ALEXANDRE CARDOSO OSHIRO

O AR QUE SOPRA LÁ DENTRO

Caminhos do aprofundamento na experiência artística a partir do dōjō

Versão Corrigida
(versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Artes.

Área de Concentração: Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte

Orientadora: Profa. Dra. Sumaya Mattar

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Oshiro, Alexandre Cardoso
O AR QUE SOPRA LÁ DENTRO: Caminhos do aprofundamento na experiência artística a partir do dojo / Alexandre Cardoso Oshiro; orientadora, Sumaya Mattar. - São Paulo, 2022.
264 p.: il.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia
Versão corrigida

1. Dojo. 2. Caminho. 3. Aprofundamento. 4. Corpo. 5. Aula de Arte. I. Mattar, Sumaya. II. Título.

CDD 21.ed. - 700.7

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

OSHIRO, Alexandre Cardoso. *O ar que sopra lá dentro/Caminhos do aprofundamento na experiência artística a partir do dōjō*. Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Artes.

Aprovado em:

Banca examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Sou uma estudiosa do abismo, mesmo que do abismo eu só conheça as bordas.

Nise da Silveira

AGRADECIMENTOS

Aos meus ancestrais, pelos valores e conhecimentos sobre a vida, os quais puderam chegar até mim.

Aos meus queridos pais, Sueli e Jorge, e avô, Edmundo, que sempre me apoiaram como pessoa e como professor.

À Sumaya, querida orientadora, que abriu portas para esta pesquisa, ajudou a construí-la e a inspirou grandemente.

Ao querido Toshi Tanaka, artista e mestre, que me ensinou sobre os caminhos do corpo pela sabedoria ancestral japonesa.

Ao querido Marcos Ferreira, que ajudou carinhosa e delicadamente a olhar para a profundidade da minha ancestralidade.

Ao meu querido amigo Dennis, o qual me auxiliou nas reflexões sobre a vida e sobre os fazeres pedagógicos na escola, além de proporcionar boa parte das belas imagens desta tese.

À professora e amiga Claudia, que resgatou e cuidou dos meus tecidos com muito esmero após o desligamento do colégio onde trabalhava.

À querida amiga Mara, que compartilha da mesma ancestralidade okinawana e que me inspirou como docente.

Ao querido amigo Ernani, o qual sempre encontrou formas para me valorizar, principalmente, no que se diz respeito à minha pesquisa e ao meu ser-professor.

À querida amiga Ana Luiza, que sempre me acolheu nos momentos suaves e críticos da vida.

RESUMO

OSHIRO, Alexandre Cardoso. *O ar que sopra lá dentro/Caminhos do aprofundamento na experiência artística a partir do dōjō*. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Este estudo forneceu um retrato a respeito de alunos do Ensino Fundamental II de uma instituição privada, desfrutando de aulas inspiradas na experiência artística a partir de um dōjō. A elaboração do percurso dos alunos segue a ideia do conceito japonês *michi* (道), em que tal panorama é baseado em ações individuais e coletivas através do aprofundamento no corpo. Inicialmente, a pesquisa autoetnográfica ocorreu no 'Jardim dos Ventos', onde são cultivadas a técnica Dō-hō de Toshi Tanaka (artista japonês), a etiqueta Reigi Sahō e a conexão entre natureza e arte (poética do Fugaku). O intenso processo de autoconhecimento do artista orientou a criação de um estado meditativo no ciclo de aulas, auxiliando os alunos na tomada de consciência de seus universos simbólicos internos. Assim, o passo seguinte da pesquisa considerou os aspectos de transformação nos comportamentos dos estudantes, como a utilização do espaço em sala de aula, os relacionamentos entre estudantes e a questão da autonomia, os quais foram afetados pelo procedimento anterior. Por fim, o referencial teórico foi constituído de contribuições valiosas, provindas das obras de Gaston Bachelard, David Le Breton, Jacques Rancière, Paulo Freire, entre outros.

Palavras-chave: Dōjō. Caminho. Aprofundamento. Corpo. Aula de Arte.

ABSTRACT

OSHIRO, Alexandre Cardoso. *The air that blows inside/Paths of deepening the artistic experience from the dōjō*. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

This study provided a picture of the middle and high school students from a private institution enjoying classes inspired by the dōjō artistic experience. Students' path elaboration follows the idea of the Japanese concept 'Michi' (道), in which panorama is based on individual and group actions by deepening the body. Initially, autoethnographic research took place in 'Jardim dos Ventos', where Toshi Tanaka's (Japanese artist) Dō-hō technique, Reigi Sahō etiquette, and the connection between nature and Art (Fugaku) are cultivated. The artist's intensive self-knowledge process guided the creation of a meditative state in the class cycle, supporting students to achieve awareness of their internal symbolic universe. Thus, the following step of the research considered the transformation aspects of students' behavior, such as classroom space utilization, student relations, and student autonomy, which were affected by the previous procedure. Finally, the theoretical framework consisted of Gaston Bachelard, David Le Breton, Jacques Rancière, and Paulo Freire, among others, studies contributions.

Keywords: Dōjō. Path. Deepening. Body. Art Class.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Escultura de arame enrolado 19
Figura 2 - Moc Ka Do - Toshi Tanaka 30
Figura 3 - Célia e Ciça 32
Figura 4 - 光の水に - Hikari no mizu ni - registro corporal de Toshi Tanaka 34
Figura 5 - *Sōji* 38
Figura 6 - *Kiza* 39
Figura 7 - *Suriashi* 41
Figura 8 - *Sensu* 44
Figura 9 - *Seiza* 48
Figura 10 - Toshi e Ciça no jardim dos Ventos 57
Figura 11 - Contemplação dos ideogramas após a prática de *Fūde Dō-hō* 74
Figura 12 - Minha experiência com o *Fūde Dō-hō (ideogramas de Lua e Céu)* 75
Figura 13 - *Ensō* 82
Figura 14 - Posição de Rei 104
Figura 15 - Anne Teresa De Keersmaeker e a execução de *Violin Phase* 121
Figura 16 - *A Contented Skull* - Chiho Aoshima, 2008 127
Figura 17 - *Pine Trees* (*Shōrin-zu byōbu*) - Hasegawa Tōhaku, século XVI 127
Figura 18 - Identity Tapestry #13 (mapping) - Mary Corey, 2019 139
Figura 19 - Recorte da obra "Identity Tapestry" - Mary Corey, 2019 140
Figura 20 - Toshi Tanaka e a performance "Lua nova" ou 新月 145
Figura 21 - Exemplos dos traços de um *kanji* 148
Figura 22 - Coreografia dos traços (leitura equivalente ao texto escrito) 153
Figura 23 - Loïe Fuller e a Serpentine Dance 159
Figura 24 - Execução do *rei* pelo estudante 186
Figura 25 - A realização do *sōji* pelos estudantes do oitavo ano. 199
Figura 26 - Cordões de Pérolas - constelação coletiva dos estudantes do nono ano 219
Figura 27 - Pérolas e estrelas - os pontos que conectam um ao outro 220
Figura 28 - As fitas derramadas 225
Figura 29 - Ideogramas que preenchem os espaços na sala de aula 226
Figura 30 - Elaboração dos traços fundamentais dos ideogramas 228
Figura 31 - Elaboração dos ideogramas 229

Figura 32 - *Ai* (amor) 230
Figura 33 - Voo das Bruxas - Francisco de Goya, 1798 237
Figura 34 - O primeiro fôlego - uma experiência com o ar 239
Figura 35 - The body decides - Franz Erhard Walther, 2014 247

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 12

ESPAÇOS E TEMPOS DO AR

Caminhos da permeabilidade corpórea 18

Prólogo 20

1. O acaso de um encontro 21

2. O grande e modesto artesão 35

2.1. As moradas do corpo 49

2.2. O Jardim dos Ventos 57

2.2.1. Subir a montanha 58

2.2.2. Retire seus sapatos 61

2.2.3. Tramas e Fibras 64

2.2.4. Mutirão e *Mochiyori* 66

2.2.5. A pausa para o retorno 69

2.2.6. Crepúsculo 71

3. Volto para casa: a experiência que repercute dentro de mim 75

MERGULHAR É EMERGIR

Caminhos do esquecer, (re)conhecer e criar 85

Introdução 87

Momento 1

1. Atravessar o portal do fogo 90

1.1. Colocar os pés no chão 99

2. *Tatami*: o solo de maciez consistente 109

2.1. Reconhecer com as mãos e com todo o corpo as fendas da terra 113

Momento 2

1. O mundo externo e interno 124

1.1. Cosmogonia de si 133

1.2. Cordões de Pérola 136

Momento 3

1. Trilhas e encontros do ar 141

1.1. Traços de vida 147
1.2. Encruzilhar 153
2. O primeiro fôlego 156
3. O Banquete de Ceres 161
3.1. *Gochisousama Deshita* 163
4. Suspiro: o ar que restava para preencher um sonho 164

NÃO HÁ FUNDO NO FUNDO. NÃO HÁ FIM NO FIM.

Caminhos escondidos na face oculta da sala de aula 166
Introdução 168
1. Macular 171
2. A Dor 181
3. Em silêncio 196
4. A rosa dos (seus) ventos: as práticas do soltar e do ser 221
5. A Despedida 240

CONSIDERAÇÕES FINAIS 244

REFERÊNCIAS 252

ANEXO - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM TOSHI TANAKA 258

APRESENTAÇÃO

Os motivos que levaram à construção desta pesquisa envolveram, principalmente, a continuação de desejos suscitados ao final do curso de mestrado, em que estive diante de um intenso processo de reconhecimento identitário-corpóreo através do estudo autoetnográfico sobre os mestres Satoru Saito e Yoko Gushiken e a dança ancestral do Ryūkyū Buyō, também referida como dança tradicional de Okinawa.

A metáfora de imagens que se refletem em espelhos foi fundante para estabelecer relações entre pontos coexistentes nos participantes da pesquisa e no próprio pesquisador, como a ascendência indígena okinawana e a docência da Arte na práxis artesã (da Arte que passa pelo corpo), visto que estava a construir, por um grande processo de aprofundamento sensível, uma autoimagem corpórea e uma autoimagem como professor de Arte.

Percebi que este mergulho interno, na condução pela esteira da ancestralidade, incidiu diretamente sobre o que há de mais íntimo e de mais potente, instruindo-me sobre a criação de presença no mundo e, principalmente, nos valores do caminho (michi), em que o projeto de vida se constitui pelo caminhar e não por qualquer certeza ou garantia de chegada.

Além disso, houve a compreensão de que as névoas que se interpõem entre o caminhante e as etapas seguintes vão se desnudando por uma condução serena do mestre japonês sobre seu discípulo, instaurando uma conjugação espaço-temporal particular. Em outras palavras, a continuidade do processo inclui uma série de imersões e emersões no próprio corpo, as quais são instigadas por uma ação pedagógica específica do professor em orientar seus alunos na busca de respostas a partir de si mesmos.

Por via das experiências significativas com mestres okinawanos e seus espaços criativos, compreendi que necessitava estudar outros lugares, outros mestres e outras linguagens artísticas para ultrapassar as fronteiras do território próprio, presente nos saberes ancestrais, os quais carregavam, dentre muitos outros aspectos, este diálogo com o eu.

Nesta busca, encontrei Toshi Tanaka, artista-*performer* japonês, o qual possuía residência fixa no Brasil e cujo trabalho estava diretamente ligado ao corpo. Ainda, pertencia à parte de minha ancestralidade, uma vez que Okinawanos, hoje, compõe parte da cultura japonesa, deixando-me próximo de um certo lugar de conforto. Entretanto, Toshi se desencaixava da tradição, através de um olhar que estabelecia elo entre passado e futuro, entre a valorização de posturas nipônicas de corpo, por exemplo, para a composição de obras com características da Arte Contemporânea. Seu fazer artístico, ainda, carregava um forte interesse pedagógico, o que o aproximava fortemente, como *corpus*, aos interesses de uma pesquisa em Arte e em Educação.

O artista japonês desenvolvia, principalmente, suas criações sobre a base do *Dō-hō*, como técnica corporal aprofundada a respeito do movimento, a qual se dedicava, além da orientação das próprias obras artísticas, como meio pelo qual seus discípulos artistas encontravam em si subsídio para as próprias criações.

Sendo assim, o contato com Toshi Tanaka foi motriz para minhas formulações, estabelecendo-se como primeiro momento deste trabalho, por meio de uma pesquisa de campo. Pude, através do curso inicial em *Dō-hō* (escola Artesãos do Corpo) e do curso *Fūde Dō-hō* (espaço de Toshi Tanaka - Jardim dos Ventos), compreender os meandros de uma escola japonesa com acurácia, a esclarecer momentos de aproximação, momentos de contato com o profundo e momentos de

libertação, como pontos que se relacionam ao trabalho de Satoru Saito e Yoko Gushiken, por exemplo, e se revelam intrínsecos à práxis de mestres japoneses.

A partir dessas aulas e da minha experiência como professor de Arte, pressuponho que haja, na sala de aula, moldes disciplinares rígidos e subjacentes, os quais influem determinantemente no corpo do docente e nos corpos dos estudantes. Acredito que haja consequências genericamente interpretadas como "indisciplina", quando, na verdade, possam traduzir-se como atos de fuga, de alarde, a denunciar contextos limítrofes de espaço, de tempo, de comunicação e de relacionamento.

Deste modo, coloquei-me a pensar sobre quais eram as proximidades e os distanciamentos entre as escolas japonesas de Arte (*dōjō)* e a escola de ensino formal, colocando em pauta a relação professor-aluno, o processo ensino-aprendizagem e contexto espaço-tempo da aula, de modo que pudesse refleti-las a partir, principalmente, de minha realidade de professor de Arte na educação básica.

Chego, então, a uma pergunta: quais são as implicações de uma práxis artístico-pedagógica, em que se preze pelo aprofundamento no próprio corpo e na construção do caminho (*michi*), baseando-se na poética de Toshi Tanaka (*Fugaku*[1] - alegria do ar) e de seu *dōjō*, na conjugação do espaço-tempo da sala de aula, na relação professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem?

Por este norte, apresento, no primeiro capítulo, os valores e os achados da pesquisa com Toshi Tanaka, seu universo artístico-pedagógico e seu Jardim dos Ventos. Sua história de vida, revelada durante a entrevista semiestruturada e em outras conversas, intercala uma rica formação artística, estabelecida no período vanguardista japonês do pós-guerra, além do contato frequente com o renomado grupo Fluxus e outros grandes nomes da Arte, como Kazuo Ohno. Ainda, contou-me

---

[1] A escrita correta para este termo seria "Fūgaku", uma vez que "Fū" se refere ao ideograma do vento (風). Entretanto, respeitei a grafia proposta por Toshi Tanaka.

sobre sua vinda ao Brasil, a formação de sua família e, principalmente, a respeito da fundamentação de sua poética maior *Fugaku*.

Encontrei-me na vivência destas informações, ao mesmo tempo que fiz parte de suas aulas, possibilitando-me experimentar todas as elucubrações do artista corporalmente, como, por exemplo, a vontade de Toshi em prover a integralidade da *performance* (uma linguagem que pode usufruir de todas as outras), da mesma maneira que seu corpo e *dōjō* se integram à natureza/Universo.

Continuo, então, pela escrita do segundo capítulo, partilhando da criação didática, em que construo aulas dedicadas a promover uma experiência significativa em meus alunos, no que diz respeito a viver os saberes de um *dōjō* por um mergulho orientado sobre si mesmo e pela construção de um caminho próprio. Cada ciclo de aulas revela uma especificidade do processo: a aprendizagem das primeiras posturas formais, contidas no código de etiquetas *Reigi Sahō;* a experiência com o chão, pela limpeza (*sōji*); o mergulho propriamente dito, pela meditação; a construção de suas saídas corpóreas pelo *Shodō* e, por fim, a dança integrativa com o ar.

No terceiro capítulo, aponto os resultados sucedidos da prática, como fenômenos manifestados corporalmente. É através deles que crio um panorama de um antes e de um depois, sobre os quais posso discutir os possíveis efeitos da experiência com uma pedagogia japonesa sobre as problemáticas rotineiras da sala de aula, como o advento da indisciplina, por exemplo.

Além das referências artísticas, contribuições teóricas da Filosofia e da Antropologia, principalmente, colaboram para desenvolver a escrita desta Tese. Como método, recorri à Autoetnografia, a qual se constitui por "relatos altamente personalizados que se baseiam na experiência do autor/pesquisador com o propósito de ampliar a compreensão coletiva" (SPARKES, 2000, p. 21). Em outras palavras, há

nessas narrativas "vários debates teóricos importantes, como as macro e micro ligações; estruturas, agência e suas intersecções; reprodução social e mudança social" (LASLETT, 1999, p. 392 apud WALL, 2008, p. 38), o que justifica sua importância no diálogo que proponho neste trabalho entre as questões da Arte e da Educação (universo macrocoletivo) e as considerações acerca de uma experiência artística com meus alunos em sala de aula (universo micropessoal).

A escolha pelo Programa de Pós-graduação em Arte Visuais, assim como a respectiva área de concentração "Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte" e a linha de pesquisa "Fundamentos da Aprendizagem da Arte" foi consequência dessa trajetória, visto que esta pesquisa está reservada a tratar sobre questões da aula de Arte, da sala de aula e da escola. Foi no Centro de Artes Plásticas (CAP-USP) que participei intensamente das formações de professores no curso de Licenciatura de Artes Visuais e acabei por me tornar e me reconhecer como professor-artista. Encontrei meios que me possibilitaram integrar a ancestralidade, a Arte e os fazeres pedagógicos, de modo que tais elementos são indissociáveis de minha autoconcepção como docente. Por estas razões, não proponho um estudo sobre o *dōjō* ou sobre as culturas japonesas, ou ainda sobre uma crítica artística às obras de Toshi Tanaka. Tampouco construo um trabalho de transposição, em que replico as técnicas corporais dos mestres japoneses em minhas aulas. Na realidade, trato de um processo de criação didática, em que elaboro uma proposta de experiência artística; um trabalho autoral com meus alunos a partir dos elementos supramencionados, assim como artistas se inspiram em outros artistas para criar suas obras.

Quanto à estruturação teórica da tese, o livro de Davi Lowry, “In the Dojo: The Rituals and Etiquette of the Japanese Martial Arts”, ajudou-me na descrição sobre a sistemática de um *dōjō* e suas relações íntimas com o Taoísmo, apresentadas

no primeiro capítulo. Por meio destes conhecimentos pude relatar as minúcias presentes no Jardim dos Ventos e mostrar como estes detalhes me guiaram através dos espaços.

No segundo capítulo, as obras sensíveis de Gaston Bachelard, como a "A Poética do Espaço", foram fundamentais para que pudesse desenvolver a ideia latente sob a construção do caminho do aluno e o processo de mergulho em si. Através do autor, é possível discutir sobre o interno e o externo do corpo, sobre a intimidade dos estudantes com o chão, além das transformações que envolveram o primeiro contato corporal com as posturas japonesas.

Por fim, na escrita do terceiro capítulo, recorro às obras antropológicas sobre a dor e sobre o silêncio de David Le Breton, para discutir o início do contato consigo mesmo pelo corpo, por meio de desconfortos e pequenas dores corporais durante o primeiro ciclo de duas aulas, e sobre seus efeitos subsequentes na quantidade de fala e silêncio em sala de aula, no ciclo 2 e 3. Por fim, analiso os últimos dois ciclos (4 e 5) resgatando as contribuições filosóficas à Educação de Jacques Rancière e Paulo Freire, tratando a respeito do processo de emancipação e autonomia do aluno.

ESPAÇOS E TEMPOS DO AR

Caminhos da permeabilidade corpórea

Figura 1: Escultura de arame enrolado[2] - 1954
Ruth Asawa

[2] Fonte: https://ruthasawa.com/art/sculpture/.

Prólogo

A imagem de Ruth Asawa é uma metáfora para o desenvolvimento deste primeiro capítulo, no qual inicio meu processo de pesquisa baseando-me nas experiências com o amplo espectro das japonesidades. O estudo da corporalidade dos mestres de danças okinawanas (Satoru Saito e Yoko Gushiken) e de seus saberes ancestrais durante o mestrado foi fundamental para estabelecer as bases do presente estudo. É neste sentido que conjugo passado e presente via autoetnografia, já que as vozes de meus antigos mestres aparecem nas entrelinhas para engajar olhares sobre Toshi Tanaka. Assim, o processo acima cria semelhanças com a organicidade da obra de Ruth Asawa, na qual as esferas biográficas dos grandes artesãos estão correlacionadas e autoenvolvidas.

Além disso, inspiro-me na pesquisa de doutorado da professora Sumaya Mattar, que cria uma relação de discípulo-mestre com a ceramista Shoko Suzuki. Minhas experiências artístico-pedagógicas com os professores nipônicos ganham representatividade pela forma como Sumaya aprende sobre as dimensões orientais no infinito cósmico de Shoko. Além disso, a autora invoca uma pergunta pujante em seu trabalho, sobre "o que suas mãos podem fazer?" (MATTAR, 2007, p. 18), a qual remete à própria docência no espaço da sala de aula.

Encontro forças na ideia do lar, no lugar que acolhe e protege, olhando para as escolas (*dōjō*) de meus antigos mestres como espaços de gestação. A memória ressuscita o fato de que há em meu sobrenome Ōshiro[3] a prosperidade ligada à solidez de uma fortaleza, que propicia e garante segurança. Por este motivo, redireciono a pergunta de Sumaya Mattar a mim mesmo, na perspectiva de

[3] Ōshiro é formado por dois ideogramas, sendo um deles "*oki*" (大 - grande) e "*shiro*" (城 - castelo). (Tradução nossa).

compreender o que poderia o meu corpo como docente, onde reside a magia milenar de meus antepassados.

Como primeira busca para esta questão, elaboro, adiante, uma análise cuidadosa de minhas experiências com Toshi Tanaka, tanto em seu curso semestral, quanto na particularidade de sua casa, de maneira que concedo alguns momentos especiais, onde possa perfazer comparações entre suas histórias e aquelas vividas por Shoko, Satoru e Yoko.

1. O acaso de um encontro

A experiência com a tradicionalidade das artes japonesas trouxe-me uma vontade de continuar a desvendá-la pela face da inovação. Estava determinado a promover uma travessia para outras margens desta cultura, procurando por artistas que trouxessem elementos de mudança. Lembrava-me de Satoru sensei e seu Dōjō, imaginando que já havia passado por transformações ao cruzar oceanos para se estabelecer em território brasileiro, mesmo que a proposta de sua existência remetesse a valores estritamente conservadores.

Perguntava-me como seria, então, um artista japonês contemporâneo. Haveria um *dōjō* para estes artistas? Em qual ponto residiria seu elo com a tradicionalidade nipônica do ensinar e aprender? Será que estariam a se despir da tradição para seguir uma tendência mais universal ou eram os elementos da tradição que estavam na ótica da mudança?

Por estas questões, buscava encontrar uma pessoa que pudesse respondê-las, já sabendo que a existência desses artistas no Brasil era possível. Shoko Suzuki é um célebre exemplo, visto que trabalha na sólida base na tradição, enquanto vivencia de

suas experiências com as terras brasileiras, associando-as ao lugar de um "tudo é possível".

Verdadeiramente, sempre fui inspirado pela relação criada entre Sumaya e Shoko, movendo-me a procurar por algum artista que me ajudasse a criar um sentido narrativo às minhas experiências pedagógicas com o corpo e com a cultura japonesa, cujo ensinamento contasse um pouco sobre o futuro. Quero dizer que a pesquisa de mestrado fez um retorno ao meu passado para constituir fonte aos meus questionamentos sobre os professores tradicionais de danças okinawanas, por meio dos quais também aprendi muito sobre quem eu sou e quais são as minhas inspirações docentes. Mas o que dizer sobre um eu vindouro, que mira questões sobre suas experiências em sala de aula, principalmente, no que diz respeito às relações entre professor e aluno?

É nestas inquietudes que sou agraciado por ventos prósperos, trazendo-me o artista Toshi Tanaka, que carrega consigo a natividade de um saber ancestral e uma irreverência pouco observada em professores de *Ryūkyū Buyō*. Conhecê-lo reaviva a possibilidade de estabelecer uma ponte entre a tradição e a renovação, entre a minha pesquisa passada e minha pesquisa futura, visto que ambas são peças que completam uma à outra.

Muito é possível de ser estudado neste par, sobre o qual a cultura japonesa acontece, como um desdobramento da própria condição humana. É criada na completude entre a luz e a sombra, as quais "cooperam com o propósito de promover um mundo melhor" (MIEDER, 1987, p. 14).

A análise sobre a flexibilidade da tradição/inovação em Mieder faz-me pensar sobre esta coexistência, na perspectiva de que os japoneses não absorvem influências estrangeiras, sem antes conceder um sentido para aquilo que já existe em sua cultura.

Toshi, por exemplo, fala muito a respeito do movimento humano, como se sentar, como se levantar, como caminhar, depositando um estudo profundo sobre meios de aprimorá-los. Não quero dizer que outras formas de movimento ocorrem por esta investida, mas que é o meio pelo qual o artista encontrou suas saídas auspiciosas para torná-las favoráveis às demandas do corpo.

Sentar-se inadequadamente sobre os joelhos é extremamente doloroso aos pés nos primeiros minutos de prática. Entretanto, Toshi ensina que a colocação do centro de gravidade sobre os ossos "ísquios tibiais" cria uma distribuição homogênea do peso sobre as estruturas do dorso, ocasionando uma considerável resistência. Portanto, os longos desconfortos deste posicionamento foram resolvidos a partir de uma engenhosa resolução dos japoneses, ensina Toshi. O "sentar-se sobre os joelhos" se tornou algo longe do banal: um conceito chamado de *seiza* (正座)[4].

Toshi estava preocupado com a contínua preparação do artista, para o desenvolvimento de uma sensibilidade particular, espacial, temporal, formal, cromática etc., de modo que as respostas para a criação estavam depositadas no próprio corpo. Vinha de uma formação acima de tudo performática, incluindo outros alicerces expressivos, como bem faz a cultura japonesa. Sendo assim, recebe a influência acadêmica em seus estudos visuais, concebendo a revolucionária prática do Dō-hō (動法)[5], da qual falarei mais adiante.

Toshi nasce em Tóquio, no ano de 1960, num momento em que as vanguardas japonesas do período pós-guerra estão despontando, o que torna sua múltipla formação fruto da dicotomia tradição-inovação, subjacente na cultura japonesa. Inicia seu processo de aprendizagem em 1968, quando estuda pintura com o mestre

---

[4] *Seiza* é o ato recorrente, entre os japoneses, de se sentar sobre os próprios joelhos flexionados. (Tradução nossa).

[5] Dō-hō é traduzido como "técnica do movimento".

Tsutomu Miura. Em seguida, frequenta o Colégio Municipal de Arte em Tóquio, ao mesmo tempo que se dedica à pintura a óleo tradicional na escola de Arte Bigakko. Ainda, aprofunda-se sobre o *Zen* - 禅 e o *Sho* - 書 (artes caligráficas) com o mestre Sougen Omori, na Escola Tetsushukai Rinzai, de modo que é possível encontrar traços de grande delicadeza em seus movimentos corporais, advindos dessa aprendizagem significativa.

Em 1986, então, cria o maior e mais importante vínculo de sua vida artística, no momento em que se torna aluno de Masanori Sasaki (mestre de Seitai-hō) e discípulo de Hiroyuki Noguchi (mestre de Dō-hō), com os quais mantém contato até os dias de hoje. Em sua caminhada, ainda há registro de estudos sobre o Teatro Nō, orientado pelo mestre Osamu Kobayakawa, da Escola Tessenkai Kanze, contribuindo significativamente com suas criações. Por fim, os estudos em sua terra natal chegam ao fim no ano de 1994, quando recebe a licença pelo Instituto de Pesquisas de Educação Corporal em Tóquio para atuar como professor de Dō-hō, logo antes de emigrar ao Brasil e ministrar cursos de sua prática corporal na Aliança Cultural Brasil-Japão e na própria residência. Em 2005, então, forma-se em Comunicações das Artes do Corpo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde se torna docente anos depois.

Quando pergunto sobre os motivos que o levaram à performance, uma série paralela de outros cursos e formações, não registrados em seu currículo base, surgem. Toshi revela que seu caminho pelo corpo tem início pela improvisação, já fomentada na exposição da Galeria Merde, inspirada no movimento dadaísta e nos trabalhos do artista Joseph Beuys, onde foi orientado por Yasu Konishi do expoente grupo Fluxus[6].

---

[6] O grupo Fluxus surge da união de vários artistas, provenientes de diversas nacionalidades, incluindo Yoko Ono, como grande precursora do movimento no Japão, durante o período do pós-guerra. Foi

Aos 18 anos, assiste a uma inacreditável performance de Butō, diz ele, o que o incentiva a iniciar seu aprendizado sobre a dança e práticas corporais, às quais estão pautadas em saberes antroposóficos de Rudolf Steiner[7]. Aos poucos, cria vínculos de trabalho com artistas das mais diversas linguagens, cujos trabalhos vão moldando sua própria narrativa. Cita Nobuo Harada e seu discípulo Akira Kasai do Butō, Watazumi Doso da música (flauta de bambu), Yuichi Inoue, Tanchu Terayama e Toshio Maruyama (antigo mestre do pai de Toshi), mestres das artes caligráficas tradicionais, Morikazu Kumagai, Kazumasa Nakagawa e Isson Tanaka da pintura. Ainda, Toshi fala de Naomi Uemura, Hirotaka Takeuchi e Yoshiharu Sekino, viajantes famosos, os quais o tocaram pela força, movendo-o a atravessar, sozinho, as terras eurasianas sobre uma bicicleta.

Em 1994, já no Brasil, Toshi conhece o trabalho fotográfico de Michio Hoshino e Hiromi Nagakura, que fizeram registros sobre as comunidades indígenas. Ainda, participa de um grande reencontro, quando reafirma contato com Kazuo Ohno e Yoshito Ohno, os quais o auxiliam no aprofundamento específico sobre o Butō do grande mestre Tatsumi Hijikata. Nos anos 2000, retorna ao estudo do Teatro Nō, através da parceria com os mestres Osamu Kobayakawa, Hisao Kanze e Akiyo Tomoeda e pesquisa o trabalho escultórico de Isamu Noguchi e Yukio Nakagawa.

---

idealizado por Georges Maciunas, que o identifica como "teatro neobarroco de *mixed-media*", uma vez que há uma coexistência de ações *happenings*, da música experimental, poesia e performance, como salienta Ferraz e Mozzini (2013, p. 239). Toshi cita o grupo Fluxus como uma de suas mais fortes influências à performance, visto que a própria natureza múltipla do grupo condiz com seu interesse de integrar seu trabalho a várias linguagens artísticas.

[7] A Antroposofia é um campo polêmico do saber científico, devido ao fato de integrar em si valores não somente concretos, mas de cunho também espiritual. Segundo a obra dedicada à definição do campo, Prokofieff enfatiza que a Antroposofia "consiste inicialmente num método científico moderno que representa uma continuação e uma ampliação da Ciência Natural no campo do mundo sobrenatural" (2004, p. 12). A perspectiva de encontrar um eu cósmico, de essência criada a partir da integralidade entre céu e terra, é parte dos motivos pelos quais Toshi necessita grandemente aproximar-se de seu bosque, permitindo que seus trabalhos não nasçam apenas de suas vicissitudes humanas, mas brotem da comunhão entre sua natureza interna e o macrouniverso circundante.

Por fim, relata as influências de Kōi Nagata e Matsuo Bashō, expoentes da literatura japonesa em um tipo de poema conhecido como Haiku.

Segundo Toshi, a rede dos muitos aprendizados que cria ao longo de sua vida nutre as exigências flexíveis do próprio fazer performático, viabilizando o encontro do propósito central em seu trabalho e o posicionamento sobre as especificidades do próprio processo criativo. Revela, então, que seu principal interesse pela performance está de acordo com essa convivência integral com outras linguagens da Arte, de modo que "a performance guarde um potencial, uma vez que é plausível de se conectar com todas as formas de presença, seja ela humana ou da natureza" (Toshi Tanaka, 26 de janeiro de 2021).

O estabelecimento de meu primeiro contato com este artista ocorreu por intermédio de Célia, uma amiga que participou do curso "Arte, Educação e Pedagogia Artesã" no Centro de Pesquisa e Formação SESC-SP ministrado por Sumaya Mattar, no ano de 2015. Nesta época, consegui os meios para finalizar meu curso de mestrado, já focalizando outros conteúdos para uma etapa subsequente. Além disso, estava completamente mergulhado em fazeres da cultura japonesa, na tentativa de estabelecer paralelos entre os professores de Ryūkyū Buyō e outros artistas japoneses.

Era um sábado ensolarado após o término de uma de nossas aulas, quando estava a conversar com Célia sobre os *dōjō* e sobre os *sensei* (先生)[8], os quais havia visitado desde o início da pós-graduação. Neste momento, ela se recorda de um exímio mestre japonês, residente no Brasil, cujo trabalho era focado no corpo e no estabelecimento de seu processo criativo, o que rapidamente acende meu interesse em conhecê-lo.

---

[8] *Sensei* é a palavra japonesa para "professor". (Tradução nossa).

Dois anos depois, no dia 25 de janeiro de 2017, prestigiei a abertura da "Exposição Universo - Shoko Suzuki", no SESC Ipiranga, organizado, novamente, por Sumaya Mattar. Tratou-se de um encontro sublime, via uma cosmologia própria da artista em suas icônicas obras de cerâmica. O contexto híbrido de sua arte convocou a presença de Toshi Tanaka, antigo amigo de histórias e interesses parecidos, que trilhou um caminho de descobertas no Brasil[9].

> A ideia de ter uma terra longínqua como pátria invadiu a imaginação de Shoko pela tela do televisor, no final do ano de 1961. Ela se encantou com a exuberância da natureza de cidades brasileiras e o frescor da recém-construída Brasília. Era a promessa de uma nova vida em um mundo fértil, inteiramente novo (MATTAR, 2007, p. 49).

Na passagem extraída da tese de Sumaya Mattar, há um indício de que ambos observaram a vastidão do território brasileiro como continuidade para suas práticas, permitindo que seus trabalhos encontrassem um ponto de compartilhamentos e conexões. Toshi diz que sua esposa, Ciça Ohno, apreciava cerâmica, o que os levou até uma fornada de Shoko Suzuki, em 1998. Muitas reuniões, então, se sucederam,

---

[9] Toshi revela que a performance com as obras cerâmicas de Shoko são extremamente importantes para si, devido ao fato da sincronicidade com a criação de "Fugaku", como conceito norteador de todo o seu trabalho. Segundo ele, pode ser traduzido como "a alegria do vento (風 ou Fu - vento e 楽 ou Gaku - felicidade), levando 24 anos de dedicadas pesquisas para finalmente surgir. Desse modo, o encontro com Shoko corresponde ao nascimento de uma nova perspectiva artística para Toshi, descobrindo semelhanças entre a queima do barro e o movimento do ar em suas criações. Moc Ka Do, então, trata-se da primeira performance da intenção Fugaku, apresentada no SESC Ipiranga, durante a exposição de Shoko e no Museu Casa Brasileira, na qual se fala sobre as forças e as materialidades fundamentais dos trabalhos de ambos os artistas, em que Moc (木 - árvore, lenha), Ka (火 - fogo) e Do (土 - terra) são os três alicerces para o nascimento da cerâmica. Diz ele que "o barro se torna belo através das mãos. Quando o fogo queima a lenha, aquece o ar e produz um vento muito quente, fazendo com que o barro vá moldando. Neste momento, a ceramista se concentra ao seu máximo, pois o espírito/deus do fogo (Hi no Kamisama - 火の神様) está a preencher as peças produzidas, dando-lhes vida." (Toshi Tanaka, 27 de janeiro de 2021). Na dança, por sua vez, "o palco assume o lugar do forno, onde o público e o elenco serão moldados pela ação/contato do/com o vento. Ao receber o espírito do ar, o dançarino alcança o auge de sua concentração." (Toshi Tanaka, 27 de janeiro de 2021).

permitindo que Toshi "sentisse a vida da ceramista: família, história, jardim, casa, processo de criação, árvores, flores, amigos e o chá. Algo lindo e de encontro natural". (Toshi Tanaka, 26 de janeiro de 2021). Pelo termo "natural", refere-se à própria experiência do encontro, uma vez que se recorda de seu antigo grupo de dança do parque Inogashira, em Tóquio. Assim como as fornadas sazonais de Shoko, Toshi manteve contato com os amigos dançantes durante nove anos, nas tardes de domingo até a noite, compondo por improvisação. Para ele, os ciclos das estações saudavam estes festejos, pelas constantes mudanças do "Sol, Lua, chuva, neve, vento, pássaros e cigarras" (Toshi Tanaka, 26 de janeiro de 2021), proporcionando uma dança que estivesse consonante a esse ritmo natural. Conforme os encontros se sucediam, mais e mais pessoas estavam presentes, proporcionando encontros maravilhosos, como aquele que consumou a relação entre Toshi e Ciça. Infelizmente, o espaço público também apresentava seu lado restritivo, sabendo-se que, por exemplo, fogueiras não podiam ser feitas e árvores não podiam ser escaladas, além do constante monitoramento da polícia no local. Toshi diz: "quando conheci a fornada da Shoko no Brasil, inspirei-me nessa possibilidade de espaço e tempo comunitário junto com natureza, uma vez que as casas em Tóquio não dispunham de espaço suficiente para se ter um grande jardim. Mas aqui, em São Paulo, é possível. Por isso, no ano 2000, comprei uma casa em Embu das Artes perto da Granja Viana (Cotia), onde Shoko mora, dispondo de uma área de quatro mil metros quadrados, sendo que metade dele era composta de um bosque. Era o lugar perfeito para a construção do Jardim dos Ventos, onde eu e minha família começamos nossos encontros e atividades" (Toshi Tanaka, 26 de janeiro de 2021).

Outro ponto que aproxima os artistas é o respeito destinado a todo o corpo como veículo para o fazer artístico, o que torna as mãos do barro e as mãos do ar, partes de uma estrutura muito maior. Para Shoko,

> [...] o verdadeiro ceramista é aquele que cria na relação corpórea com a matéria, aquele que – com carinho e sempre utilizando as próprias mãos – arranca do barro o novo ser, soprando-lhe vida nova, um demiurgo, capaz de conceder às peças saídas de suas mãos feição e existências próprias. (MATTAR, 2007, p. 108).

Para Toshi, a criação vem de uma relação de perguntas e respostas ao próprio corpo. A prática se expande em uma consciência minuciosa sobre o praticante, promovendo uma decantação dos conhecimentos ao final dos encontros, através do momento meditativo. O corpo devolve sinais, como se estivesse ressoando por aquilo que o provocou durante os exercícios. Todos os seus discípulos permanecem em *seiza*, com os olhos fechados, durante vinte minutos, encarando tal momento como uma linha limítrofe entre o corpo da prática e o corpo que sairá pela porta.

Na exposição de Shoko, Toshi realizou sua performance "*Fugaku*", interagindo diretamente com a simbologia ceramista de sua amiga. Neste dia, eu estava mais uma vez na companhia de Célia, que se prontificou a apresentar-me ao artista, uma vez que havia desenvolvido uma proximidade com sua esposa e companheira de trabalho, Ciça Ohno.

Figura 2: Moc Ka Do - Toshi Tanaka
Fonte: elaborada pelo autor.

Durante o espetáculo, a cadência de ambos constituía um cenário familiar aos meus olhos, os quais já haviam presenciado outras formas expressivas da *geijutsu* (芸術)[10] . Como já dito, a semelhança entre as artes japonesas ocorre por uma forma que

[10] *Geijutsu* é o termo japonês a designar "Arte". (Tradução nossa).

rege todos os modos de expressão, cujo regulamento as ordena em sincronia. Havia o *suriashi* (摺足 - andar deslizante), o *kamae* (構え)[11] e um direcionamento diagonal do olhar ao chão, muito característico do Teatro Nō (能)[12], por exemplo. Um ritmo era estabelecido por uma lógica muito particular, distinta de qualquer outra forma de dança ocidental, na inclusão de recursos vocais quase evocativos. Tratava-se de uma espécie de ritual, em que a presença mística dos *performers* não se projetava para fora do meio, encontrando um balanço entre as naturezas circundantes: a materialidade dos objetos de cerâmica, as reverberações dos sons (da música, dos cânticos em murmúrios do público), os movimentos orgânicos do corpo e o grande acaso (sons e movimentos das árvores, o vento, a luz solar etc.).

Após a abertura da exposição, Célia gentilmente levou-me ao nobre casal. Traziam em sua fala uma receptividade muito incomum aos mestres, em comparação aqueles que já havia conhecido. Geralmente, há uma impessoalidade cerimonial típica, quando se trata de pessoas desconhecidas, sendo gradativamente desconstruída na medida que se tornam mais próximas.

Ciça logo veio me abraçar, seguido de um aperto de mão caloroso de Toshi. Trocamos algumas palavras e tomei nota do local de seu *dōjō*, onde ministravam seus cursos de preparação artística. Estava ansioso pela oportunidade de experimentar esta técnica corporal por mim mesmo, na perspectiva de transformar este ato em um novo estudo.

---

[11] *Kamae* é a palavra japonesa para "postura". (Tradução nossa). Vandeycky (2017, p. 150) diz que "o ideograma também se refere à base e ao fundamento."

[12] Teatro Nō é uma forma de linguagem artística japonesa "ligada à dança, às pantomimas narrativas e ilustrativas e ao drama lírico do Japão." (NININ, 2010, p. 164).

Figura 3: Célia e Ciça
Fonte: elaborada pelo autor.

O testemunho de tamanha excelência me fez comparecer a outras exposições de Toshi, como uma tentativa de iniciar uma proximidade. Estava envolvido plenamente pela forma como sincretizava suas apresentações, contornando o caráter da tradicionalidade japonesa com certo humor, em que revalidava as forças basais da arte oriental e construía vínculos com a contemporaneidade.

Ainda no mesmo ano, fui convidado a comparecer à 10ª edição do "Visões Urbanas", onde mostras de dança eram distribuídas por sete espaços de São Paulo/capital: Praça das Artes, Museu de Arte Sacra, Museu da Imagem e do Som (MIS), Parque Trianon, Fábrica de Cultura do Belém e Centro de Referência da Dança. O espetáculo envolvia trabalhos artísticos concernentes ao contexto/lugar do corpo na cidade, trazendo artistas das mais variadas nacionalidades, incluindo a presença de Toshi em seu cronograma.

No dia 31 de março de 2017, fui testemunha de *Hikari no Mizu ni* (光の水に - Na Água Luminosa), em que o artista recorria ao corpo como suporte e instrumento de Arte. Através de movimentos vigorosos, o corpo desnudo de Toshi varria o espaço do local, enquanto registrava protoformas de ideogramas em um grande linóleo no chão. Utilizava, no alto de sua nuca, um grande pincel para mergulhar em um reservatório de tinta preta, fazendo respectivamente alusão ao *Fūde* (筆 - pincel) e ao *Sumi* (墨 - tinta), como dispositivos essenciais do *Shodō* (書道)[13] (Arte Caligráfica Tradicional do Japão).

Neste momento, não havia mais dúvidas. Encontrei em Toshi o que era mais caro às minhas aspirações acadêmicas, descobrindo o princípio interrelacional das artes japonesas em sua inteireza criativa. Cantar, escrever, pintar, atuar, entre outras formas de expressão, ocorriam juntos, fazendo jus à ideia de que o todo significa mais do que a união de suas partes. Além disso, o encantamento diante de suas obras ecoava como uma energia vital a atribuir narratividade às minhas experiências artísticas e criar assoalho firme para vontades demasiadamente dispersas até o momento.

---

[13] *Shodō* "significa, literalmente, 'caminho do pincel'. O ideograma 'dō' significa caminho, denotando um meio de vida na combinação de habilidades e auto-observações através da concentração do corpo e da mente." (HOSOKAWA, 2018, p. 75).

Figura 4: 光の水に - Hikari no mizu ni - registro corporal de Toshi Tanaka
Fonte: elaborada pelo autor.

A necessidade de descortinar os mistérios de Toshi está de acordo com o conceito de Omote (表)[14] e Ura (裏)[15], os quais levam um visitante curioso a iniciar seu caminho pelo *dōjō*. Lowry (2006, p. 9) fala sobre a experiência de estar em um desses espaços tradicionais, apontando que o significado de *omote* se refere à superficialidade aparente dos fatos, enquanto *ura* diz sobre o conhecimento profundo adquirido pela experiência. Deste modo, o fascínio diante de Toshi (*omote*) soava como um canto das sereias, exigindo de mim que seguisse seu chamado para

[14] *Omote* é um termo japonês que trata da porção superficial de algo ou seu exterior.
[15] *Ura* faz referência ao fundo ou ao que está atrás de algo.

camadas mais profundas desta prática. Afinal, os segredos das artes japonesas estão atrás de suas brumas, escondidos pela proteção do *miegakure* (見え隠れ)[16], cuja função é protegê-los contra inferências abruptas e precipitadas.

2. O grande e modesto artesão

Naquele mesmo ano, soube que Toshi ministraria um curso sobre sua prática, conhecida como Dō-hō[17]. Senti-me extremamente empolgado, pois finalmente estaria próximo a este eminente artista e professor. Viria a presenciar o corpo, sua maior especialidade.

As aulas viriam a ocorrer às quintas-feiras, na escola de dança "Companhia Artesãos do Corpo"[18], empenhada em acolher técnicas corporais orientais para o desenvolvimento estético de suas coreografias contemporâneas. De fato, a organização do espaço, incluindo o piso, os elementos decorativos e os trajes, estava de acordo com uma atmosfera, não exclusivamente japonesa, mas, de certo modo, oriental. O silêncio pairava absoluto, considerando a grande movimentação da cidade no lado de fora. Os alunos não compartilhavam palavras uns com os outros,

---

[16] *Miegakure* é traduzido literalmente como o que está escondido das vistas.

[17] Segundo Ciça Ohno (2007, p. 10), "o Dō-hō é uma educação corporal fundamentada nos princípios básicos encontrados na tradição corporal japonesa. O resultado é uma técnica que possibilita compreender os princípios do corpo com base no Seitai-hō, criando-se, assim, uma nova cultura. Trata-se de uma nova técnica, pois o movimento integrado parte de uma percepção interna ou externa ao corpo, diferenciando-se do tradicional, em que a pauta era construída através de um ato mimético ou repetitivo.

[18] A Companhia Artesãos do Corpo é uma escola localizada no bairro de Higienópolis, na cidade de São Paulo, dedicada ao desenvolvimento de práticas corporais diversas, preferencialmente de natureza oriental. Além disso, é espaço de criação para o grupo formado pela idealizadora da instituição, Mirtes Calheiros, a qual é devota do trabalho de Toshi e o convida semestralmente para um curso introdutório de Dō-hō. Este, portanto, é constituído por membros do próprio grupo de Mirtes, entre atores, bailarinos e *performers*, além daqueles que buscam o curso por outras vias.

configurando um espaço de concentração corporal, mental e espiritual, assim como era encontrado nos *dōjō* tradicionais.

Dirigimo-nos à antessala para aguardar a finalização de todos os preparos ritualísticos de Toshi, que estava acomodado em um canto reservado do cômodo, atando seu corpo com os trajes tipicamente japoneses. Pude perceber, à certa distância, a neutralidade de suas escolhas, além de suas vestes harmoniosas, na já que a despretensão de sua postura combinava perfeitamente com o ambiente ao seu redor. Naquele instante, ninguém lhe dirigia palavra, indicando a necessidade de seu recolhimento com delicadeza.

Chegado o momento do início, colocamo-nos em roda, permitindo que nos apresentássemos. Soube que Toshi era docente do curso "Comunicação das Artes do Corpo", oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e mantinha um espaço particular de treinamento e aperfeiçoamento de suas técnicas corporais em sua casa, na cidade de Embu das Artes, onde era ajudado por esposa e filhos.

Posteriormente, Toshi sugeriu que o espaço do local necessitava de um preparo, explicando que este era o momento em que o corpo iniciaria uma transformação. Dispomo-nos em duas filas, posicionando-nos na retaguarda de dois recipientes com água e alguns panos empilhados. Toshi se dirige à frente, apanha um dos panos e se prontifica a explicar sobre o primeiro movimento a ser realizado. Diz-nos sobre a empunhadura que melhor acolhia a materialidade do tecido junto ao nosso corpo, para que pudéssemos mergulhá-lo em água e, em seguida, torcê-los. Não sem antes salientar que os pés deveriam estar afastados uns dos outros em prol de um melhor equilíbrio, na mesma proporção em que os ombros se distanciam entre si.

Enfatiza que as fileiras sejam organizadas de maneira hierárquica, em que os alunos mais velhos e experientes estejam à frente, para que os mais novos se encorajem . Nada mais do que um conhecimento corporal que passa pela via dos mais amadurecidos até os recém-iniciados.

Lembrei-me que Satoru Saito se refere a esse sistema como *Senpai-Kōhai* (先輩-後輩), no que diz respeito à relação complementar entre veteranos e novatos. A posição hierárquica se constitui de uma corporalidade permeável à aprendizagem, numa lógica de que o tempo os deixa mais permeáveis, de acordo com a aproximação às dificuldades dos mais inexperientes.

> Em japonês, existem três termos relacionados à gradação hierárquica, sendo: 1) *nenkōjoretsu (*年功序列*)*, ou seja, as pessoas mais experientes são promovidas compulsoriamente no ambiente de trabalho; 2) *senpai-kōhai* como relação entre veterano e calouro nos ambientes escolares e 3) *jōgekankei* (*top-down*) *como relação entre* superior e subordinado, sendo o termo mais apropriado para o ambiente de trabalho ou empresa no Japão (WIYATASARI, 2019, p. 138).

Segundo o mestre Satoru Saito, a prepotência demonstrada em um estágio mais elevado dificulta que o conhecimento acesse este corpo, impedindo-o de prosseguir. Na realidade, é preciso se curvar às novas experiências, incluindo aquelas provenientes de jovens estudantes, ao mesmo tempo que estes necessitam compreender o percurso evolutivo da prática estabelecida pelo mestre, através da configuração que organiza seus praticantes.

Continuando, Toshi inicia um processo de *sōji* (掃除 - limpeza, tradução nossa), como ato tradicional a todos os espaços permeados pela cultura tradicional japonesa, consistindo-se como um momento de purificação. Os alunos mais velhos

iniciam as atividades, seguidos pelos mais novos, de modo que o comum respeito ao espaço é o princípio que os torna iguais.

Entretanto, a limpeza vinculada à prática do Dō-hō não é fidedigna aos outros *sōji*, visto que há um significativo processo de estilização artística neste caso. Em outras palavras, Toshi torna movimentos cotidianos em uma dança coreografada, de minúcias mil, concedendo aos alunos um momento reflexivo sobre a própria movimentação. Toshi transforma em performance um gesto rotineiro pelo qual os japoneses limpam suas casas todos os dias, na possibilidade de permitir a compreensão desta gramática corporal pela experiência estética.

Figura 5: *Sōji*
Fonte: Ohno (2007, p. 128).

Assim, primeiramente, colhemos o pano, flexionamos os joelhos, de modo a se debruçar sobre o recipiente com água, mergulhamos o pano para, em seguida, torcê-lo e, por fim, retornamos à posição ereta. Logo após, dirigimo-nos a extremidade da sala, onde acomodamos nossos corpos em posição de *kiza*[19] (跪座), apoiando nossos glúteos sobre os calcanhares, enquanto o tronco tende a se inclinar à frente para estender as mãos sobre o pano úmido.

[19] *Kiza* é o termo japonês que significa ajoelhar-se. (Tradução nossa).

Figura 6: *Kiza*
Fonte: elaborada pelo autor.

Deste modo, move-se o pano para direita, para esquerda, retornando-o à posição original, enquanto a parte inferior do tronco realiza movimentos compensatórios, opostos ao deslocamento do pano. A união dessas ações edifica uma pequena célula coreográfica, a qual se repete várias e várias vezes, até que o pano

tenha percorrido toda sua trajetória pelo piso da sala. Por fim, encerramos o *sōji* com o recolhimento de todo material, preparando-nos para a etapa seguinte.

Em meio aos seus pertences, Toshi apanha um embrulho misterioso, feito de um tecido típico de *kimono*, e logo o coloca à nossa frente. Em seguida, oferece aos participantes uma série de leques tradicionais, chamados de *ogi* (扇), *sensu* (扇子) e *uchiwa* (団扇) com a função de movimentar ar pela sala, de maneira que a umidade venha a evaporar espontaneamente e proporcione um certo frescor. Ensina-nos que a movimentação dos leques não somente permita que o ar circule pelo ambiente, mas também que permeie as lacunas de nossas articulações. O ar, segundo ele, tem a função de nutrir nossos movimentos, não apenas pela inspiração e expiração, como também pela acomodação de nossas estruturas físicas durante cada ação. Ou seja, ao estrangular alguma porção corporal, perde-se tanto eficiência quanto valores estéticos, na perspectiva de que a presença do ar é parâmetro para a realização do movimento e para as questões sensíveis.

Deste modo, ao caminhar pela sala, deixamos de movimentar o ar pelo espaço para voltarmos a nós mesmos, desempenhando um olhar crítico acerca de nossas estruturas físicas. Toshi requisita que a rigidez de nosso corpo seja ventilada, em busca de nos orientar sobre a gradativa tensão exercida em pontos específicos de nós.

Neste momento, compreendi que as duas etapas iniciais seriam realizadas em todos os encontros, como meio de transportar o corpo para um estado distinto. Na verdade, o grande diferencial viria após as introduções, em que cada aluno se colocaria em pesquisa, atento à construção das posturas fundamentais, sejam elas do caminhar, do manejar ou do sustentar.

O suriashi, então, é o primeiro movimento, evidenciando a importância do contato com a terra, com o solo sagrado da prática. Este é o caminhar específico que

permite ao corpo a propagação sem atrito e sem a perda de conexão espacial. É como uma quase flutuação, na qual se toca a solidez do solo com a suavidade da pele, de modo que ambos não desconfigurem um ao outro. Para isso, Toshi ensina que as trocas de direção devem ser conduzidas pelas bases dos pés, sendo elas bússolas que orientam o restante de nossas articulações e sensores que reconhecem o território.

Figura 7: *Suriashi*
Fonte: elaborada pelo autor

O mestre ensina que é imprescindível que as plantas dos pés permaneçam em constante conexão com o chão ao longo da caminhada, condicionando a linearidade estável das partes sobre eles. As pontas dos dedos dão início ao movimento, elevando-se sutilmente, enquanto o calcanhar desliza tangente ao solo. Logo em seguida, este mesmo pé se acomoda inteiramente no chão, permitindo que o outro inicie sua trajetória, de forma que a marcha seja sólida e consciente.

A partir do caminhar e do direcionamento pelo espaço, Toshi se atenta ao *kamae* (postura fundamental) específico das mãos e aos meios de posicioná-las. Os membros superiores acabam por se projetar levemente à frente do tronco, produzindo, juntos, uma forma arredondada. Esta posição se assemelha ao carregar de uma grande esfera à frente do corpo, em que as mãos seguem como um prolongamento natural dos braços, mantendo-se afastadas, distensionadas e atentas. Ao manobrar um objeto, ganham outros significados, para um toque de extremo cuidado e delicadeza.

Compreendo que há uma gramática corporal, onde os gestos são ordenados numa sentença. De primeiro instante, questiono qual seria a lógica para tamanha preocupação com a ordem dos fatores, visto que um mesmo movimento poderia partir de vários pontos e suceder da mesma maneira. Mas as dúvidas sobre as origens de cada ato vão sendo solucionadas pela prática, em que o raciocínio impresso nos gestos parte de um intenso aprofundamento sensível. Comumente, os atos corriqueiros de se sentar, agarrar e arremessar, por exemplo, encontram sua conformidade na livre manobra, sem que deles seja exigido um percurso organizado. De acordo com o que observei *nos dōjō*, assim como em casas de famílias tradicionais japonesas, há uma forma de código gestual desenvolvido dia-a-dia, de modo que os movimentos sejam minuciosamente pesquisados, percebidos e rearranjados, para que acurácia, precisão e beleza sejam suas principais características. À vista disso, para tudo há um princípio, um itinerário e um desfecho.

Tanizaki (2007, p. 24) fala a esse respeito, quando explica os motivos pelos quais não gostaria que as latrinas de sua casa fossem como as brancas encontradas em loja, resvalando em uma questão próxima a que estou trazendo neste momento: Por qual razão os japoneses se preocupam tanto com a estética de sua casa, onde os

objetos devem combinar entre si? Não seria mais fácil aceitar a latrina branca, uma vez que sua função é mais importante do que sua aparência?

O autor responde a essa questão dizendo que a estética dos ambientes tradicionais japoneses considera a harmonia de seus elementos internos em relação aos externos. A natureza lá fora, portanto, é parte dessa organização, levando a crer que o interior das casas deva estar em consonância com a organicidade do entorno. Em primeiro lugar, diz que a latrina branca não foi pensada pelos japoneses, não resguardando a necessidade intrínseca da sintonia. Em segundo lugar, Tanizaki diz que absorver algo e torná-lo concordante ao sentido da narrativa estética tradicional é comum à cultura japonesa.

Tanizaki auxilia a compreender as preocupações de Toshi com os detalhes dos gestos, cujos atributos devem ser como é para que sejam japoneses. Na mesma medida, a técnica corporal de Toshi recria os códigos de conduta corporal típicos, conservando a essencialidade da forma, para torná-los performance.

Então, durante a abertura do *sensu (leque)*, deve-se repousá-lo sobre a palma da mão esquerda, seguido de um movimento ligeiro dos dedos para destravá-lo. Logo após, utiliza-se da mão direita para deslizar e, finalmente, torná-lo aberto, onde permanecerá na posição vertical. A base do *sensu*, portanto, deve repousar no centro da palma, apanhada, principalmente, por quatro dedos em oposição ao polegar.

Figura 8: *Sensu*
Fonte: elaborada pelo autor.

Percebi que Toshi se detinha à locomoção num primeiro instante da aula e depois à permanência. Neste segundo momento, menciona sobre a necessidade de mergulho em si mesmo, nas profundezas do próprio corpo, buscando por um autoconhecimento. Em outros termos, fala de uma corporeidade suporte, de registro, apreendendo a realidade e valendo-se deste conteúdo para se portar. Solicita que encontremos nossa melhor organização do *seiza*, orientando que a análise sobre o estado da coluna vertebral é indispensável, pois é ela seu principal suporte.

Tal experiência é desconfortável o bastante para rapidamente fazer-nos desistir. O foco é descoordenado, os alinhamentos são frágeis, pouco contribuindo para o estado meditativo que Toshi propõe. Entretanto, o corpo deixa de sofrer com o tempo, cedendo toda a sua inflexibilidade às condições do chão. Toshi permanece

inabalável durante todo o tempo, envolvido pelo movimento do universo, como se nada houvesse para perturbá-lo.

Supostamente, eu deveria estar com os olhos fechados, seguindo as recomendações do mestre, mas a curiosidade me leva a espiá-lo discretamente, uma vez que meu corpo se encontra numa condição completamente oposta. É neste instante que começo a associar o estado corporal de Toshi aos monges budistas: tamanha concentração os faz deter um enorme poder[20] sobre si e sobre o meio. O silêncio surge como catalisador dessa integralidade, pois é através dele que o microcosmo do corpo se une ao microcosmo do universo, em que a ideia de passagem é construída. Tanizaki (2017, p. 22) diz que estar em meio às sombras e ao silêncio é essencial para o ambiente japonês, facilitando o estado íntegro à natureza (chuva, vento, plantas etc.), além de fazer-se sentir a passagem e a efemeridade das coisas.

Os sons das pessoas transitando nas ruas da cidade criam relação com os ossos que estalam, enquanto os olhos fechados permitem que haja essa contemplação. Durante a tentativa de colocar rédeas nos acontecimentos da sala de aula, o mundo passará, se modificará e já será outro quando a aula acabar. Toshi olha para os estados de cada aluno e os acessa para tomar suas decisões. Por isso, sua postura é imprevisível e brilhante ao mesmo tempo, conseguindo sentir o ânimo do dia, assim como nossas apreensões corporais.

---

[20] Não me refiro ao poder que gera desigualdades, como aquele referido por Michel Foucault na obra "Microfísica do Poder", por exemplo. Na verdade, quero dizer sobre um "poder fazer" libertador, de modo que o mestre tenha em suas mãos um domínio pleno de sua aula, no qual seja possível de executar o que bem entender. Neste momento, tenho um *insight* corporal, em que compreendo o que é ser um mestre e o que é ser aluno. Toshi transforma silenciosa e pacificamente a noção de autoridade em alteridade, permitindo que seus alunos observem a relação entre mestre-aluno como estabelecida através da necessidade de um pelo outro. Nesse caso, se distancia do poder criado sobre privilégios, no qual a desigualdade é premissa fundamental.

Quando encerramos este momento meditativo, a busca de um conhecimento sobre o outro passa a gerir exercícios em conjunto, utilizando-se do *rei* (礼)[21] para dar início à prática compartilhada. Todo ato em conjunto necessita de um aval dos envolvidos, com os quais se cria um vínculo de extremo respeito mútuo.

É nesta perspectiva que Toshi trabalha aspectos corporais, como o toque, por exemplo, com o qual se compreende as dimensões anatômicas do outro, suas linhas, volumes, depressões, texturas e densidades, para que, ao final, possamos discutir sobre as sensações deste intenso reconhecimento com nossos parceiros.

A prática das massagens, por exemplo, aguça a elaboração dos elementos-base, como a respiração pausada, o *kamae* das mãos e do tronco, além de fortalecer o nosso centro de gravidade, via *seiza*, implicando um reconhecimento corporal de mão dupla: quem aplica a massagem se engaja das (nas?) posturas corporais; o receptor se orienta com olhos fechados, pelas diferentes manifestações do peso alheio sobre si.

À medida que nos aproximamos da finalização do curso, Toshi se coloca em um lugar de observação, convocando-nos a atuar sobre a esteira da autonomia. Introduz alguns aspectos básicos da respiração, para gerenciar as energias de nosso corpo, o qual seria direcionado a uma depuração. Abre-se um espaço para a execução de um mergulho, arremessando-se em queda livre para regiões profundas do corpo, em que o ar é inspirado até o preenchimento de todo volume, sendo expurgado gradativamente pela ação poderosa do diafragma. O domínio do ar demarca a fronteira entre estágios de evolução do curso[22], sendo este seu último ensinamento.

---

[21] *Rei* é uma forma de reverência de respeito, a qual indica uma horizontalidade no tratamento, ou ainda "uma compensação à presença do outro." (CHAIKLIN, 2017, p. 87).

[22] O curso de Dō-hō teve a duração de seis meses, acontecendo durante quatro horas, nos finais da tarde de todas as quintas-feiras. Além de primeiras noções sobre a prática corporal, Toshi elaborava exercícios de improvisação, de modo que seus alunos criassem células coreográficas próprias. Segundo ele, os exercícios de mergulho corporal poderiam ser utilizados para colocar o corpo em um estado de

sensibilidade outra, na qual este sensível fosse base para que o processo criativo fluísse de maneira mais orgânica. Além disso, este estado corporal poderia contribuir para a criação, não somente nas artes próprias do corpo, como dança e teatro, mas em outras linguagens da arte contemporânea. Toshi finaliza o curso com um pequeno festejo, onde os alunos puderam dizer sobre seus estados corporais, o que aprenderam e como estavam após os seis meses. Em particular, estava com muitíssimas dúvidas, pois ao mesmo tempo que toda a realidade de sua prática se ligava grandemente às minhas outras experiências com artes japonesas, existia algo que tangia uma necessidade mais particular. Sentia que havia encontrado a representatividade de um eu-Alexandre, em minhas mais profundas questões corporais como um descendente de japoneses no Brasil, além de elucidar um olhar quase místico do corpo, da docência e da própria Arte. Toshi ensinou que meus aparentes rituais de magia, na adolescência, onde buscava forças e inspirações na natureza para as mais diversas questões da vida, não eram tão ingênuos assim, uma vez que ritual está em todo o lugar na cultura japonesa e é base para sua narrativa como *performer*. Por fim, o curso na Companhia Artesãos do Corpo foi uma válvula de escape para outros interesses, os quais me apontaram para a necessidade de conhecer o Jardim dos Ventos, onde a magia realmente acontece.

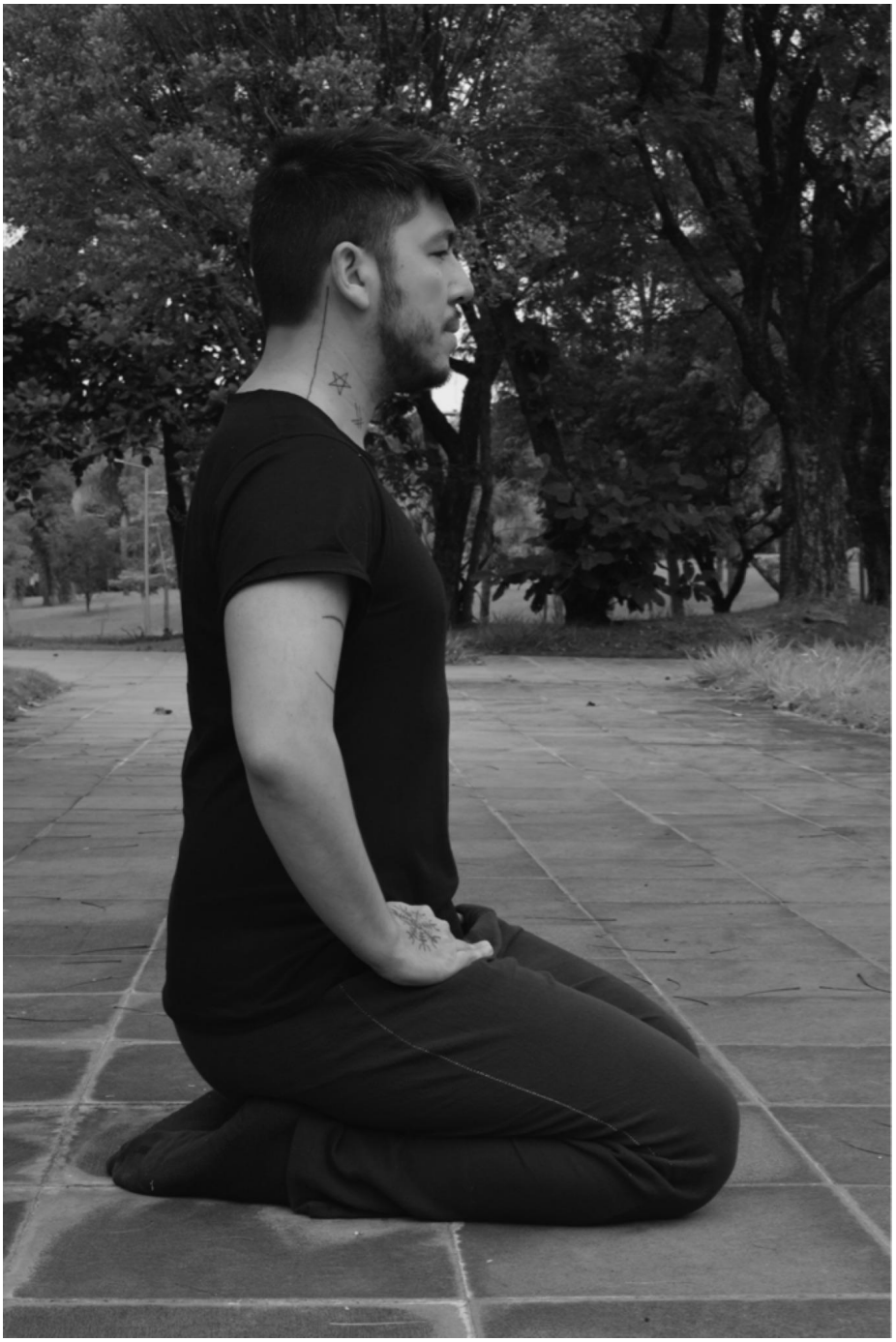

Figura 9: *Seiza*
Fonte: elaborada pelo autor.

2.1. As moradas do corpo

Nesta união de ideias, a construção do corpo é um bom meio para iniciar uma discussão sobre preenchimentos de sentido e significado, sobre a qual Toshi se debruça, em prol de encontrar as respostas às dúvidas do ser japonês. Durante anos, o Japão construiu uma muralha em torno de si mesmo, explicando sua existência a partir do que estava pertinente a sua cultura. Hiroyuki Noguchi (2004) enfatiza que o corpo dos japoneses passou por uma profunda transformação a partir da Restauração Meiji[23], colocando em questão dois mil anos de tradição, pois, em 136 anos, tornou-se quase outra. Trata-se, na verdade, de um grande movimento paradoxal, entre aceitar o interesse pelo outro (Ocidente) e proteger os códigos de sua longeva cultura simultaneamente.

Imagino que ambas as informações anteriores aconteçam simultaneamente, ora havendo a visão de um Japão extremamente restrito, ora outra de inegável recepção. Dave Lowry (2006) se refere várias vezes à forma ingênua dos norte-americanos em descrever elementos da cultura japonesa. Segundo ele, há vários dōjō de artes marciais nos Estados Unidos que transformaram o espaço das práticas em simples academias, desprovidas de qualquer profundidade filosófica presente nas originais japonesas. Tanizaki (2017, p. 27), por sua vez, teme pela entrada de conteúdos ocidentais como uma tentativa de controle. Aparentemente, são apenas objetos de outras culturas, mas que carregam consigo uma forma de pensar e agir no mundo. Então, ele questiona: como seria o Japão deixado à mercê de

[23] A Restauração Meiji foi um período da história de muita complexidade para o Japão, quando inúmeras mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais ocorreram. Em resumo, tornou-se um período de abertura ao estrangeiro, principalmente às culturas ocidentais, incentivando o início de muitas inovações à coesa tradição operante. Na análise de Sakurai (2007, p. 127), pode-se dizer que a Restauração Meiji "(...) foi mais uma adaptação do que uma revolução, ocorrida num tempo relativamente curto, quando o Japão Meiji desenvolve um Estado e uma nação de acepções modernas".

suas próprias descobertas? Talvez, haveriam de ter uma organização sociocultural extremamente distante das concepções europeias, por exemplo, não se tratando de compará-las sob a ótica de um avanço ou retrocesso, mas de entendê-las como realidades apenas distintas, na qual a sociedade/ a cultura / a concepção japonesa (escolher uma, para orientar o leitor) "seguiu um rumo que os agrada." (TANIZAKI, 2017, p. 27).

Deste modo, a busca de Toshi flui pelo caminho do meio, integrando uma vontade de olhar para seu corpo japonês que necessita de novas interações, ao mesmo tempo que não deixa para trás os valores ancestrais. Segundo o Taoísmo, o caminho do meio promove uma dissipação de energias acumuladas, a qual será detalhada adiante, durante o relato sobre o *dōjō*.

Assim, Toshi não pretende criar um conflito, deixando que sua pesquisa seja impulsionada pela ação desta ambiguidade entre ocidente e oriente. As duas partes devem ser vistas como um todo, no qual se "crie uma relação de e entre partes, sendo que somente ela a define." (RIBEIRO, 2012, p. 35). Segundo ele, o corpo japonês apresenta uma forma particular que carrega consigo as memórias de sua cultura, na qual há uma dinâmica de movimentos, pela qual as intencionalidades são reveladas. Segundo Merleau-Ponty (199, p. 313), "o corpo se ordena por todos os meios para finalidade única de seu movimento, concebendo em si, uma intenção".

Neste sentido, existem gestos que são típicos de cada povo, assim como as palavras criadas pelas línguas. A audaciosa manobra de pernas no samba está para os brasileiros assim como a reverência minimalista do *rei* está para os japoneses. Estes atos estão dispostos a dizer de onde vieram, ao mesmo tempo que não os definem[24].

[24] Penso que o ato de definir encerre uma cultura numa estrutura rígida, cuja inflexibilidade não coopere com a natureza mutável do próprio ser humano.

Toshi chama estas formas corporais de *kata* (型)[25], abordando-as como um meio de leitura sobre os japoneses, sendo possível a qualquer indivíduo experienciá-la, independentemente de seu *background* cultural. Em outras palavras, a partir da organização formal do *seiza*, por exemplo, o praticante é colocado num ambiente de escuta, permitindo que o ritmo, as pausas, a efemeridade, o minimalismo estético e a sobriedade da cultura japonesa sejam compreendidos pelo corpo.

Há, na verdade, uma preocupação de Toshi a respeito de uma constante ocidentalização do corpo japonês, apagando significados que levaram séculos para serem construídos. Satoru Saito (OSHIRO, 2016, p. 66) relata a triste destruição dos pergaminhos antigos sobre as danças okinawanas, os quais foram queimados no incêndio do Castelo Shuri, durante a Segunda Guerra Mundial. Desse modo, assim como a perda de artefatos materiais afeta a elaboração conceitual sobre determinada cultura, a desconfiguração das formas posturais típicas implica o esquecimento do que é ser nipônico para Toshi.

Sua pesquisa está envolvida com uma presente vontade arqueológica, em (re)descobrir o corpo pela compreensão de um passado anterior ao próprio surgimento do termo "japoneses". Trata-se, na verdade, de integrá-los às raízes da humanidade, pelas lacunas do próprio corpo, nas quais seja possível encontrar vínculos que se conectem um ao outro. Estas ligações foram perdidas pelo isolamento cultural submetido até então.

Sendo assim, a vinda de Toshi ao Brasil está de acordo com este interesse sobre os povos originários (outrora nômades, em um passado primordial),

[25] Kata é um termo japonês, a significar "formato" ou "modelo". (Tradução nossa).

colocando-o em contato com os saberes fundamentais das culturas ameríndias, onde possa encontrar materiais preciosos para sua criação artístico-pedagógica.

Neste sentido, posso pensar que há momentos em que os corpos tradicionais de determinada cultura criam uma certa configuração para seus gestos e movimentos, cujo completo significado só será encontrado nas formas corporais de outras culturas, supondo-se que antes faziam parte de um mesmo grupo.

Toshi reaviva este pensamento ao contar sobre a visita de indígenas sul-americanos ao Museu Nacional de Tóquio, onde havia instrumentos pré-históricos dos quais pouco se sabia. De maneira unânime, o pequeno grupo de visitantes revela conhecer tais aparatos, atribuindo-lhes uma função determinada. Relatam aos organizadores do encontro que, em suas comunidades, existiam objetos idênticos, cujas formas de fabricação foram perpetuadas até os dias de hoje.

Neste contexto, Toshi justifica uma certa vontade crescente de artistas japoneses em resolver seus inacabamentos pela busca do outro, à medida que vão dissolvendo as dúvidas sobre suas próprias origens e permitindo a vazão de sentidos que transbordam ao infinito. Como diz Salles (1998, p. 78), "o inacabado tem um valor dinâmico, na medida em que gera esse processo aproximativo na construção de uma obra específica e gera outras obras em uma cadeia."

Deste modo, o passado recobra um conceito pouco equilibrado do corpo, diferente de uma aparente hermeticidade fundamentada na cultura japonesa, onde Toshi encontra seu campo de pesquisa. Em outras palavras, o olhar autocentrado cria uma falsa ideia de finitude, mas deixa espaço para pontas soltas, possibilitando que Toshi busque, nos primórdios do mundo, vestígios de continuidade.

Este ponto é muito bem desenvolvido por Castro, em seu estudo antropológico a respeito do cotidiano do ator e de seus estados de criação, elegendo

práticas orientais para a preparação destes corpos. No trabalho, há um pequeno trecho sobre Toshi e seu constante estado de pesquisa corporal, principalmente no que diz respeito à relação temporal que se estabelece com o corpo:

> Segundo Toshi, pesquisa-se o corpo antigo, mas de um ponto de vista contemporâneo. Em sua perspectiva, antigamente, não se pensava sobre o treinamento de determinados hábitos corporais, porque esses já eram construídos pelo cotidiano. Contemporaneamente, em sua visão, há uma diferença na maneira de abordar o corpo, há uma distância em relação ao modo de ser antigo, por isso é que as pessoas que vivem nas metrópoles buscam outras referências de povos distantes, seja no tempo ou no espaço. Toshi se coloca como portador de um ponto de vista estrangeiro, e como alguém que está em processo de pesquisa e investigação (CASTRO, 2005, p. 157).

Trata-se, novamente, da dicotomia entre tradição e inovação que muito observei na comunidade nipônica do Brasil, numa constante tentativa de reviver os hábitos de seus antepassados, ao mesmo tempo que absorvem novas atitudes diante das atuais mudanças. Assim como em Castro, Toshi relatou sobre a busca pelos costumes ancestrais do corpo japonês como algo tônico em sua pesquisa, tentando trazer à tona uma discussão acerca de movimentos e formas corporais imemoráveis, as quais dizem muito sobre esta cultura.

Ao mesmo tempo que Toshi preza pelos espaços lacunares do corpo, nutridos pelo ar, a concepção a respeito de si persiste na manutenção de aberturas que podem receber outros preenchimentos. As conexões são perenes e os espaços vazios não deixarão de existir, de modo que as partes que completam o todo reservam intervalos entre os quais mora o conceito do *Ma*.

Segundo Michiko Okano, principal pesquisadora deste conceito no Brasil, o *Ma* é um termo que tange uma ampla abstração, que os japoneses não conseguem

delinear de modo exato. "Escreve-se 間 e possui leituras plurais - *Ma*, *Aida* ou *Kan*, englobando semânticas como 'entre-espaço', 'espaço intermediário', 'intervalo', entre outras." (OKANO, 2014, p. 150). A pesquisadora aponta que o *Ma* é "simultaneamente o um e o outro, como caráter de possibilidade e potencialidade" (OKANO, 2014, p. 151), fugindo da lógica binária ocidental para não acolher completamente o ser nem o não-ser, o que Aristóteles nomeia como o terceiro excluído.

A ideia do vazio criador é uma informação essencial para a compreensão da obra de Toshi e de outras obras artísticas nipônicas. O *Ma* como vazio *Xu* (空) está associado ao nada - *Wu* (無), como sendo os lugares onde tudo nasce, diz Okano (2014, p. 151). Os espaços corporais de Toshi e os interiores das obras cerâmicas de Shoko Suzuki têm em comum a conjugação do passado-presente-futuro, cuja totalidade do nada gesta estrelas nascentes de seus mini-vazios siderais. Assim como a Arte, o *Ma* acontece nas histórias de vida, nas memórias e nos pensamentos destes artistas, onde é possível observar significado, quando contam sobre seus motivos para vinda ao Brasil.

Após a grande destruição da Segunda Guerra, murmúrios de um Japão vencido e sem orgulho ecoavam por toda a parte, especialmente no imaginário de seus cidadãos. O desconforto desse vazio existencial mobilizou uma vanguarda de artistas a recriar significados de sua cultura. Shoko vivera um vazio que pôs em causa sua existência, forçando-a a tomar decisões em virtude de uma missão (MATTAR, 2007, p. 57). Por sua vez, Jiro Yoshihara, proeminente artista do grupo Gutaï, "organiza um audaz antiacademicismo em que encoraja os outros membros do grupo a 'criar o que nunca existiu antes'" (MUNROE, 1988, p. 83-84), pensando-o como um "rito intencional de destruição contra a obscura cultura ortodoxa de um Japão Imperial pré-guerra" (idem).

Outro exemplo é a dança Butō, surgida como movimento *underground* japonês, a partir de sua inspiração nos corpos contorcidos da bomba atômica. Como seu criador, Tatsumi Hijikata manifesta grande preocupação sobre a crise existencial deste momento, como se a cultura japonesa houvesse perdido suas raízes e estivesse sob dominação dos costumes ocidentais norte-americanos. Por isso, o Butō traz das profundezas desse vazio um incentivo "à verdadeira etnicidade do corpo japonês" (FRALEIGH & NAKAMURA, 2006, p. 1-2), levadas pela frase "*I do not want a bad check called democracy*[26]" (FRALEIGH, 2010, p. 11), na qual o principal significado se revela na aversão destes artistas à chegada de uma cultura que não recorre aos mesmos valores. Segundo Soto (2008, p. 107, tradução nossa), em seu livro sobre outras perspectivas da história da dança, os artistas se aliaram ao ideal de Hijikata contra a influência norte-americana, além de condenar a impregnação dos militarismos, industrialismos e ocidentalismos na cultura japonesa do século XX. Segundo o autor, artistas como Yanushiro Kawabata, Yukio Mishima e Tatsushito Shibusawa, por exemplo, se uniram a Hijikata, sob a influência do "existencialismo Sartreano, do marxismo de Herbert Marcuse, dos estudos filosóficos de Nietzsche e da onda vanguardista francesa na literatura (Lautreamont, Artaud, Jean Genet)." (SOTO, 2008, p. 107, tradução nossa). Entretanto, a própria trajetória de Toshi, ansiosa por criar conexões com espaços e tempos diferentes da sua realidade nipônica, está mais inclinada aos ideais de outros artistas vanguardistas, como Kazuo Ohno, por exemplo, o qual seguiu propósitos menos extremistas que seu grande mestre Hijikata, *performando* e ensinando Butō ao redor do mundo, incluindo nos Estados Unidos, durante os anos 80, e se inspirando em outras culturas.

[26] "Não quero um cheque sem fundo chamado democracia." (Tradução nossa).

Há algo muito caro aos japoneses no conceito *Ma*, com o qual produzo uma aproximação das teorias sobre as incompletudes, o que permite entender mais sobre o universo de Toshi Tanaka. Ainda, percebo que a terceira parte do binômio oriente-ocidente está imbricada no caminho do meio taoísta, em que é possível edificar uma semântica sobre a gramática dos *dōjō*. Por isso, busco, a seguir, por mais informações a respeito da riqueza material e imaterial do Jardim dos Ventos, trazendo significados sobre a geometria sagrada dos *dōjō*, assim como aprofundamentos sobre as demais técnicas e etiquetas corporais.

2.2. O Jardim dos Ventos

Figura 10: Toshi e Ciça -no Jardim dos Ventos
Fonte: https://www.jardimdosventos.com.br.

2.2.1. Subir a montanha

No dia 28 de abril de 2018, Toshi promoveu um curso em seu próprio *dōjō* na cidade de Embu das Artes. Tratei de comparecer ao local, uma vez que seria este o momento em que poderia finalmente conhecer o centro de toda sua produção. Seguindo os moldes de outros mestres, como Shoko Suzuki e Satoru Saito, os *dōjō* são extensões de seus corpos, nos quais reina um apreço estético particular, assim como valores filosóficos e espirituais. Mesmo para aqueles menos conhecedores sobre a cultura japonesa, deparar-se com um *dōjō* causa uma comoção que rapidamente assume uma forma de respeito. A ideia de sagrado está por todo lugar, envolvendo os presentes em um clima de grande integridade. Não somente é uma representação dos deuses, mas fruto da dedicação intensa dos mestres para transportar para um espaço físico de seus corações. Quando adentro um *dōjō*, é como se não conseguisse mais dominar meu corpo pela razão, uma vez que todo o ambiente me conduz pelo sensível.

Naquela bela manhã de sábado, o sol brilhava intensamente. Tomei um ônibus pela manhã e combinei de encontrar Toshi no terminal rodoviário de sua cidade, de onde seguiríamos para o Jardim dos Ventos. Em meio a uma zona de mata nativa, a atmosfera urbana foi se distanciando e, quando menos esperava, não havia mais sinal de civilização. As árvores eram grandiosas, como grandes muralhas que protegiam o caminho que percorríamos. Toshi, em tom muito gentil e sereno, contou-me um pouco sobre a região, revelando que seguiu os caminhos de sua querida amiga, Shoko Suzuki, a qual enveredou-se nos confins da cidade para iniciar seu percurso criativo no Brasil.

Neste momento, entramos em contato com a terra batida, passando por pequenas caminhos que iam recortando a vegetação. Mais adiante, começo a avistar

algumas residências, sobre as quais Toshi menciona: "são todos amigos meus. Artistas também" (Toshi Tanaka, 28 de abril de 2018), anunciando que sua casa estava próxima, logo após uma grande curva.

Chegamos a uma ladeira, onde estava a entrada da casa. Havia um portão, seguido de um caminho de pedras que percorria um morro acentuado, difícil de subir. Senti que esse seria o meu primeiro desafio, uma vez que a árdua subida era uma excelente alusão ao treinamento. Na base, próximo à entrada, a casa do Jardim dos Ventos era iluminada pelo sol, branca e magnânima, quase tocando as nuvens pela excelência divina de existir.

Particularmente, sempre gostei de escolas que ficam no alto. Talvez, por refazer memórias dos lugares onde minha mãe lecionou ou daqueles templos tradicionais japoneses, nos quais há enormes escadarias para que sejam alcançados. O esforço despendido ao percorrer um trajeto acidentado reaviva em minha memória o conto da cabra que enfrenta a montanha, cuja dureza simboliza o caminho da própria iluminação. Em outras palavras, o momento de ascensão exige do escalador um domínio sobre as próprias questões, tornando-o íntegro ao final do percurso. Afinal, não há como adentrar a um *dōjō* sem que antes se permita o novo, despindo-se de suas antigas roupagens.

Toshi pede para que eu abra o portão, enquanto manobra seu carro neste terreno acidentado. Em seguida, estaciona-o em sua garagem, de onde acena para que eu suba. Vou admirando a singularidade de sua morada, lembrando-me do ateliê de Shoko Suzuki, o qual está intimamente ligado ao Jardim dos Ventos.

Penso que Toshi cria vínculos com o elemento ar, sendo ele o combustível que nutre seus movimentos e constitui os ventos de seu jardim. Por isso, enquanto subo a montanha, chego mais próximo ao céu, lugar da pureza e frescor aéreo. Shoko, por

outro lado, é a artista dos aprofundamentos terrenos, construindo a sua casa num pequeno vale. Assim, para que seja possível encontrá-la, é preciso descer por um pequeno caminho, que leva ao coração do solo, à alma da terra. Interessantemente, encontro a amizade de seus elementos representativos em suas vidas, visto que o corpo da montanha é terroso e os vazios interiores de Shoko são preenchidos de ar.

Então, Toshi, logo após acariciar seu cachorro, pede para que eu o siga até os fundos da casa, onde reside uma de suas maravilhas. Sou tomado por um encantamento ao presenciar a montagem do *Butai* (舞台 - palco) tradicional japonês, em processo de construção pelas mãos talentosas de sua família. Estava no meio daquela grande estrutura de concreto, entrecortada por um pequeno lago de carpas, onde um grande penhasco ao fundo reservava uma suntuosa estrutura côncava para deleites.

Assim como as obras de Shoko, que habitam a mata ao redor de seu ateliê, as criações de Toshi não desfocam o cenário nativo, mas conjugam um novo ânimo a ele, ao manifestar um entre-lugar. Pequenos moldes abrigam nossa atenção num grande semicírculo, semelhantes às posturas tradicionais dos corpos japoneses , revelando a cultura nipônica pelos traços distintos que cruzam um ponto em comum.

Assim, cada porção de Toshi estava refletida naquele recanto místico e incompleto, incluindo um bosque pouquíssimo explorado, remetendo à ideia do *Ma.* Por fim, uma grande passagem entre espaços labirínticos de vegetação nativa se constituía como uma gota de civilização, em meio à uma vastidão não explorada - uma gota de tinta preta, solitária na infinitude de uma tela em branco.

2.2.2. Retire seus sapatos

Em seguida, sou convidado a entrar em sua casa. Retiro meus calçados e os coloco num móvel rasteiro, junto à porta. Recebo sapatos/chinelos mais adequados a percorrer o interior de sua casa, e sou recebido pelo doce abraço de Ciça.

Ainda tímido, dirijo-me a uma grande mesa de madeira, e Toshi solicita que eu me acomode. Organiza alguns utensílios de porcelana para que o chá seja servido e pergunta, de modo bastante descontraído, sobre meu trabalho, estudos e algumas outras questões pessoais. Neste instante, abre parênteses para relatar sobre sua vinda ao Brasil e como toda sua aventura atravessou oceanos para atracar em território brasileiro. Disse-me que o processo de reconstrução da identidade japonesa pedia, também, por novos significados de corpo, de modo a flexibilizar a rígida estrutura tradicional da sociedade japonesa.

Neste momento, percebo que a descontraída conversa é um rito de passagem, transportando meu corpo para o interior daquele universo, cujos sapatos estilizados, o abraço de Ciça, a conversa de Toshi e o chá são poções mágicas que auxiliam na travessia, como uma ponte aproximando o indivíduo que subiu a montanha ao outro, iniciando o processo de aprendizagem naquele espaço inebriante.

De acordo com Lowry (2006, p. 20), a geometria do *dōjō* está altamente associada aos preceitos cardiais do Taoísmo. Logo, sua fachada voltada para o norte, ou *kamiza* (lugar de prestígio - 上座), é local onde os templos xintoístas (kamidana -

神棚)[27] ou budistas (butsudan - 仏壇)[28] são erigidos para a reverência aos deuses e aos antepassados. "Trata-se do lugar da sagacidade, representado pelo elemento água, no qual os homens estão em uma passagem para o infinito do universo, criada pelas deidades" (LOWRY, 2006, p. 25). No Jardim dos Ventos, por sua vez, não há qualquer templo, mas Toshi menciona que as janelas da frente contemplam o esplendor da natureza nativa como manifestação física do divino.

Por outro lado, há no extremo oposto da sala, o lado sul, ou *shimoza* (assento inferior - 下座), representado pelo elemento fogo, pelo qual os visitantes são conduzidos a entrar no *dōjō*. Segundo o Taoísmo, o intelecto e a consciência humana são rapidamente despidos durante a passagem pela porta de entrada, descortinando as aparências superficiais, presentes nas curiosidades de cada um. "Os novos visitantes chegam ao *dōjō* repletos de ideias sobre eles mesmos: sobre suas forças e fraquezas, necessidades e limitações, apresentando-se como pré-concepções irrelevantes para o que virá a seguir", como observa Lowry (2006, p. 20). O ego

---

[27] Kamidana pode ser traduzido literalmente como "prateleira dos deuses" (tradução nossa). Nakamaki, em seu estudo sobre o sincretismo nas religiões nipônicas, diz que o kamidana "está localizado nas casas japonesas, assegurando-lhes proteção através dos cultos a outras deidades, juntamente à adoração ao Ebisu e Daikoku, como entidades da sorte." (NAKAMAKI, 1983, p. 67, tradução nossa). Assim como as configurações do *dōjō*, os templos japoneses são microuniversos, em que está presente a representação do divino. Cada elemento que constitui o pequeno templo tem uma função determinada, criando vínculo com alguma deidade mitológica. O uso do espelho *Yata no kagami* é um exemplo famoso, cuja presença está vinculada ao deus raposa ou ao sagrado sol, como relata o estudo de Jeremy e Robinson (1989, p. 72, tradução nossa) sobre o simbolismo das casas e templos japoneses.

[28] Butsudan é o termo japonês para o "altar budista" (tradução nossa). "Trata-se do lugar destinado à veneração dos antepassados mortos, representados por nomes escritos em placas ou fotografias." (IWAMURA, 2003, p. 276). A questão das fotos dos antepassados, narrada pela autora supramencionada, refere-se ao respeito destinado aos parentes que já se foram, colocando-os como uma força além-humana. Segundo a obra de Davis sobre o universo tradicional dos *dōjō,* "saber como alimentar e adorar os espíritos de seus antepassados é a chave para a saúde e a felicidade de seus seguidores." (DAVIS, 1980, p. 41, tradução nossa). Quando criança, testemunhei o significado desta devoção, quando visitei um amigo de família tradicional japonesa, o qual havia perdido sua irmã recentemente. Quando me sentei à mesa, acidentalmente voltei minhas costas para seu Butsudan, onde residia a fotografia da irmã querida. Neste instante, fui alertado que não deveria permanecer naquela posição, pois poderia trazer azar ou despertar a ira imprevisível do espírito sobre todos eles.

permanece lá fora, juntamente com a antiga versão de si, enquanto o novo indivíduo está pronto para aprender. Deste modo, os iniciantes frequentemente se sentem perdidos e confusos, sendo incapazes de agir instintiva e visceralmente. Suas mentes e corpos físicos são integrados pela aprendizagem de uma formalidade corporal (Reishiki/Reigi Sahō[29]), "conduzindo-os por caminhos seguros e em prol da consideração pelo outro." (LOWRY, 2006, p. 21). Lembro-me que a transição elucidada por Lowry ocorreu fortemente quando estive pela primeira vez no *dōjō* de dança okinawana. Há um forte sentimento de suspensão, como se sua presença estivesse no vácuo entre dois mundos, permitindo-o que aprenda o fluir dos acontecimentos por observação, como a forma de agir e pensar, o diálogo entre as pessoas, a organização do espaço, entre outros, sem que de imediato, seja incluído.

Por este motivo, a primeira aprendizagem se inicia pela retirada dos sapatos, como ato de respeito ao local e ao seu mestre. É necessário compreender que os espaços exteriores e interiores devem permanecer separados, como um antes e um depois, de modo que os calçados representem o contato com este novo mundo. A partir deste momento, o visitante é incluído no seio familiar do *dōjō*, tornando-se parte integrante e semelhante aos seus companheiros de prática. Posso dizer que os pés descalços são mais um ato de devoção ao outro, possibilitando que sua presença crie uma composição harmoniosa com o ambiente, sem que este seja alterado. Em outras palavras, o *eu* veste sapatos e o *nós* anda desvestido.

Da mesma maneira, não é permitido que se caminhe com pés desnudos na área externa, levando o símbolo sagrado da união coletiva para o mundo lá de fora.

---

[29] Segundo Bull (2012, p. 68), "o Reigi Sahō é traduzido informalmente como forma de conduta ou etiqueta e pode ser uma das áreas mais difíceis da vida japonesa a ser apreciada por pessoas de outras culturas." Assim como a proposta de Toshi, o desempenho de tal conduta promove uma integralidade corporal à própria prática artística, lembrando-se que o Reigi Sahō é porção onipresente interna e externamente aos japoneses. Além disso, segundo meu antigo mestre de dança, Satoru Saito, a etiqueta é parte de uma responsabilidade coletiva, garantindo proteção ao espaço e aos envolvidos.

Afinal, o costume não é opcional, tornando a comunhão um segredo e uma joia de valor inestimável que deve ser cultivada no aprofundamento das casas e dos *dōjō*. Como diz Lima (2001, p. 41), em seu relato diplomático sobre Japão, a retirada dos sapatos compactua com a manutenção da higiene do chão, sabendo-se de seus "múltiplos usos como dormir, comer ou para dispor coisas na ausência de móveis."

Percebo que Toshi não manifesta uma só palavra sobre essas questões, todavia a distinta atmosfera em seu *dōjō* deixa clara a diferença entre o privado e o público, onde o primeiro é espaço de fortaleza, recolhimento e refúgio, enquanto o segundo é do domínio das incertezas, das realidades alheias às vontades próprias do eu, da qual não se compete opinar.

2.2.3. Tramas e Fibras

Após este diálogo inicial, Toshi nos pede, a mim, à sua esposa e ao seu filho, que nos dirijamos a uma ala especial da casa, onde realiza seus treinamentos. É neste momento que me deparo com uma sala ampla, coberta por tatames amarronzados de fibra e localizada no coração de sua morada. Ao mesmo tempo que a sala era tomada pelo isolamento espacial, comunicava-se com a paisagem exterior e estabelecia a passagem entre cômodos não-compartilhados.

No chão, havia pequenos pedaços de tecido e um reservatório de água para que iniciássemos a prática do *sōji*. O número reduzido de pessoas remetia um caráter especial à atividade, tornando-a árdua, porém meditativa. Nossos corpos ficavam distantes, permitindo-nos debruçar sobre nuances de cada sequência coreográfica. O silêncio inundava nossos ouvidos, de modo a nos impedir de qualquer distração.

Posso sentir uma conexão com este solo sagrado, como se estivesse vivo sob meus pés. As tramas naturais conferem solidez e comodidade ao caminhar,

possibilitando um pleno equilíbrio de meu corpo, ao longo dos movimentos propostos pelo *sōji*. Então percebo a importância atribuída ao chão como lugar de encontro e integração corpo-espaço, uma vez que tudo é feito sobre ele.

Toshi cinge inícios, meios e fins através de um ritual circular que surge e desaparece por um mesmo gesto. Ao adentrar o *tatami* (畳)[30], posicionamo-nos em *seiza* em frente a ele e realizamos o *rei*. Logo após, partimos para as demais atividades, encerrando o ciclo pelo retorno às posições iniciais como forma de retribuir mutuamente a gratidão. Chilson (2014, p. 128) diz que "a sala de tatami é onde todos os acontecimentos são assegurados", como o vestir, as inúmeras conversas, os treinamentos e os repousos, como se as tramas do chão confiassem organicidade às fibras múltiplas do corpo.

Após as finalizações de limpeza e imersão no espaço, é momento de dissipar toda a umidade, pela movimentação delicada do *sensu* que empurra o ar. Entro num estado corporal pacífico, que logo desativa minhas tensões físicas persistentes, e encontro vazão para sentir-me vívido novamente.

Em seguida, somos conduzidos ao lado oeste do salão, onde os iniciantes devem permanecer para observar os praticantes mais velhos. Sou o último da fila, antecedido pelo filho de Toshi e por sua esposa, que são os primeiros a iniciar os vigorosos movimentos de travessia ao lado leste. Trata-se da própria ordenação natural *senpai* (veteranos) - *kōhai* (iniciantes), referida anteriormente, na qual os discípulos e seu mestre são organizados. Sendo assim, os últimos referenciam seus movimentos pelos corpos veteranos a sua frente, que, por sua vez, olham seu mestre. Ainda, a localização dos discípulos iniciantes e veteranos acontece no eixo cardeal oeste-leste respectivamente, seguindo, mais uma vez, os princípios taoístas. Deste

---

[30] *Tatami* pode ser traduzido como "esteira", revestindo o chão dos mais diversos espaços tradicionais no Japão.

modo, o lado direito do *dōjō* está voltado para o oeste "*Shimoseki*" (下席 - assento inferior), representado pela característica da retidão e da rusticidade do elemento metal. É nesta posição que, segundo Lowry (2006, p. 25), os discípulos criam seus primeiros vínculos de respeito aos mais velhos, compreendendo os motivos por estarem ali e incorporando a propriedade maleável dos metais.

Em oposição, o lado leste (*jōseki* - 上席 - assento superior) - é o lugar da primeira ascensão na longa jornada para o virtuosismo, sendo representado pela estabilidade do elemento madeira. Mesmo que ocupe um lugar de maior grau, está no meio do processo entre a iniciação e a maestria, conferindo extrema responsabilidade ao posto. Desse modo, os mais experientes têm o papel de permitir que sejam seguidos pelos iniciantes, ao mesmo tempo que são observados pelo mestre. São como troncos fortes de uma árvore que cai sobre um rio, possibilitando que os iniciantes saiam de onde estão e alcancem o mestre na outra margem.

Sinto que Toshi apresenta resumidamente o árduo percurso de aprendizagem pelo caminho dō (道)[31], através da execução deste fortalecimento corporal, em que reconheço à figura da minha própria inexperiência. A sensação poderia ser dolorosa, caso não recebesse o incentivo de meus veteranos, os quais estavam dispostos a promover uma postura de suporte. Toshi, então, é a força motriz que puxa os discípulos mais velhos para sua direção, nos quais me apoio para ensaiar os primeiros passos.

2.2.4. Mutirão e *Mochiyori*

Chega a hora do almoço, quando retornamos à grande mesa de madeira em que Toshi prepara pratos típicos. Mais uma vez, o ambiente volta ao estado familiar,

[31] *Dō* é um termo japonês, o qual se traduz como “caminho”.

entre conversas despojadas e uma convivência de bem-estar inclusivo. É o momento em que Ciça conta, brevemente, sobre sua graduação em Dança pela Universidade Estadual de Campinas, sendo amiga e colega de Marcia Strazzacappa. Além disso, fala-me rapidamente a respeito de seus filhos, sobre o Japão e sobre Toshi, referindo-se ao seu marido como sendo um artista muito determinado. Disse-me que sua aparência serena não traduzia o ímpeto ariano com o qual conduz suas criações, tornando-o alguém bastante admirável.

Quanto ao banquete, é composto por uma contribuição coletiva, na qual cada um dos membros oferece seu quitute favorito. Lembro-me que o momento do Mochiyori (持ち寄り)[32] feito pelos meus antigos mestres de dança eram de primeira relevância à verdadeira integração, opondo-se ao rigor das outras formas pedagógicas de um *dōjō*. Por isso, seus membros se desfazem de suas posições hierárquicas por um momento, em que os mais velhos acolhem os mais novos num ato de educar e cuidar.

A família Tanaka apresenta uma mesa amadeirada e colorida com tons terrosos, estruturando-se pelo perfeccionismo de Toshi, na qual as cerâmicas dos recipientes compõem uma imagem orquestrada. Novamente, relembro das menções gloriosas de Jun'ichirō Tanizaki (2007), que compreendem a combinação dos elementos como a proposta da composição de um universo propriamente nipônico.

Outra questão importante está de acordo com a sistemática coletiva que foi anunciada desde o primeiro instante: no *dōjō* de Toshi, os encontros realizados no primeiro sábado de cada mês são chamados de "mutirão".

Neste encontro, todas as minhas faces são convidadas a aprender sobre o grande sincretismo narrativo de Toshi, sabendo que não participei de seu curso por

---

[32] *Mochiyori* pode ser traduzido como "chamar, carregar ou trazer e compartilhar" (HENDRY, 1999, p. 105), tratando-se de um termo utilizado para a especificidade das refeições em conjunto.

uma mera curiosidade a ele mesmo. Como propõe em muitos de seus encontros, o sistema do mutirão no Jardim dos Ventos oferece subsistência às minhas questões como professor, artista, pesquisador e pessoa, posicionando a arte e a educação no mesmo patamar. Imagino que os termos constituintes da expressão "educação pela arte" estabeleçam uma relação assimétrica entre si, de modo que se crie um descolamento entre a educação, como campo mais abrangente, e a arte, como um instrumento. Por outro lado, na expressão "arte como educação", a conjunção "como" indica que ambos são elementos de grandezas semelhantes, na qual a intercambialidade entre os termos é possível.

Por este motivo, intuo que o *dōjō* de Toshi esteja ligado a algo muito mais amplo do que a compreensão de sua prática artística. Na realidade, não diria que seja possível destacá-la do grande todo e ainda construir uma análise contundente, uma vez que retirar uma arte japonesa de seu contexto é como privar um peixe de estar imerso em água. Isto está claro na insistência do texto em dizer que não há qualquer prática artística nipônica sem vínculo com as outras dimensões da vida de um artista japonês, visto que a promoção da integração está intimamente envolvida com o seu *dōjō.*

A aula, portanto, é uma lupa de aumento para evidenciar questões de suma importância, como os elementos de etiqueta do *Reigi Sahō*, por exemplo, cujo aprendizado ainda faça sentir as experiências vividas pelo próprio artista em si, através de seu gesto criador. Em outras palavras, a oportunidade de estar inserido no mutirão e no *mochiyori* compõe a minha experiência de viver as experiências de Toshi, havendo uma sensação de que a sintonia criada pelo artista é espontânea, sem esforço, pois o simples contato com a organização estética de seu espaço me lança em várias histórias e em muitos aprendizados.

2.2.5. A pausa para o retorno

Logo após uma refeição agradável, Toshi pede para que eu vá deitar em uma cama na sala de tatames, onde cedo o corpo cansado nas fibras macias, ao invés de umedecê-las com suor do vigor. Enfatiza que o descanso absoluto é uma maneira de economizar energia para o restante das atividades do dia, as quais exigirão grande tonicidade corporal. Desse modo, deito-me. Sou tomado por um total sentimento de tranquilidade, enquanto adormeço por alguns instantes. Percebo a sala se esvaziando, enquanto a calma chega pela desaceleração de meus movimentos internos. Após uma hora, sou despertado pelo filho de Toshi, que gentilmente pergunta se necessito de algo. Na verdade, permanecia num estado de transe insistente, levando-me apenas a acenar negativamente com a cabeça.

Retorno ao centro da sala, onde Toshi traz alguns livros, repletos de ideogramas. Explica suas formas, como são produzidos, suas funções, suas origens, além de seus processos históricos. O momento vai recobrando memórias, permitindo que cenas de importantes viagens exploratórias da família sejam refeitas. O passado dos *kanji* (漢字)[33] é mediado pelas belas fotografias de Toshi, como um passeio entre pai e filho, emoldurado pelo pôr-do-sol oriental.

Conforme o tempo passa, relembro vários conhecimentos sobre a escrita japonesa que aprendi durante o mestrado, de modo que a apreciação se torna mais engajada. Ciça sorri e menciona a Toshi como é importante que seus alunos tenham este conhecimento prévio para que a prática atinja outros patamares. Mesmo assim, há muito a aprender, uma vez que logo me atrapalho com o manuseio de um livro

[33] *Kanji* é o sistema de escrita japonês herdado da China. Os kanji resultam "do desenvolvimento da 'escrita de imagens', que a princípio se representava em desenhos, objetos, seres, fenômenos da natureza ou acontecimentos históricos. Seu aparecimento data de mais de quatro mil anos e nunca atinge a fase alfabética" (YAMASHIRO, 1986, p. 67).

antigo, de capa dura, cuja manufatura invertida era um labirinto para minhas mãos. Toshi ri e diz: "Alexandre, o livro está invertido e você está tentando abri-lo pela lombada!" (Toshi Tanaka, 28 de abril de 2018).

Toda essa divertida conversa foi realizada para que tomasse ciência do tradicional *Shodō* ou arte caligráfica japonesa, sobre o qual não poderia atuar sem antes conhecer os kanji. Segundo Toshi, passaríamos a produzir estes caracteres, através de outros meios, valendo-nos de uma série coreográfica particular a cada forma de escrita. Por meio do chamado "Fūde Dō-hō", Toshi consegue articular a estética corporal do Dō-hō às particularidades do *Shodō*, onde os ideogramas não acontecem apenas pelas mãos, mas pelo corpo todo.

Para que se possa entender, é necessário conhecer algumas informações sobre os oito traços fundamentais dos *kanji*[34]. Cada qual requer um peso e um gesto específico das mãos, no qual o Fūde Dō-hō transforma em um movimento corporal amplificado. Toshi, então, pede para que nos coloquemos em posições, como o *seiza* e o *kiza*, além de utilizar instrumentos típicos do *Shodō*, isto é, o *sumi* (墨)[35] e o *fūde* (筆)[36].

Primeiramente, Toshi nos ensinou a empunhar o pincel sobre o *kamae* basal do corpo, pedindo que permanecêssemos na posição de *Kiza*, enquanto demonstrava as peculiaridades de cada gesto. Num segundo momento, solicitou que eu escolhesse um ideograma simples, dotado de menos traços, como *Hi* (dia - 日) ou *Hito* (pessoa -

---

[34] Há um conjunto de oito tipos de traços fundamentais, os quais são capazes de engendrar todos os ideogramas. São eles: o *ten*, o *yoko sen*, *tate sen*, *naname sen*, *kado kagi*, *Naname Kagi*, *magari* e *ahiru*.

[35] Sumi é o termo japonês que pode ser traduzido como tinta, cuja criação depende da queima do óleo. "A fuligem é coletada e combinada com cola de animais (*nikawa* - 膠), em que o líquido resultante é usado para escrever e pintar." (SATO, 2010, p. 190).

[36] Acredito que uma boa definição para o Fūde seja a de Bess (2001, p. 15, tradução nossa), extraída de seu livro sobre os aspectos do bambu nas artes japonesas: "o radical do kanji 'bambu' é parte integrante do ideograma para pincel, o qual também constitui os caracteres para 'caneta tinteiro' (万年筆), 'escrita à mão livre' (jihitsu - 自筆) e 'toque de pincel' (筆先)."

人), pois sua configuração simples me ajudaria no domínio técnico para a produção de elementos mais complexos. Deste modo, direciono-me ao mundo celestial, optando pela feitura de *tsuki* (lua - 月) e *ten* (céu - 天), respectivamente, a conter cinco e quatro traços fundamentais, cujo surgimento se daria após a ritualística produção do *sumi*.

2.2.6. Crepúsculo

Em um estado de grande concentração física, mental e espiritual, o ato final do Fūde Dō-hō toma forma quando cada um de nós recebe de Toshi um pequeno reservatório mineral, água e *sumi*. Somos colocados em *kiza*, de modo a arquear nosso tronco em direção ao pequeno recipiente, sem que esqueçamos de manter nossas faces aos deuses protetores. Sinto que o respeito está na sua mais rígida forma, exigindo de mim extremo cuidado nos gestos e na fala. Recorro sempre ao *keigō* (敬語)[37] e sigo à risca todos as condutas tradicionais do corpo, de maneira que meu olhar não é dirigido fixamente a Toshi e a nenhum outro participante. Segundo os preceitos dos antepassados, esta forma de olhar não só invade e perturba o espaço alheio, como reduz a atenção sobre o próprio processo de aprendizagem.

Posteriormente, acrescentamos uma pequena quantidade líquida no recipiente, ao mesmo tempo que realizamos movimentos sucessivos, para frente e para trás, de forma a gerar atrito entre a matéria-prima do *sumi* e o fundo do reservatório. Gradativamente, a dureza do material vai se dissolvendo pela água, até decantar na porção inferior do frasco.

---

[37] *Keigō* se refere a linguagem japonesa formal que utiliza termos honoríficos de respeito ao outro. "*Keigō* é uma idiossincrasia (*ichijirushii tokuchō*) da língua japonesa. (...) A base da democracia é baseada no respeito mútuo dos indivíduos e, uma vez que o keigo também é um meio eficaz para expressar esse sentimento de respeito, continuará a ser necessária" (SHIVELY, 1971, p. 613).

Meus joelhos permaneceram no chão durante quarenta e cinco minutos, em que dispus meu corpo em brevíssimos momentos de pausa, colocando-me em plena exaustão. Havia de experimentar a maior densidade da prática, capaz de recrutar todos os movimentos corporais para um determinado fim, na existência única de um *continuum* entre corpo e matéria. Se, por um lado, quero desistir e permanecer estirado ao chão de tatame, por outro, sinto o chamado do divino ecoando pela performance que se instaura.

Após a produção da tinta, recebemos o delicado e elegante *washi* (和紙), feito artesanalmente a partir de fibras de arbustos japoneses, como Kozo, Gampi e Mitsumata. Nele, passamos a compor nossos respectivos *kanji*, exercendo a energia instaurada pela prática anterior. A cada gesto, sincronizávamos a respiração com o *Kamae* da empunhadura, permitindo que a ação decorresse sem falhas.

Gradualmente, nossos ideogramas se revelaram aos olhos, a permitir que identificássemos registros muito particulares de cada movimento. Toshi olhou para uma de minhas peças e fez um elogio, quando apontou para um traço cheio de personalidade. Sua sensibilidade, tão aflorada, levou-me a observar beleza em meio a linhas tão rústicas, identificando um germe de maturidade na face côncava de minha lua.

Neste momento, explicou que o Fūde Dō-hō acabou por se diferenciar do *Shodō* pela valorização das manobras individuais do ser e do corpo durante o processo criativo, ao invés de incentivar seus praticantes à busca de um modelo ideal. Neste sentido, o gesto é mais importante do que o resultado final, uma vez que ele é parte única do sujeito que realiza a ação.

Por outro lado, meus gestos não aconteceram por minha própria evocação, baseando-se na condição plena de Toshi durante todo o tempo. Naquele momento,

havia uma união poderosa entre o gesto docente e o gesto artístico, de modo que a conduta de meu corpo não estava ali para uma reprodução contemplativa. Toshi entoou poucas palavras, mas sua gestualidade era de tamanha potência que eu estava motivado apenas por observá-lo. Compreendo, então, que seja este o verdadeiro poder de um *Kyoshō*, cujos ideogramas criam a ideia de um grande artesão, perfazendo a indissociabilidade da maestria docente e do fazer artístico na sua gestualidade.

Por fim, o entardecer se tornou noite e a reunião estava em vias de ser finalizada, apresentando-se metaforicamente em meu *washi*. Ao final, nossas peças foram colocadas todas juntas, para que pudéssemos observar o longo percurso corporal do dia por meio dos ideogramas. Fiquei emocionado em saber que mesmo na dureza do corpo os resultados são delicados, quase sublimes, onde a força humana se verte numa bênção dos deuses do ar. É desse modo que sinto a honra de ser gentilmente incluso no universo de Toshi, pela ação de minhas próprias mãos, que desenharam a lua e o céu noturno daquele dia.

Figura 11: Contemplação dos ideogramas após a prática de *Fūde Dō-hō*
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 12: Minha experiência com o *Fūde Dō-hō* (ideogramas de Lua e Céu)
Fonte: elaborada pelo autor.

3. Volto para casa: a experiência que repercute dentro de mim

Toshi Tanaka trouxe a alegria do vento às minhas perspectivas de pessoa, artista e professor, através do feitiço que, em mim, soprou durante nosso contato. Depois de muitas reflexões, pude compreender a grandiosidade da palavra "Fugaku", a qual nutriu muitos de seus trabalhos, incluindo performances feitas com a ceramista Shoko Suzuki, aqui no Brasil. A dita "alegria do vento" encantou meu corpo desde o início, mas tornou-se clara no instante em que estive em seu dōjō, somente em sua companhia e de sua família, ao longo de um dia inteiro. Não havia dúvidas de que sua história de vida, seus propósitos artístico-pedagógicos e seu local de trabalho eram fruto de uma organização sincrônica, cuja integralidade se fazia como a tônica que produzia uma sensação de revelação (cons)ciente nos discípulos. Em breves palavras, imagino que o conceito de experiência significativa, tão

abordada nos trabalhos de arte-educação e tão buscada pelos professores em suas aulas, sucedeu-se ao final das práticas com Toshi. Fico a imaginar que a recorrente frase de Sumaya Mattar,"a Arte deve sempre passar pelo corpo", durante suas aulas de Metodologias do Ensino das Artes Visuais na USP, estava encarnada em mim, em virtude da compreensão convicta pelo corpo através das vivências no Jardim dos Ventos.

Toshi disse, em uma de nossas conversas, que a palavra Fugaku era o norte de seu trabalho, desenvolvido ao longo de 24 anos de sua vida. A potência desta alegria destronou outros termos que antes utilizava para se referir ao próprio fazer artístico, como Butō, *action*, dança improvisação, *punk rock*, entre outros (Toshi Tanaka, 26 de janeiro de 2021). Quando finalmente nomeou seu trabalho, disse-me que encontrou uma centralidade libertadora, possibilitando-o propagar gentilmente como o vento e relacionar-se com os ares de outras culturas.

O nascer do termo Fugaku, então, era uma boa evidência de que o encontro do propósito norteador para o trabalho artístico-pedagógico de um artista-professor é um pilar de sustentação central. Nesta nomeação, encontrei os significados do ar (*Fu*) que nutre as partes do corpo e suas criações, além da alegria perene do *gaku* na gestualidade madura de Toshi para com seus alunos, para com suas apresentações, e em certa medida, até mesmo para com os momentos comuns de sua vida.

Numa visão bastante particular do ser-professor de Arte, descubro em Toshi formas de organizar algumas convicções, como a criação e o manejo das aulas pela via de uma gestualidade gentil. Quero dizer que as aspirações de uma educação progressista[38] só faz sentido para mim quando se embebe de uma dada força da

[38] Fico a imaginar que a educação libertária está fortemente relacionada à gentileza, como ato contra-opressivo, gerando pessoas que combaterão o autoritarismo e prevalecerão pelos valores de amor fraterno e delicadeza, assim como acreditava Freire (2014), em sua obra Ação cultural: para a liberdade e outros escritos.

gentileza. Em outros termos, o mesmo carinho sensível que o artista utiliza para ajustar os mínimos detalhes de sua obra, durante seu processo criativo, deveria, a meu ver, estruturar as relações criadas entre professor-aprendiz em sala de aula. No que tange à dicotomia particular do professor de Arte (artista + professor, artista-professor, arte-educador ou ora artista, ora educador), imagino que a diferença entre o gesto artístico e o gesto docente somente deveria acontecer pelo traço distintivo das acepções, assim como a de um traçado proeminente que se distingue de outro suave, mas não como particularidades de ambas as profissões (artista e professor). Trata-se da diferenciação entre tipos de gestos, os quais fazem parte de uma globalidade gestual atribuída à una condição artista-professor. Em outras palavras, a gestualidade integral[39] está de acordo com muitos aspectos da cultura japonesa e propriamente com o trabalho de Toshi, como, por exemplo, a união entre mente e corpo físico, durante sua prática corporal, a aproximação simultânea da vida com sua prática artística, a inserção do dōjō nos ciclos da natureza por uma harmonização estética de seus espaços, a presença corrente de uma ligação material-imaterial entre a vida mundana e o divino, entre outros exemplos, colocando-o como sinônimo de uma forte intencionalidade transformadora.

Quanto ao poder gentil, faz lembrar de muitos relatos de professores veteranos e recém-formados sobre como poderia ser uma escola ideal. Fico a pensar

---

[39] A discussão sobre a integralidade não é recente, aparecendo nos principais documentos oficiais da Educação, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular, embora seja pouco prevalente nas instituições de ensino no país. Sendo assim, a expressão "Educação Integral" (não quanto ao tempo em que o aluno permanece na escola, mas quanto à organização do saber) é um pleonasmo, uma vez que uma não-integralidade implica uma não-educação, como diz Rios (2001, p. 52) em seu estudo sobre as formas de docência. No documento da BNCC (2018, p. 7), a Educação "está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva", encontrando vínculos nítidos com os propósitos artístico-pedagógicos de Toshi. Observo que sua formação se volta para algo muito além do deter um conteúdo específico, concordando com o princípio de que a integralidade permite a construção do indivíduo, do cidadão, da pessoa e do ser humano em rede.

que a gentileza esteja envolvida com muitas dessas ânsias, contrárias aos aspectos problemáticos que tensionam o espaço escolar e a sala de aula e cooperam para a continuidade de um processo educacional rijo.

A ideia da gentileza está de acordo com o acolhimento do outro, de suas necessidades de tempo-espaço, permitindo que este seja incluído pelas suas diferenças, respaldado para criar livremente seu próprio caminho, para ser escutado e emancipar sua própria autonomia. Ainda, a gentileza parece descortinar a opacidade da hierarquia entre professores e estudantes, de modo que os relacionamentos sejam sustentados pela sua permeabilidade. Nas vivências com Toshi, sua gentileza estava sempre presente, assim como o cuidado com os corpos de seus discípulos, diante da inevitável dor e do eventual desconforto. Seu olhar sereno, pausado como a declamação de uma *haikai*, trazia calma aos afoitos desejos de fuga dos aspirantes discípulos.

Toshi conduzia cada um pelo coletivo, mas sabia claramente a respeito das dificuldades mais individuais, sem que houvesse a necessidade de expô-las. Desse modo, o conforto abria espaço para uma audácia autônoma, desprovendo-se do temor em errar e de sua subsequente condenação. Ainda, não havia a preocupação em sentir-se acuado pela presença de alunos mais experientes, pois o gesto de Toshi privilegiava o enaltecimento de um tempo próprio, de uma possibilidade de exercer um olhar mirante e mais descontraído *a priori*.

O gesto integral e a força do gentil, então, foram determinantes para restabelecer minha própria visão de professor de Arte, numa tentativa de trazer para a sala de aula perspectivas fundamentais associadas a essas questões norteadoras em Toshi, principalmente, pela questão de já percebê-las em minhas convicções como professor, uma vez que partilho de um pensamento ancestral japonês, fomentado por

uma ação integral. Em resumo, venho encontrando na gentileza a forma pessoal mais satisfatória de lidar com meus alunos, para estabelecer processos de ensino-aprendizagem propícios em sala de aula.

Ademais, desde que comecei meu processo formativo como professor, estive atento às pedagogias adotadas em salas de aulas, em diferentes estágios da educação, sendo do ensino infantil até o universitário, em que percebi certa indisposição entre o cuidar e o educar. A partir do que observei nas ações pedagógicas de Toshi, acredito que a permanência da sólida união dos termos, ao longo percurso escolar, poderia ser adotada de maneira ininterrupta. O educar e o cuidar são determinantemente enfatizados na Educação infantil e perdem força nos anos subsequentes, envoltos por um medo de desprover do aluno o desenvolvimento de sua autonomia. Entretanto, acredito que a proposta do cuidar, especialmente, não está de acordo com a ideia de serventia, disponibilizando o professor para a execução de todas as tarefas pelo aluno. Em contrapartida, acredito que o professor seja um catalisador de acontecimentos, de modo que sua presença o guie para seu melhor caminho, compreendendo, acolhendo e direcionando suas necessidades desde cedo, assim como a proposta do *michi* (caminho) japonês.

De outro modo, observo que o abandono do cuidar seja causado pela deturpação de um "deixar ir", que facilmente resulta numa relação professor-aluno dependente ou numa sensação de total descaso. A gentileza do cuidar nos anos escolares iniciais dá espaço a um frio distanciamento entre professores e estudantes conforme os ciclos se sucedem, contribuindo para uma relação de controle, uma aversão ao espaço escolar pelos alunos, uma convivência conflituosa em sala de aula, que desgasta todos os envolvidos a longo prazo.

Por isso, defendo a discussão sobre a ideia do cuidar, no qual se proponha uma visão para todos os seus aspectos, afastando-se do sentido servil. Neste caso, penso que a força gentil de Toshi soa como uma possibilidade de leitura para uma nova concepção do termo, uma vez que suas acepções cruzam pontos em comum. Sendo assim, a gentileza corresponde aos atos de afabilidade, amabilidade e, principalmente, com a ideia de atenção, segundo dicionário de Figueiredo (1996, p. 949), ao mesmo tempo que sua etimologia aponta para a relação entre membros da mesma família, de acordo com a palavra latina *gentilis*, como retrata o dicionário de etimologia de Bárcia (1880, p. 928).

Quanto ao cuidar, encontra-se no vértice do interesse por algo, do prestar atenção e do tratar com esmero. É aprofundado na ideia de desvelo, solicitude e atenção, diante sua associação ao termo latino *cogitare-cogitatur*, como está disposto em Figueiredo (1996, p. 552).

Talvez, o despertar do interesse sobre o gentil-cuidar tenha nascido do constante apontamento dos mestres japoneses sobre uma característica de meu próprio comportamento em aula. Frequentemente, caracterizavam-me pela palavra *yasashii* (優しい), o adjetivo japonês que está relacionado ao sentido de gentileza, doçura e cordialidade. Além disso, o ideograma 優 (yū) carrega uma noção de ato superior, formando outras palavras japonesas como yuusen (優先 - prioridade) e yūshū (優秀 - excelência), as quais identifiquei como uma prioridade na forma de os mestres japoneses lidarem com o mundo ao seu redor. Este ato gentil envolve duplamente o gesto artístico e o gesto pedagógico, pois o cuidado com as obras e com os discípulos é equivalente. Toshi, por exemplo, lidava com os sentimentos de fuga dos alunos, diante de seus desafios, dando-lhes suporte sensível para que não

desistissem, de igual esmero para quando dançava com a tinta *sumi*, não a deixando correr para fora do grande papel, durante a performance "A água luminosa".

O espaço de aula em Toshi é outro ponto central da discussão, estabelecendo forte elo com a figura da casa, trazendo o cuidado, o conforto, a proteção e o afago gentil como amparo ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo a bela analogia de Ambroise (1841, p. 740 apud BACHELARD, 2005, p. 105), "a engenhosidade e os artifícios de que todos os animais dispõem para fazer os seus ninhos [casas] são utilizados tão adequadamente que não é possível fazer melhor", de modo que o resultado seja a completa harmonia entre o morar e o utilizar. Neste sentido, é na luz desta concepção que observo a morada de Toshi, posto que sua existência está em total acordo com as necessidades de sua vida em meio a natureza circundante que, por sua vez, também alimenta sua prática artística.

Fico, então, a imaginar sobre a questão da imensidão da floresta, trazida na obra de Bachelard sobre a poética do espaço: "não é preciso permanecer muito tempo no bosque para [...] 'mergulhar' num mundo sem limites." Trata-se de algo além, que não se pode entender objetivamente, devido à profundidade do oculto, como o que senti no Jardim dos Ventos. A vista se perdia por meio das árvores, ao mesmo tempo que não conseguia gerar uma noção suficiente para definir os fazeres de Toshi. Talvez seja esse um efeito do conceito *Ma*, em que a infinitude é parte do que está no entre-olhar. Além disso, acredito que o infinito neste artista seja provido pela capacidade ímpar de integrar todos os fios dos acontecimentos numa grande espiral, indo e voltando ao mesmo ponto, de modo que a compreensão venha, com o tempo, deste percurso circular.

Esta circularidade sem fim se aproxima do *ensō* (円相)[40], como o símbolo zen japonês, onde se representa a totalidade, a fonte universal de vida e criatividade, o vazio e o útero, pela marca de um círculo que nunca se fecha, como explica a obra de Emmanuel (2028, p. 201, tradução nossa), sobre a filosofia budista. Toshi desenvolve algo muito particular, quando promove a repercussão deste *ensō* nas múltiplas camadas de seu processo artístico e docente.

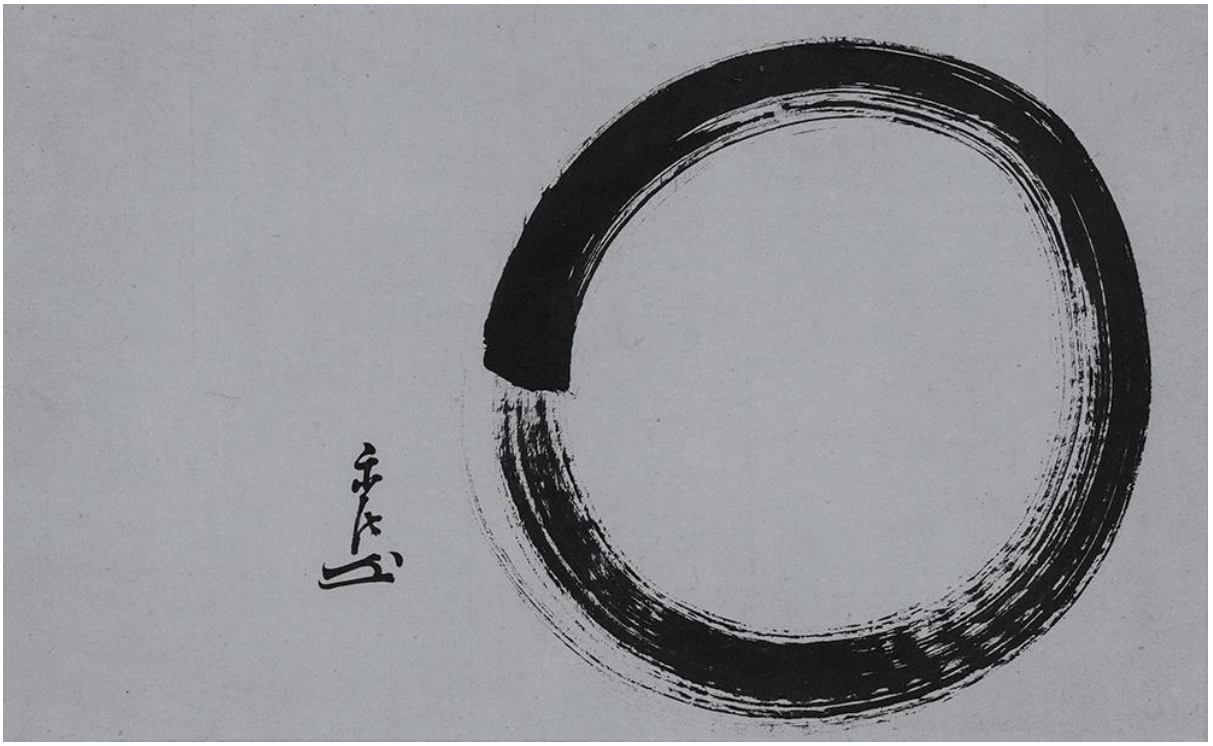

Figura 13: *Ensō*
Fonte: https://museum.cornell.edu

Estes e outros exemplos da integralidade em Toshi serão aprofundados no próximo capítulo desta tese, os quais fazem sentido para o contexto da sala de aula e de minha práxis artístico-pedagógica como professor de Arte. Em suma, tenho

[40] Os ideogramas constituintes trazem os significados de círculo (円) e fase (相), compreendendo uma ideia geral de sazonalidade cíclica (tradução nossa).

apreço pelo olhar da escola como um caminho e não como um lugar, inspirando-me nas próprias acepções que a palavra *dōjō* revela. O percurso do caminho em Toshi está fortemente ligado ao propósito da autonomia, a qual é moldada pela presença serena e gentil do mestre, na sua ação pedagógica que interfere sem manipular. Fico imaginando que esta seja uma vontade latente, desde que me tornei professor, no intuito de que não gostaria que minha voz ecoasse mais forte em meus alunos do que as suas próprias. Imagino que a experiência que posso trazer em uma sala de aula, pela Arte, diz muito mais sobre a ponte entre meus alunos e eu, na perspectiva de que possamos atravessá-la juntos.

Outra questão é sobre o saber ouvir. Toshi me ensinou que a verdadeira escuta não acontece apenas pelos ouvidos, mas por uma relação sensível predisposta e circular, entre professor e discípulos. No sistema dos dōjō, chamados de *kōhai-sempai* (novato-veterano), por exemplo, este princípio nasce da própria modéstia, em que os mais jovens se espelham nos mais velhos, ao mesmo tempo em que os veteranos exercem uma manutenção de si para que continuem sendo bons espelhos.

Ainda, a concepção de um espaço de aula cerimonial, como visto nas experiências com o Jardim dos Ventos, é outro ponto importante para minha criação didática, em que os rituais colaboram para uma relação harmônica de grupo e estão baseados na perspectiva de que o ganho individual somente surgirá por uma ação coletiva[41]. O corpo, então, é meu e do outro, como unidades de uma grande gama de interruptores sensíveis, e a aula é um organismo com vida, pois não acontece pela exclusiva vontade de um indivíduo.

Por último, trago a questão da aula como experiência artística, na qual o tema, o resultado ou o assunto não seja seu principal objetivo. Na verdade, o *dōjō* está

[41] Como, por exemplo, o desfruto do alimento nos *mochiyori* (refeições coletivas), em que todos cozinham um quitute, mas o prazer somente acontece quando a refeição é degustada em comunhão.

voltado a uma proposta de Arte como Educação, em que a experiência artística não venha pela aula, mas seja seu sinônimo. Em outras palavras, participar dos encontros no Jardim dos Ventos é como estar no interior das obras Fugaku, compreendendo as existências pela engenhosa mediação integrativa. Portanto, creio que este seja o objetivo singularizante que propus ao meu ser-professor de Arte, trazendo para meu conceito de aula o princípio mais caro a Toshi, no qual a alegria brote pela brisa que nos afaga, inspirada e expirada na imensidão infinita dos pneumas coletivos.

MERGULHAR É EMERGIR

Caminhos do esquecer, (re)conhecer e criar

瓶わるる 夜の氷の ねざえかな[42]

Matsuo Bashō

[42] *Kame waruru. Yoru no kōri no mezame kana.* (O jarro quebra. Ah, o despertar do gelo da noite).

Introdução

Ao final de 2017, estava a participar de uma das aulas de Toshi Tanaka, na escola Artesãos do corpo, quando pude presenciá-lo em meditação pela primeira vez. Estava ao centro, diante de seus alunos, em posição de *seiza*, vestido com um *kimono* azul-marinho, tão sóbrio/sólido quanto a posição corporal que havia construído. Eis, então, que diminuiu seus movimentos ao mínimo, concentrando todo o foco em si mesmo, para realizar a primeira grande respiração. O ar foi sugado com tamanha potência que o som produzido pela sua garganta rompeu violentamente o silêncio da sala. Tanto poder e magnitude retiraram de mim a destreza de conduzir a própria meditação, de maneira que continuei a admirá-lo com os olhos estalados. Toshi exalava uma inigualável completude, cuja essência brotava da ordenação orgânica de seu corpo.

A entrada e a saída do ar eram resultado de uma técnica refinada, permitindo que compreendesse como Toshi se valia do ar para acessar as zonas abissais de seu corpo. Naquele instante, tornou-se uma caverna de paredes espessas, que permitia ecos de sussurros profundos a cada inspiração e expiração. A cadência era assimétrica, devido à delonga durante a saída de ar, fazendo-me pensar que a reserva residual em seus pulmões permitia uma maior expiração gasosa do que inspirada, como se a resolução interior fosse a combinação deste ar próprio de si ao ar provindo da atmosfera.

Desde então, fiquei a refletir sobre esse momento, sabendo que em breve o utilizaria como base para a presente pesquisa. Perguntei-me como seria construir um caminho para dentro de si, de maneira que cada estágio do percurso estivesse associado a etapas de aprendizagem em um *dōjō*. Além disso, como poderia criar

aulas em que, além de promover este aprofundamento interno em meus alunos, falasse sobre o meu gesto gentil condutor?

Imagino que estas perguntas serão discutidas ao longo das aulas, as quais surgem pelo parâmetro do conceito japonês *dō* (道) ou caminho. Michiko Okano, em seu texto sobre o caminho de um santuário, revela o significado apurado deste ideograma, que está altamente relacionado com o processo de aprendizagem artístico, em que o praticante trilha uma longa caminhada ao aprimoramento ascendente, em vista de se aproximar das verdades divinas por via da sua excelência. Segundo a autora:

> *Dō*, leitura chinesa. *Michi*, tradução do ideograma. Suas semânticas: caminho, trajeto, percurso, circuito, passagem, modo de fazer, método, ensinamento, princípio, taoísmo.... O Santuário Ise, na província de Mie, um dos mais representativos do Japão, concretiza a imagem desse ideograma. Um visitante, ao chegar no santuário, atravessa várias fronteiras que simbolizam a passagem do território profano para o divino, como os portões *torii* ou as pontes que se elevam sobre o Rio Isuzu, que corre por baixo. A água está presente como um elemento divisor entre o lado mundano e o universo espiritual a ser desvelado. Inicia-se, assim, o percurso até o santuário, que se segue por um caminhar marcado pela polissensorialidade - ouve-se o barulho do fluir da água no rio, das batidas dos pedregulhos ocasionadas pelo deslocamento dos pés do transeunte, sente-se o frescor do aroma das árvores do bosque sagrado, de onde se extrai a madeira para a edificação do santuário. Trata-se de uma rota nada semelhante àquelas retilíneas e geometricamente traçadas de alguns espaços ocidentais; o caminho de Ise é sinuoso, curvo e um tanto labiríntico. Num determinado local, quase ao final da caminhada, há uma zona de ablução, na qual o peregrino tem a experiência sensorial de purificação - a água está novamente presente nesse momento, em que se lavam as mãos e a boca. Essa é a última fronteira que indica a proximidade da construção sagrada. No entanto, quando chega na área do

> santuário, o caminhante não consegue vê-lo, pois a sua visão é bloqueada pelas cercas e muito menos se faz possível penetrar na morada de deus. O tão almejado espaço divino é invisível e intocável: apenas um vazio se apresenta no ponto final do trajeto (OKANO, 2013, p. 9 - 10).

A bela passagem de Okano consegue expressar a essência do *dō*, com a qual gostaria de orientar o pensamento envolvido neste segundo capítulo de minha tese. O propósito se envolve numa construção de três momentos, a serem aplicados aos meus atuais alunos, durante as aulas regulares de Arte. Estou ciente, no entanto, de que o desenrolar do *dō* não ocorre ao longo de um período sintético, exigindo do praticante uma conjugação temporal outra, que não se aplica nos conformes do ensino formal. Penso, desse modo, em trazer um conjunto de experiências pontuais do processo, através das quais se torne evidente a essencialidade do *dō em* um *dōjō.* Em suma, as aulas revivem e releem um pouco do meu próprio percurso nas escolas de danças okinawanas e, principalmente, no Jardim dos Ventos de Toshi Tanaka.

As aulas aconteceram no mês de agosto e setembro de 2021, em uma instituição de ensino da Vila Esperança, zona leste da capital (São Paulo). Participaram dessa pesquisa os alunos do Ensino Fundamental II, sendo 6º, 7º, 8º e 9º anos. Ainda, as vivências, como dito, aconteceram durante as aulas de Arte, previamente autorizadas pela própria instituição de ensino, uma vez que as práticas também objetivaram criar diálogo com este contexto formal.

Por fim, baseio-me, fundamentalmente, nas obras de Gaston Bachelard como recurso teórico, as quais contribuem grandemente para esta pesquisa, em vista de seu olhar centrado no indivíduo, puramente fenomenológico. Ademais, e em menor proporção, usufruo dos estudos de Maurice Merleau-Ponty e Martin Heidegger, ambos envolvidos com área da fenomenologia, além de diversas referências

artísticas, as quais criam ponte com os meus propósitos docentes e com as minhas experiências artístico-pedagógicos em meio à cultura japonesa.

Momento 1

1. Atravessar o portal do fogo

Este texto se inicia pelo relato de um ano e quatro meses como professor de Arte, em que registro em meu corpo o universo da sala de aula. Sinto a ordem das carteiras, o alinhado desenho do piso quadriculado, a iluminação das janelas e as grandes portas de madeira, num estilo bastante colonial. Ouço, ainda, as vozes da escola, em sons múltiplos, cuja cadência move todos os corpos em um movimento livremente ordenado.

Trata-se de uma consciência espacial particular, em que capturo elementos poéticos para a construção dessa aula, vinda da observação gradual desta aparente paisagem inanimada de concreto. Os alunos voltam seus olhares para a lousa, enquanto encontram a base de suas atividades em suas pequenas mesas individuais. Em um dos cantos, as janelas criam uma passagem para o mundo exterior, que se comunica através das imaterialidades do som e da luz, enquanto as portas contêm a dupla função de nomear mundos e construir intervalos, pelos quais os professores passam e trocam suas roupagens.

Observo uma grande correspondência entre o espaço dos *dōjō* e estas salas de aula por onde vago, de maneira que a modesta trivialidade de suas partes esconde códigos importantes para seu reconhecimento. Em outros termos, os comuns espaços escolares nunca foram ou nunca se vestiram de significados ritualizados, como os que encontramos nos tradicionais *dōjō*. Sendo assim, esta pesquisa encontra

suas vias na construção de uma nova leitura para a espacialidade da sala de aula, a qual recobre seus elementos de uma poética própria. Baseia-se, então, nos dados recolhidos durante a pesquisa autoetnográfica com o artista Toshi Tanaka e a rica experiência no Jardim dos Ventos, onde revivi e norteei os conhecimentos sobre as artes tradicionais japonesas e suas pedagogias.

Pergunto-me sobre como seriam as aulas de Arte em um espaço que acolhesse pelo seu reconhecimento. Como seria estar dentro de um lugar, em que todos as suas partes fossem vistas para além de seus significados prosaicos? Será que haveria uma transformação significativa em alunos e professores, assim como se observa naqueles que passam pelos *dōjō*?

Pelo que percebi, a entrada em espaços nipônicos recebe um valor cerimonial, o qual modifica os estados do ser na condição determinada pelos pontos cardeais taoístas. O fogo, por exemplo, trata da permutação do antigo para um novo, um estado da Fênix, em que haja um antes e um depois bastante definidos. Sendo assim, aqueles que se aventuram pela magia do fogo, recebem uma nova maneira de ser, quando atravessam as portas de um *dōjō*, localizadas ao sul, que é regido pelo elemento fogo. Além disso, as chamas não são consideradas como apenas o elemento da iluminação, da conscientização, mas também da diretividade, da rigidez, do condicionamento, imprimindo uma severidade real aos inícios e tornando qualquer entrada propositalmente incômoda.

Os antigos pilares deixam de sustentar os fundamentos essenciais de si, permitindo que um vazio nos conduza. O chão não é mais a base que torna seguro o caminhar, mas se torna um território da observação, e não da ação. É como se estar diante de uma nova ordem de vida, que não é possível de se compreender pelo ato da presença, tampouco pela linearidade racional. Afinal, o mundo exterior está no

passado, anterior ao portal de fogo, e as respostas somente ganham sentido pela gramática daquele lugar. Ao realizar a travessia, há uma sensação de se colocar num vácuo imobilizador de espera, de incerteza, de mudez, ao mesmo tempo que a dinâmica própria entre as pessoas já familiarizadas continua a ocorrer, sem que se mobilize pelas inseguranças forasteiras.

Ao longo do tempo, os segredos vão sendo revelados por pistas sutis, dadas em breves momentos de nitidez. Ganha-se poder sobre uma lanterna que ilumina uma densa e vasta floresta e que, em determinados momentos, capta um ponto brilhante que reflete sua luz. Através destes piscares, é possível traçar uma linha do percurso pessoal, sendo um caminho que levará para as suas respostas.

Durante as aulas de danças tradicionais japonesas, o *sensei* raramente dirigia a palavra a mim, orientando-me pelo recurso da observação. Seu corpo me fazia sentir o meu, de modo que a solução para as minhas dúvidas fosse encontrada por uma autodescoberta. Entretanto, quando a observação não detinha mais a complexidade dos gestos dançantes, vinha ao meu lado e pressionava meu corpo com um gentil toque para resolver minhas dúvidas. Deste modo, imagino que o processo de ensino-aprendizagem em um *dōjō* demande um tempo individual, conjugado a partir de uma intencionalidade sobre as incertezas impostas pela prática. O avanço é coletivo, quero dizer, mas o caminho e as respostas fazem parte de uma relação íntima entre os desafios e o corpo do praticante.

Ressalto, então, o primeiro contato com o *dōjō* e sua dinâmica peculiar. Há, primeiramente, a ciência de que todos os atos perpassam por uma conduta social, chamada de *Reigi Sahō*, a qual é constituída por um conjunto de etiquetas corporais. Além disso, pode ser vista como uma filosofia que se decantou por todos os atos

nipônicos, desde os lugares mais tradicionais, entre templos, casas, restaurantes, empresas, em que as influências estrangeiras gradativamente os transformaram.

Como visto no primeiro capítulo, em que se tratou sobre as especificidades do *dōjō* de Toshi Tanaka, o Reigi Sahō regula a vida coletiva em seu interior, de modo que haja a possibilidade de adquirir uma experiência individual, sem que se infrinja o espaço individual do outro. Aprende-se a se sentar, caminhar, comer, falar, manusear algo adequadamente, dentro de espaços em que se cria uma margem intervalar entre o eu e o outro. Neste caso, nossas ações são livres no interior deste território individual, garantindo a segurança e a tranquilidade do que é alheio. Metaforicamente, somos células feitas de membranas permeáveis que permitem comunicação umas com as outras, ao mesmo tempo que encerram em seu interior, apenas, ações e reações de cunho íntimo. Ao longo de anos, entretanto, os preceitos difundidos grandemente pelos japoneses se tornaram parte da vida costumeira, o que fez diluir os contornos exatos de seus significados.

De todo modo, há elementos do *Reigi Sahō* que se organizam para a entrada em um local, como uma primeira experiência sensível do visitante em um espaço nipônico. Falo, especificamente, de uma sequência coreográfica destinada à retirada e organização dos sapatos, em que também se inclui a reverência formal às divindades locais, o que exige do praticante a aprendizagem de posturas como o *rei*, o *seiza*, o *kiza*, o *keigo* e a relação *kōhai-senpai*. Como exemplo, a entrada de um grupo em um recinto se encaminha pela execução ordenada das posturas mencionadas, uma a uma, de pessoa em pessoa, sucedendo-se fluidamente. A primeira, aquela mais velha ou de grau hierárquico (chefes de empresa, de família ou o próprio *sensei*), inicia a ritualística corporal, descalçando seus sapatos. Posteriormente, os outros

membros repetem os mesmos gestos, até que o último esteja dentro do recinto. Este, por sua vez, tem o papel mais importante de organizar os sapatos já retirados.

Primeiramente, ajoelha-se na posição de *kiza* e *seiza*, de maneira que o corpo seja acomodado numa posição lateral, permitindo que suas costas não se voltem ao templo no interior do *dōjō* (*Kamidana* xintoísta ou *Butsudan* budista), em respeito, novamente, aos deuses, os quais devem ser tratados sempre pela frontalidade do corpo. Os sapatos são organizados virados para a saída e, por fim, volta-se ao interior do local para executar uma reverência (*rei*). Como se trata de um tributo à divindade, a curvatura do tronco deve permitir que o rosto se aproxime grandemente do chão, como símbolo do mais alto respeito na hierarquia dos gestos. Trata-se de uma sequência corporal simples, em que se cria a ideia fundamental de hierarquia entre participantes, possibilitando à grande maioria dos corpos experimentá-la.

Como já dito, a relação kōhai-senpai não deve ser vista como sinônimo de contenção de privilégios, mas como condutas que criam espelhos ou bases de apoio para o olhar. Em outras palavras, os mais velhos carregam a responsabilidade de orientar os mais jovens e aprender com eles reciprocamente, instaurando a modéstia como a força que os sustenta. O corpo deve ser permeável para que haja espaço plausível ao crescimento, de modo que não se acomode sobre o conteúdo já adquirido. É por este motivo que tal condição hierárquica aproxima os jovens praticantes daqueles experientes, mais do que os distancia.

Lembro-me que Toshi permitiu que o seguisse na retirada dos sapatos, sem que houvesse tamanha formalidade corporal. Mesmo assim, seus gestos pontuaram esta entrada como algo de suma importância, onde nela residia a diferença entre a natureza de dentro e de fora. Quanto ao mestre Satoru Saito, das danças tradicionais okinawanas, a ritualística corporal era seguida à risca, possibilitando a todos

vivenciá-las em muitas ocasiões. Nunca haverei de esquecer destes ensinamentos, pois sentia no corpo o ânimo entre estar no ambiente externo e interno de seu *dōjō*. Posso dizer que a retirada dos sapatos foi um ponto mutável, guiado por uma efemeridade entre passado e futuro. Aos poucos, diante dos movimentos concentrados, o corpo deixa tudo para trás e inicia uma adequação às estruturas formais e sistêmicas nipônicas. Imagino que seja esta a relação que Lowry (2006), autor do livro "In the Dojo: The Rituals and Etiquette of the Japanese Martial Arts", trate em sua experiência com um *dōjō* de artes marciais, trazendo a referência sobre o fogo como símbolo taoísta da entrada. Neste caso, as primeiras frases, ditas pela gramática do *Reigi Sahō*, emolduradas pelos movimentos simples do retirar os sapatos, são partes de uma chama transmutadora, que reconfigura o indivíduo externa e internamente. Imagino que esteja de acordo com a fenomenologia de Heidegger, em que se permita o processo de relembrar sobre o ser, esquecido após as investidas platônicas em cima de um ser ideal, racional e detido pelo conhecimento, ao invés de um ser integral, que inclua razão-sensível, mente-corpo, velado e revelado ou aquele provindo da relação entre as chamas da caverna e as sombras projetadas nas paredes.

A entrada de um *dōjō* deve ser suficientemente potente para permitir a reflexão sobre o ser, uma vez que motive incessantemente este movimento de olhar para dentro de si, diante do gradativo desafio em aprender as novas manobras do corpo, através de uma autoanálise instaurada. Ocorre, novamente, por uma necessidade ímpar de desenvolver a autonomia sobre a própria aprendizagem, num constante olhar para o seu corpo, comparando-o ao mestre, uma vez que este dirige apenas palavras essenciais aos seus discípulos. Depois de algum tempo, acostuma-se

com sua própria intimidade, desenvolvendo um diálogo particular consigo mesmo, em que mente e corpo se retroalimentam.

Por este motivo, não posso deixar de pensar sobre um outro ser nascente, despertado pelos movimentos minimalistas da retirada dos sapatos. É neste momento que a razão não sustenta os significados do ser, uma vez que tal racionalidade é fonte de um ideal, ignorando suas facetas ocultas pelas sombras do desconhecimento.

No famoso Mito da Caverna, elaborado por Platão, os significados do ser passavam por um olhar da verdade, que associava claro e escuro, revelado e velado. Na escuridão da caverna, a chama projetava sombras nas paredes, criando essa relação de interdependência entre os dois elementos. Os prisioneiros, então, que lá residiam, visualizavam as imagens sombrias e velavam a fogueira atrás de suas costas, auxiliando no pensamento de que o que se revela sempre se faz "a partir do horizonte, do espaço propiciado pelo recuo daquilo que se vela; e o que se vela, se vela sempre necessariamente em função daquilo que se revela", diz Guimarães (2014, p. 64), em seu estudo sobre Heidegger e a excelência do ser. Sendo assim, a verdade platônica perpassa o aspecto daquilo que se mostra ou do que se apresenta.

Entretanto, com o passar do tempo, deixa-se de considerar o significado da verdade pela integralidade do fenômeno luz e sombra, focando-se apenas na luz, na nitidez. As sombras são consideradas como um ser inferior, meras aparências, as quais emprestam "ser" daquilo que é o ideal, de fonte luminosa. Trata-se, então, de se encontrar a verdade na transcendência do mundo físico (mundo das sombras ou mundo sensível), ignorando o corpo e se colocando nas veredas do conhecimento e da ideia.

Quando o ser se eleva à dimensão metafísica, pela correlação com a verdade, torna-se objeto capturável pelo conhecimento; é, agora, imutável, eterno e encara a natureza de ser inquestionável, o que gradativamente o coloca no campo do esquecimento. Esquecer-se do ser é esquecer-se do questionamento do próprio ser humano, como menciona Guimarães, a seguir:

> Uma vez que o que é esquecido é o próprio momento de desabrochamento da vida, propiciado pelo mistério daquilo que, em função do que desabrocha, recua e tende a ser esquecido, isto significa que o fundamento de tudo é o infundado, é aquilo que não pode ser conhecido, daí seu caráter misterioso. Isto significa ser este mistério que perpassa o desabrochar da gênese infundada, porém instauradora do que se pode entender como vida, e a própria gênese do que se pode compreender como homem (GUIMARÃES, 2014, p. 69).

Nesta discussão, enquanto o ser racional apenas valida o controle dos "entes" ou aquilo que se crê existir, sobre os quais paira uma concretude satisfatória aos interesses do homem, há um universo infindável do desconhecido, daquele homem que se necessita saber.

No Taoísmo, por exemplo, o desconhecido é chamado de *Yin* e o conhecido é referido como *Yang*, articulando-se como forças essenciais de tudo o que existe no universo. Sendo assim, o *Yin* engloba os significados de "escuro, nublado, frio, repouso, interior, recolhimento, pequeno, suavidade, enquanto o Yang fala sobre quente, movimento, exterior, expansão, grande e força." (CANALONGA, 2015, p. 25). A diferença entre as forças cria um ciclo de incessantes transformações na vida de um ser, ora adquirindo mais de uma, ora mais de outra, o que impulsiona para uma circunstância de avanço ou para a circunstância de um repouso. Desse modo, o pensamento taoísta corresponde a um ente reformulado, entendendo-o pela união de duas forças oscilantes, ao invés de enclausurá-lo numa perspectiva controlável.

Traz-se, portanto, a lembrança de um ser esquecido pela tradição filosófica antiga, colocando-o novamente no curso do indefinido.

Chega-se, por este motivo, ao ponto-chave desta densa discussão filosófica, dizendo que a constituição concreta do ser, em que se cria um chão firme sob os pés, impede que se questione, adiante, aquilo que reside nas profundezas do solo. "O próprio homem se esqueceu de seu esquecimento", reitera Guimarães (2014, p. 70), sendo extremamente necessário o resgate desta lembrança que o fisga do subjetivo e descalça os sapatos de seus pés seguros.

Quando se adentra em um *dōjō*, o solo que se pisa não é exatamente firme. É flexível, como a maleabilidade de um *tatami*, permitindo que as dúvidas apareçam e que a instabilidade gere novas forças ao corpo. Resta perguntar se o homem, envolvido pelo seu ser e pela sua verdade, sustenta sua natureza fundamental, após o início da caminhada em um *dōjō.* A cultura japonesa, como diz Juni'ichirō Tanizaki em seu livro "Em Louvor da Sombra", lida com o conjunto equilibrado entre luz e sombra, considerando-o para a construção de suas casas mais tradicionais. Segundo ele, "é imprescindível que o ambiente seja sombrio e absolutamente limpo, e esteja imerso em silêncio tão profundo que torne audível até o fino zumbido de um pernilongo." (TANIZAKI, 2017, p. 22). A luz natural atravessa as estruturas de madeira, projetando intervalos luminosos e escurecidos, o que permite a criação de uma atmosfera poética, que mobiliza uma sensibilidade estética dinâmica. Além disso, preza-se pela contemplação dos fatos na estimulação de uma estesia, envolvendo-se pela calmaria e pelo silêncio do entorno, para amparar processos autorreflexivos profundos.

Deste modo, é neste ponto que o espaço de fora conversa com o espaço de dentro, na medida em que o enfrentamento das sombras visíveis estimula a

consideração do vasto invisível que nos habita. Não há, por isso, garantia de concretude sobre si, sobre o chão que sustenta nossos pés, insistindo num desconforto que impede a conformidade. O tirar dos sapatos é, então, uma metáfora que simboliza o desnudar do ser sábio, cuja perspectiva maior está em seguir pela terceira margem de um rio, sem parar, num salto para o infundado. Nesta questão, "estar com os pés no chão" não é sinônimo de um fim. Trata-se da aceitação de que movê-los implica a reestruturação constante de todo o corpo e de todas as convicções que momentaneamente são estáveis.

Os pés são o início de tudo, sendo a base que orienta o aprendizado corporal em um *dōjō*, seja ele para a orientação dos movimentos nas danças tradicionais ou para introduzir os primeiros elementos do Reigi Sahō, cuja importância "influencia na constante estruturação corporal", diz Zotovici (2001, p. 30), em sua dissertação sobre a dança no universo escolar. É desta relação, portanto, que esta aula tratará, dos primeiros contatos com a sistemática de um espaço japonês tradicional e da transformação do ser, de seus princípios pelas extremidades corpóreas, em que se salta nas fendas incertas da terra.

1.1. Colocar os pés no chão

Esta aula prima pela criação de uma experiência, em que haja um contato inicial com as forças regentes de um *dōjō*, sendo elas estabelecidas por um código de etiquetas *Reigi Sahō* e suas posturas corporais específicas. Há uma perspectiva de que a estrutura formal do corpo, cultivada pelas condutas descritas, incite uma noção sobre um antes e um depois corporal no aluno, estando diretamente associadas à

passagem pela porta ou local onde reside o fogo (elemento taoísta da transformação do Ser).

Assim, a realização desta aula remonta experiências significativas com mestres japoneses, como Satoru Saito e Toshi Tanaka, os quais sempre pontuaram a importância sobre a retirada dos sapatos durante a passagem pela porta, como um processo de esquecimento do ser anterior. É neste instante que a tonalidade da atmosfera muda, numa sensação de que nada do mundo exterior o ajudará. O corpo sente uma necessidade de acompanhar o ritmo dos ciclos internos do espaço, organizados pela estética local, pela ordem dos eventos, pela movimentação fluida das pessoas, como se o mínimo detalhe manifestasse algo importante a se saber. Entretanto, há uma breve frustração, ao se perceber a distância que há entre a sincronia do espaço e o despreparo principiante. É quando se compreende que as próprias vontades, naquele momento, são ineficazes, uma vez que é a dinâmica do espaço que ensina a caminhar.

Trata-se de uma experiência semelhante a de Roland Barthes, em seu livro O Império dos Signos, ao tratar sobre sua experiência nas terras do sol nascente. Diz ele que

> Em qualquer lugar desse país, produz-se uma organização especial do espaço: viajando (na rua, de trem ao longo dos subúrbios, das montanhas), percebo aí a conjunção de um longínquo e de uma fragmentação, a justaposição de campos (no sentido rural e visual) ao mesmo tempo descontínuos e abertos (parcelas de plantações de chá, pinheiros, flores malvas, uma composição de tetos negros, um quadriculado de ruelas, um arranjo assimétrico de casas baixas): nenhum fechamento (exceto muito baixo), e, no entanto, nunca sou sitiado pelo horizonte (e seu relento de sonho): nenhuma vontade de inflar os pulmões, de estufar o peito para garantir meu eu, para me constituir em centro assimilador do infinito: levado à evidência de um

> limite vazio, fico ilimitado sem ideia de grandeza, sem referência metafísica (BARTHES, 2007, p. 145 - 146).

É interessante notar que Barthes toca num ponto fundamental, ao dizer que não sente vontade de estufar seu peito e projetar a importância de seu *eu*, diante de um sistema que preza pela contribuição das partes para a integralidade de um todo, ao invés de resguardar valores da parte, propriamente dita, ou do indivíduo. Quando se está a par desta condição, deve-se permitir guiar pela corrente da terceira margem, já mencionada, escolhendo a possibilidade que se apresenta. No caso de um *dōjō*, os gestos que envolvem a retirada dos sapatos e o toque dos pés no chão iluminam a abertura de um longo caminho.

Entretanto, pergunta-se sobre a direção deste percurso. Para onde ele está conduzindo? No caso de um *dōjō*, há uma perspectiva de se atingir a própria excelência acerca da Arte que se propõe, vasculhando respostas em seu próprio corpo. Quanto à presente proposta de aula, pensa-se em algo de menor escala, em que se construa um rápido caminho, onde os alunos possam experimentar a realidade de um espaço de aula japonês e sentir os efeitos do mergulho em si mesmo conjuntamente.

Há, portanto, motivos para a construção de um caminho reduzido, considerando que a organização formal nas escolas brasileiras conjuga o tempo e o espaço diferentemente de um *dōjō*. Há também empecilhos em relação à permanência dos alunos nas dependências da escola, imposto pelo contexto da pandemia de COVID-19, o qual impede que muitos alunos frequentem as aulas presencialmente.

Por estes motivos, pensou-se na elaboração de dois formatos de aula, tanto para alunos que estejam frequentando a escola presencialmente, quanto para aqueles

que estejam exercendo o distanciamento social. No primeiro caso, o conjunto de movimentos que envolvem a retirada dos sapatos acontece na entrada da sala de aula, durante a chegada dos alunos. Cada aluno recebe um número ao chegar no espaço, de modo que uma fila única possa ser posteriormente formada, na sistematização de uma ordem. Uma a um, vai-se realizando o conjunto coreográfico, retirando seus sapatos, assim como aqueles que estiveram à frente na fila. Desta maneira, penso que a ordem de chegada dos alunos é uma maneira eficiente de simular a questão de hierarquia entre pessoas em um *dōjō*, uma vez que os alunos brasileiros ocupam o mesmo estrato no conjunto social em uma sala de aula. Além disso, a prática da retirada dos sapatos nesta aula diferencia-se da tradicional, na perspectiva de que a organização dos pares acontece gradativamente, não se direcionando a responsabilidade geral para o último aluno, assim como ocorre em um espaço tipicamente nipônico. A ideia gira em torno da criação de uma consciência coletiva para com o outro e para com o espaço, manifestada pela prática corporal e pela observação daquele que a executa.

Quanto à célula coreográfica, pensa-se numa composição simples, organizada em quatro atitudes básicas: agachar, organizar, reverenciar e levantar. Sendo assim, o primeiro aluno se dirige à área de entrada da sala previamente especificada e delimitada para esta prática, retira seus sapatos, coloca-os no chão e inicia o primeiro movimento de agachar. Neste, o aluno deve manter-se na posição ereta, com as pernas unidas e, posteriormente, flexioná-las até que seus joelhos toquem o chão. Os glúteos devem estar posicionados sobre os calcanhares, permitindo que as plantas dos pés se flexionem. É neste instante, então, que se encontra a primeira posição tradicionalmente utilizada pelos japoneses, chamada *kiza*.

Em continuidade, os dedos deslizam para trás, desconstruindo a flexão plantar dos pés, levando-os a tocar seus dorsos no chão, configurando a posição de *seiza*. Nesta nova base corporal, o aluno deve posicionar seu corpo lateralmente, de modo que suas costas[43] não encarem o restante da sala de aula, onde estarão os outros alunos. É deste modo que crio uma relação de respeito ainda maior entre os alunos, substituindo a reverência aos deuses japoneses pela saudação ao outro da sala de aula.

O aluno deve, então, organizar seus sapatos, voltando-os para a porta, a fim de que o ato de calçá-los seja facilitado durante a saída. Rearranja a posição de *seiza* e coloca seu corpo à face da sala, onde se localizam as carteiras dos outros alunos. Move sua coluna para frente, arqueando-a até que suas mãos e seu rosto estejam próximos ao chão, caracterizando a forma ovalada do corpo conhecida como a reverência *rei*.

[43] De acordo com o *Reigi Sahō*, as partes do corpo são hierarquizadas, de modo que devem ser destinadas a atividades que as condigam. Por exemplo, não se deve tocar com os pés, aquilo que se destina às mãos e vice-versa. Sendo assim, considerando a frontalidade do corpo uma porção elevada, torna-se rude o ato de voltar as costas e os glúteos para templos religiosos.

Figura 14: Posição de *rei*
Fonte: elaborada pelo autor.

Envolvido por este decoro, o aluno recita a expressão "*onegaishimasu*", que contém o significado de "por favor" e de "pedir permissão para algo". Em seguida, retorna à posição de *seiza* e inicia o ato de se levantar, elevando os glúteos dos calcanhares para retornar à posição de *kiza*. Já nesta pose, desloca uma das pernas à frente do corpo, como meio de suporte à subida. Finalmente, esta perna funciona como alavanca para que o restante do corpo possa se elevar até a posição ereta novamente. Lembra-se, então, que o último aluno da fila deverá organizar seus pares de sapato, assim como os de todos os outros alunos.

Considerando-se a condição remota das aulas, penso numa proposta que acomode este processo no interior das casas de cada aluno, visto que há fortes vínculos entre o *dōjō* e o espaço íntimo do lar. O Jardim dos Ventos de Toshi Tanaka, por exemplo, é um espaço integrador da sala de aula à morada, além de conter em si o caráter de um ateliê e de um grande palco de apresentações.

Por este ângulo, os sentidos anteriores à prática da retirada dos sapatos, como a passagem pelo portal de fogo e a conscientização do *Reigi Sahō* são mantidos, mas suscitam outras características relevantes. Uma delas diz respeito à questão da própria casa, que está obviamente presente no espaço onde habita o aluno e onde suas aulas passam a acontecer. Penso que esta circunstância configura um quase *dōjō*, em que o aluno estuda próximo aos ciclos rotineiros da família, enquanto preserva sua solitude, que o leva a um estado de autorreflexão, minimamente.

Quanto ao processo ensino-aprendizagem, o distanciamento que se cria entre o professor virtualmente atuante e o aluno tange uma qualidade da relação entre mestre e discípulo em seu dōjō, pensando-se pela ótica de que o certo afastamento entre os dois alimenta uma necessidade de autonomia e tomadas de decisão por parte do estudante. Mais uma vez, insisto que os mestres de artes tradicionais japonesas

que conheci orientavam muito mais por formas indiretas que afetavam meu corpo, incitando-me a encontrar respostas às minhas indagações, do que pela utilização da fala puramente diretiva. Por este motivo, acredito que a condição de educação remota possa reforçar o entendimento de um *dōjō* e facilitar o caminho que construo nestas aulas.

Além disso, outro ponto importante é relativo ao retirar dos sapatos, cujos formatos corporais criam em si significados de se acomodar dentro de seu próprio corpo, percebendo-o, colocando-se em suas próprias estruturas. No interior de sua própria casa, acredito que a condição já introspectiva dos alunos atribua contornos mais definidos para a propriedade corporalmente imersiva das posturas mencionadas.

Quero dizer que a condição do isolamento social traz uma vontade de se valer do "estar em casa" para aprimorar o conhecimento sobre o "estar em seu próprio corpo", como se a casa e o corpo fossem nada mais do que espelhos um do outro. Lembro-me, imediatamente, do pensamento criado pela obra "A casa é o corpo" de Lygia Clark, produzida em 1968, em que a artista brasileira permite que o espectador deixe de sê-lo para se tornar partícipe ou parte componente dela, como menciona Gullar (2007, p. 66), em sua obra sobre o manifesto neoconcretista de 1959. Neste sentido, não imagino o aluno como audiência de seu próprio corpo, observando-o à distância pelas vontades de minha própria aula, todavia como habitante-partícipe de si mesmo, o qual compreende sua corporeidade por ela mesma. Trata-se de uma simbiose entre a ideia de "ter um corpo" e "ser um corpo", onde o "ter" esteja para a objetificação do mesmo e, propriamente, o afastamento do eu, ao passo que o "ser" imbrica o eu e a corporeidade.

Outro ponto saliente desta obra é a conformidade "com os ideais neoconcretistas de que através do corpo seja possível conhecer a realidade que se compõe", como diz Bortolon (2015, p. 60), em sua dissertação sobre a construção do corpo na obra de Lygia Clark. O corpo que espelha a casa e a casa que espelha o corpo trazem à tona o aluno e a realidade que o cerca, diante do cuidado gradativo que as posturas primárias do *Reigi Sahō* sugerem ao praticante ou, neste caso, ao aluno. Ao mesmo tempo, o incômodo provocado pela obra de Lygia Clark em seus "espectadores-autores", como diz a própria artista (CLARK, 1996, p.85), tirando-os de seus locais de conforto e proteção, dialogam com a inquietação promovida pelas posturas do *Reigi Sahō*, ao se retirar os sapatos. Relembro que os alunos acolhem em si uma corporeidade vestida de hábitos comuns do ser brasileiro, distintos, portanto, das japonicidades. O corpo fica dolorido, as estruturas musculares e ósseas se remodelam e, de certo modo relutam para admitir a condição das novas posturas, permitindo que o aluno reavalie o corpo que habitou durante tanto tempo e, porventura, acabou por esquecer.

Sendo assim, a disposição desta aula *on-line* ocorre por uma dinâmica distinta da aula presencial, visto que a primeira preza por uma permanência e a segunda pela fluidez. Quero dizer que a aula presencial dispõe de vários alunos, os quais vão se sucedendo ao longo da prática, fundamentando o olhar observador, quanto ao significado e a execução das posturas do *Reigi Sahō*. Entretanto, a aula *on-line* se distingue pela individualidade dos casos, uma vez que as imagens simplificadas de cada aluno em seus computadores trazem o complexo contexto de seus lares. Em outras palavras, a aula virtual é um resumo de muitos outros espaços, diferentemente daquela que acontece em sala física. O aluno em atividade remota vive ao redor de sua própria singularidade, cujo parâmetro para as dadas posturas de *Reigi Sahō* é seu

exclusivo corpo. Dessa forma, a permanência nas posturas poderá fazer usufruir das respostas sensíveis, dadas pelos corpos dos alunos a eles mesmos, fortalecendo a prévia observação que tem do professor, através da tela de seu computador.

Inicio, então, pela demonstração e significação de cada postura, particularmente, pela câmera do computador, antes que possa organizar a célula coreográfica completa, na ação de retirar os sapatos[44]. Cada situação postural deve ser mantida por um minuto, antes que se avance para a seguinte. O *kiza* é a primeira pose abordada, em que o aluno transita da posição ereta do corpo e se aproxima do chão. Em seguida, trato do *seiza*, passando pelo modo de organizar os sapatos, pela reverência *rei* e, por fim, pelo retorno à posição ereta do corpo.

Continuando, realizo a combinação das posturas anteriores, em que o aluno organiza os próprios sapatos, na entrada de seu próprio quarto, para que ganhe intimidade com os movimentos recém-aprendidos. Neste momento, sugiro que o aluno grave seus movimentos em um vídeo para que tenha um *feedback* de si mesmo e possa comparar com as posturas do professor. Logo após, o aluno deve realizar a retirada dos sapatos na entrada de sua casa, registrando-a por uma câmera, de maneira que haja a colaboração de sua família. Por fim, peço que os alunos se aventurem no ensino das posturas a seus pais, irmãos (ãs), dentre outros, direcionando-se pelo vídeo do professor, para que possam, ao final, encerrar o ciclo completo na organização de todos os sapatos.

---

[44] Disponibilizo um vídeo previamente gravado para que o aluno tenha acesso ao conteúdo postural com maior facilidade, uma vez que não poderei repetir movimento por movimento a cada dúvida dos alunos.

2. *Tatami*: o solo de maciez consistente

A transformação do ser e os primeiros toques na aventura sobre si mesmo acontece sobre solo firme. O fogo queima o que é preciso, o que está acomodado na segurança nas rígidas certezas, permutando-as para outros estados e formas. É como uma reação química, em que, na quebra de algumas estruturas, da matéria, tem-se uma liberação altamente energética, que faz mover. Neste caso, a passagem pelo portal do fogo e a retirada dos sapatos transformam e apresentam, numa breve mostra, o sistema interno de um *dōjō*, que paira sobre uma constante atmosfera de desconhecimento e obscuridade, guardada no silencioso corpo do mestre que guia.

A luz, então, é garantida pelo lampião em suas mãos, revelando-nos o caminho, metro a metro, dado que a escuridão gesta vários desvios, várias direções, impedindo que as expectativas façam saltar para fins inapropriados. O mestre olha no fundo da alma do discípulo, reconhece suas inseguranças, suas dificuldades e esculpe os desafios coerentes para cada necessidade, esperando que seu discípulo reaja e aponte o sentido do trajeto adiante.

O próximo passo desta caminhada se refere ao local das aulas ou espaço da prática, cujo piso costuma receber um revestimento de *tatami*[45]. Há, portanto, diferentes acabamentos e materiais utilizados para a confecção deste produto, dependendo das necessidades exigidas pelas atividades do *dōjō*. Por exemplo, imagina-se que as artes marciais dependam de um chão mais macio, ao passo que nas artes caligráficas do *Shodō* se tenha apreço por um solo mais rígido. De todo modo, há uma expressa necessidade do cuidado para com este chão, sendo o lugar-comum de muitas atividades distintas, como lugar para a prática das artes, lugar para o chá,

[45] Tatami (畳) é uma forma de revestimento japonês para o piso, confeccionado a partir de palha entrelaçada, tradicionalmente.

lugar para se dormir, lugar para se caminhar etc. Além disso, trata-se de um espaço reservado para se apoiar os pés descalços, limpos, o qual não combina com a rusticidade das solas do sapato.

Primeiramente, o chão feito de *tatami* é o lugar em que a ideia de maciez e da dureza convivem equilibradamente, fornecendo aos pés um certo conforto e, em simultâneo, uma certa instabilidade. Trata-se, de fato, de uma relação de equilíbrio entre o acolher e o afugentar, de maneira que o praticante não se sinta rapidamente expulso pela severidade do solo, mas também não se acomode no deleite do conforto.

Na análise sobre a dureza, Bachelard cria uma célebre relação entre o estado da matéria e os estados internos do ser humano. Diz ele que "com a palavra 'duro', o mundo expressa a sua hostilidade e, em resposta, começam os devaneios da vontade." (BACHELARD, 2008, p. 51). O tratamento duro não abre espaço para quaisquer possibilidades, senão a sua ordem direta e objetiva, equivalendo-se aos chãos transeuntes. Os lugares de passagem costumam mover as pessoas a se mover, impelindo-as pela dor. Quando se permanece imóvel sob estes lugares, o corpo as rejeita pelo conforto imediato ou gradativo, como o simples fato de se sentar no chão ou permanecer em pé em frente à vitrine de uma loja.

Ainda segundo Bachelard,

> a palavra duro é o ensejo de uma força humana, o signo de uma ira ou de um orgulho, às vezes de um desprezo. É uma palavra que não pode permanecer tranquilamente nas coisas (2008, p. 52).

O chão de *tatami* dilui a dureza, assegurando os momentos em que o corpo deseja permanecer imóvel. Ao mesmo tempo, é propício para caminhares tranquilos e vigorosos, recebendo com esmero as atividades audaciosas das danças e das artes

marciais. Lembro-me que o chão de palha no Jardim dos Ventos de Toshi Tanaka recebeu todas as intenções dos praticantes, seja pelo vigor, seja pelo repouso.

Compartilho, por isso, de uma passagem sobre a condição de acomodar, provido pela estabilidade dos pés no chão. Heidegger diz que quanto mais se sente o chão firme e sólido sob os pés, menos se é movido a refletir sobre o que há sob este solo. Então, o *tatami* é chão que permanece no intervalo entre a certeza e a incerteza, posto que possibilita o ímpeto que torna o praticante desbravador, como nas pujantes aulas de improvisação de Toshi. Ao mesmo tempo, não é um ninho de algodão, em que se institui a indubitabilidade sobre tudo. Não é firme o suficiente para "amarrar o coração indeciso" (2008, p. 55), como diz Bachelard. Talvez, no entanto, criem-se curtas asserções, como o repouso permitido por Toshi, após uma longa jornada de exercícios. São brevidades sucessivas que vão e que voltam no passo da efemeridade.

Imagino que o solo duro esteja associado à dureza de alguns atos humanos. Não somente colocam em movimento, pelo desconforto muscular, como enrijecem tais estruturas para aqueles que permanecem. Em outras palavras, a deliberada escolha de permanecer sobre um solo duro implica um preparo muscular, para que se resista a sua dureza com menor dor. Sendo assim, a vida se transforma em um campo de resistência para os fortes, que lutam e que se enervam mais e mais, pois se fala de uma teimosia do homem em permanecer na condição que organicamente lhe é inóspita: "a vida muscular" (BACHELARD, 2008, p. 59).

Neste caso, o tratamento de rigidez envolve nodos, que endurecem a matéria do corpo, tratando mal os próprios ímpetos. Como uma frondosa árvore que retorce seu corpo para se erguer em terreno rochoso, as fibras musculares são encurtadas a cada ganho de força, tornando-se consequentemente menos flexíveis. "As árvores ficam, então, retorcidas – como os corpos que negam as suas vontades ou negam

(desconhecem) o fluxo natural de si". (BACHELARD, 2008, p. 53). Sendo assim, retira-se a amplitude de seu movimento em troca da força que o sustenta. Ou seja, assim como um galho que se quebra, em caso de muito se encurvar, uma lesão toma o músculo rijo que muito se estende.

Imagino que seja essa questão, a qual Toshi Tanaka relata sempre em suas práticas introdutórias, durante o curso de *Dō-hō* na escola de dança Artesãos do Corpo. Enquanto seus alunos manipulavam a secagem do chão, pelo movimento fluido dos leques, dizia para que analisassem as partes do corpo, em que o ar/frescor não estava a chegar. Toshi levantava seus braços delicadamente, chamando a atenção para seus cotovelos estendidos, para explicar a importância do ar na movimentação/nutrição do corpo. "Não há movimento sem o ar", dizia Toshi, uma vez que não existem obstáculos para o fluxo aéreo num corpo que estende suas articulações ou, de certo modo, cria lugar para que o ar venha se alojar. Em contrapartida, o corpo endurecido é feito de nódulos musculares, onde já não ocorre mais uma movimentação. É na metáfora da câimbra ou do músculo que endurece e grita de dor, pela ausência momentânea de ar, que se materializa o ensinamento do mestre Toshi. Observa-se que o corpo trata suas durezas como uma real moléstia, um corpo-estranho que é estranhado por si mesmo. São vistos como agentes que impedem o desenvolvimento saudável da vida, exigindo do hospedeiro uma ação de expelir, assim como a reflexão de Bachelard (2008, p. 58) sobre os corpos sólidos, corpos duros, os quais devem ser expulsos de nossa vida.

Em solos mais macios, encontram-se corpos que se acalmam, encontrando uma dinâmica oposta à expulsão. A direção dos acontecimentos ocorre para o interior de si, numa manobra distante da objetividade imposta pela dureza. Logo, a

maciez do *tatami* compara-se à moleza da água, que extingue as chamas da ira, quando ingerida em um momento de pura fúria.

Finalmente, para Bachelard, corpos endurecidos ou em fúria vivem na realidade da nitidez excessiva que objetiva qualquer ação. São como objetos em que a luz se incide fortemente, dos quais não se extrai qualquer dúvida . Não são, de modo algum, como aqueles que se acalmaram na fleuma do *tatami*, em que a objetividade se perdeu nos mares profundos do subjetivo. Acredito que estejam longe das comparações bachelardianas entre a dureza com os doloridos espetos pontiagudos, geométricos ou com as certezas daquilo que o Sol, deus da razão, ilumina. A meu ver, o *tatami* dos *dōjō* é solo de corpos indiretos, curvos e envoltos pelas sombras de uma atmosfera lunar[46].

2.1. Reconhecer com as mãos e com todo o corpo as fendas da terra

A limpeza do chão é um ritual corriqueiro em um *dōjō*; as mãos seguram o pano e se colocam a deslizar fluidamente sobre a rugosidade do piso. A ação é simples e métrica, repetindo-se várias vezes até que toda a extensão da sala esteja completamente limpa. Satoru Saito me ensinou que o chamado *"sōji"* ou limpeza em japonês, não distingue idade, classe ou estrato socioeconômico, de modo que é exercitado igualmente pelo coletivo de um *dōjō*.

As tarefas de limpeza são variadas e assemelham-se àquelas domésticas feitas no Brasil. Entretanto, a atenção dada ao chão ocorre de modo ritualizado. Toshi Tanaka, por exemplo, elaborou um ato performático sobre os movimentos do *sōji* terrestre, criando pequenas células coreográficas que se repetem fluidamente. Pude

[46] A luz da lua abre espaços para várias interpretações sobre um mesmo objeto, uma vez que a incidência luminosa não o torna nítido.

perceber que sua criação se instrui sobre a própria prática de limpeza, em que o movimento corporal é esculpido para melhor atender às necessidades do chão. Houve uma preocupação de Toshi em construir um conjunto de movimentos coesos e eficientes para que o praticante (principalmente as mãos) fosse reconhecendo o território rasteiro pelo corpo que se fricciona junto a ele. Desde modo, a dança é minimalista, cíclica e geométrica, em que o ato de percorrer o chão com as mãos sobre o pano se constitui como um mapeamento sensível do terreno onde se pisa.

Rememoro a noção bachelardiana sobre a "massa", elemento em que as propriedades diluentes da água e a resistência da terra se encontram, em prol de que se atinja a consistência perfeita. O autor afirma que o homem passou muito tempo buscando a condição ideal, esbarrando no "muito mole" ou no "muito duro". Aponta ainda para o ponto incerto da massa: "com efeito, pode-se captar uma espécie de cooperação de dois elementos imaginários, de contrariedades, conforme a água abranda a terra ou à terra confere à água a sua consistência" (BACHELARD, 2008, p. 61).

A passagem anterior remete aos preparativos com os panos, durante o curso de Toshi. Antes que se limpasse o chão do *dōjō*, mostra a forma como os panos devem ser mergulhados e trabalhados nos recipientes cheios d'água. Posiciona-se diante deles e, com um olhar centrado de investigador, massageia o tecido em suas mãos, dosando o peso de seus dedos num cuidado cirúrgico. Posteriormente, torce o pano molhado, de modo que haja umidade suficiente para aplicá-lo ao chão sem encharcá-lo.

De primeiro momento, imagino que o pano ganhe este estado de massa, integrando a água em si para que gentilmente venha encontrar o estado perfeito para, então, ganhar a dimensão do solo. No entanto, não é apenas a malha do tecido a

ser moldada, mas propriamente o corpo, cujo torcer do pano instaure um modo de preparo nas mãos. Desse modo, a integração dos três elementos vai criando o ponto de firmeza ideal para que não se desmanche no atrito com o chão. Bachelard revela que o corpo, na verdade, é a massa de densidade perfeita, a qual tanto o homem esperou encontrar. Diz que "há uma maneira de apertar o punho para que nossa própria carne se revele como essa massa primordial, essa massa perfeita que resiste e cede ao mesmo tempo." (BACHELARD, 2008, p. 65). É reverenciar o tônus muscular como o estado ótimo de normalidade, em que, seja no contexto do treinamento vigoroso, seja no sedentarismo, mantém-se sempre estável. O corpo é aquela massa de consistência ideal, no qual há liga e em que a musculatura age para o equilíbrio entre a soltura e a fixação.

Na realidade, o corpo-massa vai sendo trabalhado entre a água e a terra, no contexto de Toshi Tanaka, colocando o corpo no lugar de integrador e ressignificador destes elementos. Diz Bachelard (2008, p. 65) que "tudo me é massa, eu sou massa em mim mesmo, meu devir é minha própria matéria, minha própria matéria é ação e paixão, sou verdadeiramente uma massa primordial". Em suma, a terra dá o limite das mãos que pressionam o pano úmido no chão e a água permite que o corpo se dilua pelo espaço.

Em continuidade, gostaria de retratar a especificidade do *tatami* dos Jardim dos Ventos, onde o solo conversa um pouco mais com o corpo. Sinto que as texturas do piso de palha geram uma sensação de vida que respira, pelo caráter orgânico do material. As micro aberturas permitem que a água seja absorvida e em seguida evapore rapidamente, criando a imagem do frescor. Além disso, essa dada textura torna o toque ainda mais sensível, como se criasse um diálogo entre o corpo e as mãos através de uma narrativa codificada. Desse modo, os movimentos geométricos

do Toshi combinam com a geometria das fibras do chão, para que juntas façam nascer uma tessitura, uma malha de significados próprios. Ainda, a condição não-maciça explica um mistério e produz no imaginário a ideia de um além-mundo a existir sob aquele solo. Parte de um complemento à ideia de Heidegger, o qual vê determinado chão como o fim do homem, em que nada mais possa ser questionado/aprofundado. Neste ponto, a permeabilidade e a movimentação orgânica do *tatami* feito de palha resulta num estado de meio-termo, caracterizando-se como um certo horizonte de possibilidades e, simultaneamente, um instigador de diligências sobre um devir.

Assim, penso a respeito dessa aula como a continuação da força modelar sobre o corpo, realizada em um *dōjō*, pelo ato de limpeza e a aproximação com o chão. Como já dito, a estrutura corpórea é trabalhada entre a água e a terra, na busca de uma densidade perfeita. Além disso, o *atame* paira sobre as características macias da água e da dureza da terra, motivado e desmotivando ao longo da troca dinâmica entre confortos e desconfortos. Trata-se de uma similaridade que concede vida ao chão, fazendo-o transpirar após a evaporação da água que vaza pelos pequenos espaços entre as palhas. E, ao mesmo tempo, dá consistência ao corpo, cujo reconhecimento de sua própria consistência nasce das mãos sobre o pano úmido que percorre a vastidão do piso.

Essa bela dinâmica, vivida com Toshi Tanaka, suscita uma ideia de aula em que os alunos trabalharão a tonicidade de seu corpo pelo reconhecimento de seus chãos. No caso de uma sala de aula, não se trata do próprio chão, mas das superfícies que sustentam seus corpos todos os dias, chamadas de carteiras. São constituídas, geralmente, de uma base para os glúteos e membros inferiores do corpo e outro plano, mais importante, para o apoio das partes mais superiores do corpo, como a

cabeça, o tronco (região torácica) e os braços. Percebo que os alunos criam uma moradia nesse pequeno espaço singular, um território que os acompanha durante todo o ciclo escolar, sem que se trabalhe uma consciência do que é ser aluno a se sentar diariamente sobre uma superfície e lá viver pelos estudos.

Nestes espaços reservados, a massa do corpo vai ganhando forma consistente ao longo de tanto tempo, uma vez que a materialidade da carteira o empurra para cima, enquanto a gravidade o atrai para baixo. Fico a me perguntar se a massa corporal que se forma é, de fato, reconhecida pelo aluno, assim como o corpo que limpa/explora o chão do *dōjō*, enquanto o solo devolve-lhe moldura. Muito provavelmente, esta relação não seja estabelecida pelas instituições formais de ensino. Entretanto, sou instigado pela vontade de questionar acerca de certa potência que possa residir nos significados do "sentar-se sobre a carteira", ocupando-a, debruçando-se sobre ela, enquanto se escreve ou se lê um livro. Assim como o *logos* que vai se manifestando da ação do *sōji* no chão de *tatami*, qual seria este para o corpo do aluno que permanece sobre a carteira durante tanto tempo?

Recorrendo ao mestre Bachelard, relembro da citação à fala de Victor Hugo a respeito do caracol e seu corpo moldável na sua própria casa. "Poder-se-ia quase dizer que ele havia tomado a sua forma como o caracol toma a forma de sua concha". (BACHELARD, 2007, p.256). Em outras palavras, poderia ser o corpo presente do aluno que, ao amadurecer em vida escolar, vai ganhando formas de acordo com a carteira que ocupa, de modo que ambos acabam por desempenhar um ser recíproco. Quando um professor mira a sua sala, seus olhos apreendem alunos envolvidos pelas suas carteiras ou ao memorizar a sala de aula, um aluno dificilmente se autorrelata fora desta estrutura. É claro que as carteiras mudam de ano em ano, uma vez que mudam de sala, mas sempre serão carteiras. E, de todo modo, o ano letivo é longo o

suficiente para formular uma relação entre o corpo do aluno e seu referido lugar de estar.

Muito mais do que promover uma discussão aprofundada sobre o *logos* e a ontologia das carteiras, proponho um reconhecimento sobre elas e o que faz o aluno pensar sobre ele mesmo. Inspiro-me, então, nos trabalhos da coreógrafa belga, Anne Teresa De Keersmaeker, cujo trabalho "*Violin Phase*" aborda as relações de si com o solo que ocupa através de uma movimentação sistemática, geométrica e cíclica. Segundo a artista,

> quando você trabalha com geometria e padrões geométricos, o que você realmente faz é medir a terra. Trata-se muito mais sobre as relações da quantidade de espaço que você ocupa em um determinado período de tempo (MOMA, 2017, p. 1, tradução nossa).

Lembra-me da sequência de movimentos para as mãos e para os pés no *sōji* de Toshi, em que a repetição geometrizada percorre toda a extensão do *tatami*. Anne Teresa De Keersmaeker opera um reforço conceitual sobre o sentido da repetição e da sistemática, distanciando-se de uma deliberação restritiva. Não se trata de executá-la para que se negue a outros movimentos do corpo, mas para que se aprofunde em outras dimensões proporcionadas pela coreografia. Em outras palavras, a plástica da pequena dança não é a finalidade primordial. Trata-se, no entanto, de estimular o corpo a refletir sobre si mesmo, sobre o solo que ocupa, de modo que esta compreensão é favorecida pela excelência estética da coreografia: o movimento físico produz um mover reflexivo.

Anne Teresa De Keersmaeker desempenha uma série de elementos ritmados, os quais parecem aleatórios ao olhar leigo, até que se visualiza as formas e as linhas que os passos desenham na areia disposta no palco. Os inícios e os retornos criam

ciclos que remetem à energia existente em todo o universo circundante, unidos por uma força que coordena as sequências mais arbitrárias. É uma leitura da métrica existente em toda a natureza, invisíveis aos olhos, assim como a organização de seus movimentos, mas visíveis nos símbolos e nos traços abstratos que os humanos constroem para explicá-los, como os desenhos na areia, ao final. Sabine Sörgel (2015, p. 134), em seu livro sobre a dança e o corpo no Teatro ocidental, analisa a peça "*Violin Phase*" da seguinte maneira:

> Em *Violin Phase*, a espiral indica o movimento perpétuo como a crise e a apoteose da circularidade, no retorno constante de evolução do mesmo padrão. Círculos de passos e braços, círculos de sua saia giratória e pernas saltitantes, círculos do torso e da cabeça. A espiral impulsiona para fora e para dentro, demarcando um sentido fundamental de consciência sobre o espaço externo e interno. A energia da espiral é energético-criativa, pois permeia o cosmos e todas as formas vivas (Tradução nossa).

Acredito que o *sōji* de Toshi e o trabalho de Anne estão próximos na perspectiva integralista de suas obras, considerando brilhantemente o ambiente que o circunda, mesmo que as essências narrativas, filosóficas dos trabalhos partam de experiências artísticas distintas.

Retornando aos alunos e às carteiras, penso que o trabalho esteja fundamentado na construção de uma pequena célula coreográfica, como aprendi com Toshi Tanaka, em que o aluno possa (re)conhecer as superfícies básicas de sua carteira (acento e plano da mesa), enquanto as limpa com um pano. Esta coreografia diminuta é repetida algumas vezes, visto que há clara distinção espacial entre o chão e os planos da cadeira. Desse modo, imagino que há uma relação proporcional entre o tamanho do espaço a ser limpo e o tempo de contato com os movimentos da prática, exigindo do aluno mais repetições, devido a uma menor espacialidade da

carteira. Por este motivo, considero que as repetições não se foquem nos movimentos separadamente, mas na globalidade da célula coreográfica, o que configura um ciclo com início e fim, intrinsecamente, como visto no "*Violin Phase*" de Anne Teresa De Keersmaeker.

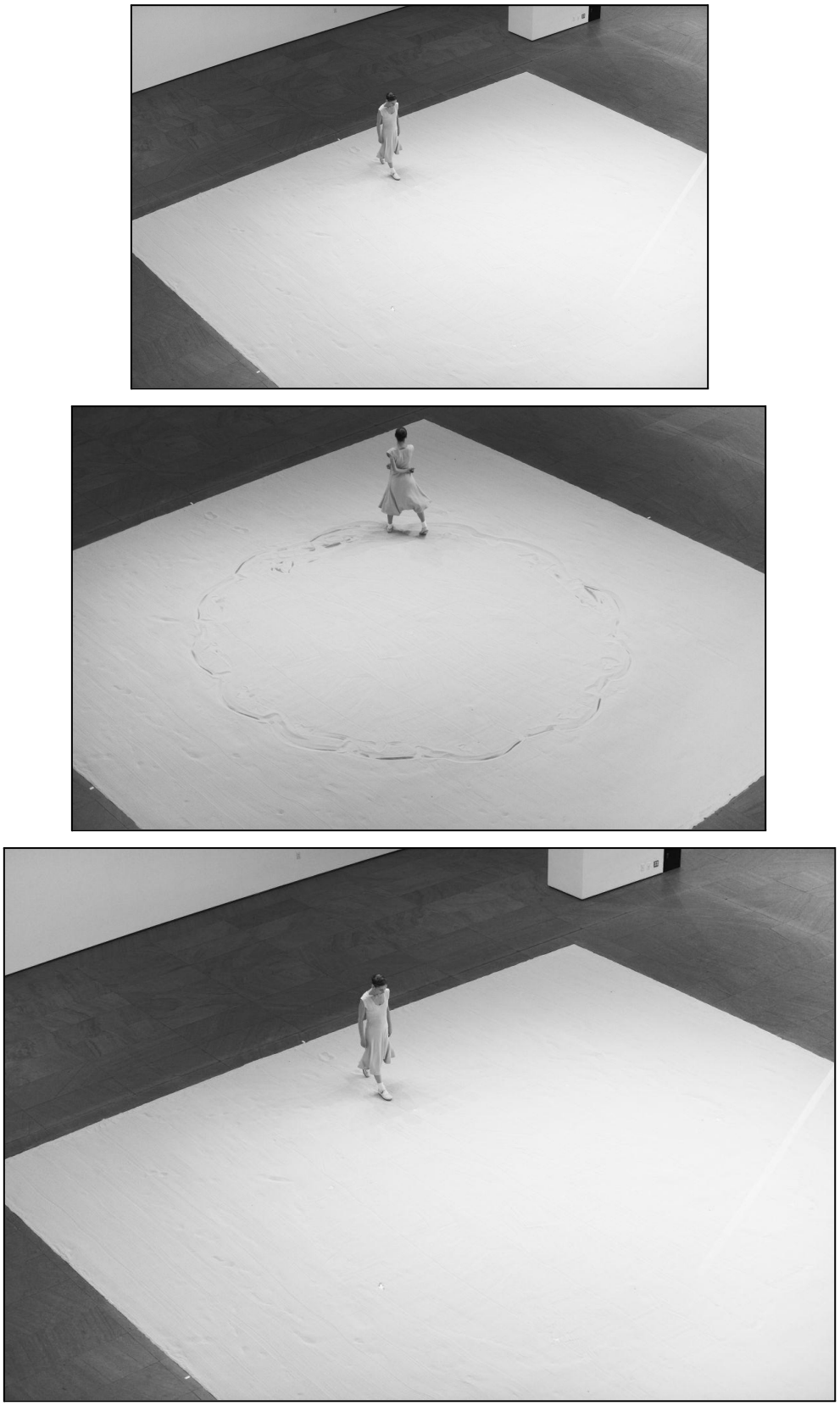

Figura 15: Anne Teresa De Keersmaeker e a execução de *Violin Phase*
Fonte: rosas.be

A prática[47], então, é constituída por dois momentos distintos, sendo a edificação da atenção e o foco do corpo pelo preparo dos panos em um recipiente com água e, posteriormente, a execução da célula coreográfica propriamente dita sobre a carteira. O aluno cria uma conexão com o seu próprio corpo, enquanto umedece o pano no recipiente à sua frente. Assim como ensinou Toshi, há uma posição-base que estrutura o ato, como o agachamento que se inicia na posição ereta do corpo e finaliza em cócoras. Posteriormente, o aluno mergulha o pano em água e organiza suas mãos para torcer o pano delicadamente: cada mão se posiciona em uma das extremidades do pano - superior e inferior. É importante que o olhar esteja atento sobre o pano que se transforma, de modo que outro olhar interno tome consciência sobre cada parcela da movimentação e dos posicionamentos. Por último, o aluno realiza o retorno para a posição vertical, utilizando a força-raiz de suas pernas e se preparando para a próxima etapa da aula.

Inicia-se, por conseguinte, o momento das carteiras, em que cada aluno participante se dirige ao seu local destinado, carregando o pano. A transição entre um momento e outro é feita por uma caminhada centrada, sem adição de movimentos dispersivos, de modo que o olhar vá enquadrando o pequeno habitat de todas as aulas. Este olhar deve ser guiado pelo professor, permitindo que o aluno compreenda que em volta de sua carteira há uma atmosfera particular, a qual foi construída pela interação com o aluno. Em outras palavras, o corpo do aluno apreende perspectivas próprias no lugar onde se acomoda diariamente, como a luz que entra pelas janelas, os sons que chegam aos seus ouvidos, a brisa que percorre a

[47] O formato da aula presencial é o mesmo da aula remota, distinguindo-se pelo local da prática. Em suas casas, os alunos seguirão as mesmas etapas, monitorados pelo professor na tela de seus computadores. O significado da casa, assim como na aula do retirar os sapatos, aproxima-se do sentido de um *dōjō*, em que a morada, a escola e o lugar de apresentações são sobrepostos. Ademais, desde o início da pandemia, a maioria dos alunos criou um pequeno ambiente de trabalho para si em suas escrivaninhas e cadeiras, as quais passam a ressignificar o corpo do aluno.

sala, o ângulo de visão do professor a sua frente, além da interação com outros microuniversos dos alunos vizinhos.

Após essa breve interação, o aluno chega ao seu devido lugar, colocando o corpo à frente da mesa de sua carteira. Peço, então, para que a limpeza siga um percurso particular, na qual o aluno desenhará o ideograma "田" ou "Ta", significando "campo de arroz". Diante da simbologia tradicional contida neste *kanji* (ideograma) para os japoneses, trago-o como o lugar de plantio e colheita, em que se trabalha com esmero ao se colocar intenções de fruição. Além disso, a escolha do *kanji* organiza os gestos da limpeza, uma vez que todos seguem uma ordem de escrita sistematizada. E, por último, a sobreposição dos significados do campo de arroz, sua imagem sobre a mesa do aluno está relacionada com a postura que sustentará o corpo durante a limpeza, em que o tronco estará levemente flexionado à frente e as pernas ligeiramente flexionadas, como o ramo de arroz.

Este conceito acerca da panícula de arroz é visto no provérbio "*mii iiraa kubi uriri* (ミーイーラー首ウリり)" (OSHIRO, 2016, p.80), cuja referência foi concedida pelo *sensei* de dança okinawana Satoru Saito. Contou-me que a modéstia deve seguir paralela à experiência adquirida. Logo, quanto maior o grau de excelência, maior deve ser a envergadura de suas costas frente aos mais jovens, como sinal de que o corpo ainda esteja permeável ao processo de aprendizagem. A reverência corporal é semelhante ao ramo de arroz maduro, o qual encurva-se para frente pelo peso dos inúmeros grãos que carrega.

O aluno começa o *sōji* da carteira pelo lado esquerdo, na porção superior da mesa, desenhando, com o pano, um traço vertical para baixo e logo depois para a direita. Em seguida, retorna ao ponto original e inicia um traço da esquerda para direita na borda superior da mesa, contornando a borda lateral direita, sem que o

percurso da linha seja interrompido. Continuando, deve retornar ao ponto inicial e realizar alguns movimentos sucessivos sempre de baixo para cima, simulando o traço vertical interno do *kanji,* até que se atinja a outra extremidade da mesa. Por fim, o aluno deve regressar ao início novamente, para executar uma série de traçados horizontais, seguindo a direção horizontal da última linha interna do *kanji*.

A ação de limpeza chega à última fase, quando o aluno se dirige à lateral esquerda do assento e busca a posição de *seiza* agachando-se, realizando o *kiza* e finalizando no *seiza*. De joelhos, repete a posição de reverência, mantendo suas costas suavemente encurvadas, enquanto inicia a limpeza da superfície, de maneira que a coreografia da mesa é replicada ao plano do assento. Os alunos, desse modo, finalizam seu ciclo de limpeza, voltando seus corpos para o centro comum da sala de aula, para que executem a reverência de respeito às suas carteiras, colegas e professor, ao mesmo tempo que proferem a expressão "otsukaresama" (uma forma polida e coletiva de "bom trabalho").

Momento 2

1. O mundo externo e interno

Acredito que o primeiro passo deste caminho seja o mais importante, pois está além de um singelo início. Carrega em si um conjunto de significados e valores pessoais da busca pelo "eu", trilhados ao longo de uma jornada ao encontro de sentidos plausíveis. Desde criança, repetia a pergunta "quem sou eu?" defronte ao espelho, esperando que os ecos trouxessem respostas consigo. À beira de um grande abismo desconhecido, faltava-me destreza para saltar e encontrar a fonte dos tênues murmúrios interiores, guiando-me, portanto, para o outro lado. O mundo exterior, no

entanto, era contagiante, apresentando-me várias possibilidades de ser , como roupagens que me eram atribuídas. Por elas, guiei-me durante anos, insinuando a mim mesmo que a verdadeira face do "eu" somente seria encontrada quando me tornasse digno a vestir tais máscaras.

Posteriormente, o contato com a minha ancestralidade okinawana-japonesa-oriental e os vínculos que se criam com outras culturas originárias elucidaram uma grande vontade de compreender o infinito assoalho sobre meus pés, presente no espaço sideral do corpo. Compreendi, em síntese, as maravilhas e as durezas deste salto vertiginoso, cortando a pele em lascas que esbarrava em queda, ao mesmo tempo que as curava pela medicina do eu autoconsciente. Tratou-se de um vetor essencial à minha constituição como docente em arte, visto que tal energia constituiu a intenção do conduzir, do apontar, do iluminar os caminhos pelo corpo mediador das sombras interiores e das incertezas exteriores.

Deste modo, esta primeira aula surgiu da vontade em desvelar o mundo interior dos alunos, em seus corpos, cujo descobrimento pudesse auxiliá-los numa futura emancipação, autonomia e num guiar-se por si mesmo. Recorro, de fato, aos sábios apontamentos de Toshi Tanaka, cujo mergulho meditativo é realizado para encontrar respostas em si mesmo, as quais se costuma procurar no território do outro.

Imagino que esta fuga seja promovida por um olhar deturpado sobre a natureza do interno, como um espaço sombrio, dos medos e dos próprios demônios, cujo imaginário comum a transformou em um grande tabu. Em outras palavras, o desconhecido é temido por muitos, uma vez que o não visto é rapidamente acrescido de acepções negativas. Assim, encontrei um contraponto em alguns conceitos

advindos das artes japonesas, a trabalhar a ideia das sombras, do espaço vazio, da solitude, do silêncio, da efemeridade, da impermanência e da própria morte, como base para uma aproximação destemida do interior corporal. Na dança Butō, cuja significação já retrata a realidade trevosa do corpo, existe uma intenção clara de mergulho em si. Porém, trata-se de um processo cru, sem meias-palavras, na qual o indivíduo encara a descida em um poço profundo, sob a mais alta pressão. Neste caso, sentimentos como a dor não saem do escopo de possibilidades, exigindo do praticante um processo de morte e renascimento corporal ficcional para que, futuramente, veja-se livre das próprias amarras, como diz a especialista em estudos do corpo, Christine Greiner (1998, p. 22), em seu livro "Butô: pensamento em evolução". Imagina-se, neste caso, que acontece um rompimento radical com a geometria que emoldurava o corpo antigo, deixando vazar o conteúdo que antes estava represado, utilizando-o como materialidade moldável para novas possibilidades. Libera-se, portanto, das atitudes automáticas, dos ciclos repetitivos que não servem mais à criação de novos propósitos, abrigando o florescer de novos inícios.

Mas, como seria de fato o universo interior? Seria um absoluto vazio ou um reino das trevas e da morte? Seria uma realidade paralela de possibilidades alternativas, onde todas as apreensões do mundo se depositem? Ou, ainda, um espaço "entre", na passagem para um novo significado do ser? Tais indagações foram inspiradas em dois artistas, provenientes de momentos distintos da História da Arte. Um deles é Hasegawa Tōhaku e sua obra "Floresta de Pinheiros", do século XVI, e a outra é Chiho Aoshima, com a obra "*A Contented skull*", de 2008. Ambos tocam em pontos relevantes, os quais arquitetaram as questões acima, como os significados do vazio e dos mundos existentes entre nascimento e morte, neste caso, simbólicos.

Figura 16: *A Contented Skull* - Chiho Aoshima, 2008
Fonte: https://www.mutualart.com/

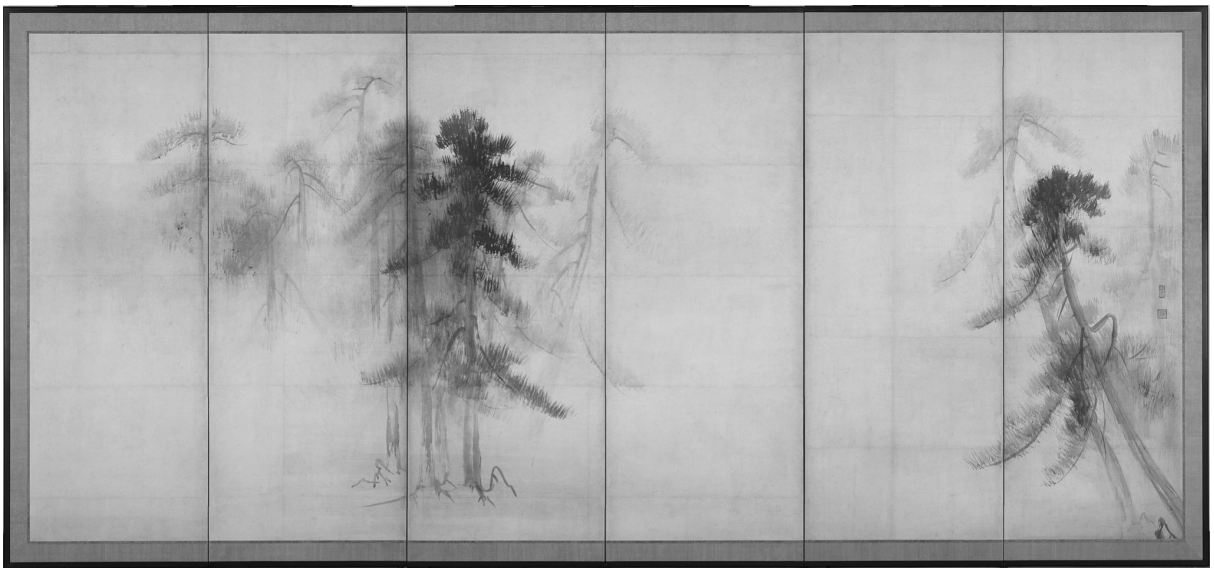

Figura 17: *Pine Trees* (*Shōrin-zu byōbu*) - Hasegawa Tōhaku, século XVI
Fonte: https://www.dailyartmagazine.com/

Na primeira obra, "o nada não é meramente representado como um espaço em branco, mas é empregado como um meio de transmitir o crucial, mas invisível", diz Sayaka Kamakura (2019, p. 1), em seu texto sobre a estética do nada. Esse jogo entre visível e invisível atinge um poço ilimitado de emoção, onde os espaços em branco relatam profunda beleza, ao mesmo tempo que flertam com promessas e mistérios. Emergem como lembrança sutil de que no dentro há um infinito universal, que habita na natureza da própria natureza em cada um de nós.

Olha-se para este vazio de dentro como um 'nada' que não é referenciado como a total ausência de alguma coisa. Segundo Roddy (2017, p. 158), em seu artigo sobre o absoluto na prática do som na Escola de Kyoto, "O nada absoluto não se refere à ausência de alguma 'coisa', mas a um suposto 'lugar' potencial, onde coisas e não-coisas se co-especificam e definem em outra". Em outras palavras, essa característica é distinta do pensamento ocidental que, geralmente, promove preenchimento e nitidez, numa necessidade incessante do visível e do palpável. Levado pela experiência com a obra de Tōhaku, imagino que esta incerteza do dentro-corporal possa se apresentar como um nada altamente criativo, mesmo que haja a inquietude perante a irreverência do invisível.

Já Chiho Aoshima, artista plástica do movimento Superflat[48], toca na questão dos ciclos da vida, envolvendo o nascimento, a morte e o renascimento, assim como os mundos que surgem a partir dessa tríade. Sob forte influência das religiões nipônicas, como o Xintoísmo, em seu trabalho há uma evidente diferença em relação

[48] O termo surge pela exposição "Superflat" de 2001, promovida por Takashi Murakami, dentre outros artistas japoneses. Nela, Murakami apresenta seu conceito através de trabalhos construídos em "superfícies 'hiper-bidimensionais' ou 'superplanos', de modo que 'superflat' também pode ser utilizado para descrever o vazio superficial da cultura consumista japonesa", como revela Yamaguchi (2007, p. 8), em seu estudo sobre artistas japoneses contemporâneos.

ao conceito cristão da morte, por exemplo, cujo predomínio preenche o imaginário ocidental. Primeiramente, não há um fim, uma vez que o percurso é cíclico. Em segundo lugar, a morte não recebe significado de masmorra, onde se é trancado por toda a eternidade. É concebida como uma passagem para um novo mundo desconhecido, talvez mundano e até divino. Nesta obra,

> Uma icônica cerejeira em flor, "nevando", as pétalas brotam de vários orifícios de um grande crânio branco. Os membros espinhosos de um polvo emergem abaixo dos dentes. A parte de trás da cabeça repousa sobre uma menina de pele cinza e olhos azuis, cujas longas mechas negras de cabelo estão sedutoramente entrelaçadas com os galhos e raízes de outra cerejeira. Meninas sereias com caudas de espermatozoide giram em torno de um cemitério cheio de tumbas, enquanto uma jovem de vestido curto e botas brancas passeia entre elas (UNIVERSIDADE DA CALIFÓRNIA & MUSEU DE ARTE DE BERKELEY, 2003, p. 5).

A passagem supramencionada, retirada de um texto explicativo sobre a exposição "MICROMATRIX: For your pleasure", de 2003, descreve com emoção verdadeira, a incrível obra de Aoshima. A referência da vida que brota da morte ou da morte que surge pela vida apazigua os mais terríveis medos a este respeito. Através de uma doçura única, Aoshima fez-me sentir a transição dos fatos pela harmonização de significados usualmente contrastantes, como, por exemplo, o negativismo da morte e o otimismo da vida. Na obra, o crânio degradado é feliz, nutrindo a beleza pelas cerejeiras que brotam de si. Em suma, a obra de Chiho Aoshima concerne às minhas perspectivas sobre um interno menos caótico, num sentido de que, na necessidade de uma morte simbólica do corpo, lidar-se-ia com fantasmas e demônios do obscuro pelo viés do necessário, da curiosidade, e não do pavor.

Toshi Tanaka ensina que o acesso a si pode acontecer pelo fluxo do ar, guiando-se por uma torrente no instante da respiração. Trata-se, assim, de um

elemento natural que envolve a todos, trazendo a relação entre interno e externo como partes interdependentes e mediadas pelo corpóreo. Em outras palavras, a meditação de Toshi conduz ao espaço das profundezas sombrias e desconhecidas do corpo, através da substância que simboliza, em seu pensamento artístico, o próprio mundo exterior compartilhado, o que consolida a ideia de que o conjunto corpo-interior somente faz sentido estando presente no mundo exterior[49].

Nos estudos fenomenológicos de Maurice Merleau-Ponty e Gaston Bachelard, conjura-se fortemente a discussão entre espaço interno e externo, de maneira a desassociá-los do antigo pensamento filosófico tradicional, em que ambos são vistos como contrastes. Merleau-Ponty, por exemplo, em sua obra "Fenomenologia da Percepção", afirma que o paradigma corpo-alma não auxilia na compreensão sobre a relação entre o espaço interno e externo de si, uma vez que o corpo físico não é mais visto como invólucro finito de possibilidades, enquanto a alma ocupa o lugar da essência maior. Em contrapartida, o corpo físico é infinito pelo viés da percepção, pela qual, e somente por ela, o mundo exterior ganha sentido, tornando-se parte de um todo e unido pela experiência do sujeito-corpo no mundo.

Neste sentido, a concepção do mundo exterior foi deturpada pela oposição criada entre conhecimento sensível e pensamento, através dos preceitos filosóficos tradicionais, "considerando a percepção confusa, vaga e inadequada e o pensamento, claro, distinto e evidente" (LIMA, 2014, p. 107), como revela a autora em sua análise sobre o sujeito e o mundo na fenomenologia de Merleau-Ponty. Sendo assim, o acesso ao universo externo somente seria estabelecido por uma representação do

---

[49] Este pensamento está muito próximo ao que foi desenvolvido pelos filósofos pré-socráticos, os quais estabeleceram uma associação entre a alma e o elemento ar, que vaga de corpo em corpo, durante o processo de vida e morte. "Sendo o ar assim como a nossa alma, mantém-nos juntos, como a respiração, englobando, ainda, o mundo todo", interior e exterior, diz Koike (1999, p. 172), em seu estudo sobre a *physis* grega.

mundo, atribuindo a ele uma natureza objetiva e autônoma, cuja concepção o tornaria uma ideia de si. Diz Merleau-Ponty (1999, p. 6) que "a verdade não habita apenas no homem interior. [...] Não existe homem interior, o homem está no mundo e é no mundo que ele se conhece". Por isso, concorrendo com a tradição, a fenomenologia acentua que a percepção materializa tanto o campo do mundo natural quanto a consciência concreta dos pensamentos no corpo, observando-o como palco de todos os acontecimentos.

Através de uma outra leitura sobre a questão , Gaston Bachelard exibe uma análise complementar acerca desta dicotomia entre interior e exterior, ao afirmar que o caminho para fora, na realidade, é o caminho para dentro, uma vez que somente no interior, no espaço mais íntimo, as respostas do mundo externo são encontradas. Para o autor, a corrida para o externo é uma recusa aos medos das próprias sombras, tornando o universo externo uma grande prisão. Nesse sentido, o corpo contém reciprocamente o interno e o externo, já que a tentativa de negá-los significaria a quebra limítrofe do sujeito, a qual configura o sentido do eu.

Em seu capítulo "A imensidão íntima" do livro "A Poética do Espaço", Bachelard reflete sobre os pares interior - exterior através da aproximação entre os termos imensidão e profundidade. Afirma que "é por sua 'imensidão' que os dois espaços - o espaço da intimidade e o espaço do mundo - tornam-se consonantes" (BACHELARD, 2005, p. 207), pois, na visão do autor, é pelo mergulho na solidão do ser que o imenso infinito do eu e do espaço exterior se confundem. Ou seja, trata-se da condição simultânea do mel no favo, como bem observa o autor, no sentido de que não há espaço de fora e espaço de dentro, mas apenas o espaço, cuja natureza não está em parte alguma, apenas em si mesma. É, então, referido como grande espaço,

onde o mergulho parece compreender uma totalidade na ideia do engrandecimento, do infinito imaginário e da filosofia do excessivo.

Penso que a base desta aula e desta pesquisa tenha uma mesma origem, no íntimo de meu corpo, por onde todas as vozes começaram a ressoar. O grande espaço é construído sobre o percurso de revelações próprias, no descobrimento das raízes japonesas-okinawanas, como uma grande força interior, referidas por Bachelard como potências. É nessa "intensidade" (BACHELARD, 2005, p. 198) que o espaço é nutrido, entre os intervalos do dentro e do fora. Os espaços entre os dois cresce, como se fossem constantemente alimentados por esta proximidade, em que acabo por derramar todo meu infinito em outros, como a longínqua distância além-mar das artes tradicionais okinawanas, a imensidão do ar em Toshi Tanaka e o eterno cosmos de Shoko Suzuki. Neste caso, não há como se deter no espaço infinito, resultado de todos os outros, mas há de se considerar a imensurável vastidão entre eles.

Por esses comprometimentos, imagino que esta aula/pesquisa se proponha a relatar sobre a busca de meu cesto dos segredos, localizado na mais profunda imensidão íntima, como as pérolas guardadas pelas minhas ancestrais *unchinanchu (uminchu*[50]). Além disso, torna-se potência para meu fazer docente em guiar meus alunos para o acesso aos seus próprios tesouros internos, desconhecidos por eles mesmos.

Sendo assim, a reflexão fundamental desta aula trata de compreender os gestos docentes que lampejam nos caminhos dos alunos, em seus mundos de sombra e luz, muitas vezes percorridos em solidão, medos e inseguranças, os quais criam um desfiladeiro estreito, sem corrimãos. Há, deste modo, a pretensão de promover clareza sobre este universo interno e externo, assim como a passagem que os une,

[50] São chamadas de *uminchu* ou "pescadoras de pérolas ou ama (海人), mulheres do mar", como menciona Ferreira (2021, p. 4).

sem que necessariamente a análise seja restrita a um mapa, mas aconteça por um reconhecimento do que neles existe. Ainda, o lugar de sombra está intimamente ligado ao enfoque japonês, que o enfatiza como potencial fonte de conhecimento armazenado ou espaço de segredos ocultos, distanciando-o de aspectos comumente depreciativos.

1.1. Cosmogonia de si

A abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty e Bachelard acerca do sujeito (mundo interno) e do mundo externo é elaborada sobre um precedente corporal, em que se rejeita a supremacia da mente e se privilegia a conceituação de ambos, como resultado de uma experiência sensível. Neste sentido, o corpo, é espaço de convergência entre dois infinitos, organizando-se como reflexos, um do outro, em um espelho. A semelhança se dá na tentativa incansável do ser humano de desvendá-los, criando-se inúmeras estratégias para percorrer a vastidão do desconhecido.

O vazio interior e exterior fazem parte do mesmo *continuum*, desdobrando-se um sobre o outro nos significados do termo "imensidão". É assim que galáxias, estrelas e planetas criam uma planície de leitura para esse universo interior, suscitando a existência de elementos semelhantes no lugar de dentro. Quais seriam então os sistemas astrais que nos habitam? Seria possível dizer que na infinitude interna há constelações criadas para orientar os viajantes que se aventuram pelos mares do sujeito?

Por meio destas indagações, creio que seja plausível se criar um percurso da gênese para este universo de dentro, como um reconhecimento cosmogônico dos

fatos e, posteriormente, a visualização dos desdobramentos em uma análise cosmológica.

Talvez seja importante ressaltar que os estudos cosmogônicos e cosmológicos estão envolvidos com diferentes culturas ao redor do mundo, salientando uma relação entre o mito e a realidade. A cosmogonia grega, por exemplo, estuda a origem e o desenvolvimento do universo, de acordo com uma genética universal ou genealogia dos seres. Por meio da "personificação dos elementos água, ar, terra, fogo e da mesclagem entre eles, a cosmogonia explica a origem de todas as coisas e a ordem do mundo", assim como revela Casoretti (2011, p. 14), em seu estudo sobre os significados da alma na ótica dos mais importantes filósofos do mundo antigo.

Outras culturas ancestrais trabalham suas cosmogonias pelas vertentes visíveis e invisíveis, trazendo o sagrado como o não-visto e a possibilidade de percebê-lo como uma virtude dada pelos deuses. Trata-se de "entidades primordiais como seres criadores e também cósmicos, que podem ser identificados como elementos originários da natureza", diz Brito (2018, p.62) em seu artigo comparativo entre a cosmogonia grega e a iorubá. Neste caso, as forças da criação são incorporadas por deidades de extremo poder, cujas vontades manipulam o processo total de nascimento, de movimento e de destruição.

No corpo, o processo cosmogônico não está envolvido unicamente com o visível, elevando-o para uma dimensão mais complexa e profunda da matéria carnal. Esta carne que o envolve não o representa, na perspectiva de que sua existência carrega as inscrições de verdade, ao se associar às outras partes do mundo, diz Merleau-Ponty (2009, p. 128). Sendo assim, ao se movimentar para dentro, encontra-se o fora.

Conforme afirma Rezende, em seu estudo sobre a cosmogonia corpórea dos Xavante (2018, p. 108), as mulheres *A'uwẽ* criam uma comunicação com o Todo ao seu redor no movimento de ser quem são.

Quanto à cosmologia, explica a ordem do mundo e do universo pela determinação de um princípio originário e racional, que é "origem e causa das coisas e de sua ordenação. O cosmos, ou ordem, é o desdobramento racional e inteligível deste princípio originário." (CASORETTI, 2011, p. 14). Com o passar do tempo, os valores míticos das cosmogonias vão se transformando em cosmologias, fluindo conforme uma

> despersonalização dos elementos, na medida que não são mais tratados como deuses individualizados ou mitos, mas, sim, como forças impessoais, ativas, imperecíveis; forças naturais que se combinam, se separam, se dividem, segundo leis que lhe são próprias, dando origem às coisas e ao mundo ordenado (CHAUÍ, 2002, p. 33).

Em síntese, enquanto a cosmogonia está focada nas origens do universo (de forma mítica ou não), a cosmologia paira sobre uma vontade de compreendê-lo, também, pela sua evolução. É por esta característica que uma adaptação poética do viés cosmológico para uma observação do universo interno de si é plausível, guiando-se pelos elementos que surgem nos telescópios que miram para a grande escuridão do ser, como pontos de luz numa grande cadeia constelar.

1.2. Cordões de Pérola

O plano para esta aula inicial atribui forma aos conceitos discutidos até então. Quer-se falar deste espaço interno de si, tomando por base as referências fenomenológicas de Merleau-Ponty e Bachelard, na questão de que o interno e o externo são partes de um todo, cujo intermédio é realizado pelo corpo. Além disso, usufrui-se das influências artísticas japonesas (Toshi Tanaka, Chiho Aoshima e Hasegawa Tōhaku), pela noção de uma integralidade e recíproca retroalimentação destes espaços, perpassando pelo intervalo-corpo.

De fato, permitir-se ser quem é, acessar os mais profundos segredos de seu infinito, exige um processo de morte simbólica, encarando tamanha travessia como um abandono das estruturas antiquadas que não mais se sustentam. Trata-se de vencer o temor do infinito e das ausências de limites que configuram forma segura.

Não obstante, tem-se grande intenção de possibilitar aos alunos um aprofundamento sereno, pelo gesto docente que carrega a gentil luz indireta de um lampião. Pretende-se caminhar vagarosamente pelas encostas do ser, em que se apresentam os locais encontrados, promovendo uma discussão a este respeito e colocando-se no rumo para o próximo recanto.

Além disso, é importante salientar que a natureza desta aula observa o espaço interno e externo de si como uma materialidade para um trabalho pedagógico, em que se cria uma experiência significativa pela Arte. Os alunos são convidados a olhar para o próprio corpo na esteira orgânica dos acontecimentos, em que as propostas estéticas conduzem organicamente a esta reflexão. Por isso, distancia-se do certo e do errado e de quaisquer parâmetros terapêuticos que se possa sugerir.

Ainda, gostaria de pontuar que as camadas alcançadas e o conteúdo suscitado pelos alunos é algo particular e estritamente individual, não sendo possível prever ou comparar aos processos alheios. Sendo assim, tenho interesse por apresentar o interno como um lugar possível, desmistificado, onde o aluno possa exercer esta autonomia de ir e vir quando bem entender.

A perspectiva central gira em torno de um caminho trilhado e da forma como este percurso é conduzido, relembrando do conceito japonês de *michi* (caminho) e do gesto condutor dos mestres nipônicos. Como enfatiza Castro (2005), em sua dissertação sobre teatralidades orientais, há uma predileção pelo lugar, enquanto, no oriente, privilegia-se o caminho, na perspectiva de que o processo ganha maior visibilidade do que necessariamente o resultado atingido.

Em suma, os mestres-sensei não se focam em assertividades acerca dos percursos individuais de seus discípulos, mas apresentam diferentes vias de acesso para seus objetivos. O *dōjō* deixa de configurar como um espaço finito pelo perímetro de suas paredes, para colocar o processo ensino-aprendizagem na grandiosidade do tempo não-conjugado.

A aula expressa uma vontade particular de encontrar as intenções, as forças motrizes de si, resumidas em palavras, as quais conduzam o aluno pelo desconhecido do espaço interior. O percurso vai sendo delineado pelo posicionamento destes pontos estelares, assim como as constelações costumam orientar a percepção do grande universo no límpido céu noturno. Sendo assim, a construção do sentido é resultado da reflexão particular do próprio aluno, que desenha as formas de seu mapeamento interno pelo traçado das linhas entre suas estrelas.

Inspira-se, fundamentalmente, na instalação *Identity Tapestry* (Tapeçaria Identitária) de 2019, criada pela artista americana Mary Corey March, composta por

afirmações afixadas em um grande quadro que vão sendo interligadas por fios, de acordo com a vontade dos espectadores. Sendo assim, ao longo da exposição, os fios se entrecruzam, sobrepondo formas umas sobre as outras ou identidades, umas sobre as outras. É nesta relação que encontro similaridade entre as intenções desta aula e o trabalho de Mary Corey March, em que as linhas trançam sentidos, por meio dos descobrimentos internos (pérolas) de cada aluno.

A vivência, então, com os alunos, foi elaborada para duas condições sociais distintas (presencial ou remota), considerando-se as restrições impostas mundialmente pela pandemia de COVID-19. Pensa-se em utilizar o quadro branco da sala de aula, para que os conteúdos internos dos alunos sejam afixados e, no mesmo espaço, possa-se preenchê-lo com as linhas de cada aluno.

De outro modo, a aula acontecerá remotamente, valendo-se do mural virtual *Padlet*. Trata-se de um espaço interativo, onde os alunos são capazes de realizar intervenções quaisquer coletiva e simultaneamente. As questões pontuais de cada aluno são, neste caso, dispostas no quadro compartilhado para, posteriormente, ganharem organização particular pelo desenho das linhas constelares.

Figura 18: Identity Tapestry #13 (mapping) - Mary Corey March, 2019
Fonte: http://www.marymarch.com/identity-tapestry-gallery.php.

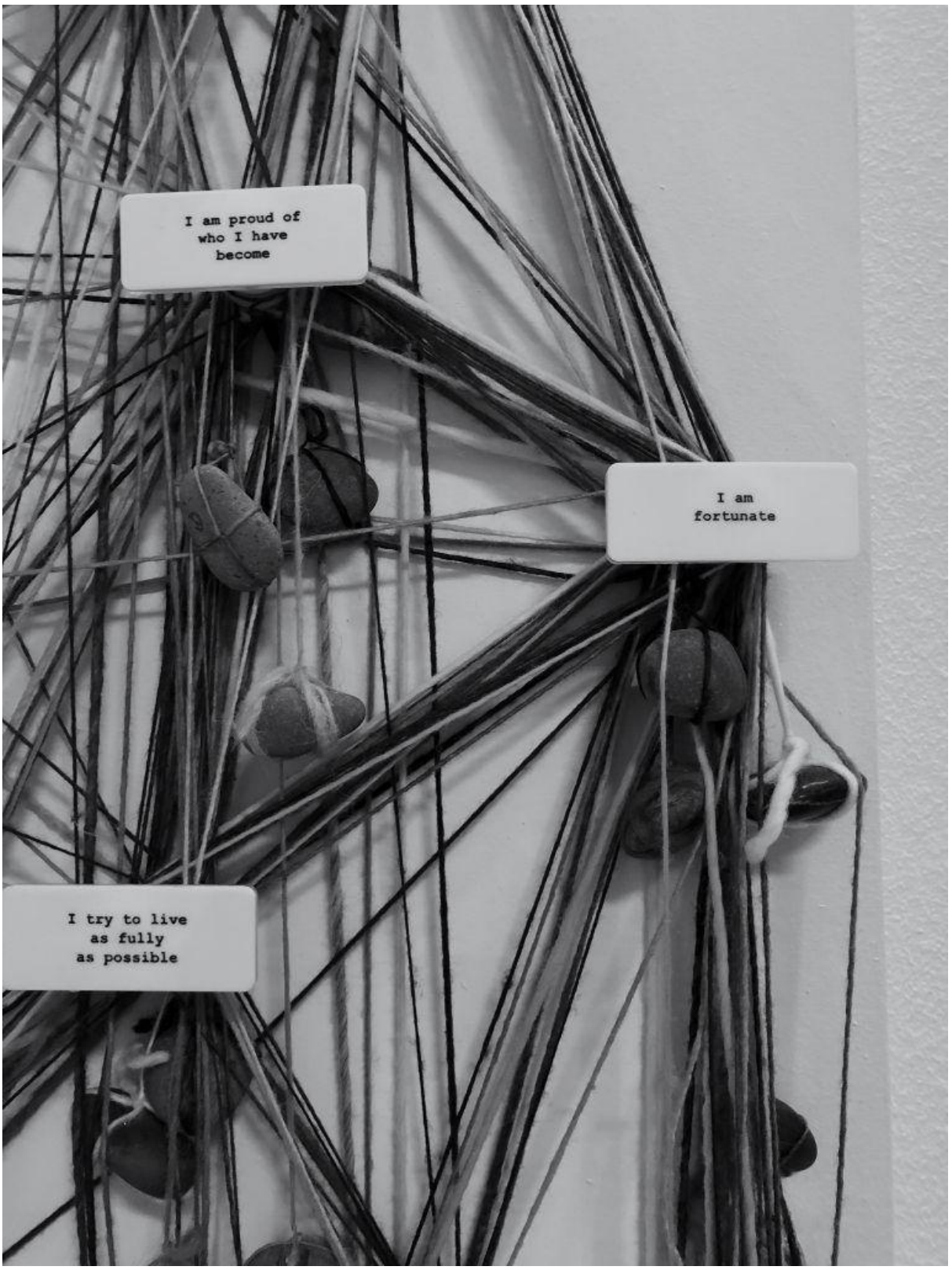

Figura 19: Recorte da obra “Identity Tapestry” - Mary Corey March, 2019
Fonte: http://www.marymarch.com/identity-tapestry-gallery.php.

Momento 3

1. Trilhas e encontros do ar

O último percurso dessa narrativa, contada em três momentos, está próximo do fim. Após o encontro com o fogo, com a água e com a terra, chega o momento de trilhar uma experiência com o ar, cujo significado faz-me reviver a questão central no trabalho "Fugaku" de Toshi Tanaka. Como já dito no capítulo anterior, a incrível composição do artista nipônico perpassa pela integração de todas as linguagens artísticas, fluindo para a maleabilidade da improvisação. Segundo ele, a prática o permite criar uma conexão entre as suas experiências, assim como o ar que interliga a todos.

Esses dois últimos encontros tratam sobre o caminho para "fora", cujo sentido de externo não se aplica, exatamente, ao mundo exterior. Assim como a perspectiva bachelardiana, a ideia de um mundo exterior talvez não acolha o percurso do ser, desfalecendo como um animal marinho em meio terrestre/aéreo. Assim, imagina-se que o externo esteja dentro, juntamente ao interno, trabalhando numa relação mediada pelo corpo. No entanto, esta pesquisa não pretende abordar questões da psicologia, do consciente e do subconsciente, mas trabalha com a ideia de um universo interno que paira sobre o desconhecido, assim como um outro universo externo que esteja à luz de uma compreensão. Sendo assim, a proposta das aulas é transitar entre estes dois universos do ser, em que o aluno tenha uma experiência inicial com a vastidão ambígua e, ao mesmo tempo, complexa que habita dentro de si. Então, o caminho deste presente momento se origina no mais íntimo espaço, onde habitam as pérolas mais preciosas. Após este mergulho, coloca-se diante destas esferas luminosas que se encontram no assoalho marinho de seu

interior, tocando-as ou mesmo resgatando-as. Logo após, é chegado o momento do retorno à superfície, em que se vislumbra a trilha, o desenho de um caminho.

É neste instante em que relembro da natureza das raízes, que saem das profundezas da terra e atingem a superfície aérea, para unir o submundo e o céu, as sombras e a luz e o reino dos mortos e da vida, como diz Bachelard (2003, p. 224). Segundo ele,

> Nas fronteiras de dois mundos, do ar e da terra, a imagem da raiz anima-se de uma maneira paradoxal em duas direções conforme sonhemos com uma raiz que leva ao céu os sucos da terra ou sonhemos com uma raiz que vai trabalhar entre os mortos, para os mortos (BACHELARD, 2003, p. 224).

Além disso, a dicotomia entre o mundo dos mortos e o mundo dos vivos remete-se à relação entre o visível e o invisível, entre o sonhado e o compreendido, tornando as construções dos caminhos desta aula possibilidades que, porventura, se materializem no futuro. Não há obrigatoriedade de que o aluno compreenda a diretriz de sua nova jornada, uma vez que as informações que são trazidas do fundo ainda não se solidificaram numa grande certeza. Estão mais para uma natureza intermediária, entre o certo e o devir, num balanço que envolve o desatar de memórias escondidas no fundo. Nossos ancestrais, o "passado de nossa raça", diz Bachelard (2003, p. 230), fazem da raiz uma via de estruturas que foram decantando e se sedimentando ao longo da vida. Não há, de fato, como construir caminhos de concreto, enquanto o que se tem são tijolos impalpáveis de primeiro momento.

Entretanto, lidar com a força reificante da raiz que habita em todos os corpos significa, de uma certa maneira, falar da vida, como caminho natural à linha de pensamento das aulas anteriores. Lembro que o acesso às sombras, a passagem pelo portal do fogo, por exemplo, são processos de uma morte e de um renascimento

simbólicos, uma vez que o mergulho promovido em um *dōjō* requisita do indivíduo um abandono de velhos pilares. Ainda, quando cito o desconhecido que habita sob a malha dos *tatami*, crio uma imagem que aponta para baixo, ao seguir a ideia de Heidegger, como um lugar a ser desvendado sob os pés da racionalidade e do conformismo. Não se trata de associar às acepções negativas, trazidas comumente pelo sentido de descer ou ainda aquelas relacionadas aos porões e calabouços. Primeiramente, trata-se de desmistificar o embaixo como um lugar do menosprezo e, em segundo lugar, lembrar-se de que esta pesquisa está pautada na relação fluida estabelecida pela cultura japonesa para lidar com as sombras e com a luz, com o mal e com o bem, de modo que o *Yin* e o *Yang* coexistam neste universo de equilíbrio dinâmico.

Para este fim, a raiz surge como propósito de vida, seguindo o fluxo de morte e renascimento anterior. No caminho para os céus, a raiz cruza os caminhos terrosos do submundo e se transforma em broto, em grão, em semente, cujas formas sempre dão sustento à sobrevivência humana. Olho o retorno do mais íntimo interior como um raio de luz que se acende em meio à escuridão da caverna e conduz à superfície. A raiz perfura o solo rochoso e traz essa luz da superfície, que incide sobre as faces dos alunos recém-entregues a um novo percurso. Falo de um instante de parto, das contrações que darão força para o nascer de uma nova consciência sobre si mesmo.

A raiz é um *Ma* (間), uma forte ponte entre dois mundos, que simplesmente existe como espaço intervalar. Eis outro reforço para justificar o sentido intrínseco de vida que se extrai desta porção arbórea, uma vez que um dos significados do termo japonês resvala no universo caótico do entre, que está se aquecendo no atrito constante de duas partes, e de onde tudo nasce e se expande. Fico a imaginar as milhares de pontas da raiz como as ramificações de tinta que caem no papel e se

espalham por suas tramas através da capilaridade. A imagem mais vívida da qual me recordo são as gotas de *sumi* escuro (tinta) caindo sobre o pálido *kami* (papel), durante a apresentação de Toshi Tanaka "Lua Nova - 新月[51]". Acredito que o sentido dos começos, impresso neste trabalho, seja ainda mais convidativo, em vista desta discussão fundamental sobre a raiz. Toshi se coloca despido, aproximando a palidez de sua pele ao do papel e, num súbito movimento impetuoso, traz a escuridão da tinta à claridade de papel. O líquido se espalha pelos movimentos vigorosos do artista à toda parte, enquanto as manchas formadas se alargam por meio da umidade que caminha em meio às tramas do *kami*. Depara-se com a cena do semeio da nova vida, uma nova fase que se tornará em breve crescente.

[51] A expressão "lua nova" ou 新月 é traduzida literalmente para o japonês com "shingetsu".

Figura 20: Toshi Tanaka e a performance "Lua nova" ou 新月
Fonte: elaborada pelo autor.

Toshi, por mais de uma vez, revive a arte do *Shodō* em suas performances, valendo-se de sua experiência com os pincéis para tornar o seu próprio corpo um deles. Porém, a grande questão de Toshi não é escrever ideogramas, mas usufruir desta estética particular para registrar o corpo em um grande *Kami*. Surgem, então, vários elementos abstratos, que ao longe, lembram ideogramas, pela presença marcante dos traços, mesmo que subvertidos pelo artista.

A arte caligráfica japonesa traz metáforas ricas ao imaginário, uma vez que sua diversidade toca diretamente todos os pontos de transformações históricas e culturais do Japão. Em Toshi, a linguagem resumida ao movimento das mãos sobre o papel torna-se extremamente ampla, cujo objetivo é evocar todas as partes do corpo. Quando estive no Jardim dos Ventos, Toshi me ensinou sobre o Fūde-Dō-hō, o qual tinha a perspectiva de trazer as manobras técnicas do *Shodō* junto às técnicas corporais do *Dō-hō*. Desse modo, a materialidade é o corpo, que se modela na feitura da tinta, na empunhadura do pincel e no desenho do *kanji*, como se a matéria dos instrumentos devolvesse a dor, a quebra do renascimento às estruturas corporais do executor. A tinta parte de uma mistura orgânica que vai se diluindo na água por uma ampla ação de fricção. As cerdas do pincel são esvoaçantes e facilmente se dissipam. O papel é leve e se enruga com facilidade. É como se houvesse um ânimo em cada um desses materiais, que sofrem e repelem o estado natural de ser, sendo exatamente estes sentimentos e emoções devolvidos ao corpo do praticante.

Assim, as raízes e suas conotações sobre nascimento e vida, sobre as quais discorri anteriormente, aproximam-se da arte caligráfica de Toshi, especialmente por este viés transformador. Além disso, o resultado das obras, vinda dos movimentos rompantes do corpo, deixa registros ramificados, os quais se enveredam pelas tramas do papel. São caminhos que brotam de pontos-sementes e ligam a escuridão da tinta

à claridade vazia do papel. Assim como as raízes, são entremeios, parte caóticos, parte espontâneos, os quais alargam uma intenção, ao mesmo tempo que apontam para uma novidade. O *kanji* não se encerra em seu sólido significado, pois esteticamente arrebenta as margens das linhas e vaza para o infinito.

1.1. Traços de vida

Quando se aprende a escrever os símbolos gráficos da escrita japonesa (*hiragana, katakana e kanji*), é necessário que uma minúcia antecipe a aprendizagem. Isso ocorre, pois os caracteres nascem de traços sistemáticos, diferenciados pela gestualidade particular de cada um. Sendo assim, oito tipos de traço estão disponíveis para a escrita, sendo eles o *ten*, o *yoko sen*, o *tate sen*, o *naname sen*, o *kado kagi*, o *naname kagi*, o *magari* e o *ahiru*. O primeiro deles, *ten*, trata-se de um traço abreviado e curto, quase como um pequeno acento sobre o papel. O *yoko sen*, o *tate sen* e o naname sen são, respectivamente, um traço horizontal, vertical e diagonal. Já o *kado kagi* se refere a um traço mais complexo, o qual forma um ângulo de noventa graus em sua estrutura, e o *naname kagi* cria um ângulo oblíquo em si. Por fim, o *magari* é uma curva e o *ahiru*, a combinação entre uma curva e um ângulo reto.

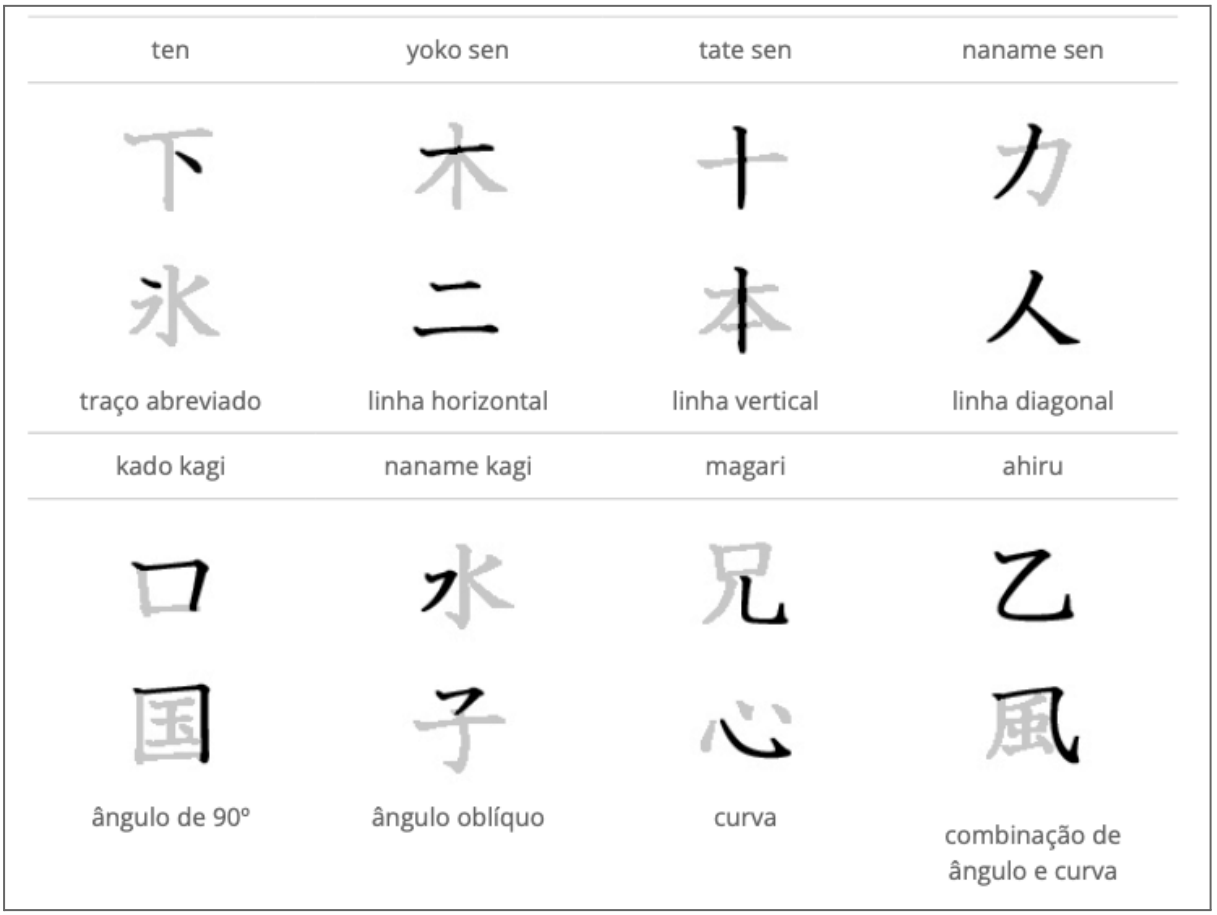

Figura 21: Exemplos dos traços de um *kanji*
Fonte: http://japones.xisde.org/tag/tipos-de-tracos/

Imagino que a execução dessas linhas seja o primeiro exercício com o qual gostaria de trabalhar com meus alunos, de modo que possam sentir a particularidade de cada gesto. Sendo assim, antes da fase gráfica, é proposto que o aluno realize alguns movimentos corporais que construam o retrato conceitual de cada traço, a partir de uma relação simples e objetiva. Organizo, então, todos os traçados em grupos por semelhança, como, por exemplo, o grupo dos retilíneos, composto pelo *yoko sen* e o *tate sen*, o grupo dos curvos, que inclui o *ten* e o *naname sen* e, por fim, o grupo dos angulares, formado pelo *kado kagi*, o *naname kagi*, o *magari* e o *ahiru*.

Os movimentos desenham no espaço aéreo a ideia gestual dos traços supramencionados, mas não o fazem literalmente, tornando o corpo o próprio instrumento gráfico. No primeiro grupo, a ideia de horizontalidade e verticalidade é suscitada, de modo que o aluno possa compreender rapidamente sobre as direções fundamentais do movimento. No segundo grupo, a organicidade das curvas fala sobre uma universalidade, pensando-se que se refere ao traço mais abundante em todo o espaço. Por fim, a angulação cria uma estrutura combinatória de duas direções e tipos de linhas.

Desta maneira, mais uma vez, retorno a um pensamento geométrico do movimento, inspirando-me, desta vez, nos trabalhos do estadunidense William Forsythe. Envolvido com o estudo e a educação da dança, o artista cria coreografias relacionadas às artes visuais e à tecnologia, elaborando um trabalho interessante sobre as linhas que os movimentos desenham. Para Almeida (2013, p.3), as coreografias de Forsythe criam "um espaço moldado em linhas atuais e virtuais que se extraem, dobram, estendem, unem, deslocam, caem, e que levam o corpo à produção de todo um universo de movimentos." Através de uma interação computacional, Forsythe consegue trazer o seu pensamento no instante da dança, permitindo que o espectador possa compreender o que o artista estava imaginando durante a improvisação.

Assim como os traços do *Shodō* escolhidos para esta aula, a obra "Improvisation Technologies:A Tool for the Analytic Dance Eye" do artista lida com um processo de compreender elementos visuais e abstratos das artes através do corpo, trazendo tais elementos para o universo composicional da dança pelo movimento. "Ele começa a desenhar formas imaginárias no ar e, em seguida, percorre com seus membros essa geometria complicada e invisível", (Mazliah et al.,

2020, p. 7). Nesse contexto, imagino que os alunos possam compreender sensivelmente o conceito das linhas de um ideograma, encarando-os como partes que se organizam para estabelecer um sentido e um significado, da mesma forma que construirão o traçado de seus caminhos nas etapas posteriores da aula.

A seguir, então, mostra-se uma sequência de fotografias, cujo fundamento é exemplificar movimentos coreográficos para cada traço do *Shodō*.

Figura 22: Coreografia dos traços (leitura equivalente a um texto escrito)
Fonte: elaborada pelo autor.

1.2. Encruzilhar

Após a sensibilização e apreensão dos conceitos acerca dos traços, parte-se para o registro gráfico dos elementos de um *kanji,* os quais darão base para o registro-raiz do caminho para cada aluno. Neste momento, preocupo em reforçar a

ideia *dō* (道)/caminho propriamente dito, mesmo que em todo este ciclo de aulas já subjaza a perspectiva japonesa. Trata-se de um percurso ascendente e nunca planificado, em que o indivíduo busque o máximo de sua excelência, uma vez que contém a ideia de totalidade pela concepção chinesa do mesmo ideograma (Tao). Segundo Frosi & Mazo (2011, p. 310), em seu artigo sobre o karatê no Brasil, o *dō* pode ser entendido como "caminhos para a Totalidade, para a transcendência, holopráxis", numa perspectiva de que se aproxima cada vez mais do Ser consonante ao Cosmos.

É compreensível que o trajeto proposto nesta presente aula esteja a compor o percurso geral, mas ganhe uma singularidade ao se unir a ideia de caminhos para uma maior consciência de si, após o mergulho ao interior. Como já dito, este caminho especial é o brotar da vida, a raiz que surge das profundezas do ser e guia o aluno até o encontro dos ares, cujo trabalho se dará na última aula. Desse modo, há de se adquirir um sentido para esta saída abissal, em que os entrelaços de um ideograma ou micro caminhos de uma maior jornada atribuem sentido ao propósito norteador. Em outras palavras, convido o aluno a aprender os traços de um *kanji* como forma de pensar sobre os caminhos que gostaria de seguir, e com os quais gerará o conceito deste percurso.

Naturalmente, a feitura de um ideograma demanda muito tempo de dedicação e aculturação, para que a profundidade de suas dimensões sígnicas seja compreendida. De modo geral, principalmente no que diz respeito aos caracteres utilizados no Japão e na China, o ideograma proveio da imagem rudimentar de algo, como uma árvore, uma casa ou uma pessoa, e com o passar do tempo foi sendo simplificado e sistematizado dentro de um código de escrita. Por este motivo, a

proficiência sobre este sistema linguístico convoca a ultrapassagem da abstração, imposta por seus elementos.

Sendo assim, não há possibilidades de versar meus alunos em um número tal de ideogramas, para que possam refletir sobre seus caminhos e, ao mesmo tempo, sintetizá-los. Para isso, penso que os trabalhos de *Fūde-Dō-hō* de Toshi Tanaka apontem para uma saída possível nesta empreitada, em que se vale da estética particular de um ideograma feita no *Shodō*, ao mesmo tempo que o resultado final surge como um desenho nos moldes de um *kanji*, em que se carrega o registro pessoal de um processo. Busca-se, então, uma espécie de ideograma de si, cujo significado faça sentido dentro do universo particular, moldado pelos gestos e ímpetos do corpo no instante/espaço aqui agora.

Em aula presencial[52], conduzo os alunos a exercitar a grafia dos traços de um ideograma, dentre os oito apresentados anteriormente, em um papel de arroz individual, sobre o qual repetirão cada um por três vezes. Posteriormente, em uma grande folha de papel *kraft*, solicito que escolham os traços mais apreciados por eles mesmos, em prol da criação de um emaranhado de linhas entrecruzadas que resultarão em um símbolo final, o qual carregará, por si só, a ideia íntima do caminho geral. Por fim, cada aluno poderá comentar sobre suas composições ao final da atividade.

[52] Para uma versão remota de aula, o aluno deverá construir seu símbolo-ideograma em uma folha de cartolina, de modo que possa fotografar sua composição final e realizar uma pequena fala aos demais alunos a este respeito.

2. O primeiro fôlego

Esta aula tem um significado muito especial, pois se trata de uma intersecção entre as concepções artísticas de Toshi Tanaka e uma memória pessoal da infância. Como mencionei anteriormente, Toshi apresenta uma questão central com o elemento ar, trabalhando-o como base para a construção do Fugaku. Desse modo, trago a ideia da integralidade, a expansão e o contato aéreos, os quais o artista japonês menciona amplamente em suas aulas, os quais serão utilizados para finalizar o retorno à superfície de meus alunos.

A aula anterior, então, foi suporte para a subida do subterrâneo, perfurando as camadas rochosas com as raízes, as quais traziam a ideia do brotar da vida, do retorno à luz e da transição entre a terra e o ar. Quando, enfim, em meio aéreo, imagino que o conjunto de intenções, representados pelos caminhos individuais dos alunos, encontram-se em seu destino e são envolvidos pela coletividade atmosférica do ar. Neste momento, o sentido maior é o crescimento individual, que expande para mais longe de seu território, formado por um ímpeto interior, um estridente grito ecoante. Este é como o primeiro respiro aliviado após um grande período submerso ou como o choro de um bebê ao nascer. Trata-se de uma pequena explosão de vontade, que se faz inundar de alívio, propagando-se pelo ar que a todos une, até chegar aos ouvidos do outro. Por sua vez, aquele que ouve também emitiu sua exclamação sonora, levando este momento, particularmente, a nível comum.

Seguindo o pensamento bachelardiano, o ar é responsável pelo movimento e disruptura daquilo que é puramente material. Fico a imaginar que a matéria possa ser o corpo, por exemplo, que perde seu sentido singular quando interage com outros corpos envolvidos por uma atmosfera. O ar "procede a valorização extremada da

desmaterialização [em que] o ar supera a substância. Não há substância sem movimento", segundo Freitas (2006, p. 50), em seu artigo sobre a configuração da imaginação através dos elementos ar, água, terra e fogo na fenomenologia de Gaston Bachelard. Nesse sentido, o corpo dos alunos pode se expandir para além dos próprios limites, sejam eles invisíveis ou visíveis, de modo que esse engrandecimento promova um toque coletivo. São como pequenos balões inflados dentro de uma caixa, uma vez que vazios estão privados por uma distância e, quando cheios, acabam por tocar uns aos outros.

Toshi dizia que o ar flui nos espaços que estão abertos, como aqueles nas estruturas corpóreas. Desse modo, um braço completamente estendido provém maior superfície de contato, ao invés daquele que se retrai. Além disso, a retração declina a quantidade de movimento e, consequentemente, a propagação pelo ar. É como se o corpo em movimentação estivesse mais próximo de se misturar a ele, destituindo-se aos poucos de sua densidade material.

Para esses princípios do ar, imagino que a última aula esteja diante do desafio de tornar essa expansão material do corpo possível aos alunos, valendo-se do ar como força motriz. A vontade para o alargamento do corpo claramente se realiza pelo meio de uma metáfora material, em que não se fala de estruturas físicas do corpo propriamente ditas, mas de artifícios que simulam este propósito. Sendo assim, penso na possibilidade dos tecidos, como meio mais viável para a concretização desta aula, de modo que, por meio deles, os alunos possam compreender e presenciar a expansão do corpo por causa do ar.

Busco, então, me inspirar na artista americana Loïe Fuller, cujo trabalho foi considerado um dos precursores da Dança Moderna e revisita uma memória de

infância com o ar[53]. Em *Serpentine Dance*, a artista torna a dança visual, e a atenção do espectador divide-se entre os movimentos em si e os efeitos gerados para o olhar. Como diz Albright (2007, p. 15), em seu livro dedicado ao estudo profundo de Loïe Fuller, *Serpentine Dance* foi um marco na carreira da artista, tanto pela imagem que se apresenta como pela inspiração na maior influência decorativa do momento: a Art Nouveau. Fuller se vestia com um figurino composto por várias camadas sobrepostas de tecido, além de empunhar duas hastes, como extensões de seus braços, que os prendiam. Ao realizar gestos circulares pelo palco, belas formas eram desenhadas pelo ar, enquanto uma variedade de luzes incidia sobre sua peculiar roupa. Esta proposta de experimentar efeitos de iluminação sobre os tecidos que se movimentam pela dança veio de uma inspiração em sua formação como atriz, confluindo pela via da improvisação.

A inspiração em Loïe Fuller aparece por meio de muitos motivos, sendo um deles a vontade de proporcionar aos meus alunos a visualização da atmosfera aérea que os rodeiam/conectam. Em um ato de leveza, o peso do corpo se desfaz na delicada flutuação dos tecidos, possibilitando que captem a presença visual do ar com detalhes, enquanto cristalizam as milhares de formas desenhadas no espaço em suas mentes.

---

[53] Quando era criança, adorava observar os lençóis balançando nos varais de minha antiga casa, contagiado pelas formas sublimes que eram criadas naturalmente. Desse modo, em dias de ventania, capturava o tecido mais esvoaçante e ficava diante do vento, sentindo-me parte dele, na perspectiva de que, ao me unir à fluidez do tecido, meu corpo também pudesse ser belo e delicado como os arabescos do ar em movimento.

Figura 23: Loïe Fuller e a Serpentine Dance
Fonte: https://www.metmuseum.org

Além disso, a escolha de um figurino esvoaçante, como a de Loïe Fuller, contempla a ideia dos encontros espontâneos, promovidos pela característica pouco controlável dos tecidos. Os alunos passam a se mover pelo espaço, procurando se comunicar com o ar pelas formas criadas em seus movimentos corporais improvisados. O alargamento do corpo toma uma proporção incondicionável, que não previne os toques involuntários entre os participantes. Eis, então, que a dimensão do toque cria uma reação em cadeia, na perspectiva de que este encontro tenha a premissa de compartilhar novos gestos pela ação de uma influência alheia.

Sendo assim, a dinâmica da aula ocorre pela organização dos alunos em pequenos grupos, para que possam experimentar a veste preparada exclusivamente para esta pesquisa. Cada aluno experimenta o traje e improvisa alguns desenhos aéreos feitos pela movimentação do corpo no espaço. Sendo assim, após o término das primeiras experimentações, um grande círculo é formado, de modo que cada membro dos grupos se coloque no interior para executar seus movimentos improvisados. Peço, assim, que destinem certa atenção ao cuidado dos desenhos que surgem no ar, e disponham, executantes e espectadores, de tempo hábil para observá-los. Posteriormente, solicito que ampliem seus movimentos na perspectiva de chegar ao território do outro, deixando-se livres para senti-lo nos encontros espontâneos. A cada percepção de toque, o aluno deve reagir criando um desenho novo no ar. Finalmente, a prática se encerra, quando todos os participantes tiverem realizado sua passagem pelo círculo.

3. O Banquete de Ceres

Esta última aula tem o princípio básico de encerramento. Assim que os alunos chegam ao reino do ar e criam contato com o outro, o propósito prático desta pesquisa chega ao seu destino . Deste modo, como enlaçamento destas experiências, propõe-se o tradicional *mochiyori* japonês, em que se pratica o deleite voluntário de si, do coletivo e dos prazeres da vida. Enquanto uma bela refeição colore uma grande mesa, um diálogo descontraído retira o indivíduo da tensão, às vezes turbulenta, de seu caminho, visto que o percurso pelo *dō* envolve desestabilizações, entre agravamentos e relaxamentos.

Entretanto, mesmo que o encontro final seja uma leve passagem, considerando-se a profundidade das aulas anteriores, tenho como perspectiva criar uma forma de sedimentação dos acontecimentos no interior dos alunos, em que possam carregar consigo a importância do processo pela celebração de si mesmo. Sendo assim, para muito mais do que um banquete, refiro-me a um ritual sagrado, cujo significado aponta para a nutrição de seus devires.

Abordo, então, a figura da árvore, que sustenta uma simbologia essencial para esta finalização. Esclareço, primeiramente, a condição aérea destes vegetais majestosos, associando-se aos propósitos anteriores sobre o ar. Como prolongamento das raízes, o caule e a copa têm a destreza de se organizar verticalmente na imprevisibilidade da atmosfera, mesmo que a base das suas estruturas seja criada no reforço sólido da terra. Assim como diz Bachelard (2009, p. 209), "tão ereto é o pinheiro que estabiliza até mesmo o universo aéreo". Além disso, tal verticalidade arbórea se transforma em uma boa metáfora sobre a imponência do ser, visto que é possível encontrar singularidade de uma árvore, mesmo na mais densa floresta,

comenta Bachelard (2009, p. 10), em seu capítulo sobre a árvore aérea. Ainda, a seiva que sobe pelos ductos internos do vegetal carrega o elixir em direção ao céu, o qual produz a nutrição do mundo na combinação com a luz. É como se fosse uma energia vital, como a *Kundalini*, dita pelos indianos como uma força em potencial. Segundo Wald (2018, p. 8), a palavra se refere a essa dimensão de energia que ainda não realizou o seu potencial, guardando-a dentro de si até encontrar um meio de projeção. Assim como a seiva, brota da região sacral do ser, de suas raízes, e sobe para lugares mais elevados do corpo, onde se conecta ao plano divino. Em outras palavras, a árvore e o corpo são semelhantes, uma vez que ambos buscam se equilibrar nessa dicotomia entre o céu e a terra e entre a sombra e a luz. Por esta força vital, as folhas ascendem à claridade e, posteriormente, brotam flores e frutos, como o resultado bem-sucedido da conexão terreno-celestial.

Em outras palavras, vejo o *mochiyori* como a criação de um pequeno universo organizado a partir de intenções individuais, as quais se sustentam ao redor de uma força comum. São as raízes dos alunos que se unificam no caule e, dessa interação, fazem surgir um espaço sideral. O caminho, portanto, alcança inúmeras encruzilhadas, desenhadas pela infinitude dos galhos cósmicos.

Gostaria, dessa forma, que os alunos pudessem vislumbrar que a essência de um ser no futuro não é determinada, mas ramificada como a copa de uma árvore, além do que há ar respirável e frutos nutritivos por qualquer caminho escolhido. A nutrição dos alimentos postos à mesa são metáforas para o caminho nutritivo dos percursos futuros, em que se carrega a esperança em forma de semente, como consagrados pela deusa Ceres. Na mitologia grega, "Ceres surge como deusa da Terra, [...] das plantas que brotam (particularmente dos grãos) e do amor maternal", diz Barata (2017, p. 15) em seu artigo sobre a religião na antiguidade clássica. Não se

trata de uma comparação fortuita, mas de uma ligação entre as características da deusa grega com a visão ventral de um *dōjō*, em que se semeia/gesta inúmeras vias possíveis. Nesta pesquisa, os caminhos seguiram por várias direções, sendo eles o mergulho em si, o mapeamento interno, o retorno à superfície e as trilhas para o futuro, os quais são os veios que correm sozinhos por todo o processo, até se encontrarem e se emaranharem na fronde apoteótica final.

3.1. *Gochisousama Deshita*[54]

Neste último encontro, os alunos participantes são previamente convidados a trazer quitutes, os quais se apresentam como peças fundamentais para a composição do banquete. Este, que é organizado sobre a maior mesa da sala de aula, a mesa do professor, constrói um símbolo orgânico de entrega, de modo que os alunos possam compor a imagem do banquete como quiserem. A estética da mesa, então, carrega o símbolo de uma união, cujo significado pode ser carregado pelo aluno, em sua memória, no futuro. Ao final da montagem, todos se sentam à mesa e pronuncia-se juntos a expressão "ittadakimasu" (いただきます) ou "bom-apetite", em japonês, para que se dê início à apreciação dos alimentos presentes. Enquanto o deleite ocorre, peço para que cada um conte sobre suas descobertas, medos, felicidades, anseios desvencilhados ao longo do processo, de modo a se fazer consciente de suas experiências via partilha rememorada. Por fim, a cada relato finalizado, solicito que todos os presentes direcionem ao aluno falante uma outra expressão japonesa de muito positivismo (gambatte/頑張って - dê o seu melhor), a qual carrega em si o

[54] Em japonês, a expressão é utilizada como ato de gratidão pelo alimento consumido.

sentido da força motriz que cela em si a confiança necessária para trilhar outras jornadas na infinitude arbórea de sua vida.

4. Suspiro: o ar que restava para preencher um sonho

Acredito que este capítulo da tese trouxe à tona um desejo antigo como pessoa e professor, em que a minha experiência como descendente de japoneses pôde conduzir-me a uma aproximação íntima com meus alunos. Sempre expressei um desejo claro de ir através das malhas burocráticas da aula, as quais tendem a estabelecer um certo distanciamento controlado entre mestre e discípulo. Este capítulo manifesta a vontade de um grande abraço sobre a dimensão complexa do ser-aluno, a qual envolve os prazeres e dores do crescer. Sendo assim, imagino que há na mistura entre o meu fazer artístico-pedagógico algo que se atrela às questões sensíveis de um mestre japonês em seu *dōjō*, cuja união traça o percurso de uma força gentil. Quero dizer que a escolha pelo gesto acolhedor fala sobre um espaço reservado ao recíproco conhecimento, sendo uma espécie de clareira que se gera no ego de cada um, tanto no docente como no estudante. Neste espaço, há tanto o convite para se entrar como a garantia de local protegido, em que acima de tudo, abre-se uma dimensão extra na dimensão restrita de uma sala de aula tradicional. Acredito que esta cavidade espaço-temporal se constrói tanto na sala de aula quanto no corpo dos envolvidos, de modo que um infinito seja possível nos breve cinquenta minutos de contato.

Creio, então, que trouxe nas aulas assim construídas um pouco da condição social em que todos estão. Afinal, o longo e restritivo isolamento social, promovido pela pandemia de COVID-19, insistiu para que um questionamento mínimo sobre a

essência do ser acontecesse. Sendo assim, pude usufruir deste processo de mergulho profundo em meu ser-Alexandre, ser-professor de Arte, enquanto escrevia sobre a natureza de aprofundamento promovida em um *dōjō*, na tentativa de que as aulas produzissem nos alunos uma viagem além-superfície.

NÃO HÁ FUNDO NO FUNDO. NÃO HÁ FIM NO FIM.

Caminhos escondidos na face oculta da sala de aula

E se você olhar durante bastante tempo para um abismo, o abismo também olhará para você.

Friedrich Nietzsche

Introdução

A construção do capítulo anterior trouxe uma visão otimista sobre o desenvolvimento de experiências, em que permiti-me imaginar terrenos sólidos e caminhar com meus alunos sem maiores problemas. Mesmo assim, a fluidez não ocorreu de fato, exigindo muitas manobras de avanço e retrocesso, devido, primeiramente, às consequências globais de um contexto pandêmico e, secundariamente, aos seus efeitos sobre as forças que regulam a organicidade escolar. Houve um medo sorrateiro que se alimentou mais e mais da fragilidade dos fatos; de rupturas iminentes, a acontecer desavisadas no que tange estruturas já estabelecidas.

De início, os professores se prepararam para receber estudantes em aulas presenciais e remotas, cada qual discriminadas em uma grade horária específica. Ao chegar, cada docente retirava um computador e um microfone na secretaria do colégio, carregando-os consigo durante todo o dia e usufruindo de suas funções no momento das aulas *on-line*. Estas vinham a acontecer em salas reservadas, onde era disposto o acesso à rede e ao aparelho de retroprojeção.

Posteriormente, as aulas presenciais e as aulas remotas foram realocadas em um mesmo espaço, o que exigiu do professor um cuidado redobrado, uma vez que alunos presentes e alunos remotos criaram demandas distintas de atenção e resolução. Instauraram-se dois fluxos de tempo completamente destoantes entre o acompanhamento de atividades realizadas com alunos presenciais, sobre os quais foi possível observar processos criativos numa total proximidade de intervenção, e alunos distanciados por fatores externos como, por exemplo, a diferença nas

velocidades de *internet*, diferença nos aparelhos utilizados para acessar as aulas, diferença nos ambientes domésticos arranjados para o estudo, diferença na resolução das câmeras, entre outros, em que a comunicação entre professor-estudante foi desacelerada e, por vezes, irregular ou nula. Sendo assim, a (des) estrutura complexa que se formou ao longo do último semestre de 2021 colocou a previsibilidade dos eventos como um enorme desafio para qualquer planejamento pedagógico, principalmente no que tange a constante desestabilização das turmas. Em outras palavras, não houve como prever sobre quantos e quais alunos estiveram presentes em determinadas salas de aula, devido ao retorno presencial gradativo. Em casos mais graves, classes inteiras eram direcionadas ao ensino remoto, caso algum de seus integrantes testasse positivamente para COVID-19.

Em vista deste cenário, assumi uma postura flexível quanto ao desenvolvimento de minhas aulas, considerando os possíveis hiatos como pontos de significação. Ainda, primei por eleger determinadas turmas, como dito no capítulo anterior, as quais se manifestaram como mais regulares dentro do quadro de mudanças. Os alunos do oitavo ano B e dos nonos anos receberam a imunização ao final do ciclo das aulas, oferecendo a estabilidade desejada, uma vez que a grande maioria destes estudantes somente retornou à escola após a determinação do Estado pela obrigatoriedade da retomada presencial das aulas (exceto em casos especiais, incluindo indivíduos com comorbidades, indivíduos que residissem com pessoas idosas, indivíduos cujo algum membro da família testasse positivamente para COVID-19, entre outros). Em complemento, houve uma breve participação do sétimo ano, via sistema remoto, com o qual desenvolvi parte do processo prático, até o estabelecimento do retorno obrigatório à escola e subsequente interrupção do processo.

Felizmente, a única interrupção no ciclo das aulas ocorreu após a passagem pelo estágio mais profundo do percurso. Logo depois da terceira etapa, período em que os estados meditativos foram desenvolvidos, os discentes e docentes foram incumbidos de colaborar com preparativos de uma festa tradicional à comunidade escolar compulsoriamente. Temi que a grande lacuna entre aulas pudesse interferir drasticamente no estado corporal dos alunos, ainda que houvesse compreendido a instabilidade que subjazia naquele momento. Ao final, no entanto, não houve degradação dos ganhos, em vista de um estado meditativo/reflexivo que se manifestou controlável pela grande influência das questões individuais sobre os envolvidos. Sua ativação e desativação se tornou acessível ao longo de todas as aulas, mesmo nas turmas mais agitadas.

Sendo assim, posso dizer que a prática desta pesquisa chegou ao final com êxito em que pude, acima de tudo, perceber a transformação de muitas questões, como a atmosfera das salas, os ânimos corporais dos alunos, as atitudes do fazer, a maturação das intenções e posturas diante dos desafios, a transição nos ruídos da sala, os olhares, enfim, diversos aspectos acerca dos quais tratarei ao longo deste capítulo.

No dia 31 de agosto de 2021, iniciei a prática de minha pesquisa com alunos do oitavo ano B do Ensino Fundamental em uma escola da zona leste da cidade de São Paulo, a qual preferi não identificar. As disposições gerais da pesquisa foram devidamente comunicadas à direção e à coordenação do colégio, que permitiram que tal prática fosse incluída como "projeto" no Plano de Ensino. Além disso, optei por não revelar os nomes dos envolvidos, usufruindo do material (recursos audiovisuais) apenas para análise do processo como pesquisador, uma vez que a ação foi baseada

numa cláusula do contrato entre estudante e colégio, no qual se estabelecia permissão para o uso das imagens com objetivos pedagógicos.

Quanto às aulas, foram organizadas em três grandes grupos, as quais são indicados e analisados nos subtítulos adiante. O primeiro e o terceiro grupo ainda se dividiram em dois; a ordem das aulas obedeceu a uma sequência regular, em que a primeira se referiu ao aquecimento corporal, como preparo à temática correspondente, e a segunda, ao cerne do propósito.

Assim, o primeiro conjunto de aulas (Aula 1, Aula 2, Aula 3 e Aula 4) se dedicou aos conhecimentos iniciais sobre o universo *dōjō*, bem como suas primeiras etiquetas, formas de limpeza (*sōji*) e organização para o reconhecimento de seu próprio espaço. Tratou-se de um processo de mergulho, em que o estudante pôde sair da superfície de si e iniciar seu aprofundamento sensível e subjetivo. No segundo conjunto (Aula 5 e Aula 6), os estudantes foram convidados a se relacionar com seus universos interiores, onde moram suas estrelas-pérolas fundamentais, para trazê-las à tona e deixá-las visíveis através da construção de um mapa estelar. No conjunto 3 (Aula 7, Aula 8, Aula 9, Aula 10), houve a intenção de saída; na orientação de um caminho para uma nova superfície, em que os estudantes puderam compreender estes trajetos e como estes se entrecruzavam com outros.

1. Macular

No auge da primavera, o suave calor do Sol cria uma atmosfera propícia à prática. No Japão, é o momento em que as flores de cerejeira desabrocham para demarcar o início e o fim de um ciclo, e seus admiradores esperam o ano todo para se deleitar com tamanho espetáculo. Por isso, não havia estação mais oportuna para que

a prática viesse a ocorrer, considerando a magia metafórica floral que revela o propósito mais importante desta aula. A semente cai, penetra no solo, encontra o ventre subterrâneo, inicia seu processo de nascimento, rompe a superfície, encontra o ar e, finalmente, desperta nesta estação ou "a primeira estação", como descrito em sua etimologia latina.

De fato, a ideia de um começo esteve nítida em minha mente, uma vez que se apresentou como o primeiro contato de meus alunos com os segredos de um *dōjō*, apesar das memórias dos *anime*[55] ou *manga*[56]. Nesta ocasião, a experiência se deu pelo corpo todo e não somente pelos olhos que observam os acontecimentos em uma tela ou folha de papel. Foi o encerramento de uma espera, no caso minha, de proporcioná-los uma consciência sobre aspectos da cultura japonesa e, em seus casos particulares, a passagem da superficialidade para uma profundidade quanto ao tema e quanto a si.

Então, imaginei que precisasse de um espaço amplo para esta primeira aula, uma vez que os corpos de meus alunos requisitavam uma distância confortável uns dos outros para executar poses e movimentos, nunca antes feitos. Deste modo, o pátio do colégio foi escolhido como local para desenvolvimento destas tentativas.

Além disso, a extensão do ambiente não foi a única consideração relevante, mas a quietude que lá havia, visto que estava localizado em uma região distante das demais salas de aula e próximo ao sossego do mosteiro (lembrando que a prática ocorreu em uma instituição católica).

No entanto, o uso do pátio não era uma fuga da sala de aula, devido às problemáticas corriqueiras de uma escola (barulhos, indisciplinas etc.), já que esta pesquisa negou subterfúgios para encarar a realidade escolar como ela de fato é. A

---

[55] *Anime* é um termo utilizado para se referir a animações japonesas.

[56] *Manga* é um termo que se refere a histórias em quadrinhos, desenhadas no estilo japonês.

utilização de um espaço amplo exerceu papel de distensionar o primeiro contato com as posturas corporais austeras de um *dōjō*, de modo que pudesse proporcionar uma experiência-teste pelo aconchego e se retirar dos apertos em sala de aula momentaneamente.

Sendo assim, conduzi meus alunos até o pátio na última aula do dia. Todos carregavam suas mochilas, como se partissem para uma longa peregrinação guiada. Organizaram-se em fila única, traçando uma linha repleta de rostos entusiasmados pela novidade da proposta, para desabitar a mesmice da sala de aula, à medida em que ganhavam entusiasmo em direção ao lugar novo. Ao chegar, o vazio espacial se preencheu pelos andares acelerados dos alunos, a compreender que estavam libertos dos olhares da coordenação, de outros funcionários e de outros cercamentos.

Em um grande círculo, realizei uma breve explicação sobre as intenções da pesquisa e sobre a temática a ser abordada, sendo sucedida por algumas preparações corporais para recebimento das posturas e códigos de forma sensível. Ainda, pedi para que os alunos retirassem seus sapatos, deitassem no chão e fechassem seus olhos calmamente. Minha voz criou um campo de vibração para neutralizar os efeitos dos carros na avenida, da passagem de outros alunos e professores, dos sinos e rezas no mosteiro, do soprar do vento etc.. Quis construir um campo sensível particular, em que houvesse sintonia pela mesma intenção de existir naquele momento e espaço. Imediatamente, os corpos se depositaram um a um, como se o pedido os arremessasse ao ar e decantassem em seus próprios ritmos pela suavidade.

Por alguma razão, o universo do solo produziu aversões, ao impulsionar repulsa durante o apoio das mãos e do corpo no chão. Trazia à tona uma sensação de tamanha impureza que veio a corromper aquela afinidade da alma infantil com o brincar na terra.

De algum modo, intuí que a proximidade com a idade adulta os fazia correr para o ar, seguindo a metáfora do crescimento vertical, o que os tornava mais próximos ao comando da mente. Ao mesmo tempo, distanciavam-se da base, do terreno que sempre os possibilitou apoiar seus pés, transformando-o num mero desconhecido.

Entretanto, mesmo adolescentes, os via reunidos no pátio, sentados em círculo, conduzindo-me a refletir sobre o que distinguia a ação de se sentar no chão durante a recreação e durante uma aula. Obviamente, era o mesmo lugar, mas algo havia de mudar na questão sensível, especialmente no momento do toque.

Pergunto, então, se a repugnância viria apenas de um medo da sujeira, considerando que ela se impregna na pele e nas roupas após o toque. Na verdade, deveria existir um fator extra, detido no sentido do "ter uma aula" que desencadeasse o afastamento do chão. Algo que estivesse, provavelmente, relacionado à formalidade do encontro ou talvez na própria configuração de muitas salas de aula, as quais impulsionam sentires específicos (ou não) do espaço.

Relembro uma experiência particular como monitor assistente do curso de Licenciatura em Artes Visuais da USP, no ano de 2020, em que a docente Sumaya Mattar, responsável pela disciplina "Metodologias do Ensino das Artes Visuais II", solicitou que os graduandos criassem um trabalho plástico sobre a escola ou sobre a sala de aula ideal para eles. Como resultado, trabalhos incríveis surgiram, expressando uma necessidade pujante de um espaço escolar mais integrativo, acessível, luminoso, acolhedor, fazendo-me entender que a natureza de *dōjō* detinha, além de muitas características educacionais interessantes, possíveis contribuições a estes ideais, os quais, porventura, poderiam existir num futuro próximo.

Em minha percepção, a estrutura orgânica dos espaços aludiu grandemente a um corpo vivo, delineado pela experiência de estágio dos graduandos com as instituições de ensino e de suas memórias quando escolares. Havia uma poltrona que acolhia o descanso da coluna vertebral, uma janela que convidava o lado externo a participar da aula, por exemplo. Constituíam, dentre muitos desejos, uma vontade comum de criar um lugar em que os indivíduos não se ancorassem unicamente em suas individualidades, mas pudessem simplesmente (com)viver.

Por isso, este fato auxilia na discussão sobre o manejo do corpo dentro da sala de aula, em que existem, geralmente, um professor, estudantes, uma lousa, várias fileiras de carteiras, uma porta de entrada/saída e janelas, possivelmente. Neste ambiente, como aquele em que meus alunos do oitavo ano permanecem diariamente, costuma-se tomar apenas uma direção do olhar: para frente. Olham para suas mesas, onde seus trabalhos residem ou olham para os outros, para seus celulares, quando há um desejo de fuga.

Raramente, via olhares a se perder no céu da manhã ou no movimento frenético da avenida adiante. Percebi que algum interesse pelo externo se acentuava quando o intervalo/saída se aproximava, quando os alunos miravam o tráfego de outras turmas no corredor, seguindo soltos para o pátio. No mais, nada de irreverência, sendo apenas um lugar de clausura, em seus mais diversos sentidos.

O espaço e tempo da aula agregam significados de um antro puramente imaculado, reservando-se a ele uma certa conduta desejada do corpo. É requerido que os agentes envolvidos nesta cena realizem determinadas ações, as quais pouco se aproximem do agir social extrassala. Há códigos de conduta claros nos diferentes espaços de convívio, uma vez que o ato de escolher não é facultativo, quando se vive em sociedade.

Observo que o momento atual tem exigido ações críticas que expõem a deficiência de duras estruturas do agir (como a disciplina, por exemplo), as quais fazem movimentar o corpo por movimentar, sem que delas se extraia um motivo fundamental para cada individualidade. E, como resultado, surge o cansaço pela inadequação, quando o corpo do aluno e do docente se tornam reféns de uma coreografia que pouco respeita suas próprias vontades.

Por estas reflexões, posso dizer que o aluno/corpo convive com outras superfícies e com outras ações sem tantos estranhamentos, em comparação com o restrito leque de possibilidades que se encontra na tradicional conduta disciplinar da sala de aula. Refiro-me aos detritos de areia que mancham a pele no toque sobre o chão, o qual é aceito pelo cotidiano "livre" do aluno em recreio, mas são rastros de uma conduta inaceitável em aula, a qual exige o corpo níveo, puro e limpo[57].

Segundo o estudo de Souza (2012, p. 2), sobre as representações do sujo como divisor e qualificante social na cidade de Salvador, "estar sujo/impuro é estar fora do lugar e por isso é elemento topográfico", o que concebe inúmeras acepções à ideia de mácula. Um trabalhador que carrega e descarrega mercadorias pesadas de um caminhão transpira ao sol e deixa suas roupas amarrotadas, e esta circunstância o retira do aceitável em contextos sociais de outras condutas formalizadas, como sua

[57] Nesta discussão, posso sugerir que o desejo por uma educação imaculada esteja associado a heranças de um sistema higienista, que parte da área médica e exerce grande influência na escola, como a própria Educação Física escolar, por exemplo, durante pensamento o final do século XIX e início do século XX, no Brasil. “Propunham desde a seleção de locais e modos para construir escolas, passando por medidas às disposições das salas de aula”, como discorre Junior e Carvalho (2012, p. 63), em seu artigo sobre a educação e suas relações com o higienismo, a moralidade e o patriotismo. Os autores destacam que a pedagogia ganhou tons salvacionistas, em prol do combate dos males que afligiam a sociedade. Neste sentido, creio que haja outro processo de agravamento, considerando a possibilidade de associações entre a mácula e o próprio racismo, pois, como diz Melo (2021, p. 78), em seu trabalho sobre o médico higienista Octávio de Freitas, o próprio conceito de raça foi utilizado pelos médicos da época como um mal; uma “contaminação” à própria sociedade.

presença em um restaurante requintado. O autor se inspira nos estudos de Douglas (1991) e Bauman (1998) para se referir a este "inaceitável" como "a impureza que ofende a ordem" (SOUZA, 2012, p. 2) de uma classe de regimes retrógrados e imbricados, muitas vezes sorrateiros, como a própria escola e a sala de aula.

Sendo assim, acredito ter presenciado, em primeiro lugar, a decorrência de uma percepção assíncrona dos estudantes entre estar sob a normatividade da aula e, ao mesmo tempo, dispor das possibilidades com o chão (tocar, deitar, sentar), incluindo os riscos com a sujeira. Tratou-se de um desalinhamento entre a ação *versus* conduta, como se o corpo não estivesse no seu (dito) devido tempo-espaço.

Como já mencionado, as perspectivas mais conservadoras de educação no Brasil entendem que o estudante deve permanecer em sua carteira majoritariamente e, sob circunstâncias muito especiais, é autorizado a acessar outras porções do recinto, desde que siga diligentemente as ordens do professor. O mestre, por sua vez, também recebe formatos de conduta, já que obedece às inspeções da coordenação e da direção.

Neste caso, há um grau de liberdade, que ajusta o corpo nessa coreografia policiada em sala de aula, de modo que o desrespeito à regra o torna automaticamente impuro. Quero dizer que, em diferentes esquemas simbólicos, seja na gestualidade ou na materialidade, trata-se de um arranjo estético da sala de aula tradicional que convoca uma gramática particularmente higienista, a qual, metaforicamente, está em uma posição frágil como uma camisa branca próxima ao prato de uma macarronada túrgida de molho vermelho.

Acredito que, nesta escassez do agir, seja provável ocorrer ações curiosas por parte dos envolvidos em uma aula, os quais busquem compreender o que está além do ocultado pela barreira do "não pode". Afinal, trata-se de uma estrutura sem

motivos tangíveis aos próprios estudantes, a qual vai reduzindo o próprio léxico gestual do corpo.

Por estas razões, compreendo a dificuldade dos meus estudantes em aceitar a proposta, sendo o chão o lugar do contrassenso que o tornou não elegível como elemento consonante ao leque formal de uma aula. Consequentemente, foi encarado como parte de trato menor, excluído de um todo ficcional, visto que este inclui a tudo e, logo, se o chão, o metrô, o céu, os corredores, por exemplo, se fazem presentes, mas não são partes do inteiro, então este não é verídico.

Deste modo, questiono o corpo em sala de aula e os limites de interação com o todo ao seu redor, trazendo outros olhares do próprio *dōjō*. Não se trata de compará-los como uma forma de impor uma narrativa hierarquizante, mas de observar este lugar pedagógico japonês, saber de sua realidade constituída de uma série de protocolos, os quais incluem tudo no todo e nos quais há uma inegável interconexão estética onipresente. O *ikebana* (生け花)[58] existe por si e para se comunicar com os *kimono* dos dançarinos de *Nihonbuyō* (日本舞踊)[59] ou as sinuosidades dos *Shodō* traçam conversam vívidas com a louça de porcelana, onde está o sashimi fresco. Da mesma maneira, o chão do *dōjō,* em *tatami,* é parte de suma importância, cuja textura semirrígida modula a forma do corpo presente do sentar, do caminhar e até do falar, sendo porção de comunicação com o corpo e integrante do todo.

No entanto, mencionei no capítulo 1 o estabelecimento de um sistema de etiquetas, *Reigi Sahō*, inerente a todos os espaços japoneses, o qual cria um ponto de

---

[58] *Ikebana* é traduzido como "vivificação floral", sendo conhecida como a arte japonesa de arranjos florais.

[59] *Nihonbuyōm* é um estilo de dança japonesa tradicional.

distinção interessante ao contexto brasileiro, no que se diz respeito às condutas em sala de aula e ao restante das práticas sociais.

Nesta perspectiva, é curioso notar que, num ambiente composto por uma estética sistematizada do agir, encontra-se tamanha liberdade para incluir elementos próprios. A experiência individual é valorizada pela realização das posturas corporais, as quais vão conduzindo o estudante para o contato com os elementos constituintes do espaço. É, deste modo, pelo caminho da formalidade postural, que se depara com achados individuais.

No Jardim dos Ventos, o sistema integrado das etiquetas serve à criação artística e ao processo de vida de Toshi Tanaka, cujo cerne já elucida uma vontade de retorno ao uno. Ao mesmo tempo que a sua leitura sobre a performance surge de uma liberdade pela integração das linguagens artísticas, como se todas estivessem organicamente disponíveis para serem atraídas pela magnetividade da intenção do artista, assim é a sua vida. A casa está em meio à floresta, onde todos os ciclos agem em conjunto no corpo, no céu e na terra. Há uma razão que se estende para a estética da casa, na perspectiva de que se comunique com os ciclos lá de fora.

Deste modo, fico a me perguntar se os estranhamentos de meus alunos não são indícios sobre um espaço/tempo demasiadamente limitador, no qual a carteira seja, muitas vezes, o ponto final do corpo em sala de aula. O que dizer de outros espaços, como os cantos da sala? Como seria uma aula além-carteira, em que os alunos se concentrassem nos cantos? Ou no teto, enquanto desenham deitados, como Michelangelo, ao elaborar seus afrescos da Capela Sistina? Ainda, como se daria uma aula em que, durante a execução de um determinado exercício, houvesse a proposta de pausar por um instante e olhar a vegetação lá fora?

Muitas respostas tendem a apontar para a necessidade de maiores recursos às salas de aula (outras infraestruturas, materiais, arquitetura do espaço etc.) diante da grande disparidade a este respeito entre instituições escolares no país. Por outro lado, imagino que não há garantia de que espaços completamente equipados sejam, de fato, estimulantes ou que favoreçam positivamente uma valorização sensível do corpo com outros elementos do local.

Talvez, a questão esteja no mínimo. Não há aula que propicie o novo sem que antes haja uma desconstrução do que se entenda como disciplina. De outro modo, volta-se ao escasso, quando a perspectiva sobre o recurso preveja sempre um mesmo caminho de uso. Quero dizer que, numa ação pedagógica do controle, os caminhos individuais encontram um afunilamento, em que reste, ao final, apenas rastros de quem comanda.

Se é dado um lápis vermelho a uma criança, acredita-se que escolhas serão feitas sobre como utilizá-lo. Entretanto, caso haja uma ordem perene acerca da empunhadura, da direção dos traços em um papel, da inclinação desejada ao instrumento, entre outras coerções, talvez jamais haja consciência sobre outras formas de existir com o objeto. Do mesmo modo, pode-se falar do chão, que participa da sala de aula como um depósito. Nele, se depositam os nossos pés, a poeira, o pó do giz, as migalhas das borrachas, as bolsas dos alunos, as carteiras, armários etc., visto que dele não se espera qualquer força criativa. Não se compreende a resposta que o chão devolve aos corpos. Não se percebe as forças invisíveis que modulam os movimentos corporais pelo único e exclusivo motivo de estar ali.

Sendo assim, encontro semelhança entre a ação do *tatami* de Toshi e o chão da sala de aula, sabendo-se que a escolha por poses corporais distintas abarca outras percepções do solo. Trata-se de uma troca mútua e incessante, em que muito pode

ser aprendido, desde que haja disposição para se praticar. Infiro que o estado de permanência constante nas carteiras, valendo-se sempre das mesmas disposições corporais e, logo, recebendo a mesma devolutiva do chão, possa resultar em um grande tédio aos alunos, quando se culmina a escassez do saber e do sentir.

A rispidez da relação entre alunos e o chão (e com outros elementos da sala) começa a ganhar detalhes de acordo com a prática de poses corporais como o *kiza*, o *seiza* e o *rei*, nas quais a especificidade do *kata* corporal acaba por estimular uma clara percepção das trocas chão-corpo e vice-versa. De imediato, os praticantes recebem o primeiro ensinamento via objetividade e pontualidade austera da dor, como se o chão os atacasse sem qualquer piedade.

2. A Dor

É evidente que o piso da sala de aula ou do pátio escolar não se demonstram "gentis" como o *tatami*, tornando necessário outros tipos de interação. Foi dito que a maciez do piso nipônico permite que o corpo se mantenha em determinadas posturas, dispondo-se de maior tempo para a compreensão das manifestações corporais. Além disso, é possível que o corpo (massa) vá diluindo sua momentânea rigidez e inicie um processo de adaptação até que a dor não mais se apresente. De todo modo, seja pela solidez do chão ou pela suavidade do *tatami*, a dor é fenômeno sempre presente como sentinela dos limites temporários do corpo.

Desde o início, ouvi reclamações dos alunos sobre seus desconfortos, a apontar comumente para as mesmas regiões do corpo. Para o *kiza*, o dorso dos pés, sua região plantar e os joelhos eram bastante citados em quase todas as queixas e, em menor frequência, a região posterior da coxa. Quanto ao *seiza* e ao *rei*, as delicadas

estruturas do dorso do pé faziam os alunos se remexerem em suas posições, trazendo-lhes uma completa aflição.

Acredito, pela experiência com a Educação Física, que a dor surja pela condição muscular das poses atípicas, as quais se distinguem do habitual caminhar e sentar. De todo modo, a dor é efêmera, relacionando-se com o processo de adaptação corporal do indivíduo ao *kata* de cada postura. Pode-se dizer que o corpo se mostra "permissível" conforme se modula para receber o chão sob ele, apontando para a dor como forma devolutiva a este diálogo que se constrói. Nas práticas com Toshi, as experiências mais doloridas não deixavam marcas ou sequelas, assim como as escoriações encontradas em um processo de briga ou hematomas gerados por algum acidente. Foi intrigante perceber sobre as dores momentâneas, as quais não restringiam movimentos como os incômodos corporais provindos de outros esforços físicos. Ao acordar no dia posterior ao exercício, não havia evidência de lesões, tal qual relatado pelos meus alunos.

Nesta pesquisa, a dor[60] despontou como elemento marcante do primeiro ciclo de aulas, em função de sua proximidade com a circunstância do ser aluno, do ser adolescente e do estar em sala de aula. Colocou-se aqui uma necessidade de desdobrar o termo "dor", em que se depositou uma sucessão de motivos maléficos durante muito tempo, conceituando-a como resposta negativa a determinado acontecimento. Sendo assim, recorri aos estudos antropológicos de David Le Breton, que dedicou seus esforços ao saber do corpo como propriamente a dor e o silêncio. Por isso, o primeiro tópico constrói fundamento para a discussão sobre as primeiras

[60] É de suma importância que se ressalte a natureza da dor nesta pesquisa, cuja circunstância está diretamente ligada à condição de novidade para alguns corpos. Isto é, assim como dores aparecem em bailarinos, diante de uma atividade de força ou de flexibilidade, por exemplo, elas podem surgir nos corpos dos estudantes, os quais nunca executaram posições corporais japonesas. Deste modo, não se trata, sob hipótese alguma, de qualquer forma de violência ou tortura, mas de um fenômeno corporal, possível, inclusive, durante ações do dia a dia.

duas aulas, enquanto o segundo surge como uma progressão ocasional, amarrando-se ao cerne do próximo ciclo.

A dor, então, não é vista como um fenômeno homogêneo em todas as pessoas, surgindo como um fenômeno particular. Esperei que meus alunos trouxessem casos afins, citando partes doloridas em comum, ainda que a dor jamais pudesse ser vivida igualmente pelo outro. O antropólogo (BRETON, 2013, p. 13) revela que as dimensões da dor são configuradas por fatores extra individuais, como aspectos de um grupo (social e cultural), elucidando algo que as une. Por exemplo, durante o ritual da Tucandeira, realizada pela comunidade indígena dos Sateré-Mawé (Amazonas e Pará), jovens adolescentes do gênero masculino vivenciam a dolorosa experiência de encobrir seus braços com um aparato recheado de formigas (formigas tocandira - *Paraponera Clavata*), deixando-as ferroar suas peles, enquanto entoam cânticos religiosos e dançam em círculo. Andrade (2012, p. 121), em sua dissertação sobre a etnografia do circuito Sateré-Mawé em Manaus, cita Nunes Pereira (1954), que descreve uma natureza de rito de passagem ou festa de iniciação para a apreciação do amor, a maturidade no trabalho e confrontos de guerra. Segundo Pereira (1954, p. 68 – 69 apud ANDRADE, 2012, p. 121), as dolorosas "ferroadas das tocandiras não são aplicadas apenas nas provas de iniciação; os Mawés acreditam na ação curativa do ácido fórmico que lhes é peculiar", indicando um contexto de dor altamente específico. Destarte, a dor é um atributo cultural e individual, o que a torna outra para a experiência de indivíduos forasteiros. Neste caso, os Mawés canalizam a dor para alguns fins, cuja previsão se criou por "uma educação" (BRETON, 2013, p. 14), enquanto indivíduos de culturas estrangeiras se sucumbiriam às ondas de dor através de um espectro de reatividade inesperado.

Estes apontamentos revelam, portanto, que a dor sentida não se encerra nas considerações médicas como apenas um fluxo sensorial, mas de uma *sensory pain* (informação da dor) e uma *suffering pain* (percepção pessoal da mesma), conforme as orientações do antropólogo (idem, p. 19). Sendo assim, um aluno reclama sobre a dor em seus joelhos apoiados no chão, a vivenciá-la num grau delimitado pela alçada de suas experiências, o que o leva a reações particulares.

De todo modo, a dor é sempre acompanhada de sofrimento e inevitável a todos os seres humanos, independentemente dos fatores pessoais, sociais e culturais. Sua presença vivifica a experiência do corpo, trazendo cores à situação da qual, provavelmente, não se esquecerá. É aguda, na possibilidade de acontecer em um instante breve, como queimar os dedos ou espetá-los em um objeto pontiagudo, ou crônica, prolongando-se determinada ou indeterminadamente pelo tempo.

Numa perspectiva da dor que rememora algo, recordo o contato primário de meus alunos com as posturas corporais do *Reigi Sahō*, cuja ocasião não se enquadrou na fugacidade dos dedos que queimam e deixam rastros de seus efeitos. Meus alunos retornaram à aula, elencando pontos importantes acerca das dores, assim como das posturas que as causaram, mesmo que tais desconfortos não os perturbassem fora do período escolar. Por isso, foram agudas, mas a memória sobre elas remontou efeitos de uma dor crônica.

Além disso, a dor concorda com a grande intimidade do corpo, remetendo a "um significado e a uma intensidade própria de cada indivíduo em sua singularidade" (BRETON, 2013, p. 25), cuja natureza é difícil comunicar. A medicina promove uma escala que transforma as diferentes manifestações em graus de intensidade compreensível, mas não contempla as especificidades do próprio

detentor. Tampouco a linguagem consegue promover sua explicação, permitindo que pessoas usem o restrito léxico disponível para enquadrar algo que desafia finitudes.

Trata-se, por isso, de uma dádiva de si, visto que seu acontecimento traz um acesso único à individualidade do ser. Acredito que sua aparição nas aulas fortaleceu os vínculos entre mim e meus alunos, uma vez que a reflexão sobre a dor aborda o que há de mais singular ao estudante, pois "está fechada na obscuridade da carne, reservando-se a deliberação íntima do indivíduo." (idem, p. 40). Muito além do tangível, as dores são verdadeiramente parte fundamental de suas identidades, configurando-se como primeira porta de entrada ao interior dos corpos. É comparável à passagem pelo portal de fogo taoísta, que não age pela queima, mas pela transformação do ser.

Por outro lado, a dor também é uma maneira de quebrar os contornos do eu, daquilo que o torna estável e protegido. Trata-se de uma força impetuosa, assemelhando-se à inevitabilidade da morte. "Não se esquece de ninguém e se impõe de várias formas ao longo da existência, a despeito da vontade do homem" (ibidem, p. 21). A dor é inquebrantável, esperando para surgir nos corpos, quando alguma situação a aciona, da mesma maneira que as sensações de prazer. Faz existir, "evitando a queda para se apresentar como proteção inevitável contra imprevistos da vida." (ibidem, p. 188).

De outro modo, minha proposta de aula não teria, provavelmente, qualquer retorno significativo, caso a dor não se fizesse presente. Como o aluno poderia compreender sobre as formas corporais específicas, caso o corpo não o alertasse sobre tal? É evidente que a dor se torna, neste caso, muito mais efetiva do que comandos exteriores, na perspectiva de que é inerente, indissociável e retro compreendida. As ondas dolorosas trazem consciência para o aluno sobre

determinada forma corporal, como se estivesse observando a si mesmo em um espelho. O praticante compreende que as pontas de seus joelhos doem durante a posição de *seiza*, pois seus membros inferiores estão demasiadamente próximos. Sendo assim, a dor move o corpo a encontrar uma solução, como incentivar o estudante a afastar suas pernas e rotacionar a porção interna dos pés para um maior conforto.

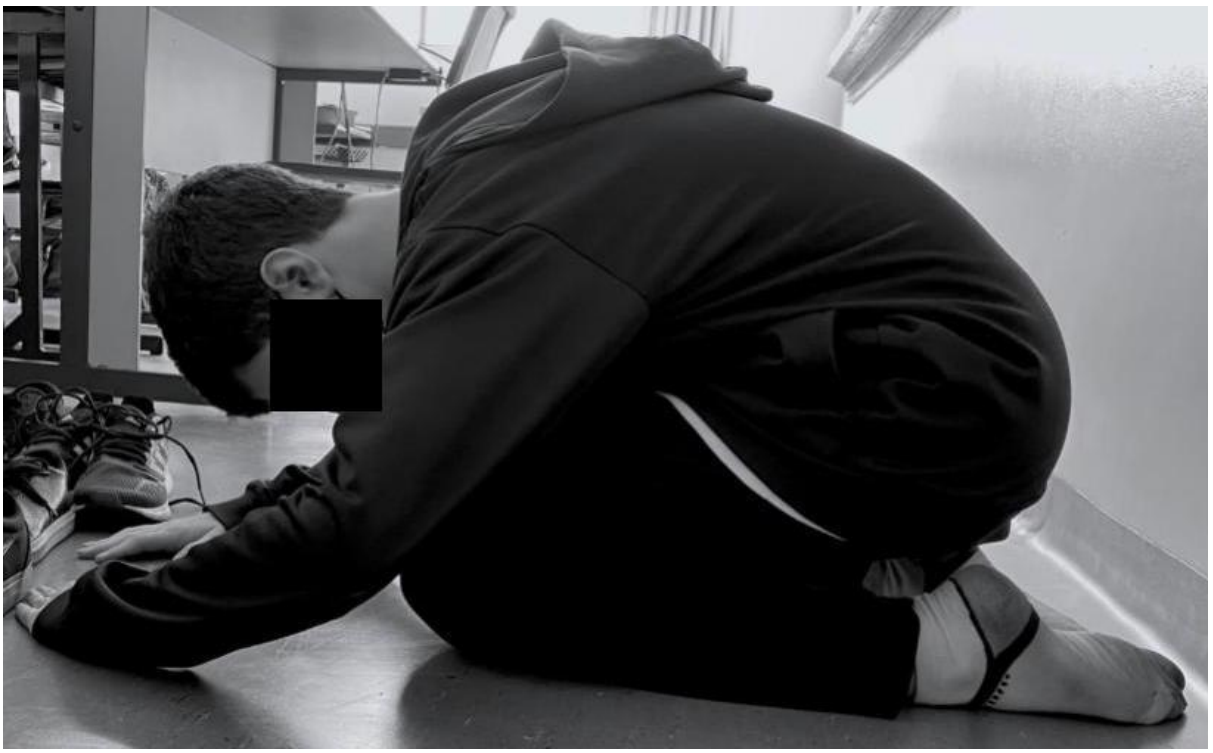

Figura 24: Execução do *rei* pelo estudante
Fonte: elaborada pelo autor.

A dor é suficientemente poderosa para transformar a vida em um pêndulo que oscila entre questões do eu e do não-eu, cujo equilíbrio não " a permite ser instável e ameaçada." (BRETON, 2013, p. 188). Deste modo, a dor descontinua as barreiras do eu ensimesmado, dissolvendo-o no grande todo.

Esta força coloca o indivíduo à mercê de uma temporalidade além do que a razão consegue controlar, disponibilizando-o ao ritmo dos seus microciclos biológicos, os quais estão conectados ao grande sistema do Universo. Diz Breton:

> Quando a dor se instala, aprisiona cada instante da existência. Ela dá cor a toda relação com o mundo e se interpõe como uma tela que mantém as coisas afastadas. [...] Coloca o indivíduo fora de si próprio, retirando-o de suas atividades, mesmo daquelas de que gostava. Perdendo a confiança em si e no mundo, se erige em inimigo dissimulado e implacável, ameaçando sua própria vida. [...] Ela deixa os nervos à flor da pele, um incômodo mínimo, um barulho, uma contrariedade ganham proporções que deixam os próximos estupefatos. Ela perturba o sentido da duração e coloniza os fatos do dia, fazendo do homem um espectador indiferente, que tem dificuldade para se interessar pelo essencial. Para o homem que sente dor, o mundo transborda de dor (BRETON, 2013, p. 33-34).

Não posso esquecer dos desconfortos corporais durante os exercícios de *Fūde Dō-hō*, em que a dor me acompanhou durante todo o tempo. Os quarenta e cinco minutos de prática se tornaram eternos, de modo a me desprender das contestações sobre o tempo, sobre o espaço e sobre meu próprio nome. É difícil colocar em palavras, mas, neste envolvimento pela dor, não percebi o entardecer, uma vez que fiz parte da totalidade.

A dor, assim como outras facetas do corpo, estão diretamente ligadas ao trabalho de Toshi em sua ação de integrar. Seus conceitos artístico-pedagógicos estão imbuídos pelos preceitos culturais japoneses, em que criação e existência no mundo se entrelaçam com a efemeridade do Universo através de uma grande teia. Como diz Breton, "enquanto [as espiritualidades orientais] constatam o caráter doloroso da condição humana, todas elas, cada uma segundo sua linha, propõem um alívio." A aceitação da dor é parte da aprendizagem que não deixa tornar-se

insustentável em meio a ávida posição corporal. Toshi alertou sobre este acontecimento irremediável, dizendo que poderia descansar quando quisesse, o que me permitiu viver a dor de maneira mais livre. Em outros termos, a informação antecipada e a possibilidade de cessá-la por um instante a tornava quase tangível, no sentido de que sabia como se comportava o corpo. Em adição, Toshi estava à minha frente para garantir um modelo sobre como a dor se transformava em criação na maturidade corporal do saber-fazer.

Breton enfatiza que a dor se controla "através de uma disciplina constante, na qual se tira o homem de um sofrimento que, de outro modo, seria implacável" (BRETON, 2013, p. 101). A ação disciplinar de Toshi e do Reigi *Sahō* não carrega uma intenção rasa de dominação, mas uma forma de resistência, cujo motivo seja o de atravessar um vale de dificuldades pela manutenção do *kata*. Em outras palavras, pelas dores e prazeres, Toshi participa e nos faz participar da singela e delicada luz da lua, do farfalhar das folhas outonais, das fissuras na terra seca, em que a intimidade do corpo e da sua casa (*dōjō*) se conversam através do proceder sazonal.

Nas aulas desta pesquisa, trago recortes da prática por algumas manifestações pontuais, em que alguns alunos foram imersos em um estado de suspensão pelas dores. Encontrou-se um quadro de contrastes, nos quais alguns deleitavam-se no chão pela inteireza de seus equilíbrios, ao passo que outros traziam a marca da dor em seus rostos, relatando algo desconfortável. Aos que sofriam, era claro notar a ambiguidade entre a relação dentro-fora da dor, visto que recorriam a si próprios para se restabelecer e prestar atenção nas orientações, enquanto eram dominados pela inquietação dolorosa. No geral, buscavam um sentido para aquela comunicação com o chão pela autoanálise do toque e pelas novas tentativas de movimento.

Assim como em Toshi, a experiência da dor colocou à prova questões típicas da adolescência, como anulação de si, fuga e vergonha, os quais são mecanismos típicos de encerramento na proteção e no autocontrole de seus mundos internos. Toda insegurança dotada de um componente racional foi vencida por algo maior, removendo-os momentaneamente da (auto) sentença ou da percepção do julgamento externo por meio de uma chamada corporal, cuja necessidade era exclusivamente de se harmonizar com o chão. Interessantemente, os olhares daqueles que presenciaram a cena de desconforto alheio não violaram o momento com desrespeito. Todos os sorrisos sarcásticos e debochados foram substituídos pela circunspecção, tratando-se de indivíduos que reconhecem o sofrimento do outro pela empatia corporal. Em outros termos, a universalidade da dor providenciou a todos um forte senso de alteridade.

Outro aspecto a salientar sobre a prática está diretamente ligado à aceitação ou ao repúdio de experiências desconhecidas pelos alunos. Assim como explorar outros meios pedagógicos reverbera em respostas despreparadas, a dor também as produz. Breton (2013, p. 109) menciona que "compreender o sentido do sofrimento é uma forma de compreender o sentido da vida, sabendo-se que as sociedades integram a dor a uma visão de mundo e conferem-lhe interpretações."

Em relação à cultura brasileira, qualquer dor é vista com desautorização moral, um grande tabu que se associa diretamente ao mal, cujo desaparecimento imediato é mandatório. Sendo assim, é natural que qualquer desconforto promovido pelos joelhos no chão crie comoções, posto que "todas as sociedades definem implicitamente uma legitimidade da dor que se antecipa a circunstâncias sociais, culturais ou físicas tidas como difíceis" (BRETON, 2013, p. 110). Quero dizer que a

sensibilidade ao sofrimento é altamente restrita no Brasil, tolerado em circunstâncias muito particulares, que sejam seguidas pelo prazer.

Não há, nesta pesquisa, uma valoração às formas de dor ou às maneiras como são percebidas, mas num contexto em que todas as dores são vistas como perecíveis ao espírito humano, a menor delas já confecciona uma violação. Deste modo, o aceite de determinada dor por estudantes de um grande centro urbano é extremamente distante das concepções indígenas, por exemplo, ou de sociedades do extremo oriente, em que a dor é propósito de um rito espiritual. Sendo assim, esta pesquisa se situou em um território limítrofe, onde o desconforto dos alunos pudesse suscitar uma reação adversa de seus responsáveis ou da comunidade escolar, embora qualquer forma de se colocar no chão contivesse um potencial de dor.

Percebi que tangenciei modelos tradicionais de aula novamente, nos quais carteiras enfileiradas encapsulam os estudantes em seu "conforto" premeditado como premissa de certa dignidade. Breton (2013, p. 193) enuncia que "a dor infligida ao indivíduo carente é um meio de controle do outro, de ascendência sobre seu comportamento, quando não sobre sua consciência." Assim como a discussão anterior, sobre as questões da sujeira, a dor é outro elemento que não confere poder de domínio sobre os sujeitados-alunos, permitindo que saiam de uma realidade hermeticamente acrítica. É por isso que se convocam olhares sobre as possíveis naturezas da dor, ora para uma estrita dominação, ora para libertação.

Em sala de aula, a dor de dominação não é necessariamente direta entre professor e aluno, mas encontra suas vias pela sutileza. Trata-se de uma forma de evitá-la para preservar a integridade dos envolvidos, ao mesmo tempo que anestesia outras formas de sensibilidade pela concepção do momento pedagógico como previsível. Ou seja, durante um trabalho corporal, desconfortos dolorosos vão

ocorrer, fazendo surgir reações adversas, as quais apontam para um momento de transição. Geralmente, aprende-se a lidar com estas dores nas artes do corpo, já que seus significados constroem a vazão de uma nova corporalidade.

Na maioria das instituições de ensino, as carteiras reduzem a experimentação do aluno através das possibilidades mínimas de movimentos, resultando em aulas de clima enfadonho. Presenciei a insatisfação constante dos estudantes pela forma como estruturavam seus movimentos, através dos quais estendiam seus corpos para fora dos limites das carteiras como se suplicassem pela soltura.

Sinto que a longa permanência nestes confinamentos soterra o nascimento de experimentações, constituindo um ato disciplinar para controle e dominação. Neste caso, difere-se grandemente da disciplina que experienciei nos *dōjō*, especialmente no espaço do Jardim dos Ventos, porquanto seu acontecimento tinha como finalidade construir um caminho por onde os desejos individuais dos praticantes alçassem voo e se libertassem, deste modo, pela via corporal.

Curiosamente, o passado da educação está diretamente associado à dor, em que a permissão do sofrimento remonta sua prodigalidade durante o império romano, estendendo-se até os castigos e as penitências inquisitivas da Idade Média em concomitância à ascensão dos valores cristãos. No primeiro caso, a dor surgiu como elemento altamente modulador, consentindo carrascos a percorrer as ruas da cidade e chicotear indivíduos sob qualquer indiscrição comportamental, relata Breton (2013, p. 193). No segundo caso, a dor atua sobre a modulação do comportamento alheio, intitulados "sofrimentos educativos." (BRETON, 2013, 193). O antropólogo detalha mais sobre a etimologia de alguns termos clássicos, associados à educação.

> As duas noções são, aliás, "inseparáveis para o grego da época helenística, bem como para o escriba faraônico ou para o judeu. Os tradutores alexandrinos da Escritura não hesitaram, para traduzir o hebraico *mûsar* (educação, castigo), em empregar o termo *paideia* que, para eles, significa simplesmente punição. A tradição latina é semelhante. Os termos hebraicos *mûsar* e *tôkahath* têm como radicais *yst* e *ykh*, ambos tendo o "sentido de 'corrigir' por meio de boas extorsões ou conselhos morais ou o de castigar" (PINO, 1964, p. 5 apud BRETON, 2013, p. 193).

Não somente os formatos de educação estavam fortemente associados à tortura e à punição, mas à própria ideia de "disciplina", cujo aprofundamento foi conveniente nesta análise. O termo veio do latim *disciplina*, associado a 'ensino, ciência, disciplina militar' etc." (BRETON, 2013, p. 193), o qual foi praticado como castigo até o século XIV, quando seguiu o sentido do latim eclesiástico de "massacre" e "instrumento de flagelação", diz o autor (idem).

Como efeito colateral, os espaços de educação formal acabaram por acolher uma violência encoberta e negligenciada, as quais remontam traços fundamentais da origem. "Durante muito tempo, a passagem da infância à idade adulta é insensível, [permitindo que] a violência se dilua nas relações sociais e não poupe nenhuma faixa etária." (ARIÈS, 1960, p. 269 apud BRETON, 2013, p. 195). Ritos de passagem tomam posse dos mais variados momentos escolares, em que o abuso pela força cria dominantes e dominados. Em outros casos, atos brutais marcam, muitas vezes, a aceitação em um grupo, seja na fraternidade informal ou no pertencimento a uma determinada instituição. Breton (2013, p. 195) relembra que

> [...] a disciplina ainda está na moda. As multas que punem o mau comportamento reintegram, de fato, o estudante no seio da comunidade; apagam o excesso de individualidade, corrigindo-o por meio de um princípio invertido que reforça o senso de pertencimento ao grupo.

Sendo assim, imagino que o panorama atual ainda continue similar ao de nossos antepassados, visto que se notifica frequentemente nos meios multimídia sobre grupos de alunos que dominam a sala de aula pelo meio do *bullying* ou graves incidentes na relação entre veteranos e calouros universitários, cujo resultado se converte em provações arriscadas e humilhantes.

A lei incrimina quaisquer atos hediondos em muitos países, sem que se garanta o desaparecimento das incidências, infelizmente. A educação cria um vínculo entre professor e aluno, no qual o guiar é sinônimo de submeter, imprimindo força ao estado geral servil. A criança e o jovem são menos *infirmus*[61] em comparação aos adultos, o que auxilia neste processo de condicionamento através de atitudes repressivas da dor, como diz Breton (2013, p. 197). Atualmente, as torturas físicas não são permitidas, dando vazão a outros formatos de castigo, como "notas baixas, a privação do recreio, a retenção após a aula, as suspensões etc.." (idem, p. 198).

Neste processo, chamado por Breton de "homeopatia da dor" (2013, p. 199), os alunos sofrem na juventude para que, na idade adulta, reduzam seus infortúnios pelo percurso de um "bom caminho". Neste caso, a educação parece se certificar de que as dores escolares possam carregar a essência de todas as provações do mundo, tornando uma advertência escolar, por exemplo, sustentáculo para o sofrimento da morte.

Trata-se de um encurralamento nos caminhos possíveis, sabendo-se que não é dever da escola impor suas vontades sobre a infinidade de caminhos, os quais cada estudante possa seguir. Afinal, o percurso de um trajeto é reservado ao universo

[61] Palavra de origem latina que se refere à pessoa fraca ou débil.

individual do aluno, pela dor ou pelo prazer, concedendo à educação, aos professores e mestres o sentido de auxiliar nas escolhas e na prevalência de um caminhar íntegro.

Neste sentido, finalizo este assunto, relacionando a dor nas práticas de Toshi às dores das salas de aula, de modo que consiga diferenciá-las, para que não sejam compreendidas sob a mesma condição.

As dores do modelo disciplinar reivindicam adaptação dos alunos para que não haja mais sofrimentos. Permanecem como uma força patrulha que repele o corpo, de modo que existam intenções/provocações do outro sobre si, ao invés de um movimento reflexivo para si mesmo. Além disso, o reduzido espaço das carteiras "poupa" o corpo da dor, manifestando-se comumente nas questões mais reservadas como a dificuldade em se aprender um cálculo matemático ou a interpretação de um texto literário.

Não somente na aprendizagem das artes do corpo, como na Dança e no Teatro, o espaço se caracteriza como algo fundamental para que estudantes vivenciem suas dores e, através do movimento corporal, as resolvam. Aristóteles ensinava seus discípulos durante passeios em sua escola filosófica peripatética, pois "as principais ideias surgem durante o movimento/caminhada", diz Lancetti (2008, p. 16), em seu estudo sobre a clínica peripatética. É comum, no dia a dia, observar estudiosos (cientistas, universitários, estudantes da educação básica) saindo de seus assentos, alongando suas colunas, passando as mãos pelo cabelo, como forma de encontrar uma saída para suas dúvidas. A dor da tensão imposta pela incerteza flui para além da mente e se dissolve no restante do corpo até desaparecer.

Em Toshi e em minha prática experimental, a dor é alertada previamente, permitindo que o estudante a perceba como parte do processo em questão. Ganha ela um valor subjetivo, pois tanto a dor como os seus desdobramentos são fenômenos de

cunho individual, os quais apontam para as questões do aluno ao invés das intenções do professor. Como dito, a premissa de Toshi é cuidar do corpo/aluno para que a dor não o machuque ou cause algum outro transtorno nocivo à aprendizagem, embora a manifestação dolorosa ganhe o contorno do universo multivetorial do discípulo.

Trata-se de uma divisória tênue entre os dois casos disciplinares, pois ambos apresentam o componente individual, seja para fazer refletir, seja para afugentar. O ponto encoberto é justamente o desdobramento das dores, sendo que as práticas de Toshi apontam para uma questão do corpo que se modifica pelo exercício das posturas, as quais fazem dores surgir em alguns casos. Estas, no que lhe concerne, criam uma atmosfera reflexiva, em que o estudante mergulha em suas próprias questões para resolvê-las e atribuí-lhes sentido. No segundo caso, não há aprofundamento sobre elas, pois o sistema se mantém justamente da sua incompreensão, já que seu viés opressivo perderia sentido de existir diante da libertação subjetiva dos envolvidos.

Em síntese, não poderia ignorar a dor como elemento importante desta primeira etapa da prática, ainda que esbarrasse em um tema envolvido por muitas censuras. Felizmente, acredito que esta discussão possa despertar outros apontamentos futuros, colocando foco sobre a vínculo professor-aluno e sobre a estrutura disciplinar subjacente nas salas de aula. Imagino que faça considerar o que estudantes e professores sentem nos corpos, conduzindo relações que se guiem (também) pelo não dito.

Nesta argumentação, a dor foi uma primeira tentativa de mergulho dentro de um outro muito maior, o qual se configura como tom deste caminho para dentro, construído pelas seis etapas de aula. Posso dizer que a dor é uma versão mais crua do

aprofundamento em si, assemelhando-se às primeiras tentativas de submergir bolsas de chá na água quente, antes que submerjam progressivamente.

Por fim, após a primeira sequência de aulas, em que os alunos se colocaram a conhecer as posturas do *Reigi Sahō*, os desafios corporais da dor levam ao delineamento do silêncio, o qual é a essência do próximo ciclo. Neste, as dores se desagravam, as reclamações se amenizam e inaugura-se na sala de aula uma conversa calada do estudante consigo mesmo. A solidez do corpo se amacia para ganhar a textura de uma massa modular, cuja possibilidade somente existe devido a corpos que aprendem a ser permeáveis.

3. Em silêncio

A prática seguiu pela proposição de duas aulas como segunda etapa do processo geral, em que os estudantes puderam conhecer o chão através de sua limpeza (*sōji)*. Posteriormente, outras duas aulas trataram do mais profundo contato consigo mesmo via mergulho no próprio corpo. Primeiramente, inspirei-me na interação sensível com os belos *tatami* de palha, cujas tramas receberam meu corpo durante as vivências no Jardim dos Ventos, e sobre as quais ganharam engajamento e fundamentação teórica pelos estudos de Gaston Bachelard, em seu livro "A Terra e os Devaneios da Vontade" de 2008. No capítulo dois desta tese, menciono a corporalidade como massa que vai se diluindo pela prática do limpar, além de discutir sobre a maleabilidade do chão que acolhe e desestabiliza o corpo simultaneamente.

Referiu-se a um momento singelo para se distanciar da rusticidade contextual das duas primeiras aulas, em que se guiou pelas inspirações do fogo. Aqui, a

cooperação da água e da terra[62] ganharam protagonismo, de modo que o zelo alcançou papel de destaque. Quanto à meditação, sou inebriado pelo capítulo "Interno e Externo" do livro "A Poética do Espaço", novamente de Gaston Bachelard, em que o autor constrói paradigmas através de metáforas da casa. Encontrei ferramentas teóricas, as quais possibilitaram o desejo inicial de guiar para dentro, conduzindo os estudantes a participar de uma experiência que os permitiu conhecer o universo profundo de seus tesouros estelares.

Neste momento, o corpo é a casa e a casa é o corpo, ilustrando a ideia de espaço bachelardiana. Essa ideia reaparece em artistas como Lygia Clark e Erwin Wurm, os quais criaram seus trabalhos com os títulos "A Casa é o Corpo" e o "O Corpo é a Casa", respectivamente. O sentido do caminho é sempre para dentro, dado que o reconhecimento do mundo exterior promove um arremesso ao corpo, do qual tal atitude não seria possível em sua ausência.

Assim, a dor foi o elemento tônico na primeira etapa do processo, em que os desconfortos corporais, durante a execução das posturas, iniciaram um aprofundamento sensível sobre cada aluno. A dor construiu uma passagem para o silêncio, o qual acabou por se tornar protagonista nesta ocasião. Os alunos praticaram o *sōji*, imergindo nos espaços de suas carteiras através de uma coreografia ritualística. Valeram-se das posturas formais do *Reigi Sahō* aprendidas nas duas primeiras aulas, que os fez compenetrar nos territórios tão seus.

Percebi que a minha voz de professor tomou o espaço da sala gradativamente, à medida que outras concorrências sonoras, como conversas paralelas entre os alunos, diminuíram significativamente em todas as turmas submetidas à prática. As

---

[62] A água e a terra apresentam essa associação com o feminino, desde os primórdios do pensamento grego, por exemplo. A água, segundo Garcia (2007, p. 18), em seu texto sobre os mitos e os papéis da mulher no manejo da água, diz que é "a própria *physis* - o que brota de si mesma e se desdobra, origem e matriz de todas as coisas vivas", enquanto a terra é a materialidade da própria Gaia, a Mãe-Terra.

atenções estavam dirigidas a um cuidado muito maior consigo ao longo da execução dos movimentos corporais, uma vez que as minúcias do *Reigi Sahō* foram base para o *sōji*. Deste modo, foi notório que os alunos tenham compreendido a importância do silêncio, pois qualquer distração adicional impactaria em seus corpos como, por exemplo, um desgaste energético, um desconforto ou uma dor.

Figura 25: A realização do *sōji* pelos estudantes do oitavo ano.
Fonte: elaborada pelo autor.

Entendi, deste modo, que a reflexão sobre a essência do silêncio, assim como seus desdobramentos em meio social tenham sido preponderantes em virtude de suas

conexões valiosas aos elementos desta pesquisa, como a sua valorização nos espaços *dōjō*, os seus desafios em meio às instituições de ensino, principalmente em sala de aula, e a sua singularidade diante de um estado meditativo para o encontro consigo mesmo. Outro reforço para esta discussão esteve associado a um desejo particular como pessoa e como professor, partindo de experiências extremamente íntimas com o silêncio. Quero dizer que viver em meio social e trabalhar como docente nada mais é do que um grande desafio, em vista das dificuldades que possuo em lidar com ruídos em demasia. Lembro-me com total inteireza sobre os momentos em que o equilíbrio do corpo foi abatido pelos sons descompensados nas escolas por onde passei, nos transportes públicos, em restaurantes e na intimidade de minha casa. Isso diz respeito à invasão das individualidades, posto que o som seja algo do outro que nos penetra e não se esquiva. Deste modo, acredito na condição de uma responsabilidade mútua entre indivíduos de um grupo, residindo "em uma relação dialética e no respeito e reconhecimento do outro" (BRANDÃO E CARNEIRO, 2018, p. 96), sob a condição de que qualquer mínimo ruído é capaz de interferir substancialmente no universo alheio. Entretanto, este breve discurso não detém todo significado de causa e efeito que envolve a narratividade do silêncio , sobretudo ante a complexidade comunicativa que se estabelece em uma sala de aula. Utilizo, portanto, as contribuições antropológicas de David Le Breton para este assunto.

Em seu livro "Do Silêncio", encontrei mais que um material para fundamentação teórica, possibilitando-me banhar com a sensação balsâmica diante do acolhimento tão representativo. O silêncio é analisado como um aspecto inerente ao corpo, o qual é capaz de tocar, afetar e interferir a todos. Em sua fala na entrevista de Brandão e Carneiro, o autor explica sobre a ligação que há entre os temas de seu estudo sobre o corpo, incluindo o interesse pelo silêncio.

> Nós escrevemos porque somos tocados por eventos externos. Então, tudo se conecta efetivamente. Nos comportamentos de risco, o adolescente coloca seu corpo em perigo, se arranha, faz uso de drogas e do álcool, ou através de anorexia e outros distúrbios alimentares. É uma maneira de atingir o corpo, de quebrar ou danificar algo do corpo, enquanto continua a viver.[...] "Le silence" é muito mais autobiográfico. Estou muito ligado a este livro porque sou uma pessoa muito silenciosa, prefiro ouvir as pessoas a falar. Escrevi também "Marcher. Eloge des chemins et de la lenteur" o "Eloge de la marche" porque eu sou um grande caminhante e para mim é importante andar, pensar, respirar, encontrar o seu lugar no cosmos, no mundo (BRANDÃO & CARNEIRO, 2018, p. 91 - 92).

Nesta fala elucidativa, Breton traz três importantes pontos que reforçam os valores desta pesquisa: o corpo que se afeta, o corpo conectado a tudo e a ideia do corpo dinâmico que busca um lugar no cosmos. Acredito que o silêncio seja algo que fale destes três pontos supracitados, associando-os diretamente aos ideais de um *dōjō*, dos trabalhos de Toshi Tanaka e da prática desta pesquisa, a qual assume o desafio de abordar a quietude defronte à circunstância rumorosa da sala de aula.

Nos espaços do *dōjō*, o silêncio é mais um elemento que auxilia na integração com os ciclos da natureza, assim como a estética (abordada no primeiro capítulo desta tese) que organiza códigos harmônicos no recinto para se equilibrar com o entorno. Na pausa silenciosa, os micro e os macrocosmos encontram um lugar comum no corpo, permitindo que a contemplação seja de dentro para fora e de fora para dentro. Posso rememorar as meditações de Toshi, em que conduzia seus alunos a mergulhar no próprio corpo, seguindo pelo movimento da respiração. De fato, o ar vai para um lugar interno que não necessariamente é de interesse meditativo. O interior se aprofunda adiante das vísceras materiais. A respiração vai ritmando uma nova frequência do agir até que os pulsos encontram um estado de fleuma. Neste

instante, os ruídos audíveis e não audíveis se desmancham na atmosfera plena do silêncio, cujo acontecimento leva à sensação de queda num grande abismo sem fim; é um vazio repleto de ausência, dicotômico que pertence ao corpo e que a ele é pertencido.

Talvez, a melhor imagem do silêncio que possa adotar para esta pesquisa seja a de uma região abissal, de modo que é para lá que se sente conduzido, quando os sons da comunicação se cessam. Depara-se com um desfiladeiro sem fim, diante das incertezas do silêncio, num estado de vazio, de um não dito, segredo, das névoas que encobrem a obscuridade mais profunda do ser. Como Breton (1997, p. 12) identifica, são as inúmeras falésias na fala entre um respiro e outro, cuja imagem é testemunho para a experiência com a meditação respiratória/submersiva de Toshi.

Comentei sobre as duas aulas, em que os alunos realizaram o *sōji* em suas carteiras. Grupo a grupo, executaram uma pequena célula coreográfica para molhar e torcer um pano na posição de cócoras, seguida de outra sequência de movimentos para a limpeza da carteira (mesa e assento), a qual era finalizada pela saudação com o *rei*. Os estudantes puderam viver esta experiência gradualmente, tecendo a fluidez dos movimentos pelo foco em cada momento, em que prepararam seus corpos no molhar dos panos para o clímax na limpeza ideogramática. Foi surpreendente colocar-me diante dos ânimos solvidos pelo processo em cada aula, como se toda a energia extasiante da adolescência encontrasse sua neutralização por algo superior, a própria prática.

Houve uma hipótese de minha parte que esperava por um impacto visível sobre os movimentos do corpo pós-prática, no gesto do se sentar ou numa atitude social, os quais se confirmaram de maneira coadjuvante para a criação do estado silencioso. O corpo modulou o silêncio, que o modulou em retroalimentação,

tornando-se algo para além do som. Fui capaz de identificar uma quietude nas posturas singelas que abraçaram o fazer da prática nos espaços curvos das mãos e na coluna vertebral, como se estivessem a gestar no cuidado dos úteros maternos. Tratou-se de como Toshi Tanaka se referiu ao corpo nas práticas dos leques, onde se criou espaços para acolher o ar nele mesmo, deixando-o respirar para retirá-lo das posições que o estrangulavam e o tensionavam. Desse modo, o silêncio foi resultado protagonista que se moldou tanto no cerne do indivíduo quanto no clima coletivo da sala de aula.

Acredito que este fenômeno anterior seja motriz para uma discussão sobre o paradigma de fala *versus* silêncio, sobre o qual as reclamações docentes são constantes e expressam urgência nos dias de hoje. Segundo muitos relatos, algumas salas de aula estão contextualizadas em meio a uma comunicação caótica, em que a escuta é a variável pretensiosamente ignorada. Os alunos falam, alguns professores gritam, e o som repercute pelos corredores, sem que se distinga remetentes e destinatários neste fluxo conversacional. Isto, caso venha a se considerar falas concorrentes como canais comunicativos, uma vez que, na simultaneidade dos fatos, as origens e os fins não são claros. Revelam-se em micro canais simultâneos que se somam em uma massa sonora entre um indivíduo e outro, como gromelô[63], na condição distinta de que as palavras carregam conteúdo neste caso, cujos sentidos se encadeiam em frases. Todavia, são reduzidos apenas a sons, dada a nebulosidade de suas manifestações conjuntas.

Segundo Breton (1997, p. 12 - 13), o agravamento desta problemática está vinculado ao nascimento da comunicação moderna de Norbert Weiner, que

[63] Gromelô é uma linguagem cênica inventada. "Trata-se de um jogo de onomatopeias, que se articula com arbitrariedade [...] com o acréscimo de gestos, ritmos e sonoridades particulares. [...] É quase impossível ditar regras ou sistematizar o gromelô, segundo Fo (1997, p. 97 - 98) e seu manual do ator.

transformou paulatinamente as sociedades do ocidente pela valorização da informação e da comunicação como forças (re)organizadoras do mundo pós-apocalíptico das guerras. O autor discorre sobre os estudos de Philippe Breton (1985), no livro "La parole manipulée", os quais esclarecem acerca das convicções científicas e comunicacionais de Wiener, em vista de propagar uma forma de comunicação sem profundidade, em que a transparência e a captura dos significados mundanos surjam pela superficialização desse meio. O controle, então, deveria pertencer aos cientistas e suas máquinas de comunicação, reduzindo o poder do Estado, o qual era de destino incerto e cooperava para a exacerbação da entropia que ocorria no mundo, segundo Wiener.

Para ele, o mais importante se incidiu sobre as partes de um objeto, ao invés do conteúdo que nele habita, delineando uma comunicação pujante e desenfreada, cujo resultado é nomeado por Breton (1997, p. 12) como "Imperativo do dizer". Nele, a fala é fundamental para que o silêncio não se instale, fazendo alusão novamente aos terrores da guerra, como o silêncio dos campos de concentração ou a calmaria pós-bomba de Hiroshima. O som que toma o ar provém de uma comunicação circunstanciada, em que se desconsidera o ouvinte e faz-se prevalecer uma impressão do todo dito, quando algumas informações, na verdade, são ocultadas e deixadas nas sombras propositalmente. Em efeito, têm-se meios sociais embebidos de falas ruidosas, mesmo que, em casos pontuais, o silêncio seja mencionado como fundamental. Bibliotecas, hospitais, recintos religiosos, entre outros, não são mais imunes à falação de seus frequentadores, que contradizem as normas impostas ou buscadas por eles mesmos. Nas escolas, encontra-se um cenário alargado das algazarras sociais, em que as vítimas são as que optam por se calarem, oprimidas por um contingente de fala maior.

Como resultado direto, as máquinas de comunicação dos meios multimídias ocupam hoje o lugar de fala literal, provendo a necessidade intrínseca do nunca calado. A multidão é consumida pela velocidade informacional que a bombardeia, obrigando-a a se colocar pela afirmação ou pela resposta à afirmação do outro. O fluxo incessante deflagra a despersonificação do indivíduo, postando seu todo para fora, sem que a intimidade resguardada no silêncio dos segredos se preserve. A fala, por sua vez, quando já não sabe mais o que tratar, deixa seu teor em segundo plano, até que a comunicação se torne fática, apenas para preencher o espaço, sobre o qual o silêncio existiria. "Uma palavra sem presença permanece sem efeito concreto sobre um ouvinte sem rosto" (BRETON, 1997, p. 14), colocando o ser humano sempre no lugar de passagem pela emissão de mensagens sem fim. Por isso, a condição social que espelha a imposição ontológica das mídias é flagrante, pois assim como não se encontra espaço para falar e ser ouvido em salas de aula, não há espaços vazios nas televisões, nas rádios nem, atualmente, nas inúmeras formas de redes sociais pela *internet*.

Em minha experiência como professor, encontrei inúmeras ocorrências do imperativo do dizer, considerando meus momentos em aula e no restante do âmbito escolar. A grande maioria dos docentes expressava um desejo de adentrar salas completamente silenciosas na conveniência de um prazer ideal. Mesmo assim, o silêncio inquebrantável dava espaço a pequenos murmúrios, a falas ligeiras, as quais evoluíam para uma conversa generalizada, até um estado de alvoroço. O ciclo, porém, poderia ser quebrado facilmente pela voz do professor, que, sob total cautela, intervinha na raiz do processo para evitar seu apogeu. Tratava-se de algo semelhante ao podar da grama, considerando-se que sempre vai crescer, caso nenhuma atitude seja considerada a tempo. Além disso, encontrei situações, incluindo vivências nas

escolas em que meus pais (professores) trabalhavam, onde uma simples solicitação docente não impedia o desenrolar dos fatos, sendo necessário, para alguns, elevar a sua voz às alturas, a fim de sobrepujar a multidão falante.

Antes que se analise a relação de poder que se instaura na sala de aula via ímpeto do falar entre professores e alunos, é importante salientar que o ato de dizer não deve ser incriminado, já que fala e silêncio compõem juntos a comunicação. Como afirma Breton (1997, p. 17), "o silêncio e a palavra não são contrários um do outro. São ativos e significantes, de modo que o discurso não possa existir sem a sua ligação mútua". Por esta razão, o silêncio acontece em sala de aula mesmo entre os alunos mais tagarelas, considerando os membros a ouvir ou as pausas mínimas de respiro entre uma elocução e outra. Ainda, o autor menciona que a fala surge do silêncio interior (uma vocalização silenciosa pré-existente), o que já foi explicada pela semiótica greimasiana, a considerar todo o processo de significação da linguagem como parte deste ambiente pré-vocálico[64]. Nesta perspectiva, é cabível dizer que a situação das salas de aula e da relação docente-estudante não está envolta num martírio insolúvel, uma vez que o silêncio não desaparece, enquanto a fala existir. Entretanto, seja mais importante buscar alternativas para providenciar o emudecimento das vozes e a plenitude do silêncio, compreendendo as necessidades tácitas de um ser tagarela e de um ser silencioso, assim como desemaranhar os meandros de poder entre este par ambivalente.

Começando pelo último apontamento, é necessário considerar que os regimes de fala e silêncio surgem por um delineamento cultural, tornando o fenômeno do

---

[64] O signo para Saussure é formado pelo significado e pelo significante, sendo o primeiro caracterizado como o conceito e o segundo como uma imagem acústica, e ambos se formam antes da realização da fala propriamente dita. Como explica Fiorin (2003. p. 58), "o signo é a união de um conceito com uma imagem acústica, que não é o som material, físico, mas a impressão psíquica dos sons, perceptível quando pensamos numa palavra, mas não a falamos".

tagarela e do silencioso um dado altamente relativo. Como diz Breton (1997, p. 48), em uma dada cultura, onde a fala exacerbada não seja praticante, a característica "silencioso" deixa de existir, tornando todos os sujeitos de sóbria manifestação vocal. O mesmo ocorre com sociedades em que o preenchimento do silêncio seja preponderante, no qual o traço de tagarela não desponte diante de seu meio.

Por exemplo, japoneses emitem pouca ou nenhuma fala em ambientes públicos fechados, concebendo o estado silencioso como primordial. Já na ilha de Nukuoro, localizado no Oceano Pacífico, a população teme o silêncio, preenchendo-o a todo custo. Breton (1997, p. 55) narra a experiência de uma antropóloga que, ao ficar sozinha, foi abordada por uma moradora próxima, a qual receou pelo seu bem-estar diante da ausência de um interlocutor.

Encontrei uma ordem do silêncio nas instituições *dōjō*, a dispensar o uso da palavra como meio mais eficaz de comunicação, que se manifesta por outras maneiras. Breton reforça este ponto, a seguir:

> Esta situação está relacionada com o sentimento que cada indivíduo tem de estar ligado aos outros e encaixado numa dependência estreita em relação a eles, que inibe o tomar da palavra. O japonês dá mostras de uma sobriedade de gestos e de palavras e sai dificilmente da sua reserva. Interioriza as suas emoções e permanece, na aparência, impassível, apesar das contrariedades ou dos impulsos afetivos que possa sentir (BRETON, 1997, p. 49).

Com efeito, o sentimento de unidade entre os japoneses e descendentes está muito mais associado a uma responsabilidade de ações individuais sobre o universo alheio do que uma forma de dependência pela extinção da individualidade. Sendo assim, o silêncio existe para preservar o outro e não para emudecer a si.

Quanto ao Brasil, tomei cuidado para direcionar a minha análise a uma narrativa não violenta e pouco determinante, que compreenda o país como multicultural e repleto de micro regimes de fala e silêncio, portanto. Nos transportes públicos, por exemplo, é permitido que se fale ao telefone indiscriminadamente, mas o uso de aparelhos eletrônicos para reprodução sonora é vetado no desprovimento de fones de ouvido. Mesmo assim, há inúmeros casos em que estas regras são violadas como clara afronta à norma e pela livre valorização das necessidades individuais, em que imagino haver uma frenética vontade de ser ouvido. Não cometeria o erro de encontrar um plano geral para todos os regimes sonoros no interior desta sociedade, mencionando alguns casos notórios e retornando ao contexto da sala de aula.

Acredito que as mudanças no *status quo* do cenário político brasileiro põem em curso transformações nas estruturas multidimensionais, as quais perpassam a esfera pública e individual. Num olhar positivo, não há espaço para que a pessoa-estudante seja compreendida apenas como ator dentro da cena da sala de aula, admitindo que a vida se trate de uma grande realidade esquizofrênica.

Acredito que a visão do ser uno se torne frequente no caminho futuro, em que a relação de causa e consequência entre esferas, hoje analisadas como independentes, se aproximem significativamente. A aparente valorização das culturas ancestrais e a busca pelas ciências holísticas apontam provavelmente para uma necessidade humana de se integrar no todo que se relaciona com tudo.

Sendo assim, as posturas de fala em sala de aula estão fortemente relacionadas a eventos externos às suas paredes, considerando-se a colocação do parágrafo anterior, identificando urgência sobre uma atualização do par fala *versus* silêncio na relação professor-aluno. Refiro-me às ações de poder que regem essa dicotomia e implicam discutir sobre os modos de agir dos envolvidos, para que sujeitos e

sujeitados sejam, possivelmente, identificados e desconstruídos em uma relação menos hierárquica.

Diante da comunicação em sala de aula, não se pode enganar na inocência das palavras ou do próprio silêncio, pois ambos pertencem a uma possibilidade dupla do agir. A fala traria muitas fragilidades ou o silêncio forjaria uma grande arma de repressão, por exemplo. Como diz Breton (1997, p. 78) "a distribuição do tempo da palavra ou do silêncio depende da distância social que separa os diferentes membros" e "o domínio do silêncio e da palavra se comporta como um traço da autoridade institucional". Os professores, então, ocupariam postos privilegiados, conforme a organização escolar mais tradicional, enquanto estudantes, lugares menos favorecidos na prática social em sala.

Desta maneira, quais seriam as intenções docentes sobre a manutenção absoluta do silêncio em sala de aula? Seria ele compreendido, de fato, para os motivos pedagógicos? Talvez, refletir inicialmente sobre esses pontos ajude na condução interessante sobre a proliferação do caos polifônico no contexto escolar.

Primeiramente, devo lembrar que encontrei o silêncio durante o momento prático desta pesquisa, o que me faz crer que sua ocorrência não é total especulação ou um resultado excepcional no fluxo comum das aulas. Relembro que a criação didática cuidou para que todos os engajamentos desta pesquisa fossem destacados. Além disso, os ciclos propostos ocorreram na permanência dos alunos em seus respectivos períodos, de modo a evitar simulacros. Ainda, esclareço que a experiência se dedicou a esmiuçar o fenômeno do silêncio, não se atrevendo a qualificar a prática e minha postura docente como tutoriais do ser professor.

Em segundo lugar, o silêncio que se manifestou em minhas aulas não aconteceu de imediato, mas foi passante e dependente da transversalidade do tempo.

Não esteve, de mesma forma, detido na singularidade da dimensão “som”, tal qual se espera dele, levando-me a conviver com outras falas e outras formas do ser-estar dos estudantes em aula.

O silêncio se comportou como uma entidade viva e repleta de intenções individuais dos alunos, de modo a estar diante de um panorama sensível, capaz de possibilitar-me a leitura de suas necessidades. As breves falas, suas outras sonorizações e gestualidades corporais completavam as lacunas que, porventura, fossem deixadas nos intervalos de silêncio. Acredito que este seja um exemplo materializado da descrição de Breton sobre os japoneses, de modo que a prática inspirada nos *dōjō* surtiu efeito na seletividade de outros canais para a comunicação dos alunos, não mais dependente da saturada oralidade.

Quanto à minha fala de professor, pude senti-la acontecer como resposta a um convite pela maneira que os alunos construíam seus quadros de conversa, na possibilidade de que as completasse com minhas orientações. A modulação das intensidades sonoras de minha voz foi um dado colateral neste estudo, cuja surpresa se deu pela naturalidade osmótica de seu acontecimento. Por isso, posso compreender que a harmonia das falas e silêncios entre professor e alunos configure uma condição *sine qua non*, isto é, dependente de uma reciprocidade do agir, em que se regule mutuamente e na mesma proporção.

Diante deste *insight* acima, acredito que a problemática em sala possa ser debatida conforme algumas ideias trazidas por David Le Breton, o qual dedicou alguns capítulos de seu livro para refletir sobre a pessoa silenciosa e a pessoa tagarela, assim como o regime político que surge entre os dois.

O autor considera a tagarelice como uma comunicação sem conteúdo, em que o falante exprime seu prazer sem comprometimento direto com o outro, para

“preencher uma função antropológica da confirmação de si/do outro, além do fortalecimento dos laços sociais” (BRETON, 1997, p. 65). Liga-se diretamente ao fenômeno da Imperatividade do dizer, na necessidade constante do falar para evitar o silêncio.

Neste sentido, creio que a condição dos estudantes adolescentes, como os participantes desta pesquisa, vivem o poder dos incentivos de fala da modernidade com veemência, visto que seus aparelhos celulares compõem uma relação simbiótica com seus corpos, os acompanhando em todo lugar. Por outro lado, mesmo que partilhem da característica, como diz Breton, de usar a fala como confirmação de si e como provedor de vínculos sociais, entendo que desempenhe papel inerente a determinada faixa etária e à própria questão social da sala de aula, pois estão ali para constituir uma identidade e aprender através da experiência de interação com o outro. Sendo assim, imagino que as referidas formas do falar não cooperem com a produção da *blablação* em sala de aula, mas sim como essa manifestação vem conduzir os preceitos culturais do falar.

Desde o nascimento, a criança é movida a falar, desconsiderando o seu silêncio como elemento fundamental de seu estado de viver. Breton (1997, p. 59) revela que “o mutismo é vivido como uma deserção culpável ao meio social”, excitando práticas familiares e médicas do incentivo à fala a qualquer custo, sob o receio de garantir à criança uma provável aceitação de seu meio social. Sendo assim, a pessoa que apresenta características silenciosas experiencia, geralmente, o desagrado taxativo do outro, considerando-a louca, arrogante, esnobe, desdenhosa, visto que há uma condição do imperativo do dizer que impossibilita a leitura do silêncio como uma forma de comunicação significativa. Consequentemente, a cultura falante impacta na necessidade íntima da fala identitária e socializadora dos

estudantes adolescentes determinantemente, movendo-os aos excessos, aos desequilíbrios e à promoção do caos sonoro em sala de aula.

Os professores, por sua vez, não são ausentes desta cultura tagarela, mesmo que suas identidades e necessidades sociais estejam em outros momentos como adultos. Na verdade, acredito que muitos contribuam para o agravamento desta problemática, valendo-se das avaliações pela participação, ou seja, valorizando os alunos que participem da aula pela via da fala. Durante a aula, diz Breton (1997, p. 57, que

> será desculpado se estiver doente ou de luto, fazendo [os professores] esforços para lhe facilitar a palavra, pedir-lhe uma opinião, se nada justifica a sua reserva e, se ele persiste na atitude, sublinha-se-lhe severamente que não está nada «falador», o que tem sempre o ar de uma censura. As suas opiniões, em contrapartida, são esperadas com mais impaciência, escutadas com mais atenção, porque a sua raridade lhes conferiu um valor que as faz sobressair na conversa do grupo.

Há exemplos de docentes que atribuem notas para esta participação, desconsiderando a particularidade ou escolha de outros em permanecer silenciosos. Muitos apoiam essa condição no argumento de que, caso não fale, não há possibilidades de saber sobre o que se passa no universo alheio, cuja veracidade não é de todo falha. Por outro lado, pouco se considera o incentivo aos silenciosos de se pronunciar, quanto à criação de outros espaços de sala a respeitar e reservar o valor de seu silêncio, sabendo-se que o professor é um senciente e a fala constitui apenas uma viela de percepção do estudante.

Portanto, os discursos expositivos criam uma barreira natural aos silenciosos, visto que guardam seus segredos como valor de suas individualidades, mas não configuram um estado de plena mudez necessariamente. Muitos apresentam, como

diz Breton (1997, p. 21), a "sobriedade da palavra", expressando-se em condições especiais, como durante o acolhimento de grupos reduzidos ou na presença virtual do outro (conversas telefônicas, por exemplo, ou por meio de outros acessos midiáticos).

No advento das aulas e das práticas com alunos em situação remota, dadas as restrições pandêmicas pelo COVID-19, fui testemunha de grandes reviravoltas entre a fala e o silêncio, uma vez que alunos silenciosos passaram a falar e outros se emudeceram completamente. Deparei-me com um silêncio desconfortante, imposto pelo próprio mecanismo das aulas *on-line*, posto que o resultado das falas simultâneas foi desagradável para os próprios alunos, devido às interferências sonoras, umas sobre as outras.

Ainda, as conversas paralelas, as quais sempre aconteceram entre estudantes vizinhos em sala, mantiveram-se através de outros aplicativos (meios alternativos que não eram utilizados em aula necessariamente) ou pelo espaço virtual do *chat*, onde todos eram capazes de se comunicar pela digitação de palavras. O silêncio, então, foi magnânimo, mas semelhante aos falatórios desorganizados nas salas de aula físicas, a ocorrer pelo ato da fuga e do desinteresse. Tratou-se do silêncio cheio de nada, causando desconfortos parecidos nos professores, uma vez que suas falas foram novamente ignoradas.

Em contrapartida, deparei-me com o aparecimento do silêncio engajado, durante a prática da pesquisa com estes alunos em situação remota, em que a atmosfera desagradável se transformou em um silêncio participativo. Em outras palavras, em contraponto ao silêncio das ausências, fiz parte de um momento em que os estudantes povoaram o período de aula com silêncios de presença, no qual o resultado do *sōji* e da meditação profunda confluíram para a abertura das câmeras e

para a catalisação das conversas privadas do *chat*, as quais somente expressavam *feedbacks* a respeito dos conteúdos da prática.

Através da apresentação dos cenários desfavoráveis, tanto pela fala descompensada e pelo silêncio do nada, salienta-se a manifestação do silêncio significativo, que para Breton, leva à fala significativa através do processo de autocontrole. Para ele, esta forma silenciosa está associada aos segredos que povoam o interior íntimo de cada um, muitas vezes desconhecidos pelo próprio indivíduo.

Nesta questão, o silêncio significativo poderia ser uma forma de acessá-los como um processo de um desvendar de si. "O segredo tem, por vezes, uma dimensão estritamente pessoal, relacionada com o emprego do tempo e com uma atividade" (BRETON, 1997, p. 119). Pelo silêncio, chega-se àquilo que está envolto em sombras, de maneira que se possa encontrar a outra face do mundo visível. Está-se diante, neste caso, de um silêncio como uma modalidade do sentido, em que se cria estesia no mundo do vivente, cuja diferenciação do silêncio sonoro se dá pela forma como move o indivíduo. Muitas vezes, diz Breton (1997, p. 143) o som chega ao ouvinte, mas não promove atenção, por exemplo, assim como ocorre em sala de aula, quando os alunos ouvem, mas nada desperta suas questões mais íntimas. É como o silêncio prestigiado pelos japoneses, um silêncio estético, contemplativo, em que a afetação se dá num nível tal que a dissolução de si é propiciada pelo clima favorável.

No caso da experiência com meus alunos, acabei por providenciar este silêncio estético significativo, seguindo os preceitos e ensinamentos de Toshi Tanaka em seu *dōjō,* conduzindo-os ao recolhimento nas zonas abissais de seus corpos. Em meio às últimas duas aulas desse ciclo, em que os praticantes foram conduzidos aos mais profundos de seus interiores via meditação, fui capaz de experimentar, como professor, a versão mais vívida do silêncio significativo, perante as diferentes

manifestações corpóreas dos alunos. Este silêncio é descrito pela passagem de Breton (1997, p. 146, 148 e 149), a seguir:

> O silêncio instala no mundo uma dimensão própria, um peso que envolve as coisas e incita a não esquecer a parte que cabe ao olhar pessoal com que as vemos.[...] O silêncio compartilhado é uma forma de cumplicidade, prolonga a imersão na serenidade do espaço. [...] A sensação de fusão com o cosmos, a dissolução de todos os limites, manifesta o carácter profundamente individual de tal experiência, que é originária num sentimento íntimo, que fica à mercê do menor falatório. É importante nada dizer para que se não quebre o vaso infinitamente frágil do tempo. Plenitude ou vazio do silêncio, de acordo com a interpretação de cada um.

Envolto no calor do momento, pedi que meus alunos fechassem seus olhos e acalmassem seus ânimos, enquanto ouviam o badalar compassado de um sino tibetano de cerimônias budistas. Em seguida, pedi que imaginassem uma grande caverna ou um grande oceano, a servir como metáfora de seus próprios interiores, onde se aprofundariam/mergulhariam. Quando chegassem ao fundo, sugeri que observassem o universo interior como um grande infinito, mas que encontrassem um baú, onde estariam suas estrelas de maior valia.

Ao abrir esta arca, orientei que deixassem as estrelas seguir e, naturalmente, organizarem-se em constelações, as quais atribuiriam algum delineamento ao vasto espaço infinito. Propus, então, que olhassem para as estrelas, de modo que pudessem conferir-lhes palavras e que guardassem o formato desta constelação. Conduzi-os, sem delongas, para fora da caverna/oceano, sugerindo que desenhassem a constelação em uma folha sulfite e anotassem as palavras. Por fim, orientei a construção de um grande mural em que os alunos pudessem sobrepor suas

constelações, de modo que o resultado trouxesse uma forma de desenho do interior de cada um, transformando-os num interior coletivo.

Tratou-se de um mergulho em que estudantes e professor se depararam com as incertezas do futuro, não sabendo o que poderia, de fato, delinear-se após o retorno das profundezas de si. Lágrimas, risos e murmúrios correram pela sala, absorvidos em um estado autoconcentrado, no qual pude perceber claramente estranhamentos sobre o conteúdo conhecido e o modo como se deveria lidar com aquelas informações, sentimentos, emoções, movimentos etc..

O achado os impactou descomedidamente, colocando-os em silêncio, pois não sabiam o que falar sobre aquilo que não tinham convicção de sua natureza. Por outro lado, não se puseram a tagarelar levianamente, em razão do silêncio maior da prática que foi suficientemente eficaz para canalizar seus recolhimentos e fazê-los buscar significados às curiosidades do *unknown*[65].

Em se tratando do desconforto diante da ausência de respostas para o achado dos alunos, os mestres japoneses costumam conduzi- los a encontrar respostas pelo mergulho em si mesmos. Enveredados no pensamento religioso, trata-se da "recusa sob qualquer referência a um absoluto, sublinhando a procura da vacuidade, o apreender da não substancialidade dos fenômenos e da própria pessoa" (BRETON, 1997, p. 215). No budismo, o mergulho interior é uma forma de se conectar ao vazio do Universo, em que as dualidades se integram e o Nirvana é atingido. Neste estado, coloca-se além dos sentidos propriamente humanos, distanciando-se dos sofrimentos profanos do mundo.

Nesta questão, estando o silêncio além da pergunta e da resposta, o mestre responde aos questionamentos de seus alunos com a quietude, e na sobriedade

---

[65] *Unknown* é a palavra da língua inglesa para designar o desconhecido.

máxima de palavras, sugere meditar e buscar suas respostas no próprio vazio. Então, o corpo do mestre nada mais é do que um reflexo imagético do próprio aluno, devolvendo-o sempre para o interior de si.

Toshi, por exemplo, fez-me entender as indagações e as necessidades desta pesquisa por meio de uma imersão, de modo que houvesse a sensação de "compreender" sem o delineamento, ainda, das palavras. Acredito que tenha encontrado o significado do *Satori* (悟) ou, segundo Ueda (1995, p. 13), citado por Breton (1997, p. 218), como "'a abertura sobre o infinito'; a compreensão no saber do não-saber", que me colocou no silêncio pleno da alma (*Moku* - 黙), no desprovimento de qualquer forma de limite.

Neste sentido, Breton menciona a diferença entre o mestre da verdade e o mestre do sentido. O primeiro responde à questão do seu discípulo através da apresentação de uma verdade única, entesourando o processo de aprofundamento pela própria experiência. Em contrapartida, o mestre do sentido desenvolve uma verdade particular, pela qual o discípulo se conduz por uma perspectiva a trazer consigo.

Os contornos jamais são claros: "as ausências dos mesmos incitam à procura" (BRETON, 1997, p. 227) pela meditação. O silêncio que paira na relação professor-aluno é motivo para a construção de um conhecimento longe do certo e do errado, dos binarismos que subsistem na esteira entre pergunta e resposta. Além disso, os mestres do sentido sabem que a construção da verdade é um processo individual e de cunho infinito, atribuindo grande responsabilidade a cada palavra dirigida ao seu discípulo. Em outros termos, o silêncio e a sobriedade da fala são como brisas delicadas que movem e permitem ao estudante agir arbitrariamente, diferente do inevitavelmente ímpeto de uma tempestade.

Breton (1997, p. 228) afirma que

> O silêncio do mestre de sentido se baseia na consciência da sua humildade e da sua convicção de que a única verdade é individual e que é preciso que cada homem, que quiser ser modificado, aceda por si próprio a essa conquista.

Em suma, a modéstia que acompanha os mestres como Toshi Tanaka, por exemplo, alimenta um ciclo constante, cuja premissa não aponta qualidade de valor no patamar hierárquico que ocupa, permitindo que a aprendizagem seja recíproca entre os mais experientes e os menos experientes, numa (co)interferência silenciosa que abre possibilidades de percurso para todos os envolvidos.

Os resultados obtidos em sala de aula estão em grande parte associados aos estudos de David Le Breton, o qual considera o silêncio um fenômeno construído pelo corpo (meus e dos alunos) através de uma condução (e não de uma submissão) de aprofundamento sensível em si mesmo, modulados pelas práticas de sensibilização pelo *soji*, primeiramente, e reforçados pela construção meditativa do espaço interno de si. Neste sentido, bebi da responsabilidade como mestre do sentido, na tentativa possível de conduzir meus alunos através de um projeto de aulas que não se prendeu a ideias preestabelecidas, minhas próprias hipóteses, sobre seus resultados. Afinal, como dito nos primeiros capítulos dessa tese, tratou-se da criação de uma experiência com o interior, a qual seria capaz de se repetir inúmeras vezes durante a vida do aluno, diante da infinitude da interioridade, a escorrer para além dos cinquenta minutos de aula.

Garantiu-se, portanto, que o silêncio tenha surgido pela chamada do próprio corpo, inerente às posturas do *Reigi Sahō* em um *dōjō*, na perspectiva de contornar o poder disruptivo na relação professor-estudante pelo ato da imposição. Assim, as

falas tagarelas foram, em sua maioria, substituídas por indagações e ânimos sóbrios, abrindo espaço para o silêncio participativo entre mim e meus alunos e tornando-se, ainda, disparador de um processo emancipatório e autônomo.

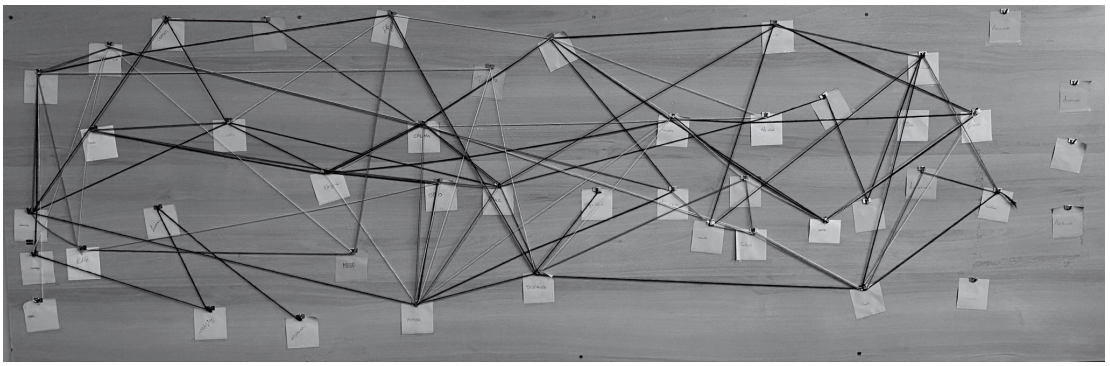

Figura 26: Cordões de Pérolas - constelação coletiva dos estudantes do nono ano
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 27: Pérolas e estrelas - os pontos que conectam um ao outro
Fonte: elaborada pelo autor.

4. A rosa dos (seus) ventos: as práticas do soltar e do ser

Nos últimos caminhares da prática, elaborei uma peregrinação à superfície, em que os estudantes puderam experimentar uma (re)consciência de si, após as informações coletadas em seus interiores. Tratou-se de integrar o antigo com uma nova versão de si. Assim, a proposta das últimas quatro aulas foi dividida em duas porções, sendo as primeiras para um delineamento dos novos caminhos e as próximas para a investigação do novo eu.

Deste modo, trabalhou-se intenções peregrinas pela criação deste percurso nas duas primeiras aulas do processo, a metaforizar-se nos traços ideogramáticos dos *kanji*. Cada símbolo desenhado se transformou em um registro sinóptico do caminho, somando as intenções do fluir, pelo emaranhado de traços ao se desenhar um *kanji*, e direções do fluir, pelas acepções dos *kanji*. Quanto ao segundo momento, compreendido no período das duas últimas aulas, chegou-se à tona pelas raízes do mundo subjetivo, proporcionando intenções e caminhos individuais que se encontraram na superfície aérea. Encontrou-se a outra face do Ser, um espaço-tempo em que a luminosidade de todas as estrelas trazidas, juntas, do submundo deixaram iluminar o outro, cuja oposição complementou as sombras abissais do eu.

Toda a energia preparada nos caldeirões internos, em que a relação entre fala e silêncio já foram canalizados em função da prática, fez surgir fluidez no trabalho com os estudantes, percebendo-se atitudes autônomas, providas do gradativo envolvimento de seus corpos com os saberes do *dōjō*. Sinto que a narrativa geral, que planejei na criação didática das aulas, emancipou-se da minha exclusiva vontade e foi enredada pelos estudantes, uma vez que o conjunto de formalidades do *Reigi Sahō* criou uma estrutura basal de ação. É neste contexto que acabo por insistir acerca de

uma disciplina que leve à liberdade, distante da reprodução de modelos rígidos do fazer, dos quais nenhum sentido individual haja de surgir.

Nas aulas sobre ideogramas, os estudantes experimentaram a formalidade da técnica pela aprendizagem dos traços gerais que os compõem, antes que trouxessem suas individualidades na liberdade gestual do *dōjō*. De modo bastante orientado, elaborei uma sequência coreográfica, para proporcionar-lhes uma sensação de corpo inteiro para cada traço. A feitura de cada *kanji* foi passagem entre as generalidades escritas para a particularidade gestual do corpo no *Shōdō*, uma vez que os ideogramas foram escolhidos pelos próprios alunos e cada traço registrou a sincronicidade do eu (cada traço pode ser feito apenas uma vez, sem possibilidades de retoque).

Nas últimas duas aulas, inspiradas no esvoaçante trabalho de Loïe Fuller, "*Serpentine Dance*", prezei por uma atividade em que os alunos sentissem o ar através de tecidos flutuantes, os quais se tornaram extensões de seus corpos. De acordo com tamanha leveza, as vestes de Chiffon criaram formas nas interações entre corpo e ar, e esta percepção atribuiu concretude à natureza incapturável. Em grupos, os estudantes receberam o convite de tecer movimentos livres com tecidos até que passassem a realizar seus gestos, quando sentissem o ar deslocado pelo outro.

Como resultado, identifiquei a síntese e o apogeu da energia autônoma, que ascenderam das profundezas de si e passaram a vagar pelo ambiente coletivo. A postura docente exigida pelo contexto pedagógico foi lampião, diferentemente do primeiro e do segundo momento desta pesquisa. Permaneci na tarefa de apresentar caminhos, distanciando-me da frequente necessidade de amparo.

Por estes motivos, o elemento de maior valia neste conjunto de aulas é a ascensão da autonomia individual, a partir de um processo introspectivo orientado

pelos chamados internos do corpo, primeiramente, e pela organização da relação entre fala e silêncio posteriormente.

A metáfora que ilustra este desenvolvimento da autonomia é uma semente que se desenvolve no mundo subterrâneo de cada indivíduo-estudante e atravessa as camadas subterrâneas. Em seguida, se emancipa na vastidão do espaço aéreo pela formação de inúmeros sulcos na terra.

Trata-se, mais uma vez, de analisar esta variável pelo embasamento do *Fugaku* de Toshi Tanaka, assim como a própria substância de minhas aulas, em que enfatizo o percurso do caminho. Este, por sua vez, divide-se em três momentos distintos, sendo a descida, o vaguear na profundidade e um processo de emersão, referindo-se à formatividade da autonomia.

Sendo assim, no texto que segue, atribuo a construção do processo autônomo pela emancipação, processo que se detém nas aulas referentes aos desenhos dos *kanji*, e pelo alcance da autonomia propriamente dita, presente nas aulas com a dança dos tecidos. Procuro estabelecer diálogo com os estudos de Jacques Rancière, "O mestre ignorante" e "O espectador emancipado", além da obra célebre "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire.

Para começar, necessita-se entender que o processo de autonomia em sala de aula depende fundamentalmente da mútua participação entre estudantes e docente, em que a formação estabelece pelos afetos. De mesmo modo, é possível criar um paralelo entre o ambiente escolar e o teatro, o qual não existe sem a presença de atores e espectadores, necessariamente. Entretanto, no canteiro fértil desta comparação, há o indício de relações entre público e artistas que denotam a passividade contemplativa da cena ou a participação viva do espectador em meio a atuações envolventes dos atores.

Segundo Rancière (2014, p. 8), o primeiro apontamento diz respeito à peça espetacular de olhares presos e dominados pelo *páthos*, quando o público somente acompanha o desenvolvimento dos acontecimentos cênicos na ilusão e na passividade. Aquele que assiste está imerso em seu lugar de conforto, criando imagens para supor o sofrimento encenado, assim como estudantes que acompanham o mar de palavras a inundar a sala de aula pela voz do professor.

Em contrapartida, o autor convoca a necessidade de um teatro sem espectadores ou de salas de aula sem a relação óptica passiva, cuja preponderância partilhe dos significados originários da palavra "drama" (ação), em que a "ação seja levada à sua consecução por corpos em movimento diante de corpos vivos por mobilizar" (RANCIÈRE, 2014, p. 9). É sob este pensamento que se pavimenta uma travessia entre alunos e professor, na consideração de todos os corpos presentes, participantes ativos na cena geral da sala de aula.

No estágio da pesquisa prática que intitulei como "Encruzilhar", houve uma intensa partilha de processos, e os corpos em sala, meu e dos alunos, estavam presentes e mais dependentes uns dos outros pela construção de um contexto criativo orgânico/vivo. Quem presenciou o cruzamento de seus caminhos pelos delicados traços capilares dos ideogramas nos veios das folhas brancas ouviu o chamado de uma energia inerte de si no momento da proposição. De início, havia imaginado que a experiência de uma arte de complexidades, como o *Shōdō*, suplantasse o desejo de muitos alunos em tentá-la.

O resultado, todavia, foi distinto e remeteu à dissertação de Patrícia Ribeiro de Almeida[66] "O Mundo é redondo como a rosa: imaginação poética e criação pedagógica" de 2013, no qual seus alunos são convidados a encontrar as palavras da palavra.

Em uma das atividades, Almeida apresenta uma imagem chamada de "As fitas 'derramadas'" (2013, p. 160), sobre a qual me atenho para discorrer sobre as manifestações de meus próprios alunos.

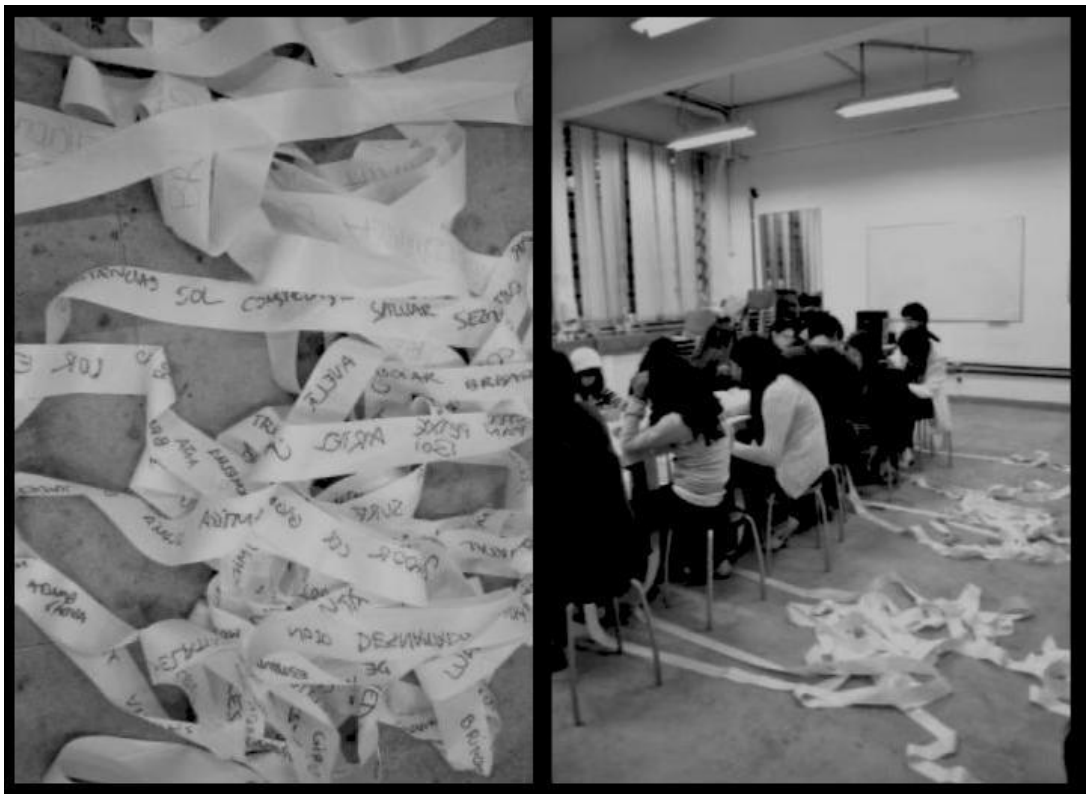

Figura 28 As fitas derramadas
Fonte: ALMEIDA, 2013, p. 160.

[66] Antes que entrasse em contato com a dissertação de Almeida, pude conhecer a referida imagem, pela sua apresentação no "II Seminário Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação: processos de criação na educação e nas artes", realizado em 2016, na Universidade de São Paulo, pelo Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (GMEPAE) e coordenado pela professora doutora Sumaya Mattar.

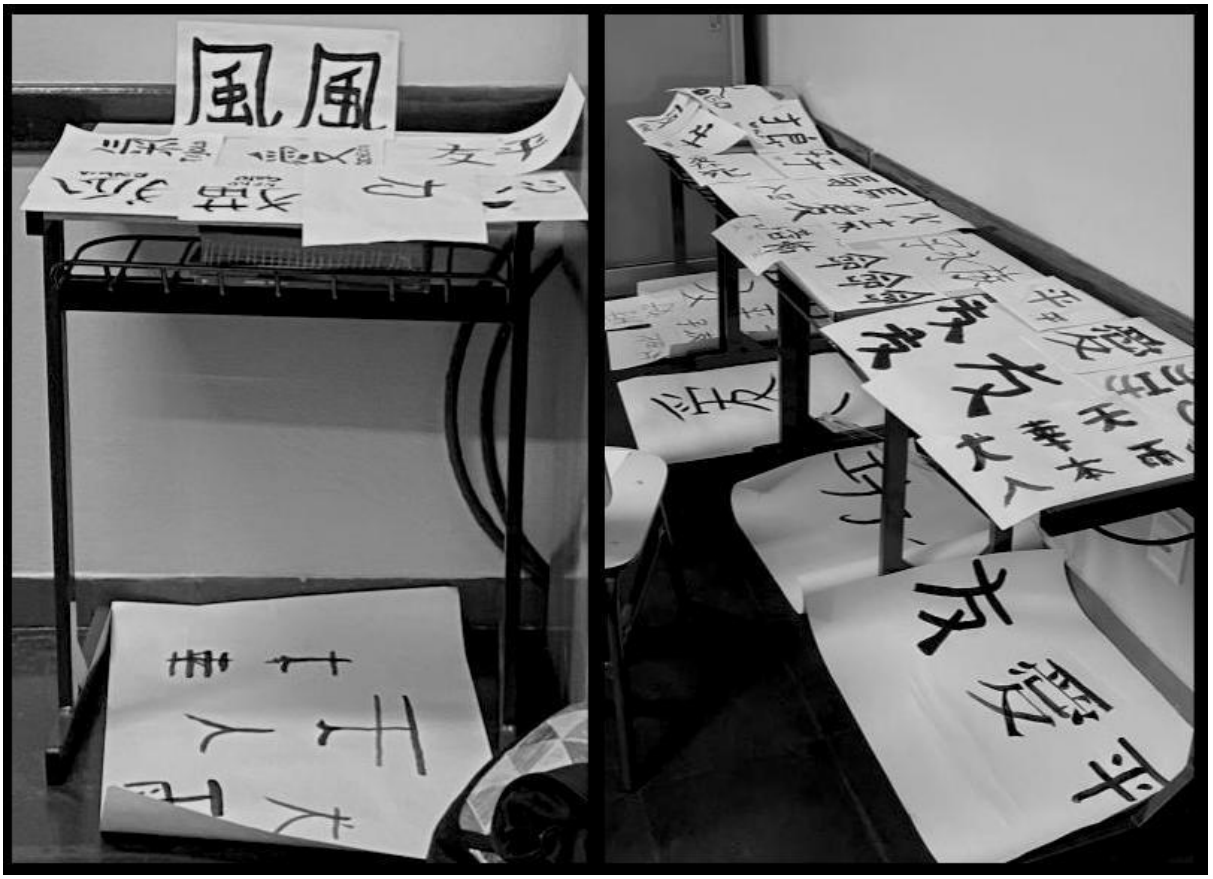

Figura 29: Ideogramas que preenchem os espaços na sala de aula
Fonte: elaborada pelo autor.

Assim como as palavras ganham espaço nas fitas e preenchem o espaço da sala, os trabalhos de meus estudantes surgem em profusão através da frase "Professor, posso fazer mais um?" que não os deixa parar. A sala se torna um ateliê, em que a organização enfileirada das carteiras não se mantém. Os alunos se juntam irregularmente pelo espaço, disponibilizando muitos de seus assentos e mesas como receptores para os *kanji* recém-nascidos. Quando menos espero, a sala está repleta de ideogramas, cuja estética carrega o grito vivaz de suas próprias gestualidades.

É nesta circunstância que compreendo o produto resultante entre a vontade do corpo do professor, multiplicada pela vontade do corpo no estudante, a qual se instiga por aquilo que, no objeto estudado, faz extremo sentido a ele. Ao final, os

kanji dos *kanji* se apresentaram como uma delicada memória da imagem de Almeida, ao mesmo tempo que surgiram como poderosa indicação de um processo legítimo de emancipação aprendiz.

Freire (1996, p. 19) já salientou a importância de corporificar as palavras ditas nas ações do próprio corpo, durante a prática docente. Nesse sentido, acredito que a mesma necessidade se aplique ao aluno, sobre aquilo que apreende com sua audição e olhar. Não há como discutir sobre emancipação do estudante sem que atribua forma aos sentidos, acerca daquilo que se pretende ensinar. Os ideogramas do idioma japonês nada mais são do que um conjunto de traços, que forma uma imagem pouco apreensível, caso não haja uma dedicação em sedimentá-los na dimensão sensível do estudante.

Quero reforçar que a elaboração de um ideograma requisita uma série de gestos disciplinados, cuja consciência somente existe, de fato, pela mobilização do corpo. Em somatória, Toshi Tanaka amplifica a significância desta interação sensível, em sua técnica *Fūde Dō-hō*, deixando indubitável a relação criativa do ideograma com o corpo.

Por isso, identifico que o entusiasmo acerca dos ideogramas tenha surgido nos alunos pelo desenvolvimento prévio de um ensaio corporal, em que se colocaram as especificidades dos traços fundamentais dos ideogramas pela dança. Esta atividade veio como tentativa de providenciar a corporificação, explicada por Freire, no intuito de tornar o ideograma algo que flui nas veias do corpo. Assim como Toshi cria suas performances, dando saliência às formas corporais das posturas japonesas, movi-me pelo incentivo de engendrar células coreográficas para cada traço ideogramático, seguindo os moldes do trabalho de William Forsythe (descrito no capítulo dois desta

tese). Em síntese, senti-me movido a desviar da racionalização costumeira do aprender para torná-la primeiramente sensível.

Figura 30: Elaboração dos traços fundamentais dos ideogramas
Fonte: elaborada pelo autor.

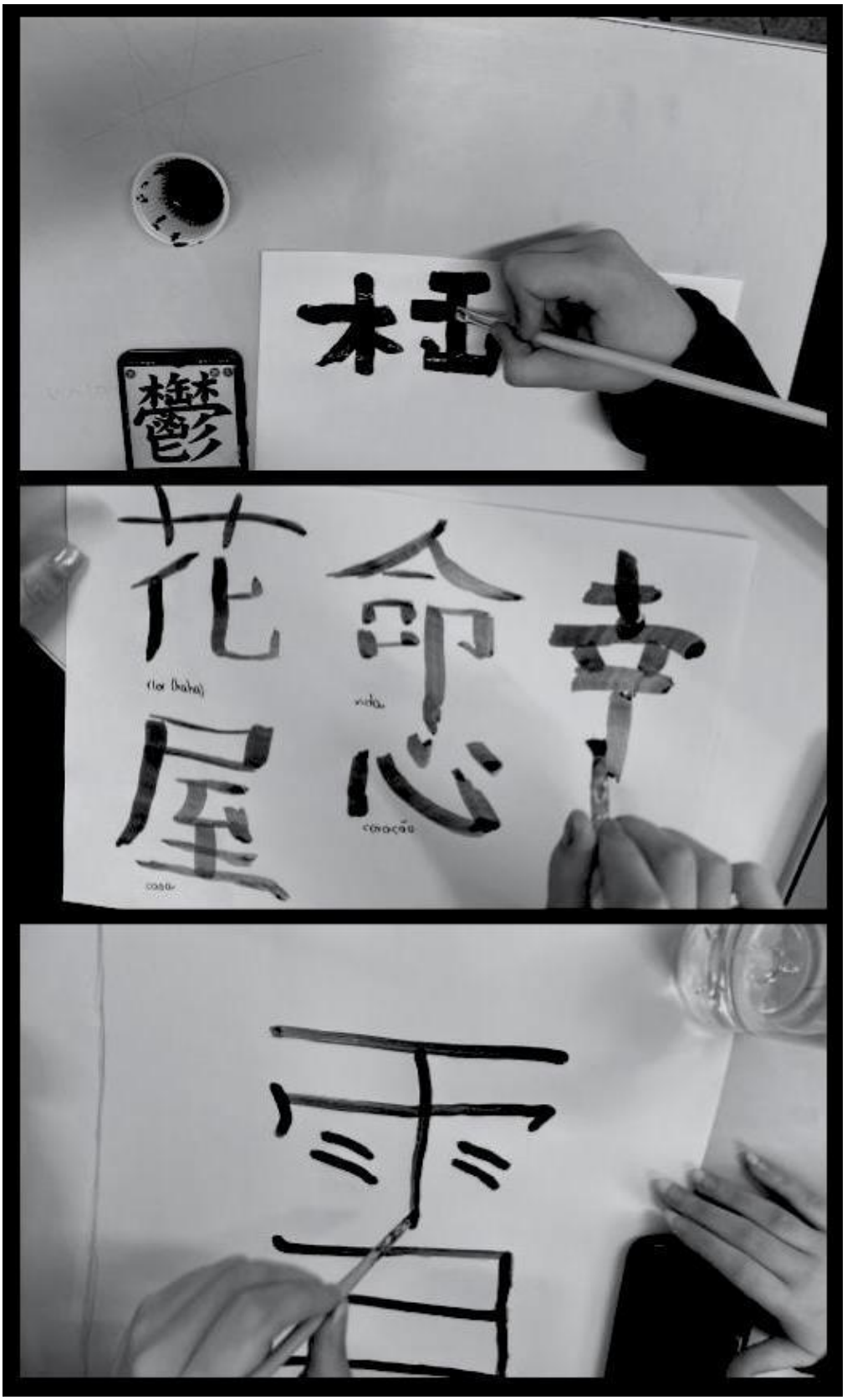

Figura 31: Elaboração dos ideogramas
Fonte: elaborada pelo autor.

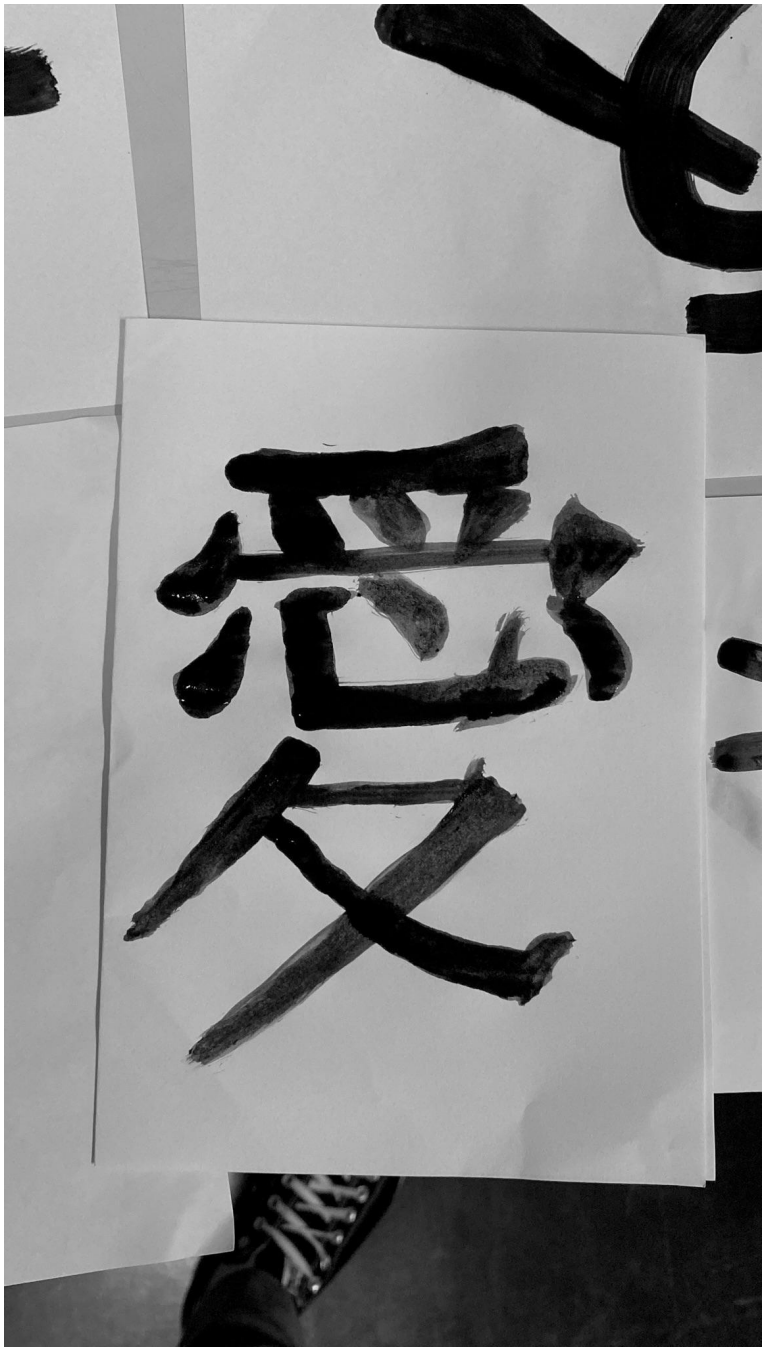

Figura 32: *Ai* (amor)
Fonte: elaborada pelo autor.

Rancière elabora uma análise mais aprofundada, ao desterritorializar o aluno de seu lugar confortável como contemplador passivo, ao descentrar o professor de suas falas autocentradas[67]. Diz que

[67] Autocentradas naquilo que faça, quando muito, sentido para si.

> O espectador deve ser retirado da posição de observador que examina calmamente o espetáculo que lhe é oferecido. Deve ser desapossado desse controle ilusório, arrastado para o círculo mágico da ação teatral, onde trocará o privilégio de observador racional pelo do ser na posse de suas energias vitais integrais (RANCIÈRE, 2014, p. 10).

Na prática com os *kanji*, imagino que tenha conseguido iniciar um processo de emancipação, um processo político, em que a vontade de praticar o *Shōdō* seja a primeira fagulha de chama maior, convocada na instauração de uma presença/um potencial no mundo por si próprio. É neste sentido que relembro do trabalho de André Lepecki, para posicionar acima da prática proposta, sua circunscrição em uma aula de Arte de estética e política conjuntas. O autor, em seu artigo sobre a coreopolítica e coreopolícia (LEPECKI, 2012, p. 44), fundamenta-se nos trabalhos de Rancière, em que a política deve, em termos estéticos, ser como uma intervenção do visível no dizível. Pela ideia do dissenso (RANCIÈRE, 2010, p. 140 apud LEPECKI, 2012, 43), Lepecki diz que se trata do elemento que torna Arte e política uma condição inextricável com a função de "embaralhar e redistribuir o sensório".

Em outros termos, a experiência pela construção de caminhos ascendentes para fora das interioridades dos estudantes reforça a inseparabilidade da arte na política e vice-versa, na qual a mobilização sensível da criação dos ideogramas, em sua imagem visível de significado e som, tornou-se lugar de enunciado para a emancipação.

Segundo Lepecki (2012, p. 44), o dissenso nada mais é do que o próprio corpo, sendo a entidade que está entre um termo e outro, conjugando este par binomial que, segundo o autor, são indivisíveis. Trata-se de

> um contínuo cuja função é a de perturbar a formatação cega de gestos, hábitos e percepções, parece-me óbvio que tais posições tenham consequências diretas para se pensarem a dança atual e suas políticas, bem como algumas performances que privilegiam o movimento e a coreografia (LEPECKI, 2012, p. 44).

Em total concordância com a análise acima, o enfoque pelo/no/através do corpo é parte constituinte das aulas de Arte, mesmo que a intenção do professor não esteja a desenvolver Dança, Teatro ou Performance, por exemplo. Como antes referido, não há educação estética sem corpo, assim como não há mundo como ele se apresenta, o qual se encara pela formulação de nossas percepções sensórias e atribui a qualquer atividade em sala de aula, uma atitude necessária e indispensavelmente corporal. Além disso, a resultante de uma compreensão de ensino-aprendizagem que admita a importância do corpo como essencial ao processo atua em seu desenvolvimento político (uma política de si) e, por consequência, em sua emancipação.

Por conseguinte, a prática avançou para seu último episódio após o aparecimento do primeiro broto (emancipação) no horizonte de eventos. A tinta que invade a trama do papel em branco como as ranhuras da terra se liga ao submundo do ser pelo espaço aéreo. É síntese da conexão entre o interior ao exterior e, principalmente, entre a emancipação à autonomia.

Nestes últimos momentos da prática, os estudantes experimentaram o gosto da liberdade, em que se distanciaram do recôndito eu. A claridade da superfície deixou nítida todas as virtudes e intempéries, as quais antes se encobriam pelas sombras dos calabouços corpóreos. Porventura, seja o preço pela tentativa de alcançar o divino, como diz Bachelard (2009, p. 10), fazendo alusão à figura das raízes da árvore, que colocam o ser na ausência de seu total domínio e à mercê do outro.

Nesta perspectiva, o processo emancipatório atribuído ao ciclo anterior deságua no espaço aéreo, o qual é o próprio contexto da sala de aula neste caso.

À vista disso, os descobrimentos de si são considerados, por este trabalho, como prefácio das narrativas a serem construídas em meio social, cuja importância reside na construção de laços com o universo alheio. Rancière salienta que, na ausência deste processo, o teatro e a sala de aula, por exemplo, nada mais são do que uma "multiplicidade de indivíduos" (RANCIÈRE, 2014, p. 20), que participam da mesma situação em simultâneo. Por isso, o olhar sobre a sala de aula como comunitária é fundamental, e o elo que se cria entre a excitação da emancipação e a emancipação de fato é protótipo para outras relações que o aluno construirá em outros meios. Afinal,

> corpos vivos em cena se dirigem a corpos reunidos no mesmo lugar, isso pareceria suficiente para fazer do teatro o vetor de um sentido de comunidade, radicalmente diferente da situação de indivíduos sentados diante de uma tevê ou de espectadores de cinema sentados diante de sombras projetadas (RANCIÈRE, 2014, p. 20).

Isto implica que a emancipação não seja apenas um desejo ou de relevância pessoal, mas prontamente um pilar que sustenta a interação com o mundo. Nesta direção, sinto que o ciclo dos alunos estaria incompleto sem qualquer experiência que os colocasse frente a frente, uma vez que a autonomia é de si, mas este "si" somente existe e faz sentido pela existência do outro.

Por isso, a prática com os tecidos, no processo de exposição à nitidez e afetação conjunta é o ponto final deste processo que crio nesta perspectiva, fazendo homenagens e alusõesà própria concepção poética de Toshi, que concebeu o ar como o lugar de catálise para todos, inclusive para a Arte. Chamo este ciclo de "Primeiro fôlego", a compreendê-lo como o instante da autonomia, do livre arbítrio para as

instâncias do eu-corpo, na singela escolha do que fazer diante da brisa soprada pelo movimento do outro. Encontram-se saídas para experimentar o ensimesmamento do adolescente entre situações de similar intensidade, em que se esperou a construção, ainda que tímida, de um elo momentâneo.

Afinal, os propósitos de vida ou qualquer outro elemento achado para si sempre encontram traços comuns com os outros, os quais ajudaram na continuação deste percurso. Há "sensação de semelhança e demonstração de igualdade" (RANCIÈRE, 2014, p. 27) no outro que ajuda a desenvolver um parâmetro próprio atualizado. Por isso, o fator "encruzilhar" foi valoroso para a concepção do caminho pessoal como resultado de afluentes e efluentes[68].

As carteiras foram colocadas nos cantos da sala, abrindo espaço para o que, verdadeiramente, importa: os alunos em corpos presentes, cuja essência protagonista já tinha assumido sua própria história na atividade anterior. As experimentações aqueceram o calor coletivo de fora para dentro, reservando movimentos confortáveis entre pessoas de convívio próximo e de esferas mais distantes. Por outro lado, este contato não foi profundo: tratou-se de uma relação passageira, de cunho volátil, a qual pretendi incitar o cerne da convivência social.

Em outras palavras, valeu-se dos sentidos sociais da sala de aula como espelho dos ambientes externos à escola, cuja sociabilidade não requisite (sempre) a profundidade das relações, mas o discernimento de que a existência está além do convívio próximo.

Em outros termos, a sala de aula é comunitária, como diz Rancière, trabalhando sobre o aprimoramento das relações de convívio, as quais não incluem, exclusivamente, a dimensão do apego, amizade, adoração, afeto pelo outro. Por isso,

---

[68] Palavra utilizada no sentido de constructos que vão se depositando.

acredito que as forças que levam indivíduos a se aproximarem dizem respeito a eles mesmos, escapando dos objetivos deste trabalho.

Desta maneira, o exercício do movimento e do encontro com as possibilidades do ar incide na transformação do "ver, do fazer e do falar" (RANCIÈRE, 2014, p. 23), na ocasião em que é percebido como o meio contribuinte das ações individuais sobre o outro. Assim, o estudante emancipado encontra sua autonomia no "embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, em meio a indivíduos e membros de um corpo coletivo" (RANCIÈRE, 2014, p. 23), pelo balanceamento entre as forças de si e as forças do outro.

Em outra instância, acredito que esta atividade foi embasada no princípio do imperativo ético, quanto ao respeito da autonomia dos estudantes em sala de aula, primada pela circulação livre no espaço, a influir sobre o encontro dos lugares do aluno no mundo, onde exerce sua autonomia.

Opõe-se, determinantemente, à ideia de modelos conservadores, cuja solução rápida e absoluta da aula se dê pelo estreitamento do espaço. Normalmente, o estudante não caminha pela sala, não reconhece outras potencialidades criativas com os elementos que o circundam, é impedido de fazer sua voz ecoar e, por fim, não se movimenta no espaço restrito de suas carteiras.

Imagino que haja grande diferença entre buscar a si e se prender em si, de modo que nas estruturas rígidas educacionais não haja o incentivo a qualquer movimento e, consequentemente, qualquer possibilidade de autonomia. Está, por isso, em concordância com o estabelecimento de poder na relação professor-aluno, em que o estudante necessita "colocar-se no seu lugar", como diz Freire (1996, p. 31).

Nos olhos clínicos do autor, "furta-se o dever de ensinar" (FREIRE, 1996, p. 31), na medida em que se negligencia potencialidades de ação dos estudantes no

espaço que acolheria muitas formas de tomadas de decisão, a exigir professores em total corpo-presença. A interferência no espaço do aluno, no que diz respeito à limitação pelo controle, é, como diz Freire, "transgressor" (1996, p. 31), lacerando o preceito da eticidade elementar na existência humana.

Neste contexto, conduzo as finalizações desta discussão através de uma imagem, a qual elucida as minhas percepções como professor, diante do resultado obtido pela dança com os tecidos.

Nos movimentos fluidos dos alunos, enriquecidos pela flutuação de suas vestes, senti uma pretensão de voo, de modo que o processo autônomo foi ponto de encerramento da prática e o início de um porvir concomitantemente.

Relembro da obra "O Voo das Bruxas" (1798) de Francisco Goya, em que o artista toca em temáticas polêmicas para desenvolver uma crítica à própria sociedade cristã, como afirma Nunes (2013, p. 53), em sua dissertação sobre "Los Caprichos" do artista.

Figura 33: Voo das Bruxas - Francisco de Goya, 1798
Fonte: www.museodelprado.es

Em verdade, a densidade simbólica da pintura aborda questões, nas quais minhas intenções de análise se apoiaram completamente, visto que a observo como imagem base para percepções muito particulares. Neste ponto, as bruxas flutuantes, trajadas em suas vestes coloridas, não foram uma metáfora da prática com meus alunos unicamente, mas um retrato imagético verossímil, em que identifiquei proximidades estéticas. Ambos, bruxas e meus alunos, dançaram em um círculo, encontrando o meio para desprender seus corpos e vestes no ar, e a flutuação foi símbolo elementar de um desejo contra um sistema retrógrado.

Em seus momentos de suavidade ímpar, passei pela epifania sobre a minha própria práxis artístico-pedagógica que, durante algum tempo, parecia correr na imensidão de um deserto sem fim. De algum modo, o desejo de realizar esta pesquisa também buscou formas de me fazer alçar voo nas minhas intenções e sonhos como professor, confiando nos saberes e magias ancestrais que sempre estiveram ao meu lado.

Talvez, os homens encobertos pelo medo na porção inferior da obra sejam, para mim, a representação nua e crua da relação professor-aluno: teme-se por prevalecer em uma condição insatisfatória, enquanto não se aceita o novo como saída.

As bruxas, por outro lado, são arquétipos da potência contra o impossível, cuja não convencionalidade é aclive para um caminho que sai do arenoso desértico e flui para o infinito das estrelas.

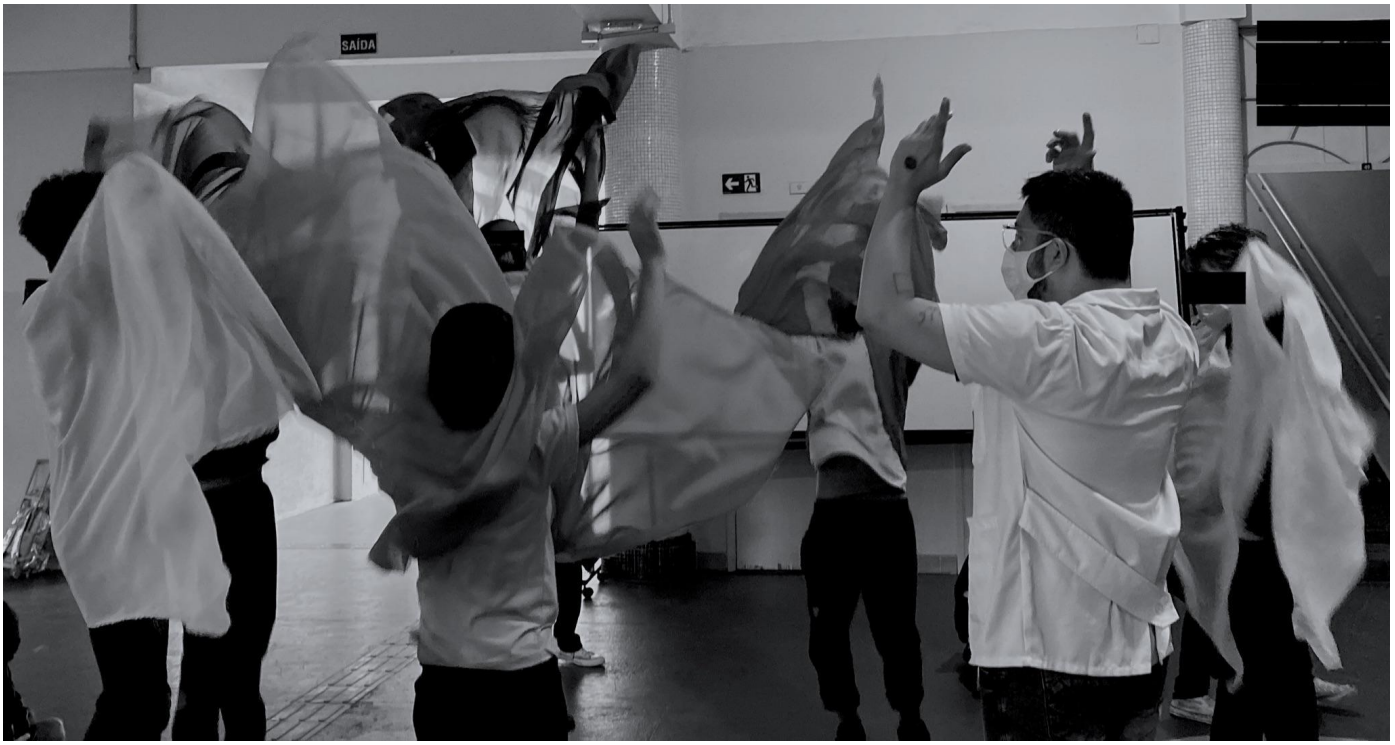

Figura 34: O primeiro fôlego - uma experiência com o ar
Fonte: elaborada pelo autor.

5. A Despedida

O rito de passagem em um *dōjō* cria laços titânicos entre mestre e discípulos, dos quais as memórias permanecem em cada fragmento do corpo. Trata-se de uma força magnética que atrai todos os elementos para sentidos comuns, cuja rede simbólica recria histórias a todo o momento. O vórtice de acontecimentos flui em concordância com a gestualidade do grande artesão, quem é a extensão da singularidade com o Universo para aquele lugar. Satoru Saito, Yoko Gushiken e Toshi Tanaka são vias siderais, cuja magia reside na infinidade dos corpos, de modo que já há grande revelação particular como um lampejo estético na brevidade de seus nomes.

Quando iniciei este trabalho, compreendi dispor de uma forte vontade em construir uma experiência significativa, a qual fosse capaz de erigir uma memória em meus alunos sobre mim. Fiquei a imaginar como seria gratificante permanecer em suas histórias, de modo que meu nome ressuscitasse uma estesia. Sendo assim, esta pesquisa, encontrou seu curso nesse processo de mergulho do estudante e no estudante, uma vez que fui otimista em acreditar que mesmo simbolicamente algum resíduo de mim permanecesse em seus corpos nesta peregrinação interna.

Entretanto, não quero colocar-me em hipótese alguma como um mestre, na condição de que minha realidade está para algo mais sutil, ainda distante dos engajamentos artísticos ou da criação de uma linguagem sobre a base de meu nome. Deste modo, a prática de doutorado organizou o fôlego para que deixasse minha marca, desenhando um ciclo de aulas que detivesse uma origem e um fim. Algo que compreendesse uma significação inspirada nos inestimáveis momentos com meus queridos mestres.

Já é manifesto o conhecimento sobre os caminhos que se iniciam em um *dōjō* através do fogo, fluindo em sentido a sublimação da água. Nesta questão, a conjugação do tempo está associada a eternidade da vida, diferentemente da ligeireza impressa no sistema escolar formal. Sobre este aspecto, o espaço-tempo de meu ser docente era finito para os alunos, exigindo de mim uma despedida. Quero dizer que na circunstância distinta ao *dōjō*, o encerramento de ciclo geraria um conceito, o qual que não seria esquecido nos períodos recortados da escola.

O *mochiyori*, então, foi o fecho de sentido ao cordão de aulas, além de celebração pelo surgimento dos "novos" estudantes, os quais distensionaram a atmosfera por meio de risadas, diálogos amigáveis, que selaram vínculos entre os participantes. Os quitutes dispostos em uma única mesa expressaram a união de uma família, orquestradas pela energia do mestre.

Minhas intenções estavam de acordo com a promoção de um espaço de partilha, inspirado não somente nas reuniões dos *dōjō*, mas nos encontros do ateliê "Vivências com a Arte para jovens e adolescentes", idealizado e coordenado pela professora doutora Sumaya Mattar na Escola de Comunicações e Arte da USP. Geralmente, havia, ao final dos encontros, círculos de conversa, cuja oportunidade permitia que os estudantes alcançassem o outro por meio de considerações sobre os processos individuais. Em corpo, concebo-os como de mesma potência dos *mochiyori*, ligados, em mim, por esta imagem de reunião ao redor de uma chama.

Posso dizer que o desenrolar desta última experiência se tornou inesperada, no sentido de que houve mais do que uma descontração. Seu acontecimento (novembro de 2021) foi concomitante com o retorno obrigatório de todos os alunos às aulas presenciais, em conformidade com a Resolução SEDUC 109, de 28-10-2021, e Deliberação CEE nº 204/2021 (SEDUC/SP, 2019) do Governo Estadual de São Paulo.

Este momento proporcionou a comunhão entre alunos participantes e não participantes desta pesquisa. Sendo assim, senti que a partilha das experiências individuais encontrou resistência pela desconfiguração do círculo íntimo, formado entre os alunos comovidos pela prática, os quais encontraram conforto em experiências recíprocas.

Não houve outra possibilidade senão reformular o *mochiyori*, cujo delineamento final atribuiu sentidos de um grande festejo. O banquete foi palco de minha despedida silenciosa, posto que os próximos capítulos de suas peregrinações estavam compreendidos na esfera de suas autonomias. Em contrapartida, o acaso trouxe outras cores à celebração, graças aos motivos de boas-vindas pelo regresso geral à sala presencial.

Participei, então, deste agradável desfecho com vestes de expectador, imprimindo silêncio para que concluísse minha pesquisa através da observação de atitudes, falas e comportamentos de meus alunos, em meio à informalidade do momento. Imaginei que suas ações pudessem soar de outras maneiras, dada a energia distinta que pairava na sala de aula.

Sendo assim, identifiquei mudanças imediatas em meio a ânimos de plena felicidade, na ocasião em que muitos estudantes puderam expressar contentamento pelo clima aconchegante da sala de aula. Os significados de convívio social, incluindo os mais tímidos e isolados, foi redefinido pelo aconchego do companheirismo e afastamento da solidão.

De certo, houve receio de minha parte em compor um texto descritivo utópico, ao discorrer sobre a ocasião do *mochiyori* pelo calor do empirismo. Digo que fui tomado pelo encantamento do encontro, temendo exacerbação de minha parte, a qual pudesse soar como uma tentativa de atribuir a este trabalho a solução para muitas

problemáticas em sala de aula. No entanto, deixei de temer pela exclusiva repetição do mesmo desabafo, já que ouvi repetidamente a frase: - "Professor, poderia ser sempre assim", cuja honestidade sensível recobriu minhas inseguranças com doses de uma necessidade real. Contudo, os manifestos durante o *mochiyori* já despontaram, na época, como indícios de uma pesquisa satisfatória, quanto aos objetivos e hipóteses, os quais delineei em seu início, desempenhando papel fundamental como parâmetro para a análise por vir e para a construção das considerações finais, a seguir. Além disso, acredito que o desejo de permanecer vivo na memória dos alunos se tornou íntegro na potência de um encontro, cujo regozijo foi bendição da deusa Ceres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toshi Tanaka abre espaços de cuidado e carinho no corpo, como os recantos aconchegantes de sua casa-templo. São releituras das mãos do artista, que cavam as encostas do barranco, abrindo o útero da terra ou das mãos familiares que carregam o querido neto pela antessala de seu *dōjō*. São, ainda, as mãos de um mestre, cujo singelo toque nos ombros do discípulo o faz redescobrir os sabores do mundo pela maturidade e pela magia milenar.

A preciosidade está contida nas estreitas relações com este professor-artista, pois Toshi não cria respostas genéricas para o coletivo em sua sala de aula, assim como não expõe a particularidade de ninguém. Cada discípulo é especial no silencioso processo ensino-aprendizagem, de modo que torna as dificuldades de um, segredos inaudíveis para o outro.

A virtude do *dōjō* está na sensação do "fazer parte", em que o corpo se sente incluso nas íntimas relações que o mestre cria ao seu redor. Toshi permitiu-me fazer parte do Jardim dos Ventos por diversos artifícios, como deixar-me cochilar ao sol após o almoço em uma cama montada somente para mim sobre o *tatami*, na perspectiva de poupar minhas energias à próxima atividade. Pela força carinhosa e cuidadosa, como o gesto citado, se garante o elo entre todos os fatores na relação mestre-discípulo, visto que se está seguro sob o terceiro teto[69], sendo atributo da própria relação entre ambos.

Esta experiência refere-se à real existência de vínculos na sala de aula escolar, além de fazer refletir igualmente sobre as qualidades destas relações entre

[69] Faz-se alusão ao conceito da terceira margem, ao caminho do meio, ao lugar que não é meu e não é do outro, mas é nosso.

professor-aluno. É por isso que retorno a pontos importantes, os quais surgiram nas análises da prática de pesquisa, como a manifestação do abismo.

De primeiro momento, coloquei-me absorto sobre este termo, compreendendo-o como melhor metáfora para experiência do corpo em um *dōjō*, no que diz respeito ao específico processo de ensino-aprendizagem entre o mestre japonês e seu discípulo. O salto abissal, neste caso, é uma atitude segura e extremamente necessária, devido à existência de uma espécie de cabo de segurança, a própria relação com o mestre, o qual não se deixa distanciar de sua ação guia. Nas profundezas do corpo, encontra-se sempre um foco de luz, que torneia o espaço seguro, que surge do próprio mestre.

No entanto, defronto-me com outros penhascos no contexto da sala de aula, como o abismo entre os alunos e o próprio espaço, o abismo entre a fala e o silêncio e, principalmente, o abismo entre o aluno e ele mesmo, os quais foram reconhecidos na evolução deste estudo, mas não são os únicos, decerto.

O primeiro deles foi denunciado pela aparição da dor ao longo do contato com as posturas japonesas. Os repúdios ao chão, tanto pela "sujeira" quanto pelo desconforto corporal, apareceram no distanciamento sensível dos estudantes para aquilo que habita sob seus pés diariamente. Acredito, de imediato, que paredes, portas, janelas, armários, lousa, retroprojetor estejam em igual situação, e que seus acessos se deem sempre pelo olhar e pouco ou nada pelos outros sentidos.

Esta discussão surge pelas lembranças a respeito dos elementos estéticos de um *dōjō*, os quais criam cadeias de sentido entre si, além de incluir o discípulo na moldura de uma relação sincrônica com o uno. Qual seria, então, a estética de uma aula? Fischer (2002, p. 12), em sua obra sobre a necessidade da Arte, compreende a experiência estética como um ato de completar o visitante de um museu ou o

espectador de um teatro. Deve haver no ser humano uma necessidade inerente de se tornar mais do que si mesmo; um ser total. Em outros termos, a experiência estética amplia os horizontes do próprio corpo pelos sentidos, na situação de colocá-lo em contato com algo, e trazê-lo motivos que os fazem perceber e incorporar.

De imediato, pergunto-me se há qualquer possibilidade de que o estudante "entre em contato" com os elementos presentes na sala de aula. Há possibilidades de torná-los estéticos, no sentido de que tais elementos suscitem experiências significativas como aqueles integrantes de um *dōjō*?

Muito provavelmente, trata-se de um grande desafio, quase inviável, ao se comparar a realidade comum dos elementos em sala de aula com os inúmeros desdobramentos sensíveis que as obras de Arte são capazes de desenvolver em seu apreciador. Talvez, distanciando-se da apreciação exclusivamente visual, como ocorre nas obras de Lygia Clark ou do artista alemão Franz Erhard Walther, encontram-se saídas no uso de outros sentidos, considerando vias alternativas para o processo de significação.

Na série de trabalhos, intitulada de *Werksatz* (Primeiro Conjunto de Trabalhos), Walther apresenta uma proposta de

> pensar através dos problemas, os quais artistas visuais tradicionalmente encaram, como as questões da forma, do material, do espaço a do objeto, levando-o a conceber objetos que desafiam o espectador a agir (BEACON, 2010, p. 2).

O artista apresenta suas proposições através de fitas elásticas, blocos de espuma, grandes sacolas de pano, por exemplo, os quais incidem sobre um pensamento minimalista e se aproximam do comum, completando-se pela simplicidade nos atos de "caminhar, deitar, dobrar e inclinar" (BIENAL, 2012).

Figura 35: The body decides - Franz Erhard Walther, 2014
Fonte: https://www.contemporaryartlibrary.org

Sobre esta base, penso que haja semelhança com as aulas de Toshi, cuja proposta incite a apreciação estética dos elementos do *dōjō,* como o *tatami*, os leques, os panos, entre outros, a partir dos movimentos do corpo. Deste modo, imagino que o trabalho sobre as estruturas comuns em sala de aula, em que o chão se tornou parte de uma poética, permita-se despedir do espaço banal, na medida que os objetos da sala de aula ganham outras razões de ser pela instigação de ações nos estudantes pelo corpo.

Quanto aos outros dois abismos, imagino que estejam próximos por uma relação causal. Na discussão sobre as vozes tagarelas e simultâneas, as quais povoam a sala de aula, compreendeu-se que ocorre pelo imperativo do dizer. Neste caso, mais uma vez, não há criação de qualquer vínculo, ou pelo menos, laços significativos, cuja existência trate de modular intensidades de fala e de silêncio. Há, por isso, desfiladeiros entre os envolvidos em uma sala, como se cada um ocupasse o cume de uma montanha, encerrando-se nas necessidades de sua própria existência. O único silêncio que se instaura é provavelmente, desenvolvido pela breve pausa entre a fala do aluno e a próxima, pois a única que se escuta é o eco de si mesmo.

Este problema implica o último abismo, aquele consigo mesmo, compreendendo-se que o autodiscurso verborrágico dos envolvidos em sala de aula não garanta um real diálogo com o eu. Há de se ter um momento centralizador que crie uma passagem por estes distanciamentos.

Não há alternativas viáveis para se contornar esta problemática sem incluir algum ponto de ancoragem verídico ao aluno, ou seja, o próprio corpo. Em Toshi, o silêncio não foi imediato, ainda que houvesse a permanência de poucos ruídos em suas aulas. Entretanto, como levantado anteriormente, o estado de silêncio necessita de algo que vá além das barreiras sonoras, acontecendo na presença concreta do ser.

Toshi utiliza da meditação, em que o fluxo de respiração modula a construção do silêncio. Isto é, quanto mais se conduz pelo fluxo de inspiração e expiração, maior o estado silencioso e de presença. Concerne ao vazio preenchido pelo mergulho dentro de si que possibilita solidez. Era notável ao olhar atos concisos de seus discípulos após a meditação, quando comparados a manobras mais receosas e amedrontadas do início da aula.

Na prática desta pesquisa, utilizei o som de sinos tibetanos, os quais auxiliaram os monges nos retornos a si mesmos. A cada toque, o ânimo de meus alunos entrou na própria circunstância corporal, obedecendo seus próprios ritmos e seus próprios comandos. A sincronia com o sino não correspondeu às minhas vontades docentes, mas usufruiu do poderoso chamado que o corpo estabeleceu por ele próprio, assim como as dores do parto ou o luto pós-morte, cuja potência sensível é tal que qualquer tentativa de se distanciar de si seja em vão.

Como resultado, muitos desdobramentos foram alcançados a partir do instante em que os sinos se puseram a tocar. Os abismos nas falas encontraram preenchimentos pela liquidez, visto que, na ebulição tagarelar, nada mais eram do que partículas avulsas, movidas por um estado de entropia. A diminuição, por isso, dos abismos de fala e dos abismos consigo mesmo foi determinante para uma atmosfera harmônica em sala de aula, na qual parte das conversas aconteceu pela fala sóbria e outra pela fala silenciosa consigo mesmo.

Além disso, é de suma importância salientar as frases mais recorrentes durante todo o processo, as quais apontaram para um resultado satisfatório da prática na perspectiva dos próprios estudantes. "Professor, poderia ser sempre assim" e "Professor, posso fazer mais um?" demarcaram uma ruptura, mesmo que momentânea, das circunstâncias desvigoradas na relação professor-aluno,

aluno-aluno e aluno-sala de aula. Há um conforto presente nas duas frases, as quais parecem indicar a síntese de duas grandes vontades de todas as escolas: cultivar a presença do aluno e o seu querer-fazer. Nos momentos em que recebi tais comentários, havia um equilíbrio dinâmico entre as forças em sala, tornando processo ensino-aprendizagem uma realidade harmoniosa e agradável. Imagino que neste exato momento tenha alcançado as expectativas dos alunos, os quais relatavam por várias e várias vezes sobre professores que não os ouviam, sobre medidas educativas que excluíam suas condições como adolescentes, sobre ações disciplinares irrelevantes para eles mesmos e sobre uma escola que esgotava, por fim, qualquer interesse. Talvez, ainda tenha contemplado os anseios dos futuros professores de Arte e licenciandos em Artes Visuais do CAP-USP, uma vez que acolhimento, conforto, respeito às diversidades, por exemplo, são léxico de uma gramática educacional e pedagógica na face mais comunitária de uma sala de aula.

Considero, então, que a beleza deste estudo se deu pelo testemunho de transformações explícitas dos estudantes, quanto à esfera particular e à esfera pública, as quais foram gestadas nas bases da ancestralidade japonesa e sob convicções próprias a respeito de atos docentes gentis. Acredito ter encontrado uma resposta para minha pergunta inicial, no momento em que presenciei um estado de coesão em sala de aula através de uma práxis orientada pela experiência artística a partir do dōjō. Deste modo, a vivência pedagógica se distanciou de uma realidade escolar completamente cindida, assim que a construção dos caminhos do aluno e aprofundamento sensível-corpóreo constituíram o que Toshi Tanaka nomeou como "a possibilidade do espaço-tempo comunitário" (TOSHI TANAKA, 26 de janeiro de 2021). Ninguém permaneceu só; as mãos dadas, uns nos/pelos outros foram a garantia de aprofundamentos sem queda. Houve o preenchimento da vacuidade entre os

hiatos que separavam as diversas formas de solidão, envolvendo os estados mais resguardados do eu. As aulas de Arte ganharam motivos para o encontro como um espaço de grande respiro. Foram, ao final, nutridos pela alegria do ar: o ar que sopra lá dentro.

A sensação de que talvez tenhamos a mesma origem me dá força e coragem para viver.

Toshi Tanaka

REFERÊNCIAS

ALBRIGHT, A. C.. *Traces of Light: Absence and Presence in the Work of Loie Fuller: Absence and Presence in the Work of Loïe Fuller*. Middletown: Wesleyan University Press, 2007.

ALMEIDA, P. R.. *O Mundo é redondo como a rosa: imaginação poética e criação pedagógica*, 2013. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade de São Paulo. São Paulo.

ALMEIDA, P. S. C.. *Para uma pedagogia da dança contemporânea: as proposições de William Forsythe*, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.

AMBROISE, P.. Le Livre des Animaux. In: AMBROISE, P.. *Oeuvres Complètes*. Paris: Imprimerie de Bourgogne e Martinet, 1841. p. 735-768.

ANDRADE, J. A. A. D.. *I Indigenização da Cidade: etnografia do circuito sateré-mawé em Manaus*, 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo. São Paulo.

ARIÈS, P.. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régim*e. Paris: Plon, 1960.

BACHELARD, G.. *A Terra e os Devaneios do Repouso*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BACHELARD, G.. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BACHELARD, G.. *A Terra e os Devaneios da Vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BACHELARD, G.. *O Ar e os Sonhos - Ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BARATA, F.. *Da Religião e da Magia em Roma*. Um Breve Apontamento. Abelterium, Alter do Chão, v. 3, mai., 2017. p. 9-36.

BÁRCIA, R.. *Primer diccionario general etimológico de la lengua española*. Barcelona: Seix-editor, 1880.

BARTHES, R.. O Império dos Signos. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BAUMAN, Z.. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BEACON, D.. Franz Erhard Walther. Disponível em: <https://www.diaart.org>. Acesso em: 25 de abril de 2022.

BESS, M. N.. *Bamboo in Japan*. Tóquio: Kodansha, 2001.

BIENAL. Dossiê Franz Erhard Walther. Disponível em: <http://www.bienal.org.br>. Acesso em: 25 de abril de 2022.

BORTOLON, F. J. A.. *A nostalgia do corpo: a construção do corpo na obra de Lygia Clark*, 2015. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

BRANDÃO, B.; CARNEIRO, J. B.. Da construção do corpo aos significados da dor: antropologia do "risco", do silêncio e da palavra: uma entrevista com David Le Breton. *Revista Café com Sociologia*, Maceió, v. 7, n. 2, p. 88-98, mai./jul., 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
BRETON, D. L.. *Do Silêncio*. São Paulo: Editora Instituto Piaget, 1997.
BRETON, D. L.. *Antropologia da Dor*. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2013.
BRETON P.. *La parole manipulée*. Paris: La Découverte, 1997.
BULL, W. J.. *Aikido - o caminho da sabedoria*. São Paulo: Editora Pensamento, 2012.
CANALONGA, W.. Os Rituais na Tradição Taoista. *Caderno de Registro Macu*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 24-27, 2015.
CASTRO, R. A.. *Flor ao vento – Ser em cena: etnografia de olhares híbridos*, 2005. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo.
CHAIKLIN, M.. *Mediated by Gifts: Politics and Society in Japan, 1350-1850*. Boston: Brill's Japanese Studies Library, 2017.
CHAUÍ, M.. *Introdução à História da Filosofia dos Pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Ed. Companhia das letras, 2002.
CHILSON, C.. *Secrecy's Power - convert Shin Buddhists in Japan and contradictions of concealment*. Honolulu: University of Hawaii Press, 2014.
CLARK, L.; OITICICA, H.. *Cartas 1964-1974*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.
DAVIS, W.. *Dōjō: Magic and Exorcism in Modern Japan*. Stanford: Stanford University Press, 1980.
DOUGLAS, M.. *Pureza e perigo: ensaio sobre a noção de poluição e tabu*. Lisboa: Edições 70, 1991.
FERREIRA, M. S.. Cantiga Leiga para um rio seco e outras mitologias. Disponível em: <www.marcosfe.net>. Acesso em: 25 de junho de 2021.
FIORIN, J. L.. Teoria dos Signos. *In*: FIORIN, José, Luiz. *Introdução à Linguística - I. Objetos Teóricos*. São Paulo: Editora Contexto, 2003. p. 55-74.
FIGUEIREDO, C.. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livraria Editora Tavares Cardoso & Irmão, 1996.
FISCHER, E.. *A Necessidade da Arte*. São Paulo: LTC Editora, 2002.
FO, D.. *Manual mínimo do ator*. São Paulo: Senac, 1997.
FRALEIGH, S.; NAKAMURA, T.. *Hijikata Tatsumi and Ohno Kazuo*. Abingdon-on-Thames: Routledge, 2006.
FRALEIGH, S.. *Butoh: Metamorphic Dance and Global Alchemy*. Champaign: University of Illinois Press, 2010.
FREIRE, P.. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
FREIRE, P.. *Ação Cultural: para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREITAS, A.. Água, Ar, Terra e Fogo: arquétipos das configurações da imaginação poética na metafísica de Gaston Bachelard. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 20, n. 39, p. 39-70, jan./jun. 2006.

FROSI, T. O.; MAZO, J. Z.. Repensando a história do karate contada no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 297-312, abr./jun., 2011.

GARCIA, L.. Água em três movimentos: sobre mitos, imaginário e o papel da mulher no manejo das águas. *Gaia Scientia*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 17-23, 2007.

GUIMARÃES, C. R.. Heidegger e a excelência da questão do ser. In: LIMA, A. B. M.. *Ensaios sobre fenomenologia - Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty*. Ilhéus: Editora da UESC, 2014. p. 51-76.

GREINER, C.. *Butô: pensamento em evolução*. São Paulo: Escrituras, 1998.

GULLAR, F..; CLARK, L.; PAPE, L.; AMÍLCAR, C.; REYNALDO, J.; SPANUDIS, T.; WEISSMANN, F.. Manifesto Neoconcreto. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 23 mar. 1959, Suplemento Dominical, p. 4-5.

HIRATA, H.. Trabalho, família e relações homem/mulher - reflexões a partir do caso japonês. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, vol. 1, n. 2, p. 1-9,1986.

HOSOKAWA, N.. Calligraphy as a pedagogical tool for teaching japanese writing. In: RACINE, O.. *Entendre, chanter, voir et se mouvoir - réflexion sur les supports utilisés dans la classe de langue*. Paris: Édition des Archive Contemporaines, 2018. p. 71-80.

IWAMURA, J. N.. Altered States: exploring the legacy of japanese american Butsudan practice. *Journal of the Institute of Buddhist Studies*, Berkeley, v. 3, n. 5, p. 275-291, 2003.

JEREMY, M.; ROBINSON, M. E.. *Ceremony and Symbolism in the Japanese home*. Manchester: Manchester University Press, 1989.

JUNIOR, L. M. A.; CARVALHO, E. V.. Relações entre Educação, Higienismo, Moral e Patriotismo na I Conferência Nacional de Educação (1927). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.45, p. 62-77, mar., 2012.

KAMAKURA, S.. The pursuit of nothingness in Japanese aesthetics: application to fashion design. Disponível em: <mmu.ac.uk>. Acesso em: 23 de maio de 2021.

KAYSER, W.. *O grotesco*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

KERR, G. H.. *Okinawa: The History of an Island People*. Tóquio: Tuttle Publishing, 2000.

KOFFKA, K.. *Princípio da psicologia da gestalt*. São Paulo: Cultrix, 1975.

KOIKE, K.. Aspectos da Physis Grega. *Revista Perspectiva Filosófica*, v. 6, n. 12, p. 166-178, jul./dez. 1999.

LANCETTI, A.. *Clínica Peripatética*. São Paulo: Hucitec, 2008.

LASLETT, B.. Personal narratives as sociology. *Contemporary Sociology*, Crossref, v.4, n. 28, p. 391–401, 1999.

LEPECKI, A.. Coreopolítica e coreopolícia. *Ilha*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun., 2012.

LIMA, A. B. M.. A relação sujeito e mundo na fenomenologia de Merleau-Ponty. In: *Ensaios sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty*. Ilhéus: Editus, 2014, p. 77-102.

LIMA, N. S.. *Samurais e Jecatatus - indicações para um diálogo de antípodas*. Brasília: Thesaurus, 2001.

LOWRY, D.. *In the Dojo - a guide to the rituals and etiquette of the japanese martial arts*. Londres: Weatherhill, 2006.

MATTAR, S.. *Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte*, 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

MAZLIAH, F.; O'DONNELL, T.; WATERHOUSE, L.. Forsythe Improvisation Technologies Workshop. Disponível em: <dancelikething.org>. Acesso em: 18 de junho de 2021.

MELO, H. F.. Notas sobre o racismo e eugenia em algumas obras do médico higienista Octávio de Freitas (1871-1949). *Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE*, Recife, v. 1, n. 18, p. 75-87, 2021.

MERLEAU-PONTY, M.. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M.. *O Visível e o Invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MIEDER, W.. *Tradition and Innovation in Folk Literature*. New Hampshire: University Press of New England, 1987.

MOMA. Anne Teresa De Keersmaeker's Work/Travail/Arbeid. Disponível em: <moma.org>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

MOZZINI, C.; FERRAZ, W.. *Estudos do Corpo: encontros com Artes e Educação*. Porto Alegre: INDEPIn, 2013.

MUNROE, A.. To challenge the mid-summer sun: The Gutaï Group. In: MUNROE, A. Japanese Art after 1945: *Scream against the sky*. Nova Iorque: Abrams, 1994. p. 82-123.

NAKAMAKI, H.. The "Separate" Coexistence of Kami and Hotoke: A Look at Yorishiro. *Japanese Journal of Religious Studies*, Nagoia, v. 10, n. 1, p. 65-86, mar., 1983.

NININ, R. C.. *Projeto comédia popular brasileira da Fraternal Campanha de Artes e Malas-Artes (1993-2008): trajetória do ver, ouvir e imaginar*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

NOGUCHI, H.. The idea of the body in Japanese culture and its dismantlement. *International Journal of Sport and Health Science*, Tóquio, v. 2, p. 8-24, 2004.

NUNES, C. A.. *Los Caprichos, de Francisco Goya - Manifestações da sombra coletiva espanhola*, 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

OHNO, M. C.. *A arte no corpo*, 2007. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OKANO, M.. Prefácio: Dô - Caminho Da Arte. In: SHIODA, C. K. J.; YOSHIURA, E. V.; NAGAE, N. H.. *Dô - Caminho Da Arte - Do belo do Japão ao Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2013. p. 9-16.

OKANO, M.. Ma – a estética do "entre". *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 150-164, dez./Jan./fev. 2013-2014.

OSHIRO, A. C.. *Espelhos em trio: por uma reflexão sobre o corpo no processo ensino-aprendizagem de Ryûkyû Buyô*, 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo. São Paulo.

PEREIRA, N.. *Os índios Maués*. Manaus: Editora Valer, 2003.

PINO, M. L. L.. Pour une prise de conscience du problème actuel de la discipline. *Cahiers Pédagogiques*, v. 1, n. 46, p. 1-87,fev., 1964.

PROKOFIEFF, S. O. *O que é Antroposofia*? São Paulo: Editora João de Barro, 2004.

RANCIÈRE, J.. *Dissensus: On Politics and Aesthetics*. Londres/ Nova Iorque: Continuum, 2010.

RANCIÈRE, J.. *O Espectador Emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RIBEIRO, J. P.. *Gestalt-Terapia: refazendo um caminho*. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

RIOS, T. A.. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

RODDY, S.. Absolute Nothingness: The Kyoto School and Sound Art Practice. *Invisible Places*, Vila Franca do Campo, v. 7, n. 1, p. 157-173, abr., 2017.

SAKURAI, C.. *Os japoneses*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

SALLES, C.. *Gestos Inacabados - Processo de Criação Artística*. São Paulo, Fapesp. Editora: Annablume, 2008.

SATO, S.. *Sumi-e: The Art of Japanese Ink Painting*. Tóquio: Tuttle Publishing, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Currículo Paulista, SEDUC/Undime SP*. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SHIVELY, D. H.. *Tradition and Modernization in Japanese Culture*. Princeton, Princeton University Press, 1971.

SÖRGEL, S.. *Dance and the Body in Western Theatre - 1948 to the present*. Londres: Palgrave Macmillan, 2015.

SOTO, C. P. *Proposiciones en torno a la Historia de la Danza*. Santiago: LOM Ediciones, 2008.

SOUZA, M. N. C.. Considerações sobre a “sujeira”, o improviso e a ordem na feira-livre. *In*: Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, VII., 2012, Palmas. Anais, Palmas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, 2012. p. 1-8.

SPARKES, A. C.. Autoethnography and narratives of self: Reflections on criteria in action. *Sociology of Sport Journal*, Crossref, n. 17, p. 21–43, 2000.

TANIZAKI, J.. *Em louvor da sombra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

TRINGALI, D.. *Escolas Literárias*. São Paulo: Musa Editora, 1994.

UEDAS. S.. *Diogène - Silence et parole dans le bouddhisme zen*. Paris: Gallimard, 1995.

VANDEYCKY, K.. *Ninja's handbook - Shin-tengu ryu ninjutsu*. Tóquio: Kage Publications, 2017.

WALD, J.. *Kundalini - Guia do Despertar de Kundalini para Curar e Desbloquear o Seu Poder Espiritual*. eBook: Jen Solis, 2018.

WIYATASARI, R.. Budaya senior-yunior (senpai-kohai) dalam struktur masyarakat jepang. *Jurnal Ilmiah Kajian Antropologi*, Semarang, v. 2, n. 2, p. 137-143, jun. 2019.

YAMAGUCHI, Y.. *Warriors of Art: A Guide to Contemporary Japanese Art*. Tóquio: Kodansha International, 2007.

YAMASHIRO, J.. História da Cultura Japonesa. São Paulo: IBRASA, 1986.

ZOTOVICI, S. A.. *Pés no chão e a dança no coração: um olhar fenomenológico da linguagem do movimento*, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

ANEXO - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM TOSHI TANAKA

Por Alexandre Cardoso Oshiro - Doutorando em Artes Visuais - USP

Este documento tem como objetivo promover um aprofundamento sobre questões referentes à formação artístico-acadêmica do artista Toshi Tanaka, tal como suas influências que movem/moveram seu trabalho ao longo de sua história.

1. Toshi-sensei, na última vez que estive no Jardim dos Ventos, disse-me sobre a amizade que estabeleceu com a artista Shoko Suzuki, não é? O sensei poderia, por favor, contar-me sobre como a conheceu?

"No ano 1998, visitei a fornada da Shoko Suzuki, em sua casa, junto com Ciça. Ainda não a conhecia, mas Kenichi Kaneko (amigo) nos apresentou. Ciça tinha bastante interesse sobre cerâmica, por isso, gostaria de conhecê-la".

2. Por acaso, Shoko Suzuki teve alguma influência na vinda do sensei para o Brasil?

"Sim. Eu imigrei do Japão para o Brasil no ano de 1994 e morei na casa dos sogros (Morumbi-São Paulo), onde tive 3 filhos. Já dava aulas de *Dō-hō* e *Seitai-hō*, mas ainda era algo vago em meu futuro".

"Quando participei da fornada da Shoko sempre visitava e comprava suas cerâmicas. Nestes dias, eu sentia a vida da ceramista: família, história, jardim e casa, processo de criação, árvores e flores, amigos e chá...Foi muito lindo naquele domingo! Aquele encontro natural".

"Esta experiência de encontro, pouco a pouco, penetrou em minha vida e amadureceu uma ideia de arte em terra brasileira".

"Por exemplo, quando eu morava em Tóquio, fazia um encontro de dança no bosque, dentro do parque Inogashira. Durante 9 anos, continuei esta atividade com amigos. Cada domingo, no fim da tarde até a noite, dançávamos juntos pela improvisação. O Sol, lua, chuva, neve, vento, pássaros e cigarras ... a cada estação, o bosque mudava bastante. Foi muito importante esta experiência. Foi durante estes encontros que conheci Ciça. Por outro lado, o parque é espaço público, por isso passei por algumas restrições: não podia usar fogo, não podia subir nas árvores ... às vezes a polícia vinha ... . Não houve problemas, mas se tratava de algo estressante".

"Por isso, quando conhecia a fornada da Shoko, inspirei na possibilidade de construir um espaço e tempo comunitário, junto à natureza. Em Tóquio, ninguém tinha uma casa com um jardim grande. Por isso, nunca pensei em realizar este tipo de atividade por lá. Mas aqui no Brasil, em São Paulo, é possível. No ano 2000, a gente comprou uma casa em Embu das Artes perto da Granja Viana - Cotia, onde shoko mora. Era um terreno de 4,000 m^2, em que metade era composto por um bosque. A partir desta casa, a gente iniciou uma atividade: *Jardim dos Ventos"*.

3. O sensei poderia, por favor, contar-me sobre as performances feitas com as obras de Shoko Suzuki? Como estas performances foram pensadas? O que elas gostariam de expressar?

"Em 2003, nós (Toshi e Ciça) apresentamos a performance *Fugaku, Moc Ka Do,* no museu 'Casa Brasileira', em São Paulo e na exposição '*Shoko Suzuki, 50 anos de cerâmica'*. Tratou-se de uma dança, junto às cerâmicas da Shoko. Tinha um significado especial em minha vida artística, porque neste momento, inventei a palavra *Fugaku* - 風楽 para o nosso trabalho. *Fu* significa vento e *gaku* é alegria. Pode ser, ainda, arte/caminho. Por exemplo, a música é '*Ongaku*-音楽', em que *On* significa som em japonês. *Ongaku* seria a alegria do som, onde a música é a arte que utiliza o som. Por isso, *Fugaku* significa a alegria do vento, caminho do vento".

"Antes, eu nomeava o meu trabalho de *butō*, performance, *action*, dança improvisação, *punk rock* etc.. Mas nenhum me contemplava realmente. Sempre sentia uma distância entre o nome e o conteúdo. Em 1979, depois de sair do campo da arte visual, busquei minha maneira de realizar a arte. *Fugaku* é um resultado de 24 anos da minha história. Depois de nomeá-la, sinto-me mais centralizado e mais livre para relacioná-la aos vários campos culturais"

"Moc Ka Do é a primeira obra de performance Fugaku. Moc - 木 significa árvore ou lenha, Ka - 火 - fogo, *Do* - 土 é terra ou barro. Estes 3 elementos são fundamentais para a criação da cerâmica. O barro vira uma forma bonita atrvés das mãos. Quando a lenha queima, esquenta dentro do forno, com o vento quentíssimo. No forno, o barro moldado transforma a cerâmica com o fogo. Neste momento, a ceramista diz que 'está chegando o espírito do fogo' (Hi no Kamisama - 火の神様). Para chegar neste momento, a ceramista se concentra ao máximo".

"Acredito que a dança também tenha o mesmo processo. Por exemplo, o palco onde acontece o evento pode ser o forno. Neste lugar, já existe o público e o elenco, mas ainda falta algo. Quando o movimento e o corpo se juntam transformam em dança. Para nós, não pode ser apenas um *show*. Qual seria a essência desta arte? Acho que a daçna nasce entre a relação do público, elenco e ambiente através do vento. Ao receber o vento, o dançarino se concentro ao máximo como a ceramista".

"Assim foi *Moc Ka Do* e pouco a pouco estávamos realizando performances do *Fugaku*".

4. Há alguma influência de Shoko Suzuki no próprio trabalho do sensei?

"Sim. Existem muitas. Então, vou listá-las".

"Quando encontrei com Shoko, ainda não tinha experiência e conhecimento do Brasil. Como poderia, então, ser um artista na terra brasileira? No Japão, também é bastante difícil. Como imigrante, o que poderia fazer? No fundo do meu coração sempre existiram estas perguntas".

"Por isso, regularmente visitava a fornada de Shoko e a respeitava cada vez mais. Aprendia como poderia viver no Brasil".

"Ao respeitar o próprio caminho, teria dificuldades, mas poderia se manter firme. Naturalmente, você está realizando sua vida real. Através das obras dela, ouvi este ensinamento. Aos poucos fui apagando minha ansiedade e chegando numa tranquilidade no fundo".

"Ela falava que todas as obras dela vão retornar à terra. Chegou da terra e voltará à terra. Quando eu estava no jardim da casa dela, às vezes sentia, realmente, que a obra de arte poderia ser a natureza. Sim, é a natureza, mesmo.
Várias vezes esqueci desta inspiração que chegou no meu corpo, mas a cerâmica me ajudou mantê-la".

"As mãos da ceramista tocam a terra e fazem circular a natureza. Igualmente, os pés da dançarina tocam a terra e vivem na natureza. Queria ser deste jeito...".

5. Quais foram os artistas japoneses que mais inspiraram o sensei? E por quê?

"Fui, provavelmente, influenciado pelo *Shodō* (caligrafia japonesa) desde que nasci. Graças ao meu irmão, Keijiro Tanaka. No final dos meus vinte anos, eu percebi tal influência e comecei a trabalhar com *Shodō*".

"Eu comecei a estudar pintura na infância e fui instruído por Tsutomu Miura dos 7 aos 17 anos. Eu cultivei a sensibilidade da arte em geral e me interessei pela arte de vanguarda".

"A performance de butō de Akira Kasai que vi aos 18 anos foi chocante, e acho que evocou a vontade de continuar dançando".

"Abandonei os estudos de arte na escola aos 19 anos e conheci Yasui Konishi, líder do Japan-FLUXUS na época. Foi um grande ponto de virada na renovação de minha visão sobre a arte".

"Aos 26 anos, conheci o *Seitai-hō* e tenho estudado as ideias e técnicas corporais do fundador Harichica Noguchi desde então".

6. Os artistas japoneses de vanguarda do período pós-guerra têm alguma relação com o trabalho do sensei, como, por exemplo, os artistas do grupo Gutaï, do grupo Mono-ha, do grupo Fluxus, entre outros? Caso, sim, qual seria esta relação?

"Conheci alguns artistas japoneses que estavam envolvidos com o Fluxus e atuamos juntos".

7. Quanto o sensei começou a se interessar pela Arte? Como foi estudar pintura?

"Comecei a aprender a pintar com quatro anos e quis ser um artista a partir dos dez anos. Estudei pintura desde a minha infância até os 18 anos de idade. Poderia ter cultivado uma vasta gama de sensibilidades artísticas, mas quando estudei para um exame de admissão na universidade de arte, aos 17 anos de idade, fiquei confuso e profundamente ferido e acabei por perder o interesse pela pintura".

"No entanto, essa experiência amarga me deixou interessado em como a educação de arte deveria ser e isso me levou até hoje".

8. Como o sensei conheceu o Dō-hō e o Seitai-hō? O sensei poderia dizer qual (is) a (s) diferença (s) fundamental (is) entre essas duas técnicas?

"Comecei a *performance arte* aos 19 anos e pratiquei *butō* aos 21 anos de idade. No entanto, senti uma clara falta de educação corporal e explorei várias técnicas. Quando tinha 26 anos, conheci o método *Seitai-hō* e comecei a praticá-lo. Quando eu tinha 34 anos, recebi o meu certificado de ensino. Desde então, tenho conduzido um curso de prática em São Paulo".

9. O sensei tem algum sonho a ser realizado com sua arte e com o fato de ser professor? O que motiva a continuidade do trabalho do sensei?

"Estes dois trabalhos são essenciais para minha vida, porque quero prezar e realizar um sonho de infância, em que imaginei meu futuro. É um caminho para viver junto com a natureza".

10. Soube que o sensei esteve em contato com comunidades indígenas aqui na América do Sul. O sensei poderia, por favor, dizer quais? Como foi a experiência corporal com estas comunidades?

"Fizemos a performance *Fugaku* na aldeia indígena Kurukutu (Parelheiros-SP) em 2013". Atualmente tenho relação com a aldeia Tapirema, aldeia Tabaçu Reko Ypy (Peruíbe-SP)".

"Quando fui à aldeia, senti-me como se estivesse na minha terra natal. Além disso, há o respeito pela cultura fundamental que os indígenas mantêm. Por outro lado, senti que, talvez, os japoneses tenham esquecido completamente de sua cultura em seus corações. A sensação de que talvez teremos a mesma origem me dá força e coragem para viver".

11. Houve algum interesse em particular pelas danças indígenas, a qual o fizeram ir até essas comunidades?

"Em vez de me interessar apenas por uma dança especial, tenho muita curiosidade sobre a espiritualidade que conecta o corpo e a natureza na cultura indígena. Será que se trata de uma mesma origem, a qual flui profundamente no meu corpo japonês?"

"E há uma busca sobre como os humanos e a natureza podem ressoar umas com as outras. Além disso, acredito que a dança e o canto, juntamente à oração, ocupam um lugar muito importante neste processo".

12. O sensei acha que há similaridades entre as culturas indígenas e a cultura japonesa? Caso, sim, o sensei poderia, por favor, contar-me sobre elas?

"Sinto que existem semelhanças na cultura indígena. Na forma como respeitam a tradição e valorizam os ensinamentos dos seus predecessores".

"Por exemplo, sinto que a forma de ensinamento e perpetuação do *Budō* (artes marciais) e do *Geidō* (artes tradicionais) são semelhantes à cultura indígena. É uma forma de permitir que cada pessoa retorne ao seu próprio corpo, peça ao corpo e seja ensinado pelo corpo sobre e a natureza que dá força à vida. É uma alegria, beleza e harmonia profunda".

"O Período Jōmon (13.000-300 a.C.) no Japão é o que traz mais semelhança com as culturas indígenas. Há proximidade por uma visão da natureza, da vida e do universo.

Por exemplo, o corpo existe juntamente à natureza e a natureza existe dentro do corpo. O nosso corpo é o vento que sopra, o rio que corre, e as estrelas que cintilam. Há nobreza da nossa espiritualidade e riqueza de habilidades provenientes deste estilo de vida, a tranquilidade, a profundidade e a mansidão do coração. Eu sinto que eles são familiares".