta menina mulher, de apenas 7 anos, é autónoma e ajuda a mãe a cuidar de toda a família. Com um raciocínio brilhante e uma perspicácia muito madura, é muitas vezes rejeitada pelo grande grupo por ser diferente nas atitudes e condutas éticas. Pioneira em quase todos os projetos propostos na escola onde estuda, sente com bastante intensidade o afastamento dos seus colegas e a forma como a “olham” de uma maneira diferente, pela forma generosa e apaixonada com que leva qualquer tarefa adiante. A Dânia, por ter um comportamento muitas vezes exemplar, é posta em segundo plano, em detrimento de alunos com comportamento desviante, o que a torna também vítima de exclusão.

O Daniel Correia, aluno do 3º ano, com 9 anos é talvez o caso mais difícil na Escola da Pasteleira. É um menino inconstante com frequentes explosões de humor, que terminam em violência física extrema contra os colegas da turma, professores, funcionários ou visitantes da escola. Com um historial familiar muito desestruturado, o Daniel vive em constante desafio com a instituição escola e com os que o rodeiam, passando rapidamente de um estado violento para a tristeza ou depressão. Apesar de várias entidades estarem já cientes da situação, até hoje não foi possível dar a resposta adequada a esta criança e, assim, o mesmo continua diariamente neste processo destrutivo na escola. Tem um irmão gêmeo que frequenta a mesma turma e que o vê como um herói. Assim, pensei que para o Daniel seria bom frequentar este projeto por vários motivos, fundamentalmente para conhecer outras realidades e sair do papel de vitimização em que normalmente se coloca, para adquirir ferramentas de expressão não verbais e talvez, assim, consiga expressar todas as mágoas e revoltas que o habitam. É uma criança a quem a escola já não consegue nem sabe dar resposta para as suas necessidades e que o coloca realmente à margem, por falta de capacidade de resolução de um problema que foge do seu espectro de conhecimento.

A Mara, com 11 anos e a frequentar o 5ª ano, é irmã mais velha do Daniel e participou também neste projeto. Apesar de não ter um comportamento similar ao irmão, em termos de violência para com os que a rodeiam, é uma criança extremamente instável, com necessidade de atenção constante e uma incapacidade de escolha ou decisão pessoal. Nesta busca do seu sonho e do que realmente a encanta, penso que a Mara lucrará no conhecimento do seu corpo e do corpo do outro, ganhando também consciência que ela é capaz de fazer coisas interessantes, como todos os outros participantes. A Mara autopropôs-se para este trabalho

assim como a Bruna, outra menina de 11 anos, do 5º ano.

A Bruna é uma criança perfeitamente enquadrada no meio onde cresceu e não parece sofrer de nenhum tipo de comportamento caracterial. Aceitei a Bruna porque mostrou muita vontade em participar. Penso que este projeto lhe proporcionou outras experiências e aumentou o seu conhecimento cultural e vivencial.

Outra menina escolhida para participar foi a Luana, com 6 anos, da turma da Sara. A Luana é uma criança em constante conflito com todos os que a rodeiam e extremamente dura consigo e com os seus pares. Com uma irmã gêmea na turma, a mesma faz um esforço para se identificar o mais possível com os rapazes, diferença notória nesta idade, em que as meninas brincam com meninas e os meninos com os meninos. A Luana tem uma dificuldade imensa em expressar o que sente e o que quer e penso que este projeto a pôde ajudar na abertura e na facilitação da comunicação. Além disso, sendo da turma também do Rui, mostrava muita dificuldade em lidar com o Rui no dia a dia, pelo que a tomada de consciência de que pessoas diferentes podem fazer projetos em comum onde todos são válidos será positivo no seu desenvolvimento como ser humano.

Tinha também o Hugo Figueiredo, de 12 anos, que frequenta o 4º ano. Este menino mostrou sempre uma grande vontade para fazer projetos artísticos e uma capacidade inata para a expressão corporal e dramática. O Hugo tem uma dificuldade atroz em adaptar-se ao meio escolar. Já mais velho que todos os outros colegas, tem um comportamento considerado pela professora bastante imaturo e infantil. Brinca em todas as situações escolares, refugia-se

na brincadeira para fugir à realidade que o circunda. No entanto, a professora da turma, à revelia da minha decisão, proibiu-o de participar no projeto três semanas depois de ter começado por considerar que o mesmo não se estava a esforçar nas matérias escolares e por isso não merecia "o presente" de participar nesta criação. Esta decisão foi tomada pela escola e não pude revogá-la, o que muito afetou o processo e a vontade do grupo, pois fomos condicionados pelas escolhas de entidades exteriores.

Dos utentes da CRPCC, o David foi um dos que acabou por participar no projeto de início ao fim, um rapaz com uma personalidade forte e um temperamento instável e tempestivo, sempre pronto a mostrar que fazia tudo mais e/ou melhor do que todos os outros, independentemente das suas canadianas. A Beatriz, a menina mais nova do grupo, com apenas 5 anos, esbanjava sorrisos e alegria ao participar no projeto. A mãe, extremamente atenta, foi uma companheira de todas as sessões, muito apreensiva no início em "expor" a Beatriz a um processo teatral que envolvesse movimentação. A Beatriz anda de cadeira de rodas, não é autónoma, mas mesmo presa à sua cadeira conseguimos pôr a menina a voar com ela.

A Catarina, adolescente com 13 anos, era a pessoa mais calada do grupo. Às perguntas respondia com um sorriso tímido que escondia as dificuldades e as dores de toda uma vida à margem. Apesar de muito envolvida e empenhada durante todo o processo, não participou no dia da apresentação por falta de disponibilidade/vontade dos pais em quererem que a menina participasse. Para todo o grupo foi muito duro esta ausência numa noite tão especial como aquela - a Nossa noite! Pelo que sei e me era dito pelas terapeutas, a Catarina tinha muitas dificuldades de adaptação e integração na escola onde andava, o que era depois visível mas

atenuado no CRPCC e nas nossas sessões.

O Eduardo, com 10 anos, foi um menino que se juntou a nós a meio do processo, a pedido da CRPCC. Integrou perfeitamente a equipa desde o dia que se envolveu no projeto, em início de maio. É uma criança que está constantemente a questionar o mundo e só o que realmente entende consegue levar à prática. A vida está repleta de problemas e questões que normalmente passam ao lado do “comum mortal”.

Fazia parte deste grupo também a “Sofia Grande”, psicóloga de todos os utentes da CRPCC, com uma dinâmica muito interessante para o grupo. Extrovertida e vigorosa, sempre imprimiu um carácter bastante informal a todas as situações. A grande dificuldade com as técnicas e terapeutas foi a incapacidade das mesmas em seguir a sessão de uma forma organizada, usando estes momentos para um momento de divertimento e desconpressão pessoal, compreensível no meio em que trabalham e nas possibilidades mundanas de catarse serem tão escassas. Outra terapeuta ocupacional, a Ana, foi excepcional no apoio que deu às crianças, principalmente à Beatriz. Sempre a pensar nas vontades das meninas e meninos que participaram, abdicou um pouco do seu papel ativo para ajudar a estruturar o trabalho e apoiar no desenvolvimento da consciência das crianças em relação ao trabalho.

A “Sofia Pequena”, terapeuta ocupacional, esteve em quase todo o processo de criação, tendo no fim saído por motivo de casamento, perdendo o último mês de ensaios, o que não a impediu de vir para a apresentação. Era ela que guiava as sessões de teatro na associação, antes de eu ter apresentado esta proposta. Sempre apoiou bastante o trabalho, apesar de ser

bastante diferente daquele a que estava habituada.

O começo, novo ano, novo Projeto.

A nossa primeira sessão foi em início de janeiro de 2011. Por acordo com as técnicas do CRPCC, comecei a ir, sozinha ou com a Inês Vicente, coorientadora desta dissertação/projeto, às sessões de movimento já realizadas no horário previsto às quintas-feiras. Neste grupo estavam já alguns utentes, quando tinham disponibilidade para frequentar a sessão. Assim, de uma maneira informal, comecei a conhecer o grupo de jovens. O primeiro dia foi o derrubar de todos os receios e marcas sociais, bem escondidas debaixo da pele. Quantas vezes estamos enganados connosco, fazendo um esforço atroz por nos considerarmos seres sem preconceito, sem vergonha, sem problemas... e quão rapidamente tudo cai por terra, ao experienciarmos a vida real. A sessão, orientada pela, por nascer, “Sofia Pequena”, ainda Sofia Machado, consistia numa série de exercícios retirados da Sherborne Association, baseado no trabalho de Verónica Sherborne, pessoa que dedicou a sua vida ao reconhecimento do poder e da inteligência do ser humano, para além da incapacidade. A ideia em relação ao movimento, de Verónica Sherborne, em linhas muito gerais, são Jogos de brincadeiras de movimentos naturais, de ações já inseridas na vida quotidianas da criança.¹⁷ Assim, as duas primeiras sessões basearam-se em jogos propostos pela Sofia, onde explorámos a consciência do “meu” corpo e do corpo do outro no “meu”. No final da primeira sessão falei com todos os participantes e expliquei-lhes o projeto, que gostaria de fazer um espetáculo teatral criado por todos nós, em conjunto, com eles e com meninos e meninas da escola onde trabalhava.

17 - Sherborne Association UK, Teaching Notes and Guidelines, Sherborn Association UK 2008

Expliquei-lhes também que viríamos, então, todas as quintas-feiras para a CRPCC e que seríamos um grupo muito grande. Todos se mostraram muito animados com a ideia. Um dos problemas que cedo se colocou foi o espaço. Na CRPCC não há uma sala para a prática de expressões, com espaço suficiente para infraestruturas como colchões, aparelhagem, luz ou qualquer tipo de material. Tudo o que tínhamos era uma cantina com chão em mosaico onde, ao chegar, retirávamos as mesas e tabuleiros de comida, limpávamos o chão dos despojos do almoço e começávamos a sonhar. Com um grupo de cerca de 15 elementos, mais familiares e curiosos, todos os espaços se revelaram sempre pequenos. Foram várias as tentativas de mudar de sala, ou mesmo de local, mas tornou-se impossível transportar os utentes da CRPCC para fora deste espaço, já que para cada um seria preciso uma ambulância, recurso que, definitivamente, não estava ao nosso alcance. Assim, juntos, começámos a inventar vida na cantina, perante os olhares atónito dos utentes que naquele momento ainda estavam a alimentar-se.

A primeira sessão em conjunto aconteceu dia 21 de janeiro. A custo, lá conseguimos enfiarmo-nos todos na carrinha da Junta de freguesia de Cedofeita, depois da mesma se perder pelo Bairro da Pasteleira e me deixar com seis crianças tomadas pela histeria da novidade à porta da escola durante quase uma hora, depois de arranjar uma companhia para o Rui na ambulância, depois de todos os professores saberem que os alunos não estariam lá e, mesmo assim, terem marcado testes para esse dia, depois de o meu coração saltar desatinado muitas vezes fora do meu peito, depois de expirar três vezes e aterrar em Campanhã, na CRPCC, começámos. Nas primeiras três, quatro sessões foi acordado entre mim e a Sofia fazermos as sessões a pares, para que a adaptação fosse a mais suave e que nenhum dos dois grupos - os

quais queríamos tornar uno e coeso - sentisse que havia uma imposição de parte a parte. Assim, estas sessões serviram para tomar consciência e observar o estado de consciencialização de cada participante, em termos corporais e espaciais, assim como o estado de consciência em relação aos outros (relações de confiança, de parceria, de oposição). Os dois grupos fundiram-se muito bem, em termos relacionais, e para isso contei com a preciosa ajuda de todos os adultos participantes, atentos e sensíveis às vontades de atenção de cada um. Como uma grande família, caminhamos ao longo de janeiro em busca do nosso respirar conjunto. Nessa altura, no início das sessões, percebi o desafio enorme que teria pela frente. Não era a deficiência em si, não era a variedade de mundos que recolhi numa mesma sala, pequena para tantos sonhos, nem era mesmo a sensação de solidão que se começava a apoderar de mim por não ter um companheiro neste trabalho. O grande desafio que se punha era a permanência nas sessões. Vou dar um exemplo de como funcionava o nosso tempo, da perspectiva de um relógio; 13.30 – organizar os alunos na escola da Pasteleira, depois de uma hora e trinta de trabalho com 100 crianças no seu tempo livre entre dois turnos de aula. “Daniel, o lanche, Dânia, o casaco, quem falta aqui? Não saiam do portão, esqueci-me do rádio”, 13.30 – o Rui tem de ir, a ambulância é intransigente no tempo e ainda preciso mudá-lo de cadeira e, muitas vezes, trocar-lhe a roupa e a fralda (sim, esta criança esteve sem um auxiliar como tem direito a maior parte do ano e fui eu que o auxiliei, ou ele a mim, quem sabe). 13.45, depois de suada ter feito a maratona da pressa pelas escadas da escola, estamos todos preparados para a viagem. 13.50 – o transporte ainda não chegou, todos começam a ficar nervosos, eu penso, o Rui já lá está, vai ficar à nossa espera à porta, tempo perdido, tempo perdido. 13.55 – chega o transporte, conduzido por um senhor simpático e de tempo lento, decide sempre, invariavelmente fazer o trajeto mais longo porque tem um certo “receio”

de autoestradas. 14.25 – Chegámos à CRPCC; “Daniel, não vás para a estrada, Mara, agora não é momento para o telemóvel, Sim Sara vamos já à casa de Banho” (Bem, o discurso não era propriamente este, mas era assim que me sentia...sou um pouco mais libertária na pedagogia infantil, mas a situação era muito pouco libertadora). 14.30 - “Caçar” os restantes membros do grupo pela CRPCC e correr com um grupo de crianças atrás de mim até à cantina. 14.45 – depois de chichis, copos de água e abraços (sim, o drama não era assim tanto, a afetividade sobrevive a todo o caos), organizar o espaço, conseguia ter o grupo mais jovem reunido num círculo para a conversa inicial, mas ... e as terapeutas onde estão? 14.55 – Chegam as terapeutas da sua pausa para almoço. 15.00 – respiro, todos juntos, finalmente, acelero a conversa, acelero os exercícios, acelero o ritmo que pedia calma para realmente ser vivido; 15.25 – começam a chamar o Rui, a ambulância que o leva de volta a casa já chegou “Os senhores da Cruz Vermelha não gostam de esperar”, soa-me uma voz do fundo da sala...penso “Eu também não e no entanto sinto que hoje não fiz outra coisa!” Digo - “O Rui vai já”, o sorriso dele perdido em brincadeiras faz-me querer levá-lo para casa em meus braços, quando ele assim o quisesse, por uma vez. 15.35 – Montar a cadeira do Rui, procurar as suas mochilas, despedida, ele vai, atrasado, como sempre. 15.45 – Sai a Catarina para tratamento, calada como sempre, um beijo de despedida tão doce que me comove, mais uma que me tiram antes do tempo. 15.50 – Começar a calçar, procurar roupa fugitiva, mais chichis, casas de banho, organização da semana seguinte com as terapeutas,” O Daniel para a semana não vem, tem tratamento, ah e a Catarina começará a vir de 15 em 15 dias” Penso “bem, não penso nada, estou perplexa, nervosa, ansiosa, tensa”, digo, “sim, tudo correrá bem” e contorço um sorriso de guerra. 16.00 – Olho a Inês Vicente, uma esperança e uma força imensa tomam conta de mim. “Penso – Obrigada, muito, muito grata”, Digo, bem, não digo nada, sorrio-lhe e

debatemo-nos para encaminhar o grupo para os seus transportes". 16.45 – Depois de mais uma vez trilharmos o percurso mais longo, volto para a Escola da Pasteleira, onde inicio a “distribuição de crianças pelos respetivos pais” Penso – só espero não ter perdido nenhum pelo caminho”, Digo - “Foi bom não foi meninos?” e ao ver o sorriso deles tudo passa e deito o relógio fora...até à próxima quinta-feira, pelo menos.

Parti para este trabalho sem uma ideia predefinida do que seria este espetáculo. Sabia que queria usar diferentes técnicas e criar um espetáculo em que a comunicação, a vibração de quem está em palco fosse tão intensa que todos os que assistissem rapidamente se esquecessem que o espetáculo tem pessoas com a estigmatizada “deficiência”. Queria um espetáculo com seres Humanos e para a Humanidade. Tal como Jung afirma que *Cada tomada de consciência é um ato criador*,¹⁸ acredito que este espetáculo tenha sido criado como impulsionador/criador destas novas consciências, seja para quem participou, seja em quem o viu.

Desde o início que tinha vontade de fazer algo com sombras. Empaticamente, achei que seria uma boa técnica para os corpos se assemelharem, para se entrosarem, para comungarem. Por conseguinte, dei uso a um antigo projetor de acetatos esquecido na escola e comecei a levá-lo para as sessões. O que deu origem à caixa da Luz Mágica, que pode ser visto no vídeo (anexo 1), foi durante seis meses um lençol de flanela preso ao teto e um projetor empoeirado. Numa conversa com a coorientadora Inês Vicente, surgiu então esta ideia de fazer esta experiência para ver que mundos surgiam atrás do lençol. Para isto tivemos de nos mudar para uma sala

18 - in Yvone Berge (1976), *Viver o seu corpo, para uma pedagogia do movimento*, Edition du Senil

ainda mais pequena, chamada snoezelen, na CRPCC. A primeira parte da sessão, com conversa inicial, aquecimento e alguns jogos corporais, acontecia na cantina e, a meio, passávamos para este espaço para experimentar sombras. Inicialmente, comecei por fazer uma espécie de talk show onde era apresentadora em sombra e chamava alguns participantes para fazerem "habilidades"; a receptividade foi excepcional, todos queriam entrar na luz mágica e crescer na sua sombra. A par desta descoberta da sombra, percebi que era importante saber os sonhos de todos os participantes e que a linha dramática podia ser baseada na concretização em palco de todos os sonhos partilhados. Era minha vontade que todos, por um instante, sentissem que o sonho se tornara real e que, no grande palco, podiam tudo. Pensar o coletivo, através do indivíduo, tocar as pessoas através do que de mais profundo possuímos, os nossos sonhos era, então, o meu intento. Experimentámos até maio, durante cerca de quatro meses, interrompidos por férias escolares, feriados e por duas avarias no transporte da Junta de freguesia, que impossibilitaram a viagem da escola da Pasteleira até à CRPCC. Durante estes quatro meses, foram vários os jogos dramáticos realizados, de exploração do corpo, do espaço, do preenchimento do espaço, de energia, de concentração, de improvisação, de relação com o outro, de estatutos. Explorei também as sessões com dinâmicas sensoriais, pelo menos, uma vez por mês. Nessa altura vendava todo o grupo e através do toque, do cheiro, da sensação do ar, caminhávamos por todo o espaço interior e exterior da CRPCC, para espanto de todos e deleite do meu grupo.

O livro dos sonhos e a passagem do sonho à prática

Em início de março, ofereci a cada um dos membros do grupo um caderno em branco, apenas

preso por um laço de fita (também nós estávamos amarrados uns aos outros por algo de sublime e frágil, a nossa demanda da vida, os nossos sonhos). Sugerí que desenhassem, escrevessem, rasgassem, fizessem o que sentissem no tempo em que não estávamos juntos. Que este caderno recolhesse as vontades e os desejos pessoais perdidos. Muitas crianças (estranhamente, confesso), quando questionadas, não tinham um sonho, uma vontade imensa. Outros sonhavam o que o do lado tinha dito, com receio de sonhar sozinhos. Estas folhas tornaram-se fotografias das sensações das sessões, bem como indicadores de futuro. Quando alguém queria, partilhava o que fazia no final da sessão, mas nunca ninguém foi obrigado a fazê-lo. Estes cadernos, além de oferecerem a todos mais um espaço de expressão livre, foram uma ferramenta para eu entender como todos sentiam estas sessões. Deles tirei a imagem da caixa que depois se tornou o cenário deste espetáculo, como pode ser visto no vídeo em anexo (anexo I). Alguns abandonaram o caderno, outros deram-lhe vida e encheram as suas folhas. Não tenho nenhum para anexar a este trabalho pois ficou na posse dos seus donos, apenas os recorde na minha memória. Foi, através desta ferramenta, que consegui passar da ideia teórica de explorar os sonhos individuais e torná-los um espetáculo coletivo à prática. Ao entender os sonhos de cada um, pelo que me iam confidenciando e pelos rabiscos no caderno, a minha grande questão era então como tornar esta amálgama de ideias num espetáculo com uma dramaturgia, *“entendendo-a como matéria invisível que não só está implícita - e se mostra - nas escolhas e manifestações espetaculares duma dada representação, como forma a cumplicidade que cria uma relação orgânica e significativa para essas escolhas, ao mesmo tempo que estimula nos espectadores uma resposta ativa e continuada.*”¹⁹ Esta dinâmica entre o que é representável e a continuada circulação de olhares foi morosa e difícil, tendo demorado

19 - Miguel Pedro Quadrio, Distâncias e cumplicidades na dramaturgia contemporânea. Jornal de Notícias 7 de março de 2005

cerca de dois meses, de março a maio, até encontrar o ponto que me parecia interessante para o espetáculo e que deu origem ao que pode ser visto no anexo I. Assim, no início de maio, começámos a ensaiar a “Caixa da Luz Mágica”. Com todos os sonhos pessoais, criei um universo fantasioso onde um ser mágico viria visitar o quotidiano das pessoas. Quando entrasse na realidade comum, traria uma poderosa ajuda, uma grande caixa mágica onde todos os sonhos seriam possíveis. Um momento único na vida dos “comuns mortais” onde poderiam experimentar a sublimação. O que se passa dentro dela, só os sonhadores saberão, mas saberemos que entre a luz e a sombra residem os nossos sonhos.

A questão do fim

Nesta fase, o grupo tomou consciência que todo o trabalho, o prazer das sessões, tinha sido para recolher material e que agora era o momento de o “coser”. Algo que parecia desfragmentado e descontínuo foi entendido como um processo de busca - e penso que teria sido mais fácil se tivesse conseguido trabalhar mais profundamente a questão do fim, da finalidade. Uma das aprendizagens que retiro deste processo prende-se com a questão de que as motivações para realizar um trabalho com estas características podem ser variados, dependendo de pessoa para pessoa, mas que a questão do fim deve ser único.

En un colectivo no es extraño que se den tantos motivos como personas lo integren, pero si se quiere que el colectivo funcione tienen que tener un único fin.(...) Un punto a tener en cuenta y

en el se debe reflexionar es la distinción entre la motivación y el fin conceptos que no deben confundirse ni identificarse. La motivación es lo que mueve a algo, responde por tanto al por qué se hace algo. Así cada persona tendrá una motivación distinta del por qué nos hemos dedicada a esta singular tarea. El fin por el contrario debe ser único.[Paidea, 2011: 3]²⁰

Assim, este Fim foi construído ao longo dos meses e não foi pensado *a priori*, visto que em mim era um processo em aberto, sabia que queria fazer um espetáculo com as características que referi no capítulo I, mas não pensei, concretamente, no seu fim. Pensava que os meios, a forma como o fazia, eram o enfoque principal, mas ao chegar a esta parte do processo entendi a necessidade da finalidade e de como esta questão influenciava o grupo. Pessoalmente, concebo o trabalho teatral com um grupo específico, com estas características, como um processo de transmissão de conhecimentos entre vários seres com vivências e experiências diferentes, no sentido de criar um espaço de comunicação; penso-o, também, como um processo necessário na vida de qualquer ser humano, para que seja um ser mais consciente e mais pleno de experiências e sensações. Para o grupo, esta questão do fim foi trabalhada neste ponto temporal. O que queremos realmente com estas sessões? Sinto que, em conjunto, decidimos que queríamos realmente fazer um espetáculo e apresentá-lo, como prova de que todo o trabalho e evolução feita fosse em função de um público, fosse ofertado e residisse na memória de quem o visse.

20 - Material facultado no IX curso de Educación Libertaria, Mérida, 2011.

Os ensaios finais

À medida que o tempo ia passando e mais próximo estávamos da data de apresentação, dia 16 de junho, mais se sentiam as dificuldades existentes desde o início. Com a definição da estrutura do espetáculo, em todas as sessões íamos evoluindo nesse percurso e aprimorando cada cena. O espaço tornava-se demasiado pequeno para as marcações/movimentações necessárias. Os horários eram cada vez mais curtos e a inconstância dos transportes e da assiduidade das pessoas tornavam o momento bastante frágil. Mais do que nunca senti a solidão deste trabalho, faltava-me um par artístico para dividir as preocupações e multiplicar as possibilidades. Era o momento de trabalhar a questão do Som do espetáculo, feito pelo professor de Música da CRPCC, que desde o início se voluntariou para nos ajudar. Em conjunto com um dos seus alunos, o Jorge, começou a assistir aos ensaios e a trazer a panóplia de instrumentos que poderiam ser úteis na criação sonora. Sabia bem o que queria de ambiência do som, mas esta partilha não foi fácil, já que o Sérgio tinha pouquíssima disponibilidade de tempo para seguir os ensaios. Apenas no dia do espetáculo tivemos o som final, todos os outros ensaios serviam para o Sérgio explorar, livremente, os sons possíveis e a adaptação da movimentação às marcações de som. Fiquei bastante feliz com o resultado final do som, e os restantes membros do grupo também.

Em relação aos figurinos, imaginei um ser feérico, de branco, esvoaçante e leve como o ar, que dinamizava e mexia toda a cena. Para que isso acontecesse tivemos o patrocínio da Custoitex, que me cedeu sacos do lixo cheios de meias de vidro, mousse, opacas, enfim, de tudo, e das meias surgiram figurinos. A ideia da Sofia grande ser o Ser Mágico da caixa foi

uma solução pragmática e serviu de apoio à realização de um dos sonhos, o da Sara, de ser uma fada. Assim, à semelhança do grande ser, existia também um pequeno ser, que iconicamente se assemelhavam, como é possível ver no filme (anexo I).

A par dos ensaios de quinta-feira, era tempo de construir o cenário. Pedi apoio ao Grupo Projectarte²¹ que, durante quinze dias, me ajudou a pensar toda a estrutura da caixa. Com tubos de cartão reciclados e tecido branco fizemos um cubo, sem uma face, com cerca de três metros de largura por dois de altura. Esta estrutura teve de ser feita já no local onde apresentaríamos o resultado final, pois não havia forma de a mover (transporte) nem sequer cabia em nenhum local na CRPCC. Com a preciosa ajuda deste grupo de professores, conseguimos criar o cenário necessário, assim como montar as luzes que a Escola tinha ao nosso dispor para o espetáculo. Por uma questão prática, quer pelo acesso ilimitado que tinha ao espaço, quer pela acessibilidade para cadeiras de rodas, quer pelo apoio humano que teria, escolhi o auditório da Escola Eb 2/3 Leonardo Coimbra para apresentarmos o espetáculo “A Caixa da Luz Mágica”. Para as famílias das crianças do Agrupamento era muito mais simples deslocarem-se até este espaço, dado que a maioria não tem transporte próprio. As famílias das crianças da CRPCC tiveram um autocarro disponibilizado pela própria associação, para se deslocarem, em conjunto com as ambulâncias necessárias para transportar todos os elementos

21- Pretende-se que este seja um centro de dinamização de momentos/espacos criativos de celebração e alegria em todo o Agrupamento escolar, envolvendo, por exemplo, outros professores, instituições, comunidade envolvente (pais, empresas, etc...), num processo de união e reflexão. No seio da escola deseja unir “espacos” aparentemente isolados, através de pontes entre diversas áreas curriculares e projetos e entre todas as escolas do Agrupamento, assumindo-se como uma mais-valia nas vivências e aprendizagens escolares dos alunos. Pretende ainda contribuir para que os alunos vivam a escola de uma forma mais ativa e interventiva, aprendendo com alegria e prazer e participando na sua melhoria e reconstrução. Através de elementos aglutinadores, tomando como nota o som e a imagem, este projeto aposta numa melhoria substancial dos sentidos, perceções e reacções, que a médio prazo serão convergentes na melhoria global dos resultados escolares dos alunos. Definição retirada do site da Escola Leonardo Coimbra, dia 29 de agosto de 2011

do grupo até à escola Leonardo Coimbra.

Estes momentos, em que me desdobrei em encenação, cenografia, figurinos, produção e, nos tempos livres, pessoa, foram os mais difíceis desta solidão de criação. Era um trabalho extraordinário para conciliar com a minha atividade profissional, o tempo era pouco e a energia escasseava, ainda por cima, o momento era coincidente com o final do ano letivo e com a preparação de inúmeras atividades na escola. Assim, o momento que se aproximava, o do dia de apresentação era vivido por mim com bastante instabilidade emocional, resultante de todos os processos a serem assimilados no momento.

O Dia Da Luz, 16 de junho

Este dia amanheceu solarengo e a prometer aventuras. Bem cedo, fui até à escola Leonardo Coimbra, onde no dia anterior estive a estudar todos os locais e possibilidades. O facto de nunca termos ensaiado no espaço, por falta de transporte adaptado, assustava-me. Seria bastante exigente para todos passarem de uma sala pequenina para um palco, com entradas e saídas diferentes, um novo mundo de perceções. Tentei preparar tudo para que o impacto fosse o menor possível. Quando cheguei, deparei-me com um problema com as luzes, que só foi solucionado umas horas depois, o que atrasou toda a montagem e me deixou à beira de um ataque de nervos. Os participantes, nervosos na sua estreia, começaram a chegar ao fim da tarde, a horas certas de um ensaio geral. Como tudo atrasou, só lhes restou inventar alguma paciência e colocar rédeas nos temores e impulsos. No entanto, um grupo de crianças numeroso em espera traz sempre conflitos e alguma tensão. Rapidamente correram toda a

escola e fugiram na altura dos ensaios. Valeu-me mais uma vez a calma e coerência da Inês Vicente, que me aconselhava nas mais diversas situações. Quando fizemos o ensaio geral, o caos foi ordem. As falhas e as peripécias foram tantas que no final todos se sentiam um pouco derrotados. Quase a perder o controlo da situação, os momentos que antecederam o início do espetáculo foram intensos e inconstantes, onde todos os medos residiram sem barreiras. Pouco antes do começo, uma das crianças caiu e torceu o joelho. Estóico, corajoso e lutador, decidi que queria continuar e levar até ao fim este projeto pelo qual lutou. O orgulho e a esperança invadiram-me novamente. Assim, de um fôlego, começámos por apresentar um vídeo de ensaios (anexo II) a todos os que se deslocaram nessa noite até nós. De seguida, "1, 2, 3, Ação" - como sempre tinha sido dito nos ensaios, a magia começou. Som, luz, e voz off estavam em palco também, em comunhão com as minhas estrelas que se entregaram, sem barreiras ao voo do espetáculo. Vontade, empenho, escuta, tudo vivia no momento Agora. Vinte minutos volvidos e os aplausos acordaram, emocionados, fortes. O sorriso do público espelhava a felicidade dos meus pequenos heróis. Tinha acontecido, tínhamos chegado ao ponto onde conseguíamos respirar novamente, agora diferentes, pois sabíamos ser possível inspirar o mundo através de muitos pulmões.

A luz apagou-se, e agora?

Acabou. De repente o espaço estava vazio, a caixa desmantelada e só as memórias gritavam o que se tinha passado há uns instantes. Assim é este carácter e talvez seja este o seu grande calcanhar de Aquiles. A Efemeridade. Este trabalho é um ato isolado, é uma experiência sensorial, é fugaz. Traz prazer, sensações, devires... mas só com um trabalho continuado

muda, efetivamente, o indivíduo e o que o rodeia. Foram, de facto, seis meses, na realidade umas cerca de quarenta e cinco horas, das quais trinta e cinco foram “roubadas” por elementos externos, foram dez horas de entrega. E o que farão estas dez horas a todos os que participaram? Não saberei, este é o momento em que busco as minhas convicções mais profundas no processo de educação livre, ergo as experiências que tivemos bem alto, como uma bandeira a arder na noite escura e volto a acreditar que estes momentos fugazes deixam marcas e colocam “pedrinhas” na engrenagem. De quem fez ou de quem viu. O público. Esse agente que esteve connosco, que se emocionou e brindou todos os atores com uma ovação forte. Afinal a esperança é maior ainda, há mais engrenagens onde a pedrinha pode ter caído. Mas para que a pedra se tornasse um calhau e rebolesse sociedade abaixo era necessário que esta prática da experiência se mantivesse no tempo, sem preconceitos, trabalhando sempre com a comunidade da margem e tendo sempre como objetivo a continuidade do trabalho, a autonomia e autogestão.

Para mim foi um desafio imenso, mais do que tudo estava só eu. Habituada a trabalhar em grupo, as decisões e discussões comigo mesma revelaram-se difíceis e percebo que uma dupla neste tipo de projetos é ideal. Os corpos estão em efervescência, estão no espaço, estão no outro; são muitas esferas de ação para duas mãos e um coração. Como criadora, as minhas expectativas eram as mais altas. Queria criar um espetáculo com um discurso profissional, estruturado, rico, colorido, independentemente do grupo que tinha em mãos. O universo era frágil por si, mas nessa fragilidade residiu a essência para criar, e criar para e sobre a humanidade geral e real, não sobre o indivíduo.

Saio desacreditada com as instituições, desacreditada com as respostas dadas a quem neste

sistema perdido se encontra. Saio descreditada na possibilidade do sistema saber cuidar dos que protelou. Por isso urge esta prática da experiência, esse reforço da autodeterminação, da autoestima, da capacidade ativa individual. Urge assumir algo que levanto como uma bandeira, *desde o ignorante que soletra signos até ao cientista que constrói hipóteses é sempre a mesma inteligência que se encontra em ação, uma inteligência que traduz signos por outros signos e procede por comparações e figuras para comunicar as suas aventuras intelectuais e compreender aquilo que uma outra inteligência trata de lhe comunicar.* [Rancière, 2010, 18]. A sociedade mudará quando aceitar todos os que nela residem e partilharem esta base de conhecimento mais elevado, entendendo o potencial inato em todos e qualquer um de nós; espero, humildemente, que este trabalho tenha ajudado de alguma forma, alguém a mudar um pouco a perceção do mundo.

Conclusão

Coloquei-me neste projeto sem saber, realmente, o que daqui viria. Nunca tinha feito um projeto teatral com um grupo com estas características e os desafios foram muitos, como fui falando ao longo deste texto. Livros, documentários, rabiscos, espetáculos, tudo tentei para perceber melhor, racionalmente, o que fazer e como o fazer. No entanto, e apesar de saber que o meu olhar era fundamental na estruturação do processo, o meu Bem não é igual ao da Sara, ou ao do Daniel ou ao de ninguém, e o Bem é o bem de todos somado em consenso com o que sentimos e com os nossos medos. Assim, liberta desta expectativa, aprendi isto (tanto, mas indizível nestas folhas) e resumo, segundo as palavras de Rancière, no que penso agora ser o papel do facilitador da criação neste tipo de grupos:

O mestre ignorante, capaz de ajudar a percorrer este caminho, chama-se assim não porque nada saiba, mas porque abdicou do "saber relativo à ignorância" e deste modo dissociou o ensino que pratica do saber que possui. Não ensina aos alunos o seu saber, antes lhes ordena que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que verifiquem o que dizem e façam os outros verificar o que dizem. [Rancière, 2010, 30]

Esta é a capacidade que almejo e sinto ter sido trabalhada nestes meses, a capacidade de empurrar os seres que comigo cruzam e comigo criam para um caminho aventureiro pelo seu próprio processo de conhecimento, que possam voltar quando sentem necessidade mas que também saibam que podem ir livremente. Que a construção do ser individual seja fruto das suas próprias experiências, erros e glórias e não espelho de pressões e quererres sociais. Que o

fim último seja a emancipação. *Chamaremos Emancipação à diferença conhecida e mantida das duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a si própria, enquanto que a vontade obedece a uma outra vontade* [Rancière, 2010, 19]. Sob o signo da igualdade creio possível aprender sozinho e sem um mestre explicador, normalmente desejado e pretendido.

Em todo este processo senti-me como Jacotot, o professor que tem o desafio de ensinar Francês a alunos Holandeses, onde os mesmos não sabem nada de francês e o professor nada sabe de Holandês. Este processo de dificuldade cria o momento de evolução e Jacotot faz descobertas extraordinárias. Sinto algum paralelismo na forma como Jacotot buscou esta comunicação da igualdade, pois também sinto que cheguei à CRPCC estrangeira, sem entender a linguagem e saio diferente, mais plena. Usarei as suas palavras, não esperando nem querendo ter o conhecimento que este mestre ignorante detinha, mas porque esta urgência de dizer ao mundo também pulsa no meu peito. Pulsa com o pulsar da vida e a incerteza do futuro a certeza que *Tudo está em Tudo: a tautologia da potência (...)*.

*As coisas estavam claras. Este não era um método para instruir o povo, mas uma boa nova que se deveria anunciar aos pobres: eles podiam tudo o que era possível ao homem. Bastava anunciar. Jacotot decidiu dedicar-se a isso. Proclamava que se podia ensinar o que se ignora e que um pai de família, pobre e ignorante, pode, se for emancipado, empreender a educação dos seus filhos sem um mestre explicador. E indicou o meio desse ensino universal: **Aprender qualquer coisa e relacionar com ela todo o resto segundo este princípio: todos os homens possuem uma inteligência igual***[Rancière, 2010: 32, 24].

Bibliografia

BERGE, IVONE, (1976) *Viver o seu corpo, para uma pedagogia do movimento*, Edition du Senil, Paris

RODRIGUES, DAVID ANTÓNIO, *Corpo, espaço e movimento: estudo da relação entre a representação espacial do corpo e o controle da manipulação e da locomoção em 1987 crianças em paralisia cerebral*. Tese de Doutoramento, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa.

NEILL, A.S.,(1976) *Liberdade Sem Medo*, Ed. Ibrasa

RANCIÈRE, JACQUES,(2010) *O Espectador emancipado*, edição Orfeu Negro

RANCIÈRE, JACQUES,(2010) *O Mestre Ignorante, cinco lições sobre emancipação intelectual*, edições Pedagogo.

JOYCE, MARY,(1978) *Dance Technique for Children*, Mayfield Publishing Company

FERNANDES, EVARISTO,(1990) *Psicopedagogia e Psicanálise da Educação*, Para uma pedagogia Humanista, editora Estante

FERNANDES, EVARISTO, (1990) *O aluno e o professor na Escola Moderna*, editora Estante

Bax, M,)1964) Terminology and Classification of cerebral Paralesy, Development medicine and child neurology

ORNELAS, J.,(2010) *Associativismo comunitário e Mudança social*, A casa encantada publicações lda.

ORNELAS, J,(2002), *Novos desafios na reabilitação de pessoas com deficiência mental*, AEIPS

TEIXEIRA, TANIA MÁRCIA BARÁUNA, *Dimensões Sócio Educativas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal*. Disponível em <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate04/Seccion4/Teatro%20del%20oprimido.pdf>
(Acedido em outubro 2011)

MENDES, JOÃO LUIZ, Entrevista concedida pela Companhia de Dança Contemporânea PULSAR. Disponível em http://www.blocosonline.com.br/entrevista/pop_artistas/pulsar.php
(Acedido em 7/09/2011)

FREIRE, PAULO,(1987). *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro.

FREIRE, PAULO, *Educação e Mudança*, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, disponível em <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1239>

SANTOS, BOAVENTURA SOUSA, (2006). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura*

política. Edições Afrontamento: Porto.

ARTAUD, A. (1999). *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes.

GUÉNOUN, D. (2003). *A exibição das palavras: uma idéia (política) do teatro*. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto.

DEULEUZE, GILLES & PARNET, Claire (1998), *Diálogos*. Tr. Br. Eloísa Araujo Pereira, S. Paulo, Escuta. Disponível em

[http://filoczar.com/filosofia/Giles%20Deleuze/Gilles%20Deleuze%20e%20Claire%20Parnet%20-%20Di%20logos%20\(rev\).pdf](http://filoczar.com/filosofia/Giles%20Deleuze/Gilles%20Deleuze%20e%20Claire%20Parnet%20-%20Di%20logos%20(rev).pdf)

QUADRIO, MIGUEL PEDRO, *Distancias e Cumplicidades na dramaturgia contemporânea*, Jornal de Notícias, http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=611533&page=2 (acedido em 7/9/2011)

Centro de Reabilitação (Paralisia Cerebral do Porto), disponível em

<http://www.appc.pt/crpcp.htm>, (Acedido em 10/8/2011)

Mundo de ANIA, disponível em www.mundodeania.org (Acedido em 27/08/2011)

Projectarte, www.LeonardoCoimbra.net (acedido em 29 de agosto de 2011)

Anexos I e II