

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Fonseca Falkembach

**CORPO, DISCIPLINA E SUBJETIVAÇÃO NAS PRÁTICAS DE DANÇA:
um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil**

Porto Alegre

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Fonseca Falkembach

**CORPO, DISCIPLINA E SUBJETIVAÇÃO NAS PRÁTICAS DE DANÇA:
um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Icle

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo.

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Falkembach, Maria Fonseca
Corpo, Disciplina e Subjetivação nas Práticas de
Dança: um estudo com professoras da rede pública no
sul do Brasil / Maria Fonseca Falkembach. -- 2017.
241 f.

Orientador: Gilberto Icle.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Dança Educação. 2. Escola. 3. Educação Básica. 4.
Estudos Labanianos. 5. Educação Somática. I. Icle, Gilberto,
orient. II. Título.

Maria Fonseca Falkembach

**CORPO, DISCIPLINA E SUBJETIVAÇÃO NAS PRÁTICAS DE DANÇA:
um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 24 de julho de 2017

Prof. Dr. Gilberto Icle – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Meirelles de Azevedo Marques – Instituto Caleidos-SP

Prof.^a Dr.^a Maria Manuela Alves Garcia – Universidade Federal de Pelotas

Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Bueno Fischer – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Às minhas alunas e alunos cujos corpos, tão diversos de mim, me inquietam e me movem.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar agradecendo a meus colegas de trabalho, do Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), que, mesmo diante da precariedade das condições da atual conjuntura, se organizaram de modo que eu pudesse usufruir o tempo de licença necessário para meu doutoramento. Estendo esse agradecimento aos colegas do Curso de Teatro – Licenciatura, visto que nossas lutas se cruzam e se fundem. Nesse sentido, agradeço aos colegas do Centro de Arte e à Universidade Federal de Pelotas.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde convivi com um grupo de professores que me instigou, me desassossegou, de um modo que o trabalho nesses quatro anos foi sempre um prazer, com muitos momentos de intensidade. Agradeço, ainda, aos colegas, que também fizeram esses momentos. Aulas de empoderamento, máquina de guerra para viver e infiltrar a arte e a educação nos mundos áridos e limitados.

Obrigada, Gilberto Icle, por ajudar a organizar esse emaranhado de ideias e sensações. És o orientador perfeito! Jamais esquecerei: no primeiro dia de orientação em grupo, apresentei meu projeto e, então, sem falar exatamente que achava aquilo pouco, me disse que aquele era o momento em que eu poderia fazer tudo o que eu sempre quis, que eu não teria novamente um momento como esse. Que perigo! Me colocaste um mandato impossível. Eu não tinha a menor ideia do que era “o que eu sempre quis”. Depois, me disse que eu tinha que buscar o que não sabia. Fiquei na encruzilhada daquilo que eu queria e não sabia. Te agradeço imensamente por esse primeiro dia e por ires me colocando prazos aos quereres que foram se construindo ao longo dos quatro anos. Obrigada pela sensibilidade e pelo rigor.

À Banca, muito obrigada!

Maria Manuela Garcia, encontro incrível, um achado da pesquisa. Fascinante como teu corpo vibra em uma aula, ficou evidente que devia te convidar pra dançar conosco. Tuas questões ao projeto de pesquisa foram fundamentais para tudo o que se seguiu dali.

Rosa Fisher (aqui já estou chorando), essas coisas a gente não consegue explicar, mas numa aula tua permiti que explodisse a sensação que deu o tom à minha conduta nesta pesquisa: uma fragilidade imensa diante dos corpos de minhas alunas e alunos, diante do não saber (aquele do qual o Gilberto me dizia) sobre esses corpos. Momento intenso, que aconteceu porque, à presença, tu deste espaço.

Isabel Marques, muito obrigada pelo esforço em fazer parte da banca. Obrigada pela cumplicidade. Obrigada, porque esse lugar da dança hoje, na escola, deve um bom tanto ao teu trabalho dedicado e apaixonado. Obrigada pelo olhar atento e problematizador do projeto de tese, o estopim que faltava para a coragem de enfrentar as terras britânicas.

Tanta gente presente no grupo de pesquisa nesses anos: Gisela Habeyche, Ciça Reckziegel, Mônica Bonatto, Cibele Sastre, Lu Paludo, Mila Mariz, Anna Fuão, Marta Hass, Dedy Ricardo, Tati Rosa, Rossana Della Costa, Desirée Pessoa, Ana Fuchs, Luciana Paz, Guilherme Bruno, Marcelino Curiminha, Bruno Duarte e Frank Waille. Ouço falar da solidão da tese e vocês foram responsáveis por me fazerem

não sentir isso. Um grupo angustiado e apaixonado, em tudo que isso tem de bom. Até mesmo quando o contato era virtual, eu sentia a cumplicidade. Muito obrigada!

As professoras interlocutoras da pesquisa merecem os maiores e melhores agradecimentos. Fiz a escolha doída de não trazer seus nomes a público, mas o modo como confiaram seus trabalhos, seus alunos e alunas ao meu olhar, precisa ser muito resguardado. Muito obrigada por compartilharem espaços tão íntimos, tão complexos, difíceis. Obrigada por abrirem o espaço da problematização, abrirem seu peito para ser tocado por minhas perguntas, por meus comentários. Fui tornando-me amiga de cada uma. Ao longo da escrita da tese, a amizade foi crescendo. Espero que cresça em vocês também quando forem ler. Desbravadoras, não somente eu, mas a dança e a educação têm muito a agradecer a vocês.

Muito obrigada às professoras e professores de dança das escolas na Inglaterra que se propuseram a participar da pesquisa, abrindo suas aulas ao olhar do outro e à interlocução. A experiência na participação em suas aulas me colocou no mundo de outro jeito.

Agradeço às escolas, professoras e professores dessas escolas, que abriram suas portas e espaços para o desenvolvimento da pesquisa, tanto no Brasil quanto na Inglaterra.

Thank you very much Dr. Kerry Chappell. Obrigada por abrigar a pesquisa, pelas questões acuradas ao projeto. Pela orientação precisa para que eu pudesse vencer as diferenças burocráticas e culturais para entrar nas escolas; por abrir as portas da Universidade of Exeter e do Trinity Laban. Muito obrigada.

Agradeço ao Dr. Nigel Skinner, em nome da Graduate School of Education e da University of Exeter, pelo acolhimento e apoio.

Agradeço a John Whitehead, em nome do PGCE Secondary Dance (University of Exeter), pelo suporte fundamental para que eu compreendesse o sistema de ensino e o dia a dia das aulas de dança nas escolas, na Inglaterra. Obrigada à turma de alunas e alunos da PGCE, com quem pude compartilhar aulas e caronas.

Veronica Jobbins, muito obrigada pelo primeiro chá genuinamente britânico, direto da cozinha do Laban Building, e tudo o que isso representa. Obrigada pela atenção, confiança e acolhida.

Agradeço também a Sarah Greener, Kit Smith, Natalie Gibbs, professoras do curso para crianças do Trinity Laban.

Alexandra Dias, Mestre Jarrão e Vicente, Ramiro Silveira e Fernanda Mandagará, Clovis Cunha e Panos Angelopoulos, famílias queridas que me acolheram nos momentos em que a pesquisa me levou pra Londres. Muito, muito, obrigada. O suporte emocional, mais do que o teto e a cama, foram fundamentais.

Junelise Martino, Daniel Furtado e Beatriz Rodrigues, obrigada pelo cuidado.

Taís Ferreira, obrigada pela parceria e amizade necessárias para o percurso da academia, por colocar em pauta o que realmente interessa.

Xanda e Taís!!! Obrigada pelos momentos de loucura! Viva!

Fabi Jorge, Paulo Gaiger e Eleonora Santos, obrigada pela força e suporte, essenciais.

Mariza Balhego, muito obrigada por teu carinho, comprometimento e alegria. Escrever num ambiente feliz é definidor.

Vanda e Dona Antonieta, agradeço a vocês em nome dessa segunda família que o Leandro me emprestou e que agora já ocupei. Vanda, obrigada pelo apoio e cuidado, por segurar as pontas aqui enquanto estivemos na Inglaterra.

Obrigada, pai, mãe e Dodo. Não sei se agradeço a vocês ou se agradeço à vida por me colocar nesse lugar junto de vocês. Viva! Viva! A ética, a beleza, a experiência, as muitas aulas, nos lugares mais diversos. Chegar na Educação, depois de tantos percursos, fala do encantamento pela batalha incansável que testemunhei e à qual fui convocada por estar junto. Não tem como tirar isso do meu corpo. Ainda bem! Obrigada!

Manhê! Tenho que te agradecer, agradecer, agradecer... Simplesmente, não tem como agradecer. Vou resumir, só o percurso estritamente ligado ao doutorado: por cuidar do Gonçalo, por emprestar os livros, por discutir conceitos, por ler os capítulos, por arrumar a casa, por mandar caderno perdido, por imprimir e entregar o rascunho no último minuto. Eita, que mãe danada! Obrigada!!!

Gonçalo, filhote querido, que me surpreende quando se recusa a dançar no dia das mães porque a dança “era ridícula”. E me orgulha por não querer falar pra profe que achava ridículo, pra não magoá-la. Obrigada por inventar danças lindas como aquela do “ser o fogo e a madeira”. Obrigada por inventar música no piano pra eu dançar, por contar piada e me fazer brincar.

Leandro, amado, palavra é coisa tua; palavra pra ti não é coisa que se diga. Obrigada pelo corpo vivo que se produz em mim na tua presença, sem o corpo vivo esta tese não seria. Obrigada por esse lugar de cumplicidade e desafio mútuo. Por me mostrar minhas coragens que eu nem sabia.

Às minhas alunas e alunos, muito obrigada.

RESUMO

A tese analisa práticas de dança como componente curricular obrigatório de Arte na educação básica, em escolas públicas no Rio Grande do Sul, Brasil. É produto da pesquisa com seis professoras graduadas em dança. A partir da identificação de tensões provocadas pela prática da dança na escola (construção de currículo, planos de ensino e aulas), a pesquisa problematiza as relações de saber-poder que configuram essas práticas. Identifica que as práticas de dança, ao colocar o corpo (composto, exposto, *soma* e tátil) como centro do currículo, desestabilizam tecnologias de governo naturalizadas na escola, tais como as operações disciplinares. Analisa diferentes práticas, com ênfase para práticas de composição e estudos labanianos, práticas com perspectiva da educação somática e práticas com presença do toque e do contato. A pesquisadora acompanhou duas semanas de aula de cada professora e realizou entrevistas com as professoras e com um integrante da equipe diretiva de cada escola. Ainda, os dados foram produzidos por registros em diário de campo, áudio, vídeo e fotografia. A produção e análise dos dados tece a perspectiva dos estudos foucaultianos, com saberes artístico-pedagógicos que a autora traz encarnados. A tese identifica a conduta artista das professoras, construída na relação com a escola, e mostra que as práticas se constituem em espaços íntimos a partir dos saberes da dança.

Palavras-chave: **Dança Educação. Escola. Educação Básica. Estudos Labanianos. Educação Somática. Corpo.**

ABSTRACT

This thesis analyses how six dance teachers compose their artistic-pedagogical practices in the formal system of education in the Rio Grande do Sul state, Brazil. Dance is an art subject in the compulsory curriculum in the primary and secondary schools. From the identification of tensions provoked by the practice of dance at school – such as the construction of the curriculum, teaching plans and classes – the study problematizes the power-knowledge relations in these practices. The research identifies that dance practices destabilise naturalised technologies of government at school, such as disciplinary operations, through placing the body (composed, exposed, soma and tactile) at the centre of the curriculum. The work analyses different practices, with emphasis on composition, Laban studies, somatic education, touch and contact. The methodology of data production involves participative observation of each teacher's lessons along two weeks, alongside interviewing teachers and members of the management staff. These actions were made through the using of the notebook, audio-recording, video and photographs. The analysis, as well as data production, was made through the articulation of Foucaultian studies with the researcher's embodied artistic-pedagogical knowledge. The thesis identifies the teachers 'artist conduct' built in the relationship with the school, and shows that practices constitute intimate spaces from the dance knowledge.

Keywords: **Dance Education. School. Basic Education. Laban Studies. Somatics. Body.**

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
	MAPEAMENTO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	14
	METODOLOGIA	17
	AS PROFESSORAS.....	26
	Adriana	26
	Tereza	27
	Samara.....	28
	Rita.....	29
	Aline.....	30
	Carla.....	30
	UM PERCURSO ALÉM MAR	31
	A DANÇA COMO NOVIDADE NA ESCOLA	33
	SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS E O PROCESSO DE COMPOSIÇÃO DA TESE.....	36
1	O CORPO COMO CENTRO DA AULA DE DANÇA.....	44
1.1	DANÇA E CORPO.....	52
1.2	ESCOLA E CORPO.....	57
1.3	OLHAR PARA AS TENSÕES.....	59
1.3.1	Tensões relativas à estrutura da escola.....	61
1.3.2	Tensões relativas ao desconhecimento/desconfiança da equipe diretiva	64
1.3.3	Tensões relativas à resistência dos alunos.....	69
2	DESCONSTRUÇÃO DE PADRÕES E COMPOSIÇÃO NA PRODUÇÃO DO CORPO EXPOSTO NAS PRÁTICAS DE DANÇA	75
2.1	OS ESTUDOS LABANIANOS NA COMPOSIÇÃO DOS SABERES DAS AULAS DE DANÇA	76
2.2	CORPO-MATERIALIDADE-DE-COMPOSIÇÃO.....	101
2.3	CORPO EXPOSTO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO	105
3	SENSAÇÃO, ESCUTA E INCERTEZA: A SOMÁTICA NA AULA DE DANÇA.....	120
3.1	CONHECIMENTO E CONSCIÊNCIA DE SI – DO SOMA.....	134
3.2	CONSCIÊNCIA CORPORAL E CURRÍCULO.....	143
3.3	AS PERCEPÇÕES SÃO SOCIALMENTE CONSTRUÍDAS.....	153
3.4	ATITUDE SOMÁTICA COMO UMA ATITUDE DE ESCUTA.....	156
4	TOQUE E CONTATO: SIGNIFICADOS, ÉTICA E PRESENÇA NA AULA DE DANÇA.....	177
4.1	PRÁTICAS DE DECODIFICAÇÃO DO TOQUE E DA PELE	184
4.2	O ABRAÇO DEMORADO – LUGAR DE SUSPENSÃO DO SIGNIFICADO	196
4.3	O TOQUE COMO TRABALHO SENSÍVEL E ÉTICO	204
4.4	O TOQUE E A SUSPENSÃO DO DISCURSO DA AUTONOMIA	209
	(DES)FECHO	215
	REFERÊNCIAS	225

INTRODUÇÃO

Esta tese faz uma análise sobre o modo como seis professoras graduadas em dança compõem suas práticas artístico-pedagógicas no sistema formal de ensino de escolas públicas no Rio Grande do Sul (RS), Brasil, isto é, práticas de dança como componente curricular obrigatório de Arte na educação básica.

Foi a inquietação sobre que seres humanos, que corpos, que modos de existência estavam sendo produzidos nas aulas de dança na escola que conduziu a pesquisa. Essa inquietação foi elaborada em algumas questões que indagaram as práticas: Que corpos-sujeitos estão sendo produzidos pelos saberes (pelas verdades) que constituem o campo da dança na educação? Como esses saberes se arranjam com os saberes e as tecnologias escolares? De que modo as práticas convocam professoras, alunos e alunas à reprodução, à resistência ou à transformação?

O olhar que conduziu a pesquisa se preocupou em não estabelecer categorias a priori, devido à percepção de que a dança na contemporaneidade se apresenta como multiplicidade. Podemos chamar dança, práticas muito diferentes, produtos de discursos muito diversos e até mesmo antagônicos. Dito isso, a pesquisa partiu do entendimento de que a prática do ensino de dança na contemporaneidade é arranjada numa relação de rede de negociações e tensões.

Desde a perspectiva dos estudos foucaultianos, cheguei à compreensão de que podemos pensar as práticas de ensino de dança como tecnologias de governo e, dessa maneira, pude identificar três tecnologias (disciplinar, biopolítica e técnicas de si), que se arranjam de diferentes formas. Essa perspectiva compreende que as tecnologias de governo num processo educativo estão relacionadas às condutas das professoras, isto é, aos modos de convocar a um dado saber. Por isso, esta pesquisa buscou compreender como se configuram as condutas das professoras ao conduzirem alunos e alunas para se relacionarem com o campo de conhecimento da dança. Buscou identificar os saberes ali articulados e a que discursos as pessoas são ou estão sendo subjetivadas. Inscrita nessa perspectiva, entendo que não há saberes ou discursos ocultos nas práticas, mas, ao contrário, que tais práticas são modos de visibilidade e os discursos eles mesmos.

O olhar que essas questões me proporcionaram, fizeram-me percorrer um caminho complexo, de imersão do meu corpo nas práticas das professoras (numa

etnografia performativa), orientado pela perspectiva dos estudos foucaultianos e pelos saberes artístico-pedagógicos que trago encarnados desde minha experiência nesse campo. Hoje sou professora do curso de Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Pelotas. Também sou “artista do corpo”, nomenclatura que encontrei para sintetizar meus trabalhos artísticos, que se localizam entre a dança, o teatro, a performance e o vídeo: às vezes se deslocam mais para um lado, às vezes, para outro, às vezes se situam no entre. A produção e a análise dos dados, portanto, oscilam entre e tecem estas duas perspectivas: os estudos foucaultianos e os saberes artístico-pedagógicos.

Ao longo da pesquisa, pude identificar que as tecnologias de governo das práticas de ensino de dança, produzidas e produtoras de corpos-sujeitos na escola, ainda se cruzam com a rede de tecnologias que constituem essa mesma escola. Assim se caracterizam as práticas de dança, porque, no espaço escolar atuam sobre um corpo escolar e tensionam as tecnologias de produção desse corpo, que tem diferenças com os corpos da dança. Ainda, as práticas de dança produzidas na escola colocam em evidência as demais práticas que investem sobre o corpo na escola.

O primeiro curso de Licenciatura em Dança no Rio Grande do Sul, na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), na cidade de Cruz Alta, iniciou em 1998, e a primeira turma concluiu o curso em 2001¹. O primeiro concurso para professor de Dança no ensino formal (para trabalhar no componente curricular de Arte das escolas municipais), no RS, foi realizado pela prefeitura de São Leopoldo em 2005. As primeiras pesquisas acadêmicas no Brasil na área do ensino de dança começaram por volta de 1990, ano em que foi publicado no país a tradução para o português do livro *Dança Educativa Moderna*, de Rudolf Laban (1990)².

A história da dança como componente do currículo obrigatório, no Brasil, é curta. É uma história que nasce de tensões e segue produzindo tensões.

Foi na década de 1990 que ocorreu a inclusão da dança como componente curricular obrigatório nos dois documentos de política educacional do governo: a Lei

¹ A primeira turma do Curso de Dança da UNICRUZ concluiu o curso no final de 2001, sendo que a solenidade de colação de grau ocorreu no dia 11 de maio de 2002, com o curso já reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC).

² Antes disso, em 1988, havia sido publicado o livro *A Educação pela Dança*, de Paulina Osson.

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998. Andrea de Souza (2015) aponta o crescimento dos trabalhos acadêmicos como desencadeador de mudanças, que propiciou as proposições para a dança na LDB e nos PCNs.

Souza também escreve que as “[...] produções discursivas acerca da dança parecem ter fomentado a recente criação de Cursos de Licenciatura em Dança de modo mais significativo a partir da década de 90” (SOUZA, 2015, p. 33) no Brasil. A autora ainda aponta para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), promovido pelo governo federal entre 1995 e 2010, como uma das possibilidades de emergência desses cursos.

Os cursos de Licenciatura em Dança, atualmente em número de cinco no Rio Grande do Sul³, são espaços nos quais as pesquisas sobre ensino de dança circulam, e os saberes se atualizam e se movimentam como práticas. Dessa forma, esses cursos atualizam os conhecimentos sobre a importância da dança na educação; da importância de uma educação na qual não se privilegie apenas a razão. Problematizam a educação e a escola, que colocam o corpo e a arte em posição marginal ou até mesmo oculta. Atualizam também questões epistemológicas colocadas pelas pesquisas em dança⁴.

Há, contudo, um tensionamento colocado nesses cursos: ao mesmo tempo em que se dedicam a formar profissionais para ensinar dança como componente curricular obrigatório e em que participam das lutas políticas pela implementação da

³ Conforme pesquisa de Luciana Paludo (2015), em 2015 existiam cinco cursos de Licenciatura em Dança no Rio Grande do Sul. A seguir listo as Universidades (e as cidades) nas quais estão situados os cursos, com os respectivos anos de suas criações, conforme identificado por Paludo: UERGS (Montenegro) – 2002; ULBRA (Canoas) – 2002; UFPEL (Pelotas) – 2008; UFRGS (Porto Alegre) – 2009 e UFSM (Santa Maria) – 2013. O curso da ULBRA está em extinção desde 2015. O primeiro curso, já citado, da UNICRUZ, encerrou suas atividades no ano de 2009.

⁴ De acordo com minha investigação, no Brasil, as primeiras pesquisas acadêmicas na área do ensino de dança começaram por volta do ano de 1990, realizadas por Isabel Marques (1989; 1990; 1991), Maria do Carmo Saraiva (1994) e Débora Barreto (1995). As três autoras trazem como referência a Pedagogia Crítica e os estudos do movimento de Rudolf Laban, que ainda são os dois referenciais mais encontrados nas reflexões da área. Após a segunda metade da década de 1990, a produção de textos com tema que articula dança e educação começou a crescer gradualmente. Após o ano 2000 um número maior de pesquisas passou a explorar a dança no ensino escolar fundamental e suas idiossincrasias. Como exemplo, aponto alguns textos: Andrade (2011); Assis (2012); Assumpção (2005); Barreto (2005); Boas (2012); Carneiro (2003); Cazé (2008); Cazé (2014); Chaves (2002); Corrêa (2012); Costa (2011); Fernandes (2010); Ferreira (2009); Figueiredo (2013); Maçaneiro (2008); Marques (2007a; 2007b; 2010a); Matos (2012); Santos (2008); Saraiva (2009); Silva (2012); Souza (2010); Strazzacappa; Morandi (2006).

dança no currículo, eles problematizam esse lugar, esse modelo de escola e de currículo.

Faz parte do movimento de curricularização da dança a luta (que envolve uma rede complexa de artistas e educadores) pela instituição da Lei 13.278/16 (BRASIL, 2016a), que foi publicada em maio de 2016 e inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a LDB, estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares nos ensinos infantil, fundamental e médio.

A dança, como componente curricular obrigatório, já entra na escola problematizando o lugar que lhe é destinado. Por que, então, o movimento para que a dança seja curricular? Entendo como pequenas conquistas de uma batalha que vem se acirrando no Brasil, como efeito de transformações mundiais (do capital, da geopolítica, da cultura) que se traduzem nos nossos modos de viver. A dança na escola é um jeito de explorar o corpo (e tudo o que vem com o corpo) na escola, de viver a arte na escola, a dúvida, o risco, a presença. Ao longo desta tese, os dados mostram que o papel da dança pode ser justamente este: problematizar, produzir tensão, desacomodar. Isso implica professoras dispostas a viver esse lugar da problematização e desacomodação, ou ainda, professoras para as quais viver esse lugar, um lugar de artista, é a única possibilidade.

MAPEAMENTO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

São poucas as escolas públicas no Rio Grande do Sul nas quais existem professoras de dança ministrando aula no componente de Arte⁵. O primeiro passo da pesquisa, realizado em 2015, foi identificar quais eram as escolas, ou melhor, quais eram essas professoras.

Para isso usei diversas estratégias. A primeira foi fazer contato com docentes dos cursos de graduação em dança do Rio Grande do Sul solicitando informações sobre os egressos. Recebi listas com nomes de egressas que poderiam estar

⁵ Ao longo do texto, utilizo “Arte”, com “A” maiúsculo, quando me refiro ao componente curricular na escola; “arte”, com “a” minúsculo, quando me refiro à obra ou prática artística; “artes”, no plural, quando evidencio as diferenças entre dança, teatro, música, artes visuais etc.

trabalhando em escolas, com seus endereços eletrônicos. Fiz, então, contato com essas pessoas. Redigi uma carta apresentando muito brevemente a minha pesquisa e solicitando algumas informações por meio do preenchimento de um pequeno questionário: 1) Escola e tempo de trabalho; 2) As turmas e anos curriculares para as quais dá aula; 3) Se a dança é parte da grade curricular obrigatória; 4) Indicação de outras professoras de dança que trabalham em escola.

Também fui em busca de informações sobre resultado e homologações dos concursos para magistério, que encontrei navegando pela Internet. Encontrei, por exemplo, os seis editais de nomeação das seis primeiras candidatas classificadas no concurso de Porto Alegre. Com esse modo de operar, busquei informações sobre editais de nomeação dos outros concursos. Assim minha lista cresceu. Como não tinha informação sobre várias das pessoas, além do nome, fiz o primeiro contato por mensagem no Facebook, pois, através da ferramenta de busca dessa rede social, pude localizá-las.

Cheguei ao total de 56 professoras. De seis, não obtive qualquer modo de contato. Das 50 com as quais busquei fazer contato, 46 me retornaram. Dessas 46 pessoas que responderam, 22 estavam trabalhando com ensino de dança na disciplina de Arte em escola pública. Além dessas, duas estavam trabalhando no mesmo cargo, porém com outra função; oito trabalharam por um período e depois se exoneraram; oito trabalhavam em escola particular ou escola pública, porém não na grade curricular obrigatória; quatro não assumiram a convocação dos concursos; duas passaram em concurso, porém ainda não haviam sido nomeadas.

Esses dados mostram que, embora o lugar da dança como componente curricular obrigatório esteja garantido pelos documentos de políticas educacionais do país (LDB, PCNs, BNCC e Lições do Rio Grande⁶) desde 1996, isso não se traduz em realidade. Se em 2015 o Rio Grande do Sul contava com 7.454 escolas estaduais e municipais (RIO GRANDE DO SUL, 2015), o número de escolas com aulas de dança no currículo não representa nem 1% do total.

⁶ O *Lições do Rio Grande* é um documento que apresenta referenciais curriculares para as escolas estaduais do estado do Rio Grande do Sul, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul no ano de 2009. Nesse documento, a Dança é parte da Arte, que é componente da Área de Linguagens e Códigos.

Entre todas as 56 pessoas, havia apenas um homem, o qual era parte do grupo de oito pessoas que havia trabalhado com ensino de dança na disciplina de Arte por um período e depois se exonerou. Por esse motivo, ao longo deste texto, refiro-me às professoras de dança sempre no feminino.

Das 22 professoras identificadas, cinco trabalhavam em São Leopoldo (quatro em escolas municipais, e uma em escola estadual), nove em Porto Alegre (duas em escolas municipais, seis em escolas estaduais, e uma em escola municipal e estadual), três em Pelotas (uma em escola municipal, e duas em escola estadual), uma em Cruz Alta (em escola estadual), uma em Passo Fundo (em escola municipal e estadual), uma em Caxias do Sul (em escola municipal) e uma em Montenegro (em escola municipal). Abaixo segue quadro (tabela 1) com essas informações e com os dados do ano de início do trabalho de cada professora nas escolas.

CIDADE	Número de professoras	Tipo de escola	Ano de ingresso de cada professora na escola
São Leopoldo	4	Municipal	2006/2010/2010/2012
	1	Estadual	2014
Porto Alegre	2	Municipal	2010/2011
	6	Estadual	3 em 2014 / 3 em 2015
	1	Municipal e Estadual	2008 e 2012, respectivamente
Pelotas	1	Municipal	2015
	2	Estadual	2012/2014
Cruz Alta	1	Estadual	2013
Passo Fundo	1	Municipal e Estadual	2012 e 2013, respectivamente
Caxias do Sul	1	Municipal	2012
Montenegro	1	Municipal	2008

Tabela 1 – Dados sobre o mapeamento de professoras de dança na disciplina de Arte de escolas públicas do RS. Fonte: elaboração da autora.

A maioria das professoras trabalhava com turmas do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, porém duas trabalham também com o ensino médio, e outras duas trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental. A maioria das professoras trabalha em uma única escola, sendo que quatro delas trabalham em duas escolas. A grade curricular das escolas é semanal, isto é, os componentes são distribuídos ao longo da semana, de acordo com uma carga horária específica para cada uma, e todas as semanas do ano letivo seguem a mesma grade. Durante uma semana, a

professora ministra aulas para várias turmas, de anos diferentes. De modo geral, a professora de dança encontra cada turma uma ou duas vezes por semana, por 1 hora-aula ou 2 horas-aula.

Tendo em vista o número reduzido de pessoas que se enquadram na posição de sujeito da pesquisa pelo critério que defini – professora formada em curso de Graduação em Dança que leciona em escola pública na grade curricular obrigatória –, propus a todas a participação na pesquisa empírica. Conforme detalhado a seguir, a metodologia da pesquisa pressupunha o interesse da professora por engajar-se na investigação. Escolhi, portanto, seis professoras entre aquelas que evidenciaram maior interesse. Para definir essa escolha também adotei os seguintes critérios: as cidades com mais professoras e uma escola estadual e uma municipal em cada cidade. Ficou definido desta maneira: duas professoras que trabalham em Porto Alegre, duas em Pelotas e duas em São Leopoldo.

As professoras formaram-se em cursos de Licenciatura em Dança de diferentes instituições, com exceção de duas, que se formaram em um mesmo curso: UNICRUZ, UERGS, ULBRA, UFPEL e UFRGS. Assim, o grupo de professoras abarca a totalidade dos cursos do Rio Grande do Sul. Apenas não está presente o curso da UFSM, o qual, no momento, ainda não havia formado nenhuma turma.

METODOLOGIA

Propus, em meu projeto de pesquisa, uma metodologia que permitisse manter-me artista; colocar-me nesse lugar de quem se deixa mergulhar num emaranhado de percepções e sensações e vai tecendo tudo isso com as ferramentas disponíveis: o corpo (principalmente), as palavras (também principalmente), as teorias, os conceitos (que também são principalmente quando encarnados). Esta tese é, portanto, o resultado de um modo de tecer os sentidos produzidos nas práticas de dança nas escolas.

Embora articule elementos da Etnografia Performativa, do método Cartográfico e da Genética Teatral, a metodologia da pesquisa empírica foi definida ao longo da investigação-piloto que realizei ao acompanhar o trabalho da professora

Joana em uma escola de Pelotas⁷. Foi nessa investigação-piloto que pude me experimentar como pesquisadora dessas práticas específicas e refletir sobre minhas ações e minha postura, questioná-las e tentar delinear-las. A pergunta que mantive presente para a elaboração da metodologia foi: como deve ser a minha atitude como pesquisadora, a minha conduta? Essa pergunta se manteve viva ao longo da pesquisa, pois foi o modo que encontrei de buscar uma conduta ética.

Apresento aqui, então, um *composto*: uma metodologia de pesquisa que se constituiu num entre-lugar para observar, participar, descrever e analisar as práticas artístico-pedagógicas, práticas que se inscrevem na interface entre o campo da arte e da educação. Para tanto, constitui-se como um processo de criação e de fruição de dança, processo pedagógico, de construção de conhecimento e de encarnação de experiências, composto de elementos da Etnografia Performativa, da Cartografia e da Genética Teatral: imersão corporal completa no trabalho de campo, atitude de cuidado, *plano comum heterogêneo*, espaço de fragilidade e intimidade, a impossibilidade da neutralidade da pesquisadora.

Meu objetivo era, por meio da escuta e da percepção corporal, compreender o modo de operar da professora, os modos de conduta das pessoas na escola, os modos de a professora conduzir seus alunos, os modos como os alunos respondiam às propostas e, por consequência, também conduziam a prática.

Trabalhei no sentido de estabelecer *interlocução* e um tipo de encontro que se aproxima do *encontro etnográfico*. Ao pressupor que existiam diferenças de concepções e de perspectivas nas práticas pesquisadas, que implicam, sobretudo, diferentes visões de mundo, a pesquisa conferiu às professoras o lugar do outro e do interlocutor. Assim, busquei o estranhamento como caminho para o novo pensamento, visto que é a copresença das *culturas* “[...] que acaba provocando a possibilidade de uma solução não prevista, um olhar descentrado, uma saída inesperada” (MAGNANI, 2009, p. 134).

Esse modo de encontro se parece com a maneira pela qual trabalho em aula (de dança), quando proponho aos alunos e alunas experimentarem o modo de mover-se do colega para compreender um novo modo e confrontá-lo com o seu.

⁷ Quando realizei a pesquisa propriamente dita, essa professora havia se exonerado, pois foi nomeada para assumir o cargo de professora universitária em um curso de Licenciatura em Dança. Portanto, não pude permanecer com ela como sujeito da pesquisa.

Essa prática é pautada na ideia de que compreender o modo de mover-se do outro amplia nossas possibilidades de nos movermos e produz novos modos.

Sendo assim, o que me propus na pesquisa empírica foi experimentar o modo como o outro compõe a sua prática com a copresença entre a minha perspectiva e a perspectiva das minhas interlocutoras. No que tange à *minha* perspectiva, devo considerar minha experiência singular como pesquisadora, meu modo singular de articular a matéria da pesquisa – o perceber e o escrever –, e também as disciplinas a que me refiro, os grupos e a comunidade intelectual dos quais faço parte, os campos teóricos que me constituem.

Tendo em vista que o objeto desta pesquisa não é estritamente um objeto da etnografia e que não tenho prática de pesquisa etnográfica, cartográfica ou genética, propus uma metodologia que se apropria de um modo de conhecer e de operar que tenho desenvolvido em minhas práticas artístico-pedagógicas – mas que roça esses métodos, apropria-se de alguns de seus elementos por entender que são congruentes com as concepções desta pesquisa. Busquei, como pesquisadora, uma atitude de entrega, de abertura para transformações dos próprios pressupostos da pesquisa (noções, teorizações e intuições das quais a pesquisa parte). Uma atitude semelhante àquela que busco quando em meu papel de professora ou de artista, ou de professora-artista, que cria coletivamente (ou que conduz um processo de criação coletivo): um estado corporal, próximo à noção de *Inteireza*, definida por Anne Bogart e Tina Landau (2005) na sua descrição da técnica *Viewpoints* (um método de improvisação e composição da cena). A *Inteireza* é um modo de estar junto como resultado da prática artístico-pedagógica que arranja *escuta extraordinária* e *resposta cinestésica*, de maneira a buscar a *entrega*, a atenção à percepção das diferenças e a ampliação de padrões e hábitos.

A *escuta extraordinária* é um estado de atenção intenso, que “[...] envolve o corpo inteiro, em reação ao mundo em transformação ao nosso redor” (BOGART; LANDAU, 2005, p.33, tradução nossa) e promove a implicação com o entorno e com os parceiros. A *resposta cinestésica* é uma resposta quase simultânea à percepção das variações de movimento do entorno, que se configura também como variação de movimento. A *entrega*, portanto, está relacionada com a atenção do participante no coletivo, na sua permanente escuta e interação, de modo a “deixar que as coisas cheguem” e acreditar nisso – em vez de trazer para si a responsabilidade de criar

tudo sozinho. É a mesma atitude de entrega que busco nos processos de ensino-aprendizagem que conduzo, oriento: atitude que confia que com as interações entre professora, alunos e alunas e com o objeto de estudo, algo vai acontecer – a construção do conhecimento.

Assim, é a *Inteireza* que me permite o modo de conhecer que chamei de “percepção corporal”, relacionada com meu modo de apreender o mundo, que se desenvolve em função da minha prática como artista do corpo, para a qual a via cinestésica de percepção do mundo é muito relevante, senão a principal.

Elyse Pineau descreve algo parecido a esse modo de conhecer quando apresenta a etnografia performativa, uma proposta de metodologia que implica a “[...] imersão corporal completa no trabalho de campo” (PINEAU, 2013, p. 46). A autora fala não apenas da percepção cinestésica, mas de uma consciência multissensorial, isto é, uma percepção sinestésica (com s).

Uma etnografia da performance corpo-centrada pode propiciar dados empíricos e microanalíticos sobre como forças sociossimbólicas são sinestesicamente experienciadas, cineticamente representadas e negociadas comunicativamente. [...] [U]ma etnografia sensível da performance da escolarização pode restaurar as dimensões não verbais e paralinguísticas da interação em sala de aula que, frequentemente, são obscurecidas na pesquisa educativa. [...] [O] etnógrafo da performance lutaria por capturar as nuances da inflexão, do ritmo, das pausas e a ênfase que caracteriza o discurso humano em contexto [...], como corpos particulares habitam e negociam seu lugar dentro de uma cultura de sala de aula por meio da postura, das poses, dos gestos e dos graus de tensão muscular (PINEAU, 2013, p. 47).

Também identifico este modo de conduzir a pesquisa em textos sobre o método Cartográfico, que apontam para a conduta do pesquisador como uma atitude de cuidado, de quem se interessa e cuida aquilo que investiga, diferente de quem julga. Esse método também aponta para o caráter processual da investigação que implica uma atitude de abertura (PASSOS et al., 2010).

A atitude de abertura é própria da noção de *entrega* acima descrita. A abertura, ou a entrega, para o processo e para o diferente proporciona a constituição do que Kastrup e Passos (2013) denominam *plano comum e heterogêneo* entre pesquisador e pesquisados. Nesse plano comum, somos levados “[...] a ficar no limite instável entre o que comuna e o que difere; entre o que conecta os diferentes sujeitos e objetos implicados no processo de pesquisa e o que, nessa conexão, tensiona [...]” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 267).

Entendo que a noção de *plano comum e heterogêneo* se aproxima da noção de *encontro etnográfico* e que também tem efeito de produção da situação de *interlocução* entre o pesquisador e as pessoas que compõem as práticas investigadas. Se o “[...] comum é aquilo que partilhamos e em que tomamos parte, pertencemos, nos engajamos” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 267), a *Inteireza* implica em engajamento: partilha e pertencimento.

Na construção desse campo comum também me apoiei na postura ética do pesquisador da *Genética Teatral*⁸, que estuda os processos de criação, buscando compreender os processos singulares de criação com a observação das práticas de criação. O pesquisador deve ter consciência de que sua pesquisa se desenvolve em um espaço de fragilidade e intimidade, características de um espaço de criação. Portanto, há que se ter cuidado sobre todas as ações nesse espaço.

Se identifico que a pesquisa genética pode contribuir com metodologia de pesquisa sobre processos educativos, é porque considero que os processos educativos são também processos de criação, também espaços frágeis, de intimidade. Portanto, o pesquisador deve assumir uma atitude de cuidado, exigida em situações de fragilidade e também contribuir para a instalação dessa intimidade.

Assim como na Cartografia, na *Genética Teatral* é relevante levar em consideração que “[...] o método nunca está completamente separado do contexto em que opera e, mais ainda, que não existem métodos válidos em qualquer domínio, da mesma forma que não há lógica dissociada dos objetos” (FERNANDES, 2013, p. 405). Conforme Silvia Fernandes (2013), é próprio das artes cênicas o fato de as metodologias constituírem-se também de hibridismo, decorrente da natureza fugidia do objeto. Tomo emprestado, então, esse modo de lidar da *Genética Teatral*, que, ao contrário de buscar uma forma fixa para descrever os processos, assume que são inacabados, fugidios, constituídos na presença, processos de desconstrução e reconstrução de conhecimentos e subjetividades.

Assim como a Etnografia, tanto a *Genética Teatral* quanto a Cartografia, apontam para a impossibilidade da neutralidade do pesquisador. No momento em

⁸ Segundo Sophie Proust (em Seminário Avançado do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, *A Pesquisa sobre os Processos de Criação em Teatro, ministrado de 15 a 18 de setembro de 2014*), a *Genética Teatral* é um campo de pesquisa recente (1996-1998), iniciado pelos pesquisadores Almuth Grésillon e Pierre-Marc De Biasi. Começa com o interesse pelos textos de teatro, se desloca para o trabalho do diretor e para o processo de criação de um modo geral. A *Genética Teatral* está interessada no nascimento de uma obra.

que o pesquisador se coloca problematizando a prática de alguém, de um grupo, pode contribuir com a instalação da atitude de problematização naquela prática e, assim, contribuir com a produção de um novo pensamento nas práticas dos sujeitos pesquisados. Estive ciente de que no momento em que a pesquisa se instala, as práticas de pesquisa passam a se articular com as práticas das professoras. A pesquisa desenvolveu, portanto, considerando a problematização no campo comum, que de modo algum foi ignorada ou disfarçada.

Como parte dos protocolos éticos, segui os seguintes passos para garantir o consentimento livre e esclarecido das escolas e dos participantes (interlocutores) para a realização da pesquisa: apresentação da proposta de pesquisa para as professoras e convite para participação; envio de carta de apresentação da pesquisa e da pesquisadora e solicitação de permissão à equipe diretiva das escolas; encaminhamento de termo de consentimento às professoras; solicitação de consentimento por escrito da publicação do nome das professoras participantes; encaminhamento de termo de consentimento ao responsável pelo aluno ou aluna; encaminhamento dos trechos das transcrições de entrevistas das professoras usados como citação na tese, para aprovação.

Antes de observar a primeira aula, encontrava a professora para discutir a proposta e o processo investigativo. Apresentava meu interesse em compreender como ela estava compondo suas práticas artístico-pedagógicas no sistema de educação formal, como ela desenvolvia estratégias para conduzir os estudantes para o campo da dança. Sempre que entrava numa nova turma, a professora me apresentava e, geralmente, dava a palavra a mim. Então, eu explicava que estava fazendo uma pesquisa sobre as aulas de dança na educação básica, que participaria das aulas deles, que faria registros de áudio, foto e vídeo e entregava os termos de consentimento para que levassem para seus pais assinarem. Comprometia-me também a respeitar sua decisão de não participar da pesquisa, se fosse o caso.

Acompanhei cada uma das seis professoras num período médio de duas semanas em todas as suas aulas. Nesse tempo, foi possível construir certa proximidade entre eu, pesquisadora, e cada professora – com cada uma o encontro foi diferente. Busquei respeitar o modo de cada professora se relacionar com a pesquisa e a maneira de me acolher. Tratei de deixar que elas conduzissem a minha

participação nas aulas, porém eu sempre me colocava disponível e pronta para fazer a aula junto. Geralmente, na primeira aula, eu me colocava como mais uma aluna (diferente) fazendo as propostas da professora. Quando eu participava das experiências junto com eles, tanto as professoras como os alunos sentiam maior confiança, e a sensação de vigilância era minimizada.

Os sentimentos de pertencimento e cumplicidade mim e a professora sempre foram importantes para que ela pudesse estar confortável em sua prática. Para tanto, eu fazia questão de mostrar que estava compreendendo os caminhos escolhidos, as situações complexas e as dificuldades enfrentadas. E, de fato, estava.

Foi importante a preparação para ir a campo. Criei uma lista de questões que sempre me acompanhava e repetidamente eu retomava: 1) quais problemas da dança e quais problemas da educação constituem a prática?; 2) quais problemas constituem a prática?; 3) como esses problemas se configuram?; 4) como a professora anuncia uma proposta/atividade?; 5) como a professora convoca para tal proposta/atividade?; 6) como a professora organiza (divide, sequencia, monta, cola) a proposta/atividade?; 7) como a professora articula o imaginado com a contingência?; 8) como a professora finaliza/fecha a proposta/atividade?; 9) com o que tal proposta/atividade se articula?; 10) é possível identificar amarrações entre as atividades e concepções de corpo, vida, conhecimento, dança e sujeito? Algumas dessas concepções emergem das atividades?; 11) quais as regras que se estabelecem na aula?; 12) quais invenções acontecem?; 13) quais subversões ou contracondutas emergem?; 11) como a professora fala? 12) e os alunos e alunas?; 13) como a professora ocupa o espaço? 14) e os alunos e alunas?; 15) como a professora se move? 16) e os alunos e alunas? 17) como se configuram as qualidades de movimento da professora?; e dos alunos e alunas?; 18) quais os *fatores de movimento* mais evidentes?; 19) como posso descrever os movimentos em relação ao *fator espaço*, ao seu *foco*, à atenção?; 20) como posso descrever os movimentos em relação ao *fator tempo*, à sua decisão?; 21) como posso descrever os movimentos em relação ao *fator peso*, à sua intenção?; 22) como posso descrever os movimentos em relação ao *fator fluxo*, à sua precisão?

Fui a campo em busca de regularidades, de recorrências e de diferenças; de diferenças nas recorrências.

Para a produção de dados, usei diário de campo, gravação do áudio das aulas, fotografia e vídeo. O tipo de registro escolhido dependia de cada momento e do que estava acontecendo. Às vezes, os dados eram mais visuais, às vezes eram mais sonoros, ou mais dinâmicos. Mas também dependia da relação dos sujeitos com o fato de estarem sendo filmados e fotografados. Nas primeiras aulas, levei câmera de fotografia e vídeo e coloquei no tripé, de modo que pudesse filmar toda a aula, pois eu participava das aulas e não podia manipular a câmera. Porém, isso não funcionou, porque a presença da câmera era muito forte, e os alunos sentiam-se incomodados. Por esse motivo, usei outras estratégias, como deixar que eles mesmos tirassem fotos e filmassem e usar mais a gravação de áudio e anotações (parava de fazer a proposta para anotar). No andar da pesquisa, comecei a usar, em vez da câmera, o meu celular para filmar e fotografar. O celular parecia menos invasivo, porque os alunos estão acostumados com esse aparelho. Desse modo, eu estava sempre atenta para perceber se minhas ações de registro estavam intimidando os sujeitos. Se percebia alguma atitude de desconforto, parava de gravar.

As gravações foram dados fundamentais para reconectar meu corpo com o campo de pesquisa no momento da análise dos dados – reconectar-me com a maneira de conduzir da professora, com as relações entre professora e alunos e entre os alunos, que havia sido percebida pelo processo de escuta e percepção corporal. As gravações de áudio me ajudaram a retomar falas, silêncios, ritmos, interrupções e a lembrar dos sons das aulas: os sons me falam das relações. As fotografias e os vídeos ajudaram-me a retomar movimentos, expressões faciais e relações espaciais. O diário de campo foi fundamental para sublinhar alguns momentos.

A pesquisa também foi desenvolvida com base em duas entrevistas com as professoras: momento em que a professora produz a sua própria narrativa, outro espaço de visibilidade dos discursos, elaborado conforme o modo que cada professora articula e dá sentido para suas ações e condutas.

A primeira entrevista, semiestruturada, com duração de cerca de 30 minutos, acontecia no início da pesquisa, de preferência antes da primeira aula. O objetivo dessa entrevista era fazer o primeiro contato, iniciar a *interlocução* e começar a construir o *plano comum heterogêneo*. As perguntas disparadoras da entrevista

eram as seguintes: Como é tua rotina na escola? Como é o espaço em que tu trabalhas? O que tu tens trabalhado com as turmas que estás dando aula? Como tens trabalhado? Por que? Tu segues alguma regra? Regras da escola? Regras da dança? Regras tuas? Regras dos alunos? O que te torna uma professora de dança?

A segunda entrevista, também semiestruturada, estava planejada para acontecer após a minha participação em todas as aulas. O roteiro era elaborado com base nas aulas que eu havia participado. Eu organizava uma lista de propostas que havia presenciado e fazia duas perguntas sobre cada uma (antes de perguntar, descrevia a atividade): Por que escolheu essa atividade? De onde vem essa atividade? Além disso, perguntava sobre sua experiência em dança. As entrevistas levavam, em média, uma hora.

Em função do tempo limitado das professoras, nem sempre foi possível realizar as duas entrevistas e, quando realizei as duas, nem sempre foi possível que acontecessem conforme o planejado – no início e no fim da pesquisa. Por isso, tratei de organizar da melhor forma possível, de acordo com a disponibilidade das professoras, fazendo interrogações nos intervalos das aulas ou no recreio.

Além das professoras, entrevistei uma pessoa da equipe diretiva de cada escola. Assim como as outras, foram entrevistas semiestruturadas, com tempo médio de 30 minutos, com as seguintes questões: Como foi o início da dança na escola? Consta a dança no Projeto Político Pedagógico da escola? Como é o currículo de dança? Existe alguma expectativa com relação às aulas de dança? Existe alguma expectativa em relação à avaliação dos alunos nas aulas de dança? Existe algum retorno dos alunos em relação às aulas de dança? Além disso, fazia algumas perguntas específicas relacionadas com as idiosincrasias de cada escola.

Todas as entrevistas foram gravadas.

Vivi seis diferentes experiências, com seis professoras de dança, cada uma em uma escola diferente. Cada experiência foi produzida pela trama das relações entre a dança dessas professoras e as escolas específicas em que trabalham. Estou chamando de escola o conjunto de todas as práticas que compõem o dia-a-dia daquele lugar, como, por exemplo, as práticas de organização do espaço e do tempo, as práticas de planejamento, as práticas de avaliação, ou as conversas em corredores e na sala de professores. De um modo geral, as escolas (os conjuntos de práticas) se assemelham e são produtoras de um mesmo discurso, mas existem

especificidades que produzem deslocamentos no discurso e no modo de as professoras se relacionarem. O que vivi em cada escola foi mediado pela relação com a professora. O que sei de cada escola é um saber construído, em grande parte, através da perspectiva da professora. Ao mesmo tempo, os discursos produzidos por cada escola foram para mim sendo visibilizados na prática de cada professora.

AS PROFESSORAS

Uma decisão difícil e importante foi sobre o anonimato das professoras e escolas. Num primeiro momento, havia sido acordado com as professoras que elas seriam identificadas, de modo a respeitar a sua autoria nessa pesquisa, visto que os dados produzidos tiveram ampla participação delas: o que produziu os dados foi o encontro. Por outro lado, justamente o modo receptivo que me incorporaram nas suas práticas possibilitou a problematização de questões delicadas, naturalizadas, visibilizou relações de saber/poder que muitas vezes são ocultadas no cotidiano da escola.

Escolhi para cada professora um nome fictício. As escolas são nomeadas sempre como a escola da Fulana (nome fictício da professora), ou a escola em que trabalha Fulana. Também escolhi codinomes para as pessoas entrevistadas da equipe diretiva das escolas. Sempre que aparece o nome de algum aluno – isso ocorre na transcrição da fala das professoras – também troquei os nomes, mas mantive um nome fictício para manter a construção da fala da professora.

Adriana

Adriana era professora de uma escola estadual em São Leopoldo. Começou a ministrar aula nesta escola em 2014, mesmo ano em que se graduou. Quando observei suas aulas, ela estava há um ano trabalhando na escola. Depois da pesquisa, começou a fazer mestrado e se exonerou. Ministrava aulas para o 6º e o 7º ano do ensino fundamental e para o 1º ano do ensino médio. Com três turmas de cada ano, completa a carga horária de 20 horas de trabalho semanais e tem cerca de 240 alunos. As turmas do ensino fundamental têm cerca de 30 alunos por turma.

Participei de uma aula do ensino médio com apenas cinco alunos, mas são cerca de 20 por turma. Acompanhei a tensão em que vivia a professora, produzida pelas exigências da direção da escola quanto ao conteúdo que deveria ser ministrado, que deveria seguir o plano de ensino do currículo de artes visuais.

Adriana foi, portanto, produzindo um currículo que fazia pontes e transposições das artes visuais para práticas de dança, seguindo o conteúdo de história da arte. Somadas a isso, estão a insegurança e a tensão de desenvolver esse currículo frágil colocando corpos em movimento em outro espaço. Sua formação está marcada por dança contemporânea, práticas de educação somática e estudos labanianos.

Tereza

Quando participei das aulas da professora Tereza, ela estava trabalhando na escola há cerca de cinco meses. Formou-se no curso de Licenciatura em Dança em 2013, fez concurso e foi convocada pelo município de Pelotas em 2015. Estava fazendo um curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação. A dança como componente curricular na escola que trabalha é algo muito novo. A professora mora perto da escola em que trabalha, passou sua vida nesse bairro. A escola em que trabalha é a escola em que sua mãe e suas tias estudaram. Ela me falou sobre sua proximidade com os alunos, tanto em função da vizinhança quanto em função da proximidade da idade.

Tereza, então, construiu um plano de ensino para o ano com estratégias de inserção da dança na escola. Para iniciar o trabalho, ela partiu da composição de pequenas sequências com movimentos das danças urbanas, que ela faz na frente dos alunos para eles repetirem. À medida que foi percebendo que a maioria da turma estava participando das aulas, ela foi diversificando o trabalho, trazendo diferentes propostas para cada série. Importante dizer que a Tereza faz parte de um grupo de danças urbanas. Ela tem uma vida artística ativa e também realizou trabalhos em dança contemporânea. Estreou um solo de dança sobre a Frida Kahlo em 2015 e, em 2016, apresentou-se na quadra da escola para seus alunos.

Tereza iniciou na escola com carga horária de 20 horas, trabalhando com turmas do 3º ao 6º ano. Porém, depois de alguns meses, duplicou a carga. No

momento da pesquisa, ela estava dando aula para 16 turmas da escola (uma turma de educação infantil, três de 1º ano, duas de 3º, duas de 4º, duas de 5º, três de 6º, três de 7º ano e duas de 7ª série). A média de alunos por turma nessa escola é de vinte, porém na educação infantil e no 1º ano é de quinze alunos por turma. Tereza tem no total cerca de 350 alunos. As turmas de educação infantil, 1º, 5º, 7º e 8º anos tinham 1 horas/aula de dança por semana; as turmas de 3º e 4º anos, 2 horas/aula. Com os 6º anos, o trabalho estava mais desenvolvido, já que estava trabalhando há cinco meses por 3 horas/aula com cada turma, porque somou a carga horária das aulas de artes visuais e da música.

Com as turmas da educação infantil e do 1º ano, o trabalho não envolvia danças urbanas; era mais centrado em improvisações e jogos com ações corporais e partes do corpo. Quando chegou à escola, recebeu da direção um plano de ensino estruturado por conteúdos direcionado às artes visuais. Tereza partiu desse plano e fez algumas adaptações para a dança, principalmente na parte de história da arte. Entretanto, como recebeu aval da direção sobre a sua autoridade para definir “aquilo que acha que vai ser mais necessário e mais importante para os alunos” (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 33), pôde compor suas aulas com seus conhecimentos de dança.

Samara

Samara trabalha em uma escola municipal de Porto Alegre considerada grande. Ela formou-se em um curso de Licenciatura em Dança em 2005. Trabalha em escolas do município desde 2007 e está nessa escola desde 2011. Samara fala da importância de estar em formação: ela segue estudando, fez especialização, mestrado e participa de grupos de pesquisa. Escolheu ficar nessa escola, porque esta acolheu o projeto “Escola Preparatória de Dança” da Secretaria de Cultura da Prefeitura e, para isso, disponibilizou uma sala exclusiva para a dança (pela manhã acontece o projeto e, pela tarde, a sala é totalmente ocupada com as aulas de dança para o currículo obrigatório). Dá aula para turmas dos três anos do 1º ciclo (alunos entre seis e oito anos), que correspondem aos primeiros anos do ensino fundamental. São três turmas do 1º ano, três turmas do 2º e uma turma do 3º; duas horas semanais com cada uma. Além disso, trabalha com uma turma da educação

infantil (alunos de cinco anos) por um período semanal. Com uma média de 28 alunos por turma, Samara tem no total cerca de 240 alunos.

Samara trouxe metáforas para descrever sua prática. O “Jardim” e a “Travessia” ajudam a apresentar a complexidade das práticas, compostas de uma multiplicidade de modos de lidar com a situação de alunos se relacionando com a dança. Sua formação é marcada pelas práticas de balé clássico e dança moderna, como também danças populares brasileiras. Ademais, destaca-se seu percurso com as danças circulares e com dança tribal. Na graduação em licenciatura, teve um contato grande com os estudos sobre o movimento, de Laban.

Rita

Professora de uma escola estadual em Pelotas. Formou-se em Licenciatura em Dança em 2012 e continuou estudando após sua graduação. Fez um curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Filosofia e Educação, tem incursões em estudos de literatura e, no momento da pesquisa, estava cursando Mestrado em Educação. Foi nomeada para trabalhar na escola no final de 2014. Antes dela, outra professora de dança trabalhou na escola, mas, logo após a chegada da Rita, essa professora se exonerou. Rita ministra aula para duas turmas de 6º ano, duas turmas de 7º ano e uma turma de 8º ano (dois períodos semanais para cada turma). Com uma média de 15 alunos por turma, ela tem no total cerca de 75 alunos. A professora tem uma relação complicada com a equipe diretiva da escola, que apresenta resistência às aulas de dança. Rita trabalha na escola em que estudou. Vive esse lugar, numa outra função. O caso da Rita é exemplar para pensar esse lugar das professoras que estão iniciando no magistério: um lugar de transição das funções e, portanto, de posição nas relações de poder. Intuo que sua conduta transgressora, de dificuldade de diálogo com a direção, permeia esse lugar entre aluna e professora que tem de lidar com o jogo de verdades.

Sua formação inicial é em jazz dance. Suas experiências artísticas se condensam no período de sua graduação, ao participar de trabalhos de dança contemporânea produzidos por alunos e professores. Após a graduação, seguiu participando de alguns trabalhos.

Aline

Formou-se em 2012. Em 2015, estava fazendo um curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Dança. Trabalha em duas escolas do estado, em Porto Alegre. Solicitou que a pesquisa se realizasse apenas em uma das escolas, com a qual a relação com a equipe diretiva era melhor. Iniciou nessa escola em outubro de 2014, quando foi nomeada pelo concurso. Portanto, no momento da pesquisa, completava um ano de trabalho. Antes de ingressar, a escola estava sem professor de Arte. A turma do 6º ano recebia “trabalhos da direção” e as turmas dos 7º, 8º e 9º ano tinham aulas com estagiários. Aline ministra aulas para as turmas do 6º ao 9º ano. É uma escola pequena, com uma turma por série, com uma média de 22 alunos por turma. No total, Aline tem cerca de 90 alunos nessa escola.

Sua trajetória na dança começou quando criança, com a dança afro. Na juventude fez dança de salão. Na faculdade teve o primeiro contato com jazz e contemporâneo e começou a participar de um grupo de dança de uma professora. Tem envolvimento com a arte da performance. Aline também trabalha com produção, função da qual gosta e à qual se dedica.

Carla

Formou-se em Licenciatura em Dança em 2002. Fez um curso de especialização em dança em 2004. É professora de escolas do município de São Leopoldo desde 2006 e, antes disso, foi professora de dança em escolas particulares, no ensino extracurricular, isto é, não obrigatório. No período da pesquisa, estava com toda sua carga horária concentrada em uma das escolas que começou a trabalhar em 2006. Trabalha com as turmas do 6º ao 9º ano nos dois turnos diurnos: cinco turmas de 6º; quatro turmas de 7º ano; três turmas de 8º ano; duas turmas de 9º ano, totalizando 14 turmas, cerca de 280 alunos no total (média de 20 alunos por turma).

Começou a trajetória na dança aos seis anos, fazendo balé clássico. Dançou ao longo da infância, adolescência e juventude em academias de dança, onde também começou a trabalhar. Por muitos anos, foi professora em academias de

dança. Paralelamente fazia aulas e dançava em grupos profissionais de dança contemporânea.

A escola em que a Carla atua tem uma estrutura diferente das outras: em vez de cada turma ser distribuída em uma sala de aula, as salas são determinadas pelas disciplinas. Cada disciplina tem uma sala e os alunos se deslocam pela escola em função da sua grade horária.

UM PERCURSO ALÉM MAR

Após a pesquisa de campo no Brasil, meus estudos se estenderam para a Inglaterra. Naquele país, ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Exeter, observei aulas de dança em duas escolas e participei de algumas aulas do programa voltadas para a formação de professores de dança. Além disso, observei aulas para crianças e participei de outras atividades do *Laban Centre (Trinity Laban)* em Londres.

Esta tese não faz análise das aulas que observei nesses contextos, pois as culturas (escolares e de dança) dos dois países são tão diversas que as aulas de dança num país e no outro se constituem como diferentes objetos. Entretanto, a imersão nessa outra cultura foi importante na construção do olhar de estranhamento sobre a minha própria cultura. O contraste dos modos de ser e dos modos de compor as aulas na Inglaterra contribuiu com a possibilidade de desnaturalizar o vivido no Brasil. Foi somente no final de um ano de imersão nessa outra cultura que pude perceber, de fato, a distância em nossos modos de ser. O discurso com estatuto de verdade em nossas sociedades são aqueles da cultura ocidental europeia, e, na Inglaterra, eu estava no centro dessa cultura. Por isso, essas experiências na Inglaterra vão aparecer pontualmente ao longo da tese, quando elas expõem contrastes por meio dos quais posso melhor discutir as práticas no Brasil.

Porém, cabe aqui situar como está estruturado o sistema de ensino e o modo como a dança está inserida, hoje, nas escolas da Inglaterra. A educação básica britânica é organizada em curso primário (*primary school*), para crianças dos cinco aos 11 anos, e curso secundário (*secondary school*), para alunos de 12 a 16 anos. A partir do 9º ano (*Year 9*) do curso secundário, além das disciplinas obrigatórias (inglês e literatura, matemática, ciências, francês ou espanhol, história ou geografia,

filosofia e ética e educação física), os alunos devem escolher três outras disciplinas, em função da disponibilidade de cada escola. Ao longo do curso secundário, os alunos se preparam para o *GCSE qualification (General Certificate of Secondary Education)*, um sistema de avaliação que realizam no último ano do curso. Após o GCSE, os alunos podem estudar por mais dois anos para se preparar para o exame *A Level*, realizado de acordo com a carreira pretendida, seja para seguir para o ensino superior ou escola profissional.

Minha pesquisa se desenvolveu em duas escolas na Inglaterra, uma de curso primário e outra de curso secundário. A pesquisa se desenvolveu nos moldes da metodologia da pesquisa no Brasil. Na escola de primário, havia uma professora de dança, que pude acompanhar em todas as suas aulas. Na escola de secundário, havia um professor e duas professoras, e o grupo preferiu que eu dividisse meu tempo e acompanhasse algumas aulas de cada um.

Na Inglaterra, ao longo de toda a educação básica, os alunos têm aula de dança como componente da educação física. No curso primário, na escola que eu pesquisei ao longo do ano, as crianças passavam por seis modalidades de atividades (o ano letivo é dividido em seis blocos de seis semanas cada), sendo uma delas a dança. Portanto, tinham seis semanas de dança por ano.

Na escola de curso secundário que pesquisei, todos alunos tinham dois blocos de aula de dança por ano, portanto, doze semanas. Ao ingressar na escola, os alunos passam por uma avaliação que os nivela em função de suas habilidades relacionadas à educação física e são separados em X (com menor habilidade) e Y (com maior habilidade). Como comentaram os professores, nem sempre essa classificação se encaixa nas habilidades de dança. Há, por isso, outra classificação para os alunos com maior habilidade em dança, que formam, no 7º e no 8º ano, um grupo chamado de *Academy*, que tinha uma hora de dança por semana ao longo de todo o ano. Além disso, a partir do 8º ano, nas aulas de educação física, os meninos são separados das meninas, porém o grupo *Academy* é misto. Aqueles alunos, que a partir do 9º ano escolhiam a dança como opção do GCSE, tinham duas horas de aula de dança por semana durante todo o ano, também em grupo misto. Como na escola que eu pesquisei havia a opção do GCSE em dança, ela era equipada para isso, com três professores da área, duas salas de dança e uma sala de estudos teóricos em dança. Ao longo dos três anos, do 9º ao 11º, os alunos se preparam

para o GCSE. O currículo de dança na escola, desde o 7º ano, é estruturado conforme os critérios de avaliação do GCSE. Nessa escola, também há a possibilidade de os alunos seguirem o estudo da dança por mais dois anos para se preparar para o *A Level* em dança, necessário para ingressarem ou em um curso técnico ou em um curso superior de dança.

A DANÇA COMO NOVIDADE NA ESCOLA

A fala da coordenadora pedagógica da escola da Adriana, abaixo transcrita, é exemplar para mostrar a perspectiva de parte das equipes diretivas das escolas pesquisadas sobre a dança nas aulas de Arte.

O que se espera no currículo de arte, de acordo com o PPP? Que tenha a história da arte, que desenvolva técnicas artísticas variadas. Mas a dança? O que eu percebi é que não se esperava isso. Não se esperava que tivesse a dança na escola. Alguém que movimentasse a dança dentro do espaço da escola. Então isso é visto com muita estranheza. E quem não gosta de dança? E o pessoal que não se sente à vontade, que, eventualmente, vem aqui me dizer “eu não me sinto à vontade, não gostaria de fazer”? Mas faz parte, vai ter que fazer. Nós não sentamos pra dialogar sobre isso. A gente tá vendo como as coisas acontecem. Até esse estranhamento que existe nosso e que eu acho que às vezes é um preconceito com relação à arte. Parece que a música é mais bem vista do que a dança. Você fazer desenho, você fazer qualquer intervenção no espaço é melhor do que a dança, porque [a dança] mexe com corpo. E o corpo, acho que mexe com muita coisa da gente, assim. Então o medo de tentar entender isso aí (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 1).

A maioria das professoras que acompanhei estavam “apresentando” a dança para a escola, e as escolas não foram preparadas para receber essas professoras. Seus Projetos Político Pedagógicos (PPP) não continham a possibilidade da dança e os planos de ensino eram organizados com conteúdos das artes visuais – para algumas escolas isso foi um problema, para outras não.

Desde 2015, a difusão do debate sobre o lugar da dança como componente curricular saiu da área mais restrita dos grupos de profissionais da dança educação e teve um alcance maior no campo da educação, em função do processo de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovido pelo governo federal. A primeira versão do documento⁹ – criada por uma equipe de assessores,

⁹ O processo de elaboração da primeira versão da BNCC está descrito no Relatório Final sobre o Processo de Elaboração das Versões 1 e 2 da Base Nacional Comum Curricular (CEALE, 2017, p. 14-18).

coordenadores e especialistas¹⁰ – foi disponibilizada para debate em 16 de setembro de 2015 (BRASIL, 2015). Com a contribuição da reflexão em âmbito nacional¹¹, foi produzida uma nova versão¹², denominada Proposta Preliminar – segunda versão revista (BRASIL, 2016b), divulgada em maio de 2016. Depois dessa segunda versão, mais debates foram promovidos¹³. No mesmo período em que o grupo encarregado da última versão iniciou os trabalhos, ocorreu a mudança de governo no país por via de um golpe político e jurídico. Como parte do golpe, o Comitê Gestor da BNCC reformulou a equipe de especialistas e assessores que elaborou a versão final considerando interesses de grupos aliados ao golpe, encerrando o diálogo com os profissionais da educação e entidades que vinham construindo a proposta. A versão final foi apresentada em abril de 2017 e ainda necessita de parecer do Conselho Nacional de Educação antes de ser homologada.

Não cabe a esta tese realizar uma análise desse documento, porém é importante salientar que a presente pesquisa se desenvolveu ao longo do período em que o debate sobre a Base Nacional Comum estava colocada. No momento da pesquisa de campo, que se desenvolveu no segundo semestre de 2015, as professoras pesquisadas estavam atentas à discussão que havia sido posta pelo governo. Entretanto, observei que as escolas que ignoravam a possibilidade da dança no currículo continuavam desconhecendo.

Em todas as versões da BNCC, a dança permanece como componente curricular obrigatório, como uma das linguagens na área de Arte. Na BNCC, assim como já ocorria nos PCNS, a dança é componente tanto da área da Arte quanto da

¹⁰ Os critérios para a composição da equipe de assessores são descritos no Relatório Final sobre o Processo de Elaboração das Versões 1 e 2 da Base Nacional Comum Curricular (CEALE, 2017, p. 7-12).

¹¹ “A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. Nesse período, ela recebeu mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram a elaboração da segunda versão” (BRASIL, 2017, p. 5).

¹² O processo de elaboração da segunda versão da BNCC está descrito no Relatório Final sobre o Processo de Elaboração das Versões 1 e 2 da Base Nacional Comum Curricular (CEALE, 2017, p. 18-23).

¹³ Publicada em maio de 2016, a segunda versão da BNCC passou por um processo de debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Os seminários estaduais aconteceram entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016 e contaram com a participação de mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação, encerrando o ciclo de consulta previsto para a segunda versão (BRASIL, 2017, p. 5).

Educação Física. A presença da dança nessas duas áreas de conhecimento reacendeu o debate sobre o lugar da dança na educação, lugar que também podemos pensar dinâmico e histórico¹⁴. Como a presente pesquisa se ocupou da dança que se insere no lugar destinado à arte, não me ocupo dessa questão. Entretanto, entendo que a discussão ainda presente mostra como a dança pode ser produto de diferentes saberes e que isso implica em diferentes danças.

A relação das professoras com a direção determina, em grande parte, o modo como as professoras organizam o currículo, como vinculam e convocam os alunos para o campo de saber da dança. Os casos pesquisados apresentam relações professora-escola muito diferentes, o que enriquece a discussão.

A dança como novidade produz outra característica nas aulas: elas são inventadas pelas professoras. Não há uma cultura ou hábito. No Brasil, não existe a cultura dos livros didáticos em dança. Embora, nos últimos anos, o MEC tenha admitido em sua coleção livros para o componente Arte que envolvem conhecimentos sobre dança. Há, sim, a cultura das aulas de dança extracurriculares, que contribuem com a produção das concepções de dança que existem na escola, com as quais as professoras precisam se relacionar. Por isso, a dança que essas professoras estão trazendo criam tensões com as ideias de dança presentes na escola.

Andrea de Souza (2015, p. 9) realizou recentemente uma pesquisa sobre “as identidades do professor de Arte/Dança na escola” no Rio Grande do Sul, portanto, mesmo campo do presente estudo. Segundo a autora, a nova posição identitária que emerge nesse contexto

[...] não é fixa, nem estável, é constituída por múltiplas experiências advindas de suas formações como bailarinos/dançarinos, como acadêmicos da Dança e, principalmente, pelo exercício da profissão no cotidiano da escola, o que lhes permite construir uma “outra” dança decorrente do processo de curricularização dessa prática. Essa outra dança não é algo classificável em um estilo ou outro, carrega traços dos discursos contemporâneos acerca da dança, mas é forjada no dia-a-dia da escola, delimitada por suas rígidas paredes substantivas e subjetivas do disciplinamento da modernidade, assim como pelos sujeitos

¹⁴ Não caberá, aqui, tratar de uma questão já desenvolvida em outras pesquisas (MORANDI, 2005; BRASILEIRO, 2002; 2008; FIGUEIREDO, 2013; KLEINUBING et al., 2012) sobre se o lugar da dança é a Arte ou a Educação Física, visto que o foco são professoras graduadas em dança. De qualquer modo, importante ter em conta esses estudos que têm se dedicado às questões específicas de tensões entre a perspectiva da dança e da educação física, visto que tais tensões também vêm constituindo os discursos sobre o ensino de dança, as estratégias e tramas de seu desenvolvimento.

contemporâneos que nela transitam. Essa intensa relação tensiona o professor de Arte/Dança a criar modos de ensinar particulares adequados às diferentes realidades que podemos nomear escola, a qual cobra continuamente certezas em termos metodológicos. Emerge então nesse contexto não somente outra dança, mas também outro professor de Dança advindo dessa experiência singular da escola (SOUZA, 2015, p. 185).

A dança é nova nas escolas, e grande parte das professoras é nova. São professoras com pouca experiência de trabalho em escola. Rita conta o seu caso:

Mas eu acho que eu tô conseguindo ser professora e tô me fazendo professora me descobrindo professora. E isso pra mim tá sendo importante, porque eu nunca achei que eu fosse gostar disso. E eu tô me vendo na minha profissão, e hoje eu posso dizer, tô bem satisfeita e tô feliz. [...] E teve toda a complicação do início da escola rejeitar o fato de eu ser professora de dança. Então era uma dupla rejeição, porque eu já entrei ali não me achando uma professora de dança. Porque eu não sabia o suficiente e o que, na verdade, eu sabia, eu não achava que era importante. Era essa a realidade. Eu não achava que eu soubesse dançar. Eu não me achava professora. E eu cheguei na escola e a escola não queria que eu desse aula de dança (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 66).

A professora Adriana também fala de como foi recebida na escola:

Então, quando eu entrei, a sensação que eu tinha é de que eu era invisível. Eles não falavam que eu era professora de dança, eles diziam “essa aqui é a nova professora de educação artística”. [...] Eu sou a Adriana, eu sou professora de dança. E eu ficava reafirmando isso. E todo mundo, assim, me tratando como se isso não existisse. E aí me deram o currículo. [...] Eu falei pro diretor: eu sou professora de dança, eu sei que isso é um pouco novo na escola ainda, eu sei que ninguém sabe se relacionar com isso ainda. Ele me olhou e falou: “Tem que seguir o currículo, não importa, tem que seguir o currículo”. Bem seco, assim. [...] Aí eu comecei a dar aula de Arte de dança com o conteúdo específico de dança e história da arte. [...] Enquanto isso: “Tu tá seguindo o currículo?” Tô, olha aqui, não tem a Grécia que tem que estudar? Tá aqui a Grécia, já estudamos a Grécia, já estudamos. O romantismo? Tá aqui, já estudamos. Tá aqui o caderno, olha lá (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 22).

Nas duas situações é evidente o jogo de poder que produz as relações da escola. Jogo que muitas vezes já está estabelecido e fixo. A tese trata, então, de analisar essa chegada do novo que estremece o naturalizado.

SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS E O PROCESSO DE COMPOSIÇÃO DA TESE

A organização dos dados da pesquisa iniciou com a transcrição de sons e descrição de imagens das gravações de áudio, vídeo e fotografia das aulas e das gravações das entrevistas. Fiz um arquivo único de dados para cada professora, em ordem cronológica da produção dos dados, que chamei Dossiê. Cada documento

contém tanto a transcrição dos vídeos e áudios das aulas, como a transcrição das entrevistas e também as minhas anotações pessoais no diário de campo. O momento da transcrição e organização desses arquivos foi importante para recuperação de detalhes da experiência, para, mais uma vez, debruçar-me sobre o campo à busca de recorrências e contrastes. Os arquivos produzidos nessa etapa são confidenciais e estão indicados nas referências bibliográficas por Dossiê e o nome fictício das entrevistadas. Ao longo da tese, sempre que cito um trecho desse arquivo, esclareço se é transcrição de entrevista, áudio de aula, descrição de vídeo, ou se anotação pessoal. Sempre que a citação é trecho dos dados da pesquisa, estão em itálico.

A etapa seguinte, depois de finalizados os seis arquivos, foi fazer uma síntese da pesquisa com cada uma das professoras. Criei categorias para organizar os dados de cada professora. A primeira tentativa foi organizar todos os dados com base nas mesmas categorias, mas isso não foi possível, porque os dados não se encaixavam. De cada caso, emergiam categorias diferentes, porém algumas se repetiam.

Professora Adriana: tensão 1 (teoria X prática); tensão 2 (currículo de artes visuais X dança); tensão 3 (atitude somática X falta de escuta); tensão 4 (avaliação X liberdade da professora); tensão 5 (como vou propor do nada?); centralidade do corpo.

Professora Tereza: plano de ensino; currículo; produção de um aluno de dança; conduta da professora; relação da escola com a dança.

Professora Samara: processo de criação da travessia; currículo / experiências em dança; produção do aluno de dança / produção de subjetividades; condutas da professora; inclusão; escola; relação norma/regra e variação/diferença.

Professora Rita: concepção de dança e corpo (currículo, planejamento, outros espaços); produção do aluno de dança (alunos, interesse, avaliação); tensões com o sistema da escola; conduta da professora.

Professora Aline: concepção e dança e corpo (currículo); conduta da professora; produção de um aluno de dança; escola.

Professora Carla: planejamento; currículo; conduta da professora; produção de um aluno de dança; escola.

Em seguida da organização dos dados nas categorias, fiz um diagrama para cada experiência, buscando uma síntese das relações entre a professora, os alunos e a escola, com foco na conduta e objetivos da professora.

Com a repetição das categorias, criei um primeiro sumário hipotético para a tese, isto é, cinco temas que estariam divididos em cinco capítulos: 1) concepções de corpo na aula de dança e na escola; 2) regra e norma – na escola e na aula de dança; 3) produção de um aluno de dança; 4) condutas das professoras; 5) desconstrução da escola.

Esse sumário também foi construído por meio de uma proposta de composição da professora Tereza com as turmas de 6º anos, que me ajudou a organizar a experiência emaranhada em toda a pesquisa e a dar vida para algumas ideias que se vinculavam a alguns conceitos e teorizações.

Professora 1: ‘Silêncio! O que tu tá com essa cara de riso? Tira o sorriso. Tu também. Levanta essa cabeça. Falei que eu não quero... na minha aula. Eu falei que eu não quero. Levanta a cabeça. Silêncio! Sentido! Sem barulho. Tira o sorriso da cara. Sentido direito. Senta. Tira o sorriso. Vai pra parede. Copiem. Sem sorriso. Cala a boca. Tu também, tira o sorriso da cara. Leonardo. Silêncio. Tira o sorriso da cara. Copiaram?’

(Professora 1 sai, no instante que fecha a porta atrás de si, todos os alunos levantam-se, gritam, alguns correm pela sala. Alunos se acalmam, conversam em grupos. Entra Professora 2, alguns alunos correm para abraçá-la.)

Professora 2: Como vocês tão?

Alunos: bem!

Professora 2: Vamos espalhando as cadeiras aí. Vocês se lembram daquela sequência?

Alunos: Siiimm!

Professora 2: Vocês sabem quem é a dupla de vocês?

Aluno: Que pergunta bem besta, professora. (todos riem muito com isso)

Professora 2: Vamos fazer a sequência.

Todos: Cinco, seis, sete e oito! (começam a sequência contando alto, contam durante toda a sequência – tem um barulho constante de cadeiras arrastando, porque eles usam as cadeiras na sequência – trocam de cadeira, sobem em pé nas cadeiras)

Professora 2: Foi bom dar aula pra vocês. Muito obrigada (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 18).

Esse fragmento é a transcrição de um ensaio realizado por uma turma de 6º ano numa aula da professora Tereza. A mesma aluna encena a Professora 1 e a Professora 2 em diferentes momentos. Toda a turma participava dessa composição, que trazia a linguagem do teatro e da dança. Naquela semana, Tereza estava criando a composição com os alunos das três turmas do 6º ano. A professora me explica:

[Começou] com os alunos do 6ºB, que é considerada uma turma bem difícil. Pra todos os professores. Questão que os professores colocam, sobre a falta de respeito deles. Não são todos, mas é uma boa parcela ali. Eles não têm respeito entre eles e não têm respeito com

os professores. Fazem baderna mesmo. Aí eu comecei a conversar com eles depois de uma reunião que teve na escola [...] [em que se discutiu] a falta de interesse dos alunos. Que às vezes eles não sabiam por que eles estavam vindo pra escola, que alguns tinham regredido na questão das notas. E eu me peguei pensando nisso: Por que comigo a relação é diferente? Porque que não senta e não conversa? Com eles! Foi o que eu fiz. Eu sentei com eles e conversei. Por que vocês estão aqui? O que é que vocês estão fazendo aqui? Por que vocês vêm pra escola? E eles me disseram isso: que eles adoravam a escola, que era um espaço legal, mas poderia ser um espaço melhor pra eles. Poderia oferecer coisas mais interessantes pra que eles estivessem ali. E aí eu entrei nessa questão, do professor e do aluno (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 37).

Esse trabalho é exemplar no modo como a conduta da professora identifica as questões que estão conduzindo a vida na escola e transforma isso em currículo. No desenvolvimento de um processo de criação com os alunos, ela movimenta, com base nos saberes da dança (e na interface com outras artes) e de uma atitude reflexiva, a vida da escola.

A composição apresenta duas concepções de escola, a partir da relação entre professora e alunos. Na proposta original da Tereza, ela mesma iria representar as professoras, mas, ao longo do processo, os alunos ocuparam esse papel, e ela representou um aluno. Abaixo, segue a transcrição do momento em que a Tereza, explica a cena que criou com o 6º B para os alunos de outra turma do 6º ano:

Tereza: Eu vou fazer dois tipos de professora. Primeiro a professora dos tempos antigos, a professora rígida, braba, que quer que os alunos fiquem sempre quase sem se mexer, que fiquem robóticos na da sala de aula sem poder usar o corpo. E depois eu vou fazer a professora mais moderna, digamos assim.

Aluno: Boazinha.

Tereza: Boazinha também, mas mais moderna, que conversa mais com os alunos, tem uma relação mais afetiva também com os alunos, aprende a escutar o que eles têm pra falar (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 4).

Essa composição contém os cinco pontos com os quais iniciei o trabalho de cruzar os dados das seis professoras: a concepção de corpo e dança na escola; a noção de regra e normalização; a produção do aluno; as condutas das professoras; a desconstrução da escola. O modo como esses pontos começaram a ser desenvolvidos não se restringiram absolutamente ao modo como foram tratados nessa composição, visto que é uma forma sintética e até mesmo redutora nas possibilidades de pensar a escola, pois trabalha com uma polarização rígida (personalizada nas professoras 1 e 2). Porém, na síntese, ela apresenta a relação intrínseca entre os cinco pontos.

O primeiro ponto aparece por meio do contraste entre um corpo militar (em posição de sentido) que não se move e não se expressa e um corpo que se move, que dialoga e dança.

O segundo ponto emerge na necessidade de construção de regras com três diferentes objetivos: para a criação da composição; para diferenciação e produção de significado; para a organização dos ensaios. Tereza discute com os alunos essa questão:

Todo lugar que a gente vai, que a gente trabalha, ou que a gente se relaciona com as outras pessoas, existem regras, isso é normal, porque, na maioria das vezes, se a gente não coloca regras, as coisas fogem do controle, a gente não consegue. Por isso que existem as leis também, se não existissem, cada um fazia o que queria e virava uma bagunça. Como na escola. Tem horário pra tudo que a gente vai fazer. Isso é normal. Faz parte da vida da gente. O problema é quando a gente faz isso de uma forma que as pessoas não conseguem nem se relacionar direito (DOSSIÉ TEREZA, 2016, p. 5).

Aqui aparece a ambiguidade da regra, a professora Tereza tentando problematizar e tentando dar conta dessa relação entre seguir regras e, ao mesmo tempo, que as regras não impeçam a possibilidade de relacionamento. Aparece também, Tereza trazendo como conteúdo, como currículo de dança, a questão das relações, inclusive relações entre professor aluno. Uma aula de dança trata de questões comportamentais e questões de relacionamento, isso é parte do currículo da dança.

O terceiro ponto está relacionado com provocação da Tereza sobre o papel do aluno na escola. A aula de dança questiona certos padrões do ser aluno, mas também tem expectativas e propõe caminhos a serem seguidos por aqueles sujeitos. Ao longo das diversas aulas de dança, das diferentes professoras, esse aluno é produzido e problematizado.

A representação de dois tipos de professora abre a discussão sobre a conduta das professoras e o modo como tais condutas são determinantes na produção do conhecimento e da vida (modos de ser). A conduta se relaciona com a noção de governo de Foucault, que contribui com o entendimento das complexas relações, no governo de si e dos outros nos processos de subjetivação e produção de subjetividade.

Ainda, a cena das turmas do 6º ano é constituída de dois momentos: no primeiro, a sala de aula está conformada com cadeiras dispostas em filas, todos os alunos sentados, levantam-se apenas sob o comando de “sentido!”; no segundo

momento, a Professora 2 entra na sala e pede para que os alunos espalhem as cadeiras. Além disso, na coreografia, eles se deslocam aleatoriamente pela sala e sobem nas cadeiras. Daí, a ideia de desconstrução da escola, emprestada de uma fala da Tereza.

Então, com esses cinco pontos, comecei a escrita, trazendo teorizações e conceitos que se vinculavam às propostas desenvolvidas pelas professoras. Porém, os dados foram se articulando de modo diferente. Ficou difícil separar a concepção de corpo das regras da escola e das condutas das professoras, por exemplo. Estava tudo muito interligado. Não havia como separar o saber das relações de poder intrínsecas. Portanto, ao longo do texto, faço o esforço de tratar da ideia de saber desde a perspectiva de Foucault, como um “conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva” (FOUCAULT, 2013, p. 219), que bem sintetiza Castro:

1) aquilo do que se pode falar em uma prática discursiva (o domínio dos objetos); 2) o espaço em que o sujeito pode situar-se para falar dos objetos (posições subjetivas); 3) o campo de coordenação e subordinação dos enunciados, em que os conceitos aparecem, são definidos, aplicam-se e se transformam; 4) as possibilidades de utilização e apropriação dos discursos (CASTRO, 2009, p. 394).

Saber, então, como as regras que permitem que uma determinada área aceite ou interdite determinados conhecimentos. No manejo com os dados, as tensões entre as aulas de dança e a escola saltavam. Identifiquei que poderia problematizar os corpos-sujeitos através dos tensionamentos provocados nas aulas de dança. Retomei, então, as perguntas da tese, olhando para esses lugares de tensão: Como os saberes da dança são articulados? Que corpos-sujeitos são produzidos nas aulas de dança? Qual a conduta das professoras de dança, como conduzem a si e a seus alunos?

Para escrever a partir da imensidão de dados, produzidos numa partilha intensa com seis professoras, foi necessário fazer escolhas, que implicaram deixar de lado boa parte do material. Mas, de fato, pouco das escolhas foram totalmente racionais, elas foram surgindo e me impactando. Ficou o que saltou mais alto.

No primeiro capítulo, apresento a ideia de que as práticas de dança no currículo produzem tensionamentos na escola pelo fato de colocarem o corpo como centro do currículo de um modo que desestabiliza tecnologias de governo naturalizadas na escola. Desenvolvo, então, uma discussão sobre as relações

intrínsecas entre corpo e dança, e entre corpo e escola. Também localizo a análise naquilo que as professoras encontram dificuldades de desenvolver seus planos de ensino e currículo, que separo em três tipos: dificuldades relativas à estrutura da escola; dificuldades relativas ao desconhecimento e desconfiança da equipe diretiva, pedagógica e demais docentes das escolas sobre os saberes da dança; dificuldades relativas à resistência dos alunos.

O segundo capítulo concentra as práticas de composição que são desenvolvidas nas aulas de dança, que, em grande parte, têm como base os estudos labanianos. Mostro como, por meio das concepções de corpo e abordagens pedagógicas relacionadas a essa perspectiva, tensões com a tecnologia disciplinar da escola são produzidas, principalmente em função da operação de vigilância, impregnada em espaços e corpos. Também desenvolvo a ideia de que as aulas de dança se apresentam como espaços de intensificação de processos de produção de subjetividade. Trabalho com as noções de corpo composto e exposto.

A tensão das práticas de dança com a tecnologia disciplinar segue sendo elaborada no terceiro capítulo, porém percebida através do deslocamento do modo de olhar para o corpo proposto pela educação somática. Além disso, trago uma reflexão sobre a legitimação dos saberes da sensação e as premissas de consciência corporal e escuta que compõe esses saberes. Ainda nesse capítulo, a perspectiva da somática possibilita uma problematização sobre a ideia de “dança como arte” na construção do currículo de dança. Por fim, apresento a ideia da escuta como conduta ética, nos termos de Foucault.

O quarto e último capítulo é dedicado às práticas de dança que trazem o toque e o contato como possibilidade de relação e criação. Sigo com foco nas tensões produzidas por essas práticas. Assim, discuto os limites imprecisos do toque (entre a violência e a ternura; entre a sexualidade e outros afetos) e, ao mesmo tempo, o toque como elemento de transformação. A partir do toque e do contato, discuto a possibilidade de zonas não codificadas da experiência, como espaço para a ética e a dimensão da presença. Além disso, trago a teoria de Gumbrecht sobre a dimensão da presença como modo de relação com o mundo, para situar a escola como espaço que não considera essa dimensão.

Proponho nesta tese que, sem abdicar do seu lugar de artista e da função política nele implicado, as professoras de dança vivem a escola a partir de uma

conduta artista. Na prática diária, trabalham a construção de espaços íntimos que desestabilizam os espaços da escola, as relações e os corpos produzidos por forças sociossimbólicas hegemônicas.

1 O CORPO COMO CENTRO DA AULA DE DANÇA

O que me faz uma professora de dança? [...] o fato de trabalhar com o corpo, óbvio. Ou não, né? Porque tu pode trabalhar com dança e não enfatizar isso, e isso não ser importante, só os passos serem importante, e o corpo em si, o se relacionar com o outro não ser importante. Eu dou muita prioridade pra isso no meu trabalho. [...] E outra coisa que me faz ser professora de dança... é isso, é acreditar no que eu faço. Antes eu não acreditava, agora eu acredito (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 66).

Nessa fala, a professora apresenta dois elementos que a definem como uma professora de dança: trabalhar com o corpo e acreditar no que faz. Ela aponta, assim, para a centralidade do corpo nas aulas de dança, mas previne que não se trata do corpo do discurso da motricidade, que aprende passos de dança de movimentos codificados e que, assim, contribui com o desenvolvimento da coordenação motora. O corpo que está presente em suas aulas é o corpo que vive, cultural, relacional. “Óbvio!”, mas não é óbvio que seja essa a concepção de corpo na aula de dança na escola, tanto que é necessário acreditar na prática que lida com esse corpo, pois esse não é um saber necessariamente reconhecido na escola, é um saber sobre o qual há desconfiança.

Quero discutir esses dois tópicos que a professora expõe em sua fala e que a observação das aulas de dança me apontou: 1) a abordagem de dança das professoras traz o corpo para o centro do currículo (o corpo que vive, o corpo que se é, o corpo-subjetividades); 2) a concepção de corpo das aulas de dança tensiona as concepções de corpo da escola (e vice-versa).

Para dizer o quanto esses dois tópicos estão intrincados nas práticas de dança que pesquisei, trago as falas e descrição de práticas das professoras, mas primeiro cabe trazer o modo como cheguei a essas duas coisas, como efeito da problematização sobre a conduta de uma das professoras, implicada em fazer parte da formação dos seus alunos do modo mais responsável possível. Era evidente a ansiedade da Adriana sobre a necessidade de construir planos de ensino, construir um currículo que correspondesse à expectativa da escola sobre os conteúdos de arte. A professora mostrou, assim, a sua preocupação de que seus alunos soubessem os conteúdos. Na compreensão da escola em que trabalha, o currículo é constituído de conteúdos, estabelecidos como aquilo que todos devem conhecer, como base da educação. Ainda, nessa escola, os conteúdos de Arte se limitavam aos conteúdos de artes visuais, organizados e distribuídos nos diferentes anos de

ensino por uma cronologia definida pela história das artes visuais. Portanto, podemos inferir que os critérios de escolha que guiaram os curriculistas (VEIGANETO, 2008a) consideram que são os conteúdos das artes visuais aqueles que merecem e devem ser acessíveis a todos. Adriana buscava fazer correspondências entre a história das artes visuais e a história da dança e entre os conteúdos de artes visuais e os conteúdos de dança. Mas isso gerava mais angústia, pois essas correspondências não convergiam com a teoria sobre o desenvolvimento motor, por exemplo, que ela entendia como uma das bases para organizar o currículo da dança. Nesse sentido, ela trazia uma ideia de currículo como uma estrutura cumulativa de conhecimento, que leva em conta o desenvolvimento e o nível da aprendizagem. Ao mesmo tempo em que entendia o nível de motricidade como um elemento importante de estruturação, considerava um saber sobre o qual não tinha domínio. Ela diz:

Fui olhar aquilo lá [Lições do Rio Grande] e fui ver... o quanto eu concordava, o quanto eu discordava... quanto fazia sentido esse percurso que ela [a autora] propunha. E sim... acho que tem a ver um pouco com a psicologia da educação, tem a ver um pouco com o desenvolvimento motor, com a anatomia e tal... questões que talvez pra mim não eram tão claras assim. Tanto que o nosso próprio estágio é assim: proponha. E eu ficava irritada com aquilo. Como que eu vou propor do nada? Como que eu vou entrar na escola propondo o que eu bem entender? E hoje [...] eu acho que aquilo lá foi importante, propor do nada porque... te joga e experimenta e deu, sem julgamento, sem querer ter ordem... [...] Mas eu chego aqui hoje e eu não faço aquilo... né... propor do nada, eu penso num desenvolvimento integral (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 46).

Escuto novamente seu depoimento e me pergunto: esse “nada” de que ela fala é a sua falta de conhecimento em psicologia e desenvolvimento motor? E me faço outra pergunta: quanto importa o conhecimento do desenvolvimento motor para criar um plano de aula em dança? Até que ponto? Importa o conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo e psicológico pra criar um plano de aula em dança? Até que ponto? E o conhecimento em dança? E o que fazer com turmas com grandes diferenças de idade e desenvolvimento? Esse “nada” seria um entendimento de corpo e currículo que não se preocupa com padrões de desenvolvimento? Seu depoimento me apresenta, ainda, outras evidências sobre qual é o saber legitimado pela escola e pela universidade, quando a professora fala:

O que a universidade me diz é que o pensamento integral é importante, então, se eu organizei dessa forma, é porque a universidade me disse que o construtivismo é bacana, que eu não tô isolada no mundo, que a interdisciplinaridade vale a pena (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 47).

Assim, na sua fala, ela cruza três elementos: o pensamento integral (pensar a criança integralmente), a verdade da pedagogia construtivista (o saber sobre a criança em desenvolvimento), a interdisciplinaridade (a construção de um currículo pelos cruzamentos de saberes disciplinares).

Minhas perguntas me direcionam, assim, para pensar na preocupação dessa professora com seu papel na formação de indivíduos: como formar o sujeito sem o domínio do conhecimento sobre esse sujeito em desenvolvimento? Repito em voz alta a fala da Adriana e sinto o seu desconforto, um corpo campo de batalha, perpassado por diferentes discursos que se cruzam e que não se conectam. Um discurso que afirma que a criança é um sujeito em desenvolvimento; outro que propõe um corpo em contínua transformação, que não se preocupa em conduzir por um caminho determinado com etapas padronizadas, mas justamente em questionar padrões observados. Enquanto no primeiro parece haver uma verdade clara e inquestionável, no segundo o efeito é de falta de precisão, pois aquele que enuncia pode “propor o que bem entender”. De fato, temos diferentes discursos implicados em construir currículos e sujeitos de tipos diferentes. Ainda, como afirma Tomaz Tadeu da Silva, é o tipo de sujeito que se almeja, que funda a construção de um currículo. Segundo ele,

[...] um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo [...] na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? (SILVA, 2007, p. 15).

Qual é o tipo de ser humano que as práticas de dança almejam? Intuo que a angústia da professora Adriana é efeito da tensão entre diferentes projetos de ser humano (e diferentes projetos de sociedade) da dança e da escola. Nessa perspectiva, minha análise encontra ferramentas na teorização de Foucault.

Seu projeto filosófico é investigar os modos em que os discursos e práticas têm transformado seres humanos em sujeitos de determinado tipo. É importante notar que, para ele, sujeito é sistematicamente ambíguo. [...] O sujeito é a base sobre a qual o discurso é fundado e, ao mesmo tempo, o modo de objetificação que transforma seres humanos em sujeitos. Tal discurso serve a todas as tentativas de entender, definir e conceituar o que é ser humano. Em outras palavras, o sujeito carrega o significado duplo de um sujeito do conhecimento ativo e de um objeto sobre o qual se age – um produto do discurso (MARSHALL, 1990, p. 14, tradução minha).

Para falar dessa relação entre discurso e sujeito, Marshall (1990, p. 12) traz justamente o exemplo de como o discurso da psicologia da educação está envolvido na construção da noção de indivíduo e, além disso, de que este se instala proibindo outras formulações de indivíduo.

Nessa mesma lógica, o discurso produz e coloca em circulação um número limitado de enunciados e, mais que isso, interdita outros tantos. Por exemplo, quando há a interdição da palavra ensino na fala de professoras que trabalham na perspectiva pedagógica com ênfase na aprendizagem (SOMMER, 2007).

Esse é o momento de deixar explícito, então, que o discurso (aqui inúmeras vezes referido), não é entendido como “[...] um conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1986, p. 56); um sistema de procedimentos que produz, ordena, regula e distribui as práticas (VEIGANETO, 2003, p. 45). Tratar do discurso na perspectiva foucaultiana implica se posicionar num lugar que olha o discurso que se produz em razão de relações de poder (FISCHER, 2001), num lugar que percebe que no discurso se articulam poder e saber.

Há uma amarração entre relações de poder e saber que se manifestam em práticas. É no processo da amarração, que tem uma ordem, que produz um tipo de tecido, que vai se produzindo o sujeito – de um determinado tipo, isto é, de uma determinada subjetividade. Essa amarração é o discurso. “Os sujeitos são efeitos de discursos, e esses efeitos – produzidos no interior de inúmeras e bem concretas relações institucionais, sociais e econômicas – não existem senão no corpo” (FISCHER, 2001, p. 218).

Gostaria, então, de enfatizar essa unidade entre sujeito e corpo. Conforme Foucault, “é porque o corpo foi ‘subjetivizado’, isto é, porque a função-sujeito fixou-se nele, é porque ele foi psicologizado, normalizado, que apareceu algo como o indivíduo, a propósito do qual se pode falar, se pode elaborar discursos, se pode tentar fundar ciências” (FOUCAULT, 2006a, p. 70). Aqui o autor está falando da constituição das ciências humanas que se configuram de saberes sobre o corpo e, assim, que produzem o corpo.

Em nossa sociedade “a verdade é centrada na forma do discurso científico” (FOUCAULT, 1979, p. 13), e o sujeito é produzido nas malhas da cientificidade: a

verdade e o sujeito emergem juntos do jogo que distingue o verdadeiro do falso. Esse jogo atribui ao discurso verdadeiro – ao saber verdadeiro sobre sujeito e corpo –, efeitos de poder.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Neste exato momento, por exemplo, nosso país se encontra numa guerra no campo do currículo escolar a nível macro¹⁵. Uma guerra feita de táticas, operações que jogam com diferentes estratégias para produzir um currículo que esteja adequado ao mercado de trabalho e sirva às novas necessidades dos novos modos de organização do capital. Em oposição, estão afastadas operações e estratégias para a construção de currículos com espaço para a criação; para o pensamento crítico, múltiplo; para uma educação descolonizadora; para uma perspectiva feminista; entre outras tantas abordagens. Nesse jogo, definem-se os saberes mais relevantes, que estarão compondo aquilo que se considera “verdade”.

Esse jogo de operações e táticas de produção do currículo também opera no cotidiano da escola. No caso das professoras Adriana e Rita, o jogo é visibilizado quando elas sofrem, devido a uma pressão sobre seus modos de atuar. Entendo que sofrem porque não se reconhecem inteiramente na verdade produzida pelas práticas da escola. Com efeito, Adriana desconfia de sua própria autoridade para participar dos jogos de verdade ali sancionados na função daquele que sabe. Rita precisa do exercício de autoconfiança, “*acreditar no que faz*”, marcar para si mesma que o que faz é verdadeiro, porque a escola desconfia da sua prática.

¹⁵ Depois de mais de 1000 escolas ocupadas por estudantes, mais de 30 universidades em greve, em protesto contra um projeto de reforma do Ensino Médio comandado por um governo ilegítimo (que chegou ao poder em setembro de 2016, por meio de um golpe político e jurídico), em fevereiro de 2017, o projeto foi aprovado no Senado. Além disso, uma das primeiras medidas do governo ilegítimo foi reformular a equipe de especialistas e assessores para a elaboração da versão final da Base Nacional Comum Curricular que vinha sendo discutida desde 2015. A versão final foi entregue em maio deste ano (2017), e o campo de luta segue ativo com a mobilização de entidades de profissionais da educação.

Entendo que as professoras sofrem porque suas subjetividades estão coladas às suas práticas, práticas que problematizam o falso e o verdadeiro sobre o corpo na escola.

O saber que define certas verdades sobre o corpo – determina as regras que definem o que é normal, o que é correto, natural – ao mesmo tempo produz o corpo. Nos jogos de verdade, que se atualizam em práticas, há a naturalização de certas verdades e, ao mesmo tempo, das relações de poder. Há a produção de um consenso sobre o que é conhecimento sólido. Dentre esses saberes estão aqueles que constituem as práticas da escola. Os saberes que Adriana evoca, sobre o sujeito em desenvolvimento, constituem o discurso dominante na escola (SOMMER, 2004; WALKERDINE, 1999).

Neste estudo, que se debruça sobre práticas pedagógicas de dança, que atuam inequivocamente sobre o corpo, interessa-me reconhecer a trama do que se diz e do que se faz do corpo. Aposto nessa unidade entre corpo e sujeito para considerar que, quando falo das concepções de corpo, estou tratando dos saberes e das relações de poder ali sintetizadas. Trata-se do corpo como carne, sempre atualizada, dos discursos que ali se cruzam. Com o manejo do corpo nas aulas de dança, chego aos saberes envolvidos nesse manejo – nas categorias e caracterizações que classificam e produzem o corpo na dança. Trata-se de chegar, também, nos efeitos dos jogos de verdade que produzem concepções de corpo: concepções de corpo como efeitos de verdade.

Ao voltar à Adriana, entendo que sua ansiedade e seu modo de construir o currículo (que insiste em conteúdos e na formação de um sujeito em desenvolvimento) é produto de sua possibilidade de relação com a escola (direção e grupo docente). Porém, tal ansiedade provavelmente não se produziria se o currículo proposto por ela fosse recebido tranquilamente pelos alunos. Adriana criava práticas com base em conteúdos de dança, mas isso era o que menos estava importando na aula. O que estava em evidência e no foco dos alunos era o corpo de cada um, desde o momento em que tinham que se alongar, em que tinham que se organizar para ficar em pé num espaço vazio.

Por exemplo, para o conteúdo cinesfera¹⁶, Adriana criou um jogo para as turmas de 6º ano. Começou explicando, enquanto movia os braços alongados, buscando tocar com as mãos, a maior distância possível do centro do corpo: *“Cinesfera é o espaço que a gente tem ao redor do corpo. Onde minha mão alcança é o espaço que o meu corpo pode ir. É como se fosse uma bolha invisível. [...] Pra trabalhar a amplitude do movimento”* (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 7). Enquanto explica e se move, todos os alunos e alunas, em um grande círculo, encostados nas paredes, observam a professora e também se olham. Alguns meninos imitam os movimentos de modo caricato. Depois de um breve aquecimento, de três minutos, composto de movimentos de mobilização das articulações, que Adriana mostrava e os alunos e alunas realizavam ao mesmo tempo que ela, a professora propôs: *“Pra pensar sobre a cinesfera, o espaço do corpo, a gente vai imaginar que tá numa festa. Eu vou botar uma música e todo mundo vai sair dançando por aí”* (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 8). Alunos e alunas esperam que ela coloque a música. A maioria das meninas está com os braços cruzados, encostada na parede. Todos estão na expectativa da proposta: uma festa. Um menino pede pra que coloque *“brake”*. Alguns meninos fazem movimentos de quadril, é o imaginário de festa. Alguns apontam para os que se movem e riem. As meninas seguem encostadas na parede. Adriana coloca uma música, percebe que não há entusiasmo, muda a música. *“Pode ser essa?”* Ela explica que a brincadeira se chama festa cheia-festa vazia. *“É assim, ó... Ei! Quando eu disser “festa cheia” vai todo mundo ficar lá naquele cantinho [...] e vai dançar todo mundo bem pertinho”* (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 12). Alunos gritam: *“Eeeeeeeeeee!!!”*. Uma menina coloca a mão na boca e gira, sorrindo, olhando para toda a roda, como se demonstrasse vergonha e surpresa por ter que dançar *“bem pertinho”* dos colegas. Adriana, bate palmas para silenciar os gritos e segue explicando: *“Quando eu disser “festa vazia”, espalha pelo espaço todo e aí tem que dançar enlouquecidamente”* (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 12). Alguns meninos gritam: *“Eeeee, dança maluca!”*. O objetivo do jogo é variar a amplitude da cinesfera devido ao tamanho do espaço total em que os corpos se

¹⁶ Cinesfera “[...] é a esfera ao redor do corpo cuja periferia pode ser alcançada por meio dos membros facilmente estendidos, sem dar o passo além do ponto de suporte, quando em pé em uma perna, o que podemos chamar de base de apoio. Somos capazes de desenhar o limite de uma esfera imaginária com nossos pés tanto quanto com nossas mãos. [...] Quando nos movemos para fora dos limites de nossa cinesfera original, criamos uma nova base de apoio” (LABAN, 1966, p. 10, tradução minha).

relacionam: espaço amplo, cinesfera ampla, espaço reduzido, cinesfera reduzida. Adriana fez essa proposta com duas turmas e, com uma terceira, ela propôs, no lugar da festa, imaginar um ônibus lotado e um ônibus vazio.

Por mais que a professora falasse o tempo todo na cinesfera, que todos tivessem entendido o conteúdo e praticado no corpo, não era o conteúdo que estava no foco. O que estava em evidência é que, naquelas aulas, esses corpos tinham que produzir movimentos para serem olhados. Os corpos eram olhados. E esses corpos eram muito mais do que conteúdos.

Essa componente – a maneira dos alunos reagirem à proposta – me aponta para a dúvida da professora de propor um currículo construído na relação com os alunos; falta de segurança para propor um currículo a partir de um saber frágil, frágil no bom sentido, diferente dos “verdadeiros” saberes da psicologia da educação ou do desenvolvimento motor. Estou pensando, então, no saber da dança como um saber frágil, porque, assim como no caso da professora Rita, a dança proposta por Adriana não é aquela dos movimentos codificados, mas aquela produzida pelos corpos em relação, que leva em conta o saber das sensações (ROSA, 2016b) e do pensamento em termos de movimento (LABAN, 1978; FALKEMBACH, 2005). Além disso, penso nos saberes envolvidos na perspectiva da dança como arte, que propõe, justamente a ausência da verdade, como aponta Paola Zordan em reflexão sobre o ensino das artes visuais (ZORDAN, 2007, p. 11).

Identifico a insegurança da Adriana porque ela mesma me apontou para esse saber da dança, que a permitia analisar as aulas e identificar o que denominou de diferentes padrões de relacionamento que se instalavam nos diferentes espaços (na sala de aula tradicional das classes enfileiradas, na sala de dança do espaço vazio e no pátio); um conhecimento sobre padrões de movimento e de relações entre os corpos no espaço. Ela pensava em conteúdos, mas, ao mesmo tempo, construía as “aulas práticas” e as “aulas teóricas”, pautada pelas relações dos corpos nesses espaços. Ao participar das aulas da Adriana, fui me dando conta de que havia algo ali que não podia ser ignorado: os corpos que a escola tenta o tempo todo driblar e não encarar estavam em evidência, a sexualidade estava em evidência e nenhum outro conteúdo tinha sentido ou espaço. Ficou evidente que não é possível construir um currículo em dança que traga questões do corpo sem trazer os saberes da sexualidade. Aquilo que interessava, mobilizava os alunos e alunas eram essas

questões que, embora visibilizadas, estavam sendo tratadas de modo velado. Entretanto, que suporte e confiança tem uma professora para trabalhar com cerca de 250 alunos uma discussão sobre sexualidade no jogo do corpo com a dança?

Trago minhas questões decorrentes do que enxerguei como ansiedade da Adriana para mostrar que foi ao buscar enxergar as tensões presentes nas práticas que comecei a identificar os diferentes discursos que ali estavam se cruzando. E isso para mim é importante porque não se trata de chegar a uma verdade, mas entender que as práticas e os saberes são produzidos no jogo, nas tensões. Mesmo porque, se o corpo é central, tenho que tratar disso que é o corpo, mas com a noção de que o corpo é conceito histórico, sempre em movimento. Minha tentativa é, então, aproximar-me dos discursos sobre corpo visibilizados nos momentos de tensionamento. Não se trata de definir um conceito, mas olhar para os conceitos que emergem, para os enunciados que se atualizam no próprio corpo, quando ele está sendo.

Irei discutir, assim, as tensões produzidas nas aulas de dança, que identifico como efeito do cruzamento dos discursos que se tecem e produzem o corpo na escola e as concepções de corpo inerentes às aulas de dança. Isso ocorre porque existe uma relação intrínseca entre dança e corpo e uma relação intrínseca entre escola e corpo.

1.1 DANÇA E CORPO

Em outro momento eu havia escrito que

Assim como em cada tempo se configuram visões de mundo, de sujeito, de educação, cada um apresenta suas *ideiasforma* de dança. *Ideiaforma*, assim grafada, junto, termos ligados, tal como Rudolf Laban escrevia *formaconteúdo*, de modo a romper com uma possível dicotomia (FALKEMBACH, 2012, p. 60).

Ligadas às *ideiaformas* de dança existem concepções de corpo, ou ainda, *ideiaformas* de corpo. Dito de outro modo, as práticas de dança são inseparáveis dos discursos sobre corpo e sujeito que produzem essas práticas – podemos dizer que essas práticas são atualizações desses discursos –, são os próprios discursos. Estou, então, nomeando isso que é discurso de *ideiaforma* – porque me ajuda a

pensar na sua visibilidade, ou não separar de sua visibilidade. Também porque aqui, se liga à noção de arte, uma produção de forma ou composição (de vida).

Se Foucault identificou a articulação do corpo com a história¹⁷, podemos identificar a articulação história-dança-corpo. Assim, temos a visibilidade dos diferentes discursos sobre corpo, também dada ao longo da história da dança, nos diferentes modos de dançar, nas diferentes técnicas e nos treinamentos de dança.

Conforme nos atenta André Lepecki (2009), não é ao acaso que a constituição da dança como arte autônoma, como “exibição de um corpo disciplinado que encena o espetáculo de sua própria capacidade de se colocar em movimento” (LEPECKI, 2009, p. 23), coincida historicamente com a emergência e a consolidação do projeto da modernidade, um projeto que, conforme o filósofo alemão Peter Sloterdijk, é fundamentalmente cinético. Lepecki soma à referência de Sloterdijk, para quem “a modernidade é, ontologicamente, puro ser que gera movimento” (SLOTERDIJK apud LEPECKI, 2009, p. 23), a ideia do historiador Harvie Ferguson. Propõe-se que, se aceitarmos a perspectiva de Ferguson de que o movimento é o “emblema permanente da modernidade” (LEPECKI, 2009, p. 24), podemos pensar no caráter de desafio político e teórico de algumas danças recentes ao fazerem a ruptura da aliança entre dança e movimento.

Lepecki chega a essa conclusão ao analisar a instigante presença da imobilidade em diferentes espetáculos de dança de alguns artistas europeus e norte-americanos produzidos entre as décadas de 1990 e 2000. Essas obras, por não se pautarem pelo fluxo contínuo do movimento, criaram uma tensão, que foi percebida inclusive como traição à dança, como ameaça ao futuro desta. Em sua análise, o autor nos provoca a pensar que o não movimento das obras de hoje pode significar uma negação ao corpo disciplinado e virtuoso da modernidade, atrelado à subjetividade moderna, ou, ainda, que essa outra perspectiva de dança é parte de um discurso que está produzindo outro tipo de corpo-sujeito.

Busco aqui tecer os conceitos de discurso e processo de subjetivação, apresentando a prática de dança como parte desses processos, produtores de (e

¹⁷ “O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca, e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de histórias e a história arruinando o corpo” (FOUCAULT, 1979, p. 22).

produzidos por) certos discursos. Nesse sentido, a discussão de Lepecki (2009) é exemplar ao apresentar o modo como estão intrincadas, historicamente, a produção da dança e a produção do sujeito, efeito de processos de subjetivação.

Vale ressaltar, portanto, que processos de subjetivação – “[...] aqui entendidos como os mecanismos pelos quais nos tornamos sujeitos e ao mesmo tempo assujeitados aos outros e a nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2015, p. 3) – são históricos. Os modos de estruturação da sociedade são históricos, as relações de poder são dinâmicas, a constituição da subjetividade também é dinâmica. O que o ser humano é hoje não é a mesma coisa que era em outros tempos.

Tanto a professora Rita quanto a professora Adriana, nas suas experiências artísticas, trabalham com dança contemporânea e performance. Ao levar em conta a discussão de Lepecki (2009) podemos pensar, portanto, que seus corpos-subjetividades são produzidos também por práticas que questionam o corpo virtuoso e disciplinado. Assim, não é difícil presumir que exista um encontro complicado entre suas práticas e os corpos disciplinados na escola.

Fortin, Vieira e Tremblay (2009), por sua vez, mostram como, na dança, discursos diferentes podem se realizar concomitantemente, produzindo movimentos aos jogos de verdade e promovendo diferentes condutas aos sujeitos desses discursos. As autoras distinguem dois discursos no treinamento de dança, um discurso dominante e outro marginal, o da educação somática.

Cada discurso propõe diferentes percepções do corpo e do treinamento. Em geral, o discurso dominante da dança valoriza um corpo ideal, onde critérios estéticos de beleza, magreza, virtuosidade, devoção e ascetismo prevalecem. Por outro lado, o discurso da somática promove a consciência do corpo que permite aos indivíduos fazerem escolhas para o seu bem estar, então contrapondo a fantasia do corpo ideal, frequentemente afastado da concretude do corpo vivido (FORTIN et al., 2009, p. 48).

Cada uma das práticas carrega sua verdade sobre corpo. Mais uma vez a ideia de que, em diferentes práticas de dança, há diferentes produções de corpo. Pensar em práticas concomitantes, como no caso do artigo de Fortin et al. (2009), propicia a compreensão da possibilidade de diferentes negociações na composição das práticas da escola.

Além disso, Jill Green (2002-2003) enfatiza, baseando-se em Foucault, que as técnicas de dança são modos de transformar seres humanos em sujeitos. A autora aponta para a ênfase no corpo ideal do balé e da dança moderna na maioria

das práticas de dança e apresenta essas técnicas de dança como um sistema de tecnologia disciplinar baseada na vigilância, supervisão, treinamento e correção, semelhante às técnicas disciplinares apresentadas por Foucault. “É uma abordagem que atribui poder ao professor para manipular os corpos dos estudantes”¹⁸ (GREEN, 2002-2003, p. 100, tradução minha). Sua reflexão é desenvolvida em uma investigação participativa que realizou com alunas de graduação. Green ressalta que na descrição das participantes sobre suas experiências em dança, “[...] as dançarinas são requeridas não apenas a mover-se de certos modos e treinar seus corpos para dançar de certo modo, mas treinar a si mesmas para atuar no mundo através de uma maneira muito específica”¹⁹ (GREEN, 2002-2003, p. 109, tradução minha).

Green comenta que embora o corpo ideal da mulher venha se modificando, esse novo modelo não dá lugar para o empoderamento, mas continua condicionado à forma: agora, além de magras e menores que os homens, as mulheres precisam parecer fortes e musculosas (GREEN, 2002-2003, p. 113). A autora também traz a perspectiva da educação somática como outra possibilidade – porque não é o olhar do espelho (o espelho atua como um meio de autovigilância), é “[...] o olhar de dentro para fora, onde estamos atentos para nossas sensações, movimentos e intenções, em vez de olhar objetivamente de fora para dentro”²⁰ (GREEN, 2002-2003, p. 101, tradução minha).

Mais especificamente pensando no corpo no contexto da dança educação, traçando paralelos entre abordagens educacionais e o ensino de dança, Isabel Marques (1998) discute a relação intrínseca entre dança, corpo e processo educacional. Ela traz os exemplos do corpo instrumento – corpo como “[...] algo a ser controlado, dominado e aperfeiçoado segundo padrões técnicos que exigem do dançarino uma adaptação e submissão corporal, emocional e mental àquilo que está sendo requerido dele externamente” (MARQUES, 1998, p. 72) – do balé clássico; o

¹⁸ Em inglês, no original: “It is an approach that gives power to the teacher to manipulate student’s bodies” (GREEN, 2002-2003, p. 100).

¹⁹ Em inglês, no original: “[...] dancers were required not only to move in certain ways and habitually train their bodies to perform in certain ways but to train themselves to act in the world through very specific means” (GREEN, 2002-2003, p. 109).

²⁰ Em inglês, no original: “[...] somatics is a matter of looking at oneself from the “inside out” where one is aware of feelings, movements and intentions, rather than looking objectively from the outside in” (GREEN, 2002-2003, p. 101).

corpo natural – corpo como parte da natureza, espontâneo e livre – da dança de Isadora Duncan; o corpo socialmente construído – um corpo que é compreendido como manifestação da história e das práticas de constrição e controle, ao mesmo tempo, um corpo que pensa, diverso, e que busca refutar padrões convencionais impostos de corpo, arte e sociedade – de parte da dança contemporânea, da improvisação e da educação somática; os múltiplos corpos – físicos e virtuais – possibilitados pelo mundo das novas tecnologias.

Assim, a perspectiva desta tese entende as práticas de dança como processos de subjetivação. A trajetória desta pesquisa perseguiu a identificação desses processos, que num momento pude distinguir em três diferentes dimensões: tecnologias disciplinares, tecnologias biopolíticas e técnicas de si (FALKEMBACH; ICLE, 2016).

A primeira dimensão marca os modos nos quais os saberes e as organizações do espaço e do tempo de uma aula de dança forjam o corpo individual. São modos de uma técnica disciplinar, que “[...] produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo” (FOUCAULT, 2000, p. 298). A segunda se situa nos modos de controle sobre a vida, sobre a série de eventos de massa próprios de uma população, que procuram regular a probabilidade desses eventos (FOUCAULT, 2000, p. 298). No ensino de dança, os processos de subjetivação de massa se articulam tanto nos efeitos das políticas educativas, de regulações curriculares e de avaliação, quanto nos efeitos da indústria cultural e da mídia na produção do corpo e do movimento. A terceira dimensão está relacionada à produção de si mesmo, aos modos de nos subjetivarmos a nós mesmos. Constitui-se, assim, dos modos de construção de práticas de dança como técnicas de si, como práticas de liberdade.

É possível, portanto, analisar as práticas de dança como constituídas de diferentes articulações dessas três dimensões na produção de corpos e de modos de vida. Essas três dimensões, assim, foram determinantes na produção do meu olhar sobre as práticas de dança na escola. Entretanto, a complexidade do experienciado na pesquisa de campo produziu movimentos no meu olhar, revelando que apenas as três dimensões não bastavam para dar conta do vivido.

1.2 ESCOLA E CORPO

A escola foi assinalada por Foucault (2004) como uma das instituições implicadas na fabricação de modos de ser, no desenvolvimento de processos de subjetivação. A escola é uma das instituições disciplinares que, juntamente com a fábrica e a prisão, investiu sobre o corpo na produção do sujeito moderno – disciplinado. Além disso, é justamente a tecnologia de poder que atua nos corpos no espaço escolar que possibilita a constituição de um saber sobre o corpo.

Foucault se dedicou a explicitar e ressaltar a inseparabilidade entre o jogo de poder e produção do saber: “O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. E a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico” (FOUCAULT, 1979, p. 148-149). Como bem resume Jorge Larrosa, Foucault desenvolveu relações entre saber e poder em seu estudo sobre

[...] um conjunto de práticas nas quais se realiza, em uma só operação, tanto a produção de determinados conhecimentos sobre o homem como sua cultura técnica no interior de um determinado conjunto de instituições. (Foucault, 1972b, 1975, 1976). O exemplar da análise foucaultiana é essa articulação entre saber e poder em cujo interior se produz o sujeito. É no momento em que se objetivam certos aspectos do humano que se torna possível a manipulação técnica institucionalizada dos indivíduos. E, inversamente, é no momento em que se desdobra sobre o social um conjunto de práticas institucionalizadas de manipulação dos indivíduos que se torna possível sua objetivação ‘científica’ (LARROSA, 2002, p. 52).

Compreender essa perspectiva é a chave para entender como as tecnologias de poder (ou governo) que atuam sobre o corpo na escola são também as condições para a produção do saber pedagógico. Ao mesmo tempo, trata-se de entender como o saber pedagógico dá suporte para as práticas de controle sobre o corpo.

Alita Paraguassú (2013) persegue os escritos de Foucault acerca do corpo e da instituição escolar, dos discursos que atuam sobre o corpo nessa instituição, articulando saberes e poderes e produzindo o sujeito. Mais uma vez temos a noção da escola como a instituição de produção do sujeito educado moderno. A autora ressalta a produção do corpo educado, que sabe se portar como aquele que desenvolveu seu intelecto.

[...] para a formação de um sujeito ideal, civilizado e disciplinado o sujeito deve ser constituído por saberes não apenas locais, mas institucionais, e o seu corpo deve passar pelas mudanças necessárias de modo que ele, em

suas posturas, gestos, movimentos, ações, expresse o grau de civilidade, disciplina e controle do sujeito idealizado pela sociedade (PARAGUASSÚ, 2013, p. 11).

Portanto, pensar a relação entre escola e corpo (como não pensar?) implica visibilizar duas dimensões que estão amarradas: os saberes e as tecnologias de governo. Fundamentada nos estudos foucaultianos, Maria Manuela Alves Garcia propõe que

[a]s pedagogias e seus métodos de ensino são conjuntos de tecnologias intelectuais ou 'tecnologias humanas' que participam da normalização da conduta e da alma humana. São tecnologias nas quais estão implicadas formas de poder que produzem 'coisas', formas de ver, pensar, saber, viver, ensinar, aprender. Tecnologias que, como 'conjuntos estruturados de práticas governadas racionalmente por objetivos e metas mais ou menos conscientes' (Rose, 1996, p.26), ou como 'a articulação de certas técnicas e de certos tipos de discurso acerca do sujeito' (Foucault, s.d., p.206), tornam os seres humanos objetos de sua ação e certos tipos ou estilos de seres humanos como matéria a ser fabricada (GARCIA, 2009, p. 227).

Entendo as práticas escolares, então, como o amálgama de saberes e condutas que se produzem mutuamente na prática, por meio de operações, procedimentos, sequência de ações, de intervenções, de manipulações sobre/na matéria humana.

Garcia frisa que “[a] Pedagogia e a Didática desenvolvem-se ao longo da Modernidade como instâncias de governo da conduta humana em direção a uma especificação e a uma individuação crescente da população de aprendizes [...]” (GARCIA, 2009, p. 228). A autora se vale da noção de governo de Foucault: o governo, como “[...] maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos [...], modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos” (FOUCAULT, 2010, p. 288).

Com efeito, Viviane Camozzato (2015) traz a ideia de pedagogia como fabricação do corpo-sujeito; a pedagogia como um conjunto de conhecimentos para conduzir a determinados modelos de sujeito; uma ação sistemática com o objetivo de tornar um corpo-sujeito a ser administrado e tornado governável. Assim, segundo a autora, “[...] a pedagogia está implicada nos saberes e práticas disponibilizados para que as pessoas possam agir sobre si mesmas e sobre os outros” (CAMOZZATO, 2015, p. 516). Ao ser educado, o corpo-sujeito adquire um conjunto

de práticas e saberes para movimentarem-se em várias direções (as direções intencionadas pela pedagogia).

Mesmo ao identificar que a Pedagogia é uma produção da Modernidade, tanto Garcia como Camozzato estão interessadas nas possíveis configurações das práticas pedagógicas da contemporaneidade. Se na modernidade a pedagogia “[...] inventa e modela o ‘sujeito moderno’ regulando seus tempos e espaços, dando ordem à sua vida, dirigindo e orientando sua conduta [...]” (CAMOZZATO; COSTA, 2012, p. 1), na contemporaneidade a pedagogia precisa dar conta da pluralidade das verdades.

As práticas escolares são, portanto, fundamentais na rede de práticas dos processos de subjetivação da sociedade, portanto na produção dos corpos. E aqui penso que as práticas escolares não são apenas aquelas delimitadas pelo saber pedagógico, mas entendo que essas práticas são múltiplas e produzidas por diferentes discursos sobre o corpo, que produzem identidade e subjetividade que se cruzam no espaço escolar.

Retomo aqui meu olhar para os saberes da dança na escola, que se tornam visíveis no contraste, na tensão, com outros saberes que constituem as práticas escolares.

1.3 OLHAR PARA AS TENSÕES

Até aqui tratei de esboçar a relação intrínseca entre dança e corpo e entre escola e corpo: as práticas de dança, as práticas do ensino de dança e as práticas escolares produzem modos de ser. Quando a dança acontece na escola, ocorrem tensionamentos e transformações, em função das diferentes tecnologias de produção de modos de ser que se articulam nesses contextos. Ao olhar para essas tensões, este trabalho busca pesquisar o dia-a-dia, o micro, as relações de poder-saber envolvidas nas práticas diárias de condução dos alunos.

As evidências das tensões que me ajudam a compreender os saberes e verdades que se cruzam na aula de dança estão relacionadas às dificuldades enfrentadas pelas professoras ao desenvolverem seus planos de ensino, suas propostas. Nas escolas pesquisadas, identifiquei que aquilo que é denominado plano de ensino pode mudar de caráter e assumir diferentes funções: o plano de

ensino pode ser um documento protocolar de prestação de contas para a Secretaria de Educação, pode ser um instrumento de controle da escola sobre a professora ou ainda pode ser um modo de organização e diálogo entre professores e equipe pedagógica. Mas, sobretudo, observando a prática das professoras, entendo que cada uma constrói, a seu modo, seu plano de ensino em relação, porém, independente das exigências da escola: um planejamento de composição de saberes constituídos em suas experiências, que se materializam no movimento dos corpos em relação, nas aulas. O plano de ensino ao qual me refiro, que vinha sendo produzido pelas professoras, não se restringia a um planejamento anterior à aula, como uma organização de sequências de atividades que articulam conhecimentos num determinado tempo de aula, com objetivos claros, métodos adequados e instrumentos de avaliação apropriados. Pelo contrário, o plano de ensino se apresentava como uma composição dinâmica, que se transformava na prática, no embate entre o que se faz e a busca pelo sentido do que se faz – nos corpos dos alunos. Essa composição é difícil. Por exemplo, diversas vezes escutei, de diferentes professoras, que uma determinada turma de alunos “é difícil” ou que a relação com a direção é difícil. É na lida com a dificuldade que estão as evidências das tensões. Entendo que o planejamento de ensino dessas professoras, como parte importante das suas práticas, se aproxima da proposição de Sandra Corazza para quem “propor um planejamento é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural” (CORAZZA, 1997, p. 124).

A análise dos dados desta pesquisa mostra basicamente três tipos de dificuldades. A primeira é resultado da estrutura da escola, principalmente em relação ao tempo e ao espaço, que muitas vezes não são adequados para as propostas. A segunda é o desconhecimento e, talvez, a desconfiança da equipe diretiva e pedagógica e do grupo docente sobre a pedagogia da dança. A terceira é a resistência ou mesmo a recusa de alguns alunos em fazer o que é proposto.

Para analisar essas dificuldades me detenho novamente na prática que é ela mesma o arranjo atualizado das tensões.

1.3.1 Tensões relativas à estrutura da escola

O trabalho desenvolvido pelas professoras é determinado pelo tipo de espaço destinado às aulas de dança. A relação com o espaço aparece na fala e nas ações de todas as professoras pesquisadas. Os dois elementos principais nessa relação são o espaço vazio e o chão apropriado (um chão de madeira, sem farpas e buracos e limpo). Identifico que essa perspectiva também estava incorporada nas minhas observações, como aparece neste trecho de minhas anotações do diário de campo.

Quando chegamos à sala de aula, bem pequena, cheia de mesas e cadeiras, notei que o chão estava muito sujo. Tereza me deu explicações: na sexta-feira já passou toda a semana, e quem limpa não dá conta de limpar toda a escola. Então, pela segunda vez, Tereza me disse que não tem como trabalhar no chão. Fala disso como um problema, um pesar (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 15).

Na escola, nas aulas das outras disciplinas, o chão não precisa estar limpo, porque não se senta no chão, não se deita no chão, não se tira o sapato para colocar o pé descalço no chão.

Na escola da Tereza não havia nenhuma sala específica para a dança. Todas as suas aulas implicavam o movimento (e o barulho) de deslocar (em um piso de cerâmica) cadeiras e mesas (com pés de metal) para criar um espaço vazio. No diário, em todas as aulas, fiz anotações sobre “muito barulho”, “barulho das cadeiras arrastando”, “barulho das classes”. Tereza havia incorporado esses objetos em suas aulas, por vezes utilizando as cadeiras para o aquecimento e também em algumas composições coreográficas.

Aí a gente começou a construir uma sequência simples, com as cadeiras, e foi inclusive porque nesse dia eles estavam cansados, não queriam fazer atividade em pé, queriam ficar sentados. Então, tá, então vamos fazer sentados. Aí eu pedi pra eles espalharem as classes e eu comecei a fazer alongamento, aquecimento, tudo na cadeira. Só que aí eu achei legal, uma possibilidade diferente de usar as cadeiras. Aí começamos a construir e eu comecei a relacionar com aquilo que eles tinham me colocado dentro da sala de aula e relacionar com esse momento meu, que eu tô vivendo, de desconstruir o espaço. É uma desconstrução do espaço, não deixa de ser. A partir do momento que tu arreda as classes e trabalha ali só com as cadeiras e toda a questão do corpo. Pra algumas pessoas pode não ser nada a ver isso que eu tô dizendo, mas pra mim significa muito, eu acho muito forte (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 38).

Durante o período da pesquisa, a escola da Tereza estava construindo um prédio novo, em um espaço do pátio. Assim, ela estava em negociação com a escola para que na reorganização dos espaços, depois desse prédio inaugurado,

fosse destinada uma sala ampla para as aulas de dança. Esse tipo de negociação foi relatada por todas as professoras, com exceção da professora Carla, visto que, na escola em que trabalha, cada disciplina tem sua sala específica.

Na escola da Adriana, uma sala foi reformada para ser a sala de dança, porém nesse processo trocaram o chão de parquet por um piso cerâmico. A sala é muito úmida e o piso fica todo molhado e escorregadio, impossibilitando sentar ou deitar no chão. Como o chão é frio, os alunos não podem tirar seus sapatos e, ao longo dos períodos, o piso vai ficando sujo. A professora encontra as soluções possíveis: *“A gente vai pro pátio, a gente não vai pra sala de dança porque ela tá muito úmida”* (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 16). Além disso, a sala é pequena e sempre que os alunos fazem movimentos ao mesmo tempo acontece de se encostarem uns nos outros e isso desloca o foco do movimento. Quando fazem uma roda, ou ficam muito próximos uns dos outros, ou seus corpos encostam nas paredes, a realização de movimentos amplos fica prejudicada.

Porque na aula prática daí tem a coisa do espaço. Porque eu acho que se eu tivesse que dar só aula prática eu teria que ter um espaço maior e que desse mais condições pra eles permanecerem, pra eles fazerem diversos tipos de atividade, porque eu acho que ali a gente fica um pouco restrito, naquela sala de dança (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 21).

Samara comenta a disputa pela sala grande com os outros professores da escola, antes que ela fosse instituída como a sala de dança. *“Essa sala é caracterizada por ser uma sala multiuso, muito embora eu tenha conquistado para a dança nos turnos da manhã e da tarde. A muito custo, só Deus sabe o que que eu passei para isso”* (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 2). Desde o início de 2015 a escola da professora Samara é uma das seis escolas Municipais de Porto Alegre que sedia o Projeto Escola Preparatória de Dança, parceria entre as Secretarias Municipais de Cultura e Educação²¹. No momento do acordo do projeto, Samara conquistou a exclusividade da “Sala 5” para as aulas de dança (no turno da manhã para o Projeto e no turno da tarde para as aulas do currículo obrigatório). A professora afirma que para as aulas de dança é fundamental ter um

[e] espaço grande sem nada. [...] Eu dei aula em outras escolas, onde não tinha, não tinha esse espaço. E eu sofria horrores, realmente tu tem que ter todo um jogo de cintura. E tu vai

²¹ No Projeto Escola Preparatória de Dança, alunos da rede municipal de ensino de Porto Alegre, em turno inverso, fazem aulas de dança duas vezes por semana com diferentes professores. Na escola da Samara, é ela quem coordena o projeto.

oferecendo, tu vai adaptando, mas tu sabe que no fundo, no fundo tu precisaria de um espaço ampliado pra crescer o teu trabalho (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 3).

Essa relação com o espaço é forte e é incorporada pelos alunos. Na escola da Samara, algumas alunas criaram um grupo de dança, independente do projeto da prefeitura e das aulas do currículo, que denominaram Grupo Sala 5, justamente para marcar o lugar da dança na escola. O grupo utiliza o horário do recreio para se reunir e ensaiar.

Entretanto, as tensões relacionadas com o espaço vão além da negociação por um espaço apropriado na estrutura deficitária da escola pública brasileira. O espaço vazio implica desconstruir o espaço da escola, como afirma Tereza; implica desconstruir a tecnologia de posicionamento dos corpos do poder disciplinar escolar.

Para a aula de dança acontecer, é necessário escapar do espaço das relações de saber/poder cristalizadas. Na reflexão sobre o teatro como componente curricular obrigatório, Anna Fuão aponta para a necessidade de retirar os alunos dos posicionamentos e hierarquias que esse espaço lhes confere. O espaço da sala de aula é determinante das relações que ali se estabelecem e, ao mesmo tempo, materializa as relações: formado de um enquadramento que evita dispersão, que é classificatório e hierárquico (FUÃO, 2015).

Na aula de dança, os corpos são distribuídos no espaço vazio, sem a segurança do comportamento naturalizado nas classes e cadeiras. No espaço vazio, não funcionam as regras do espaço da sala de aula, configurada por um mapa que define o lugar de sentar de cada aluno, o que denominam “espelho da sala”. No espaço vazio, as regras por anos incorporadas e as condutas desenvolvidas na relação com essas regras não valem.

Assim, quando se vence a dificuldade de encontrar um espaço vazio, despidido dos inúmeros significados e funções de uma sala de aula tradicional, encontra-se a dificuldade de desvincular o aluno, seu corpo, seu movimento do espaço constituído de classes, cadeiras, cadernos e quadro (FUÃO, 2015, p. 46). Entendo que se trata da dificuldade de desatar o aluno da tecnologia de vigilância.

1.3.2 Tensões relativas ao desconhecimento/desconfiança da equipe diretiva

A diretora da escola da Rita descreve a entrada da dança na escola como problemática e cita uma situação para exemplificar que não entende a proposta da professora.

Uma aula que eu não sei em que que ela enquadrava aquilo ali [...], porque quem conversou com a professora não fui eu. Era uma questão de ossos, de conhecer o corpo, e aí um tinha que tocar no outro. E aí tinham alunos que não queriam isso, que não queriam o colega tocando. Nas pernas, nos braços, não queria, e se sentiram intimidados, envergonhados. Eles não queriam fazer aquilo, eles achavam que eles não tinham porquê passar por aquilo ali. E os pais vieram exatamente dizer: “Por que que o meu filho é obrigado a deixar alguém tocá-lo, ou tocar em alguém, se ele não quer?” Não tem quem me obrigue a deixar alguém tocar no meu corpo, ou eu ter que tocar no corpo de alguém se a pessoa não quer e eu não quero. [...] Vários pais vieram, reclamaram, não gostaram. Acham que não havia necessidade. [...] Eu também fico muito sem entender, pra te dizer a verdade. Porque eu também concordo com os pais. E não quero dizer isso pra eles. Mas eu também acho, porque o corpo é meu! Tu vai chegar no meu corpo, eu não quero! Eu posso querer, mas eu não quero. A coisa não deveria ser assim, então. Como eu te disse, eu não conheço muito o trabalho da dança, o que o professor de dança possa fazer com os alunos, mas se é pra conhecer o corpo, por que que eu não toco no meu corpo? (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 69).

A diretora não conhece a proposta e, quando diz que não entende, mostra desconfiança, pois na sua concepção tocar ou ser tocado é uma decisão pessoal. Na escola, os alunos são obrigados a seguir diversas regras, a realizar diversas ações, porém, segundo ela, tocar ou ser tocado não pode ser obrigado.

Que concepções de corpo estão envolvidas nas práticas em que o toque é estimulado (nas aulas de dança) e naquelas em que o toque é interdito (na escola, nas famílias, nos alunos)? A questão específica do toque, que é complexa, será desenvolvida adiante. Trago a questão aqui apenas porque mostra a dimensão de falta de conhecimento sobre os saberes e as práticas da dança – mostra a ausência dos saberes da dança na constituição dos saberes da escola.

Essa mesma diretora se queixa do modo como o Estado encaminha os novos professores: “*Nos jogam por cima, [...] Jogam o profissional, jogam em cima da gente, que tem uma proposta diferente*” (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 71) Ela diz que do modo como isto é conduzido, fica a impressão de que a direção não está aberta para novas propostas, mas o que acontece é que a direção não conhece. Ela continua:

[...] a gente tem que saber defender o trabalho da colega. Porque muitas vezes eu não sei defender [...] Aí eu boto a coordenação pedagógica atrás. [...] E aí a coordenação também não sabe, também não entende, aí vai atrás da professora pra tentar entender, porque ela fez aquilo, como que é a aula dela... como é que é a proposta (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 71).

Ademais, percebo que essa situação mostra a falta de compreensão da direção de que o fato de os alunos se sentirem “intimidados” vem da concepção que esses alunos têm do toque, do modo como estavam vivendo seus corpos naquele momento. A problematização do corpo (do corpo vivo, da dimensão da sexualidade) parece estar interdita no discurso dessa escola: não se toca e não se discute sobre isso. Assim, a direção não confia no trabalho da professora porque justamente ele produz uma problematização sobre o corpo.

A professora Rita conta da sua dificuldade ao chegar na escola e a estratégia que criou para desenvolver seu trabalho. Ela diz:

[...] no primeiro trimestre, eu trabalhei Parangolé com todos [6º, 7º e 8º anos]. Eu cheguei nisso porque era a forma mais fácil de eu me apresentar com a dança, era trabalhar a performance [...]. Na verdade, eu apresentei o Hélio Oiticica como artista visual, porque no início do ano, logo que eu entrei, eu fui proibida de dar dança na escola. Então pra eu poder inserir o meu trabalho eu peguei esse artista, que na verdade trabalha com o corpo, mas é artista visual. Então, pra dar uma mascarada (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 39).

No trabalho da professora Rita, a ação de planejar – criar estratégias, reinventar, “realizar ajustes e rearticulações entre os conteúdos estabelecidos e legitimados, acrescentar ou suprimir outros conhecimentos e (quando pela disputa, isso for possível) incorporar, radicalmente, os saberes da gente²² como materiais curriculares” (CORAZZA, 1997, p. 127) – torna-se necessária porque a luta não é simples. Como num processo de criação artística, na relação com os alunos e com as condições e materialidades possíveis, a professora dá forma para as questões que entende serem importantes. Ela conta:

[...] fiz um apanhado histórico [...]. Falei um pouco de ditadura, apresentei as músicas pra eles da Tropicália. Como, então, que aquelas músicas eram feitas por aqueles artistas. A gente fez análise de duas letras de música. Então também todo esse trabalho que também foi novo pra mim, porque eu também não sabia grandes coisas do Hélio Oiticica, e pra eles também (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 40).

²² Corazza está se referindo aos temas culturais, isto é “[...] todos os saberes proscritos dos conteúdos científicos, que Foucault (1993a) chama de ‘saberes da gente’, constituem os conhecimentos dos temas culturais” (CORAZZA, 1997, p. 127). No caso das professoras de dança, dos temas culturais se evidenciam os saberes da dança e do corpo.

Segundo a professora, o trimestre terminou com uma apresentação dos alunos no pátio da escola, com a recriação do Parangolé.

Outro momento da pesquisa – na escola da Samara –, sem nenhuma relação com o anterior, nos ajuda a perceber o desconhecimento da escola sobre os saberes articulados numa aula de dança. Neste caso, a equipe diretiva intui a importância da dança na educação. Em uma conversa com a coordenadora pedagógica, ela apresenta uma escola que foi se abrindo para a dança, ao mesmo tempo em que foi entendendo o que era a dança no currículo. Além disso, ela deixa claro que o objetivo do 1º Ciclo é a alfabetização e a criação de pensamento lógico/matemático e que busca identificar “*se o trabalho do colega está colaborando, contribuindo para o desenvolvimento da criança*” (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 97). Assim, ela entende a dança de uma perspectiva que contribui com esse desenvolvimento. Samara comenta a relação da coordenadora com a aula de dança:

Ela respeita, ela tá acreditando. Ela confia, ela largou. [...] Tem outras escolas que eu passei, que a supervisora e o coordenador pedagógico tri em cima: mas o que? E por aí? E tu começa a se sentir cerceada, acho que isso acontece em alguns locais, mas lá, como eu tenho essa liberdade, dá um lastro (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 67).

Porém, parece que o respeito e a confiança ainda não são suficientes, pois não são garantia de que os saberes das práticas de dança estão contribuindo com o pensamento pedagógico da escola. A coordenadora diz que consegue “*enxergar que as crianças estão aprendendo*” (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 97), fala que ficou surpresa em ver a concentração das crianças, mas não fala, por exemplo, na sensibilidade ou na construção de experiência estética ou poética dos alunos.

Durante a pesquisa das aulas da Samara, pude participar de um conselho de classe: uma reunião trimestral em que a coordenadora pedagógica indaga as professoras da turma (no caso, uma classe de primeiro ano, em fase de alfabetização) sobre o desenvolvimento dos alunos. Havia uma folha de avaliação por meio da qual os alunos eram classificados numa linguagem da pedagogia construtivista. Cada aluno tinha sua folha, na qual a coordenadora anotava o parecer das professoras sobre os alunos em relação à autonomia, aprendizagem da linguagem (classificados em pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético), aprendizagem da matemática (capacidade de contar, reconhecer e quantificar), cumprimento das obrigações e relacionamento com os colegas.

Samara tinha também o “parecer trimestral” de cada aluno, por ela construído, com seu plano de ensino e seus critérios de avaliação dos alunos. No parecer, Samara analisava a relação de cada aluno, com quatro objetivos: trabalha com improvisação dirigida e espontânea; organização espacial na dança – direções, níveis, deslocamentos; conexões com o ambiente e companheiros da atividade; faltas. Dentro desses objetivos, os alunos são classificados em: atingiu plenamente, atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu.

Samara não era convocada a falar sobre sua avaliação, mas a dar suporte à avaliação da professora regente (a especialista em alfabetização). Ela era convocada a falar sobre o relacionamento com os colegas e também era perguntada se determinado aluno “cumpre as combinações”.

Marcou-me um momento em que Samara foi indagada sobre uma aluna e pensou para responder, fez uma pausa para ponderar e, então, sua possível fala foi atropelada pela certeza do saber da professora regente. Samara precisava dar a pausa, porque falar da sua experiência com aquela aluna implicava a memória corporal da experiência. Ela precisava do tempo para trazer a sensação que fala da experiência, através de uma perspectiva que escuta mais do que propõe resultados. Trago este momento como um exemplo de como as certezas de certos saberes podem interditar a dúvida e o risco.

Essa situação também ressalta o papel da avaliação na escola, aponta todo o aparato tecnológico na produção de material para controlar o desenvolvimento dos alunos. Tecnologia que não sabe avaliar o conhecimento em dança. Em momento algum interessou saber sobre a capacidade de os alunos improvisarem ou sobre sua organização no espaço. Além disso, não há o entendimento da perspectiva da dança sobre as questões de relacionamento do aluno com os colegas e sobre o comprimento de combinações, que são também dirigidas à Samara. Conforme ela comentou na entrevista, a dança trabalha essas questões

[d]e uma maneira diferenciada. Até porque são outros objetos, são outros materiais. O corpo é o espaço que é diferenciado. Isso já dá pra eles [os alunos] essa vontade de explorar, colocar-se diferente. Então, por isso, eu acho tenho que ser bem flexível, eu tenho que ter essa ondulação, essa coisa de espraia e daqui a pouco voltar, fazer voltar a calma. Acho que é importante os dois momentos pra eles, cumprir as combinações que são feitas, minimamente tu tem que ouvir pra entender o que vai ser feito aqui, o que que a gente tá propondo. Porque se tu não conseguir ouvir, vai passar pela coisa sem saber, mas realmente não é o foco central. Não seria a pergunta básica né, no conselho (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 66).

Intuo que é essa ondulação de que fala Samara, esse caminho impreciso pelo qual desenvolve suas aulas e que produz um olhar flexível sobre seus alunos, tomado de incertezas, que a escola não tem tempo de escutar – é atropelado pelos saberes da escola inspirada na psicopedagogia. O planejamento da Samara, neste caso, caminha paralelo à proposta da escola. Samara, na reunião, torna-se um apêndice. Ela revela que sente falta do diálogo:

Fica sem sentido a gente fazer todos objetivos de avaliação e não ser questionado em relação a ela, não ser compartilhado. Fica só comigo e aí? Acho que o pai que vai ler não vai entender, dificilmente vai entender. Pra eles talvez: meu filho sabe dançar meu filho não sabe dançar, mas não é a questão de saber dançar, é saber como ele desenvolve isso e avançou (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 66).

Na continuidade do conselho de classe, Samara foi interrompida mais vezes. Grande parte da reunião entre as professoras foi dedicada a uma avaliação do comportamento dos alunos, pontuada por uma teoria psicossocial determinista, aliada ao saber científico das neurociências. Essa situação foi descrita assim, por mim, em meu diário de campo:

Estão tratando da avaliação de um aluno, a coordenadora lê o registro anterior: 'Ele conhecia pouco as letrinhas [...], pré-silábico, não lia [...]. Na dança era desrespeitoso, inquieto. Tinha registro dos pais usuários de droga. Uma vizinha está criando ele'. A coordenadora pergunta se o aluno cumpre as obrigações. Samara responde que em parte. A professora regente apresenta uma descrição do aluno: 'Ele é arteiro, ele não é mau. Ele é um dos únicos da turma que fala palavrão. [...] Só que quando eu peço pra ele parar, ele para. Então ele escuta. Mas eu observo, porque vêm primos ou irmão mais velho buscar. Eu acho que ele não tem uma rede legal de convívio. Eu acho que ele convive com umas pessoas complicadas. Relacionadas a tráfico, eu desconfio'. A coordenadora pergunta diretamente à Samara se ele é inquieto na aula de dança. Samara responde que ele não tem nenhuma dificuldade motora, mas que há 'uma questão comportamental mesmo. De...'. Ela então é interrompida pela professora regente que completa: 'de fazer gracinha com os colegas, de falar palavrão'. Samara tenta continuar: 'Cria-se um conflito porque...' e a professora interrompe novamente: 'chamar as meninas de vagabunda'. A professora segue descrevendo o aluno de modo que conclui que o comportamento desviante dele se dá 'muito mais pela questão do convívio que ele tem do que por uma maldade dele'. Esse aluno é gago e, por isso, a coordenadora cogita encaminhar a um fonoaudiólogo. A professora regente, então, comenta que o menino, quando canta, não gagueja. Ela convoca o saber da neurociência, de uma disciplina que cursou na Pós-Graduação em Psicopedagogia. Ali aprendeu que 'as áreas do cérebro são outras. A área do cantar [...] é a área do cérebro que não tá afetada'. Então ela traz a possível causa do cérebro estar afetado: 'e sabe-se lá se os pais não são usuários de droga, sabe-se lá se não usaram no período que a mãe tava grávida dele, ele foi tirado da mãe. Porque a mãe não tinha condições. Tinha vários filhos. Cada filho foi dado pra um diferente e ele ficou com a família do pai, só que o pai também usa droga' (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 57-58).

Na pesquisa realizada com as seis professoras, identifico que não há a utilização por elas do vocabulário psicológico, mesmo que esse discurso esteja tão presente na escola. Elas apenas se referem às questões psicológicas quando os alunos têm um laudo e, em função disso, elas são convocadas a realizar uma “adaptação curricular”. Por outro lado, a equipe diretiva justifica a dança como um lugar de “lidar com o psicológico” (diretora da escola da Aline), ou um lugar de lidar com “problemas emocionais que atrapalham a alfabetização” (coordenadora da escola da Samara).

1.3.3 Tensões relativas à resistência dos alunos

A conversa da Tereza com uma turma de 7º ano – para a qual está dando aula há menos de dois meses e que nunca havia tido aula de dança – nos mostra que ela tem um plano que leva em conta as resistências dos alunos.

Eu decidi começar por essa parte bem concreta da dança, mesmo, que é essa parte prática, de coreografia, que vocês mesmos conhecem, pra depois a gente aprofundar em outras questões. Questões de anatomia mesmo, do corpo, como ele funciona, como ele se move. As relações da gente durante o dia com outras pessoas, nossos gestos, nossas expressões [...]. O corpo tá presente na nossa vida. Isso é importante a gente estudar também [...], vocês vão compreender isso ao longo do tempo (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 45).

Tereza escolheu começar o trabalho de dança por via de uma prática comum em aulas de dança, na qual a professora ensina uma coreografia para os alunos: ela apresenta uma sequência de movimentos em uma música e os alunos copiam, repetem e memorizam. Além disso, Tereza escolheu trabalhar com o hip-hop.

É, porque é o que eles conhecem por dança. Só que agora, eu já tô conseguindo desconstruir isso, aos poucos. Não é uma coisa, assim, que a gente vai conseguir chegar num lugar e já sair fazendo, que eles improvisem. Eu já consegui fazer isso, já no primeiro trimestre, já tava bem faceira, com os 6º anos (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 35).

Ela leva em conta que existe um senso comum que define o que é dança e que inclui as práticas relacionadas a esse conceito. A professora sabe que se trabalhar com outras práticas haverá resistência – porque não é fácil sair das regras do que está naturalizado: do discurso dominante. Ela escolhe o hip-hop porque é uma cultura (poderia dizer, um conjunto de práticas) presente na vida dos alunos (os saberes da gente).

Porque é algo que tá muito próximo deles, muito mesmo. E tem muito essa questão da improvisação. [...] Então, todas as turmas [...] eu comecei pelo hip-hop. [...] Não sei também se não foi uma estratégia de conquista. Pode ter sido. Com certeza [...]. Antes disso eu fiz uma pesquisa com eles, [...] que tipo de dança que eles conheciam, que eles gostavam, e o hip-hop sempre tá ali. A maioria sempre responde que é o hip-hop. Pra ter uma ideia, agora na última sexta-feira, tem duas meninas que são evangélicas, são de igreja. Elas não queriam fazer aula de dança, e agora na última aula elas já fizeram (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 35).

A *street dance*, ou a dança de rua, está atrelada ao corpo por ela produzido – e que ao mesmo tempo a produz – que não é estranho aos alunos. Um corpo que é produto de relações de poder, de práticas de resistência ao discurso do racismo. A dança de rua carrega na produção de seus movimentos a atualização do jogo de poderes que produz a cultura hip-hop. E, assim, também produz tensão com o discurso da igreja conservadora, que atua numa absoluta vigilância sobre o corpo, restringindo movimentos e comportamentos. Tudo isso se cruza na aula de dança.

A professora enfatiza que esse modo de dançar faz parte de um movimento de resistência. Ela instiga os alunos:

Como surgiu a questão da cultura hip-hop? [...] Existiam vários conflitos e, a partir desses conflitos existentes lá onde eles moravam, nos bairros, a cultura hip-hop [...], o DJ, o MC e a dança. [...] As pessoas que muitas vezes não tinham muita oportunidade de se expressar, começaram a poder se expressar. Então, querendo ou não, isso também tá relacionado com o dia-a-dia de vocês, até hoje (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 11).

Tereza se coloca em aula num lugar de questionar padrões de comportamento. O corpo do hip-hop também pode ser visto como uma metáfora para a resistência ao padrão do corpo na escola, pois é uma invenção de corpo e movimento que permitiu a manifestação daqueles que estavam em conflito com as normas sociais. Ela se confere o lugar de quem conhece a cultura do bairro em que se situa a escola, de quem conhece a cultura da escola. Ela conhece os alunos, o modo de vida dos alunos, o seu comportamento e sabe que, na dança, eles terão outras experiências (estranhas, diferentes, esquisitas). Ela tem a confiança de quem viveu a experiência de passar por estranhamentos. Ela tem clareza de que no início há resistência às aulas de dança pelos alunos e expõe isso a eles. No seu caso, a confiança e a clareza não se configuram como verdades definitivas.

Tereza vai, aos poucos, por caminhos indiretos, criando condições, para que sua proposta de dança possa ser instalada. Ela pergunta: “*Como se sentiram? O*

corpo ficou meio esquisito? Alguns ficaram com vergonha – uns sim, outros não” (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 11).

Na sua perspectiva, não há separação entre o sujeito e o corpo. Há o entendimento de que se o corpo se move, se organiza de um modo diferente, e por isso esquisito, é a pessoa que está esquisita e pode se sentir esquisita. E o modo como cada um se sente é assunto da aula.

* * *

Com as turmas de 6º ano, que vinham fazendo aulas de dança há cinco meses, três horas/aula por semana, no momento da pesquisa, Tereza estava começando a apresentar propostas de criação a partir de elementos do movimento. Ela tem cautela e previne a turma sobre o processo que irão desenvolver.

Vai chegar um momento, espero que até o próximo trimestre a gente consiga chegar nesse momento [...] [em que] a gente já se coloque em cena de uma forma diferente. Que a gente não precise rir do colega, porque ele está se movimentando diferente da gente, ou porque a gente tá achando esquisito. Isso vai ser algo natural pra vocês. Não vai ter mais sentido [...] achar engraçado. Vocês já vão ter trabalhado no próprio corpo esse tipo de movimentação que a gente tá fazendo. Por isso que eu passei na outra aula aquela questão dos ossos, dos músculos, das articulações. Pra gente conhecer um pouco melhor o nosso corpo e ver que quando a gente se movimenta, todas essas partes que a gente estudou, elas estão ativas, elas estão ali presentes (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 79).

Assim, ela começa a trazer a noção do corpo como matéria e a compreensão de que a apreensão dessa perspectiva vai acontecer ao longo do tempo, na prática. Ela também conversa sobre outras possibilidades de relação entre os corpos, diferente daquelas que estão habituados.

Vocês são uma turma que já estão há anos juntos, a maioria. Então vocês já se conhecem, e mesmo assim quando eu vou estar em relação com o corpo do outro, ainda tem uma distância. Isso é normal. Quando eu [peço] [...] ‘agora eu quero que vocês preenchem os espaços uns dos outros com o movimento’, fica uma coisa meio envergonhada, meio acanhada, ainda. E isso aí, com o tempo das aulas a gente vai começar a perder. Vocês vão se acostumar com esse tipo de trabalho. [...] A gente não fez ainda trabalho de contato. (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 79).

Nessa conversa com a turma, Tereza aponta para duas dimensões do corpo que se destacam nas aulas de dança devido à diferença em relação ao padrão do corpo na escola: o corpo que toca e é tocado; o corpo que compõe para ser visto pelo outro. Essas duas dimensões se destacam porque elas também aparecem nas aulas das outras professoras, transpassando diferentes práticas. Assim, para

compreender melhor o que significam essas duas dimensões, sigo perseguindo as tensões produzidas pelos discursos que se cruzam nas práticas. Escolhi percorrer os caminhos conduzida pelas perspectivas das professoras, por meio das suas práticas e narrativas. Assim, apresento nos próximos capítulos, relatos, descrições e depoimentos, buscando dar visibilidade para as questões que persigo.

Para organizar minimamente a profusão de saberes e relações e a complexidade da rede de referências, técnicas e experiências, vou dividir o conjunto das práticas que observei em: 1) práticas relacionada à composição e aos estudos labanianos; 2) práticas relacionadas à educação somática; 3) práticas relacionadas ao toque. Com base nessa divisão, organizei os próximos capítulos.

Cada uma das professoras pesquisadas traz como referência inúmeras técnicas e diferentes experiências em dança (em todos os casos há multiplicidade de experiências), que ao longo de suas formações foram se cruzando e constituindo suas práticas atuais, as quais também não são definitivas. Identifico que nessa dinâmica, as concepções de corpo se cruzam e se deslocam para a perspectiva da educação somática. Enxergo que a noção de corpo como matéria de criação roça a concepção de corpo dos estudos labanianos (um corpo em movimento), que define elementos do movimento dentro de uma perspectiva holística, a qual entende que a ampliação das possibilidades de movimento está relacionada à ampliação de possibilidades de relação e de humanização. Também aí se cruza uma ideia de corpo construído socialmente e do processo de apropriação do próprio corpo como parte do desenvolvimento de empoderamento e produção de cidadania. É possível identificar a reverberação da teoria sobre dança educação produzida no Brasil, que vem nutrindo as bases dos cursos de Graduação em Licenciatura em Dança nos quais as professoras se formaram. O corpo da dança dessas professoras também se constitui entre práticas de reprodução e composição de diferentes movimentos, de improvisação e de observação dos outros movimentos. Também há espaço para o corpo que joga e o corpo que imagina e se produz em espaços ficcionais.

Ouso dizer que não é a perspectiva pedagógica sobre corpo ou dança que está nas práticas de ensino de dança na escola, mas a perspectiva da dança sobre pedagogia e corpo. Não quero dizer aqui que não há discurso pedagógico, mas que ele é construído na tensão entre as práticas da dança e as da escola. As tecnologias pedagógicas, tais como o currículo e o planejamento de ensino, são forjadas nas

relações de saber/poder que se evidenciam quando aos saberes do corpo (que implicam outras condutas das professoras, estranhas à escola disciplinar) são dados lugar e destaque.

A evidência dos corpos em vida e o cruzamento dos discursos das múltiplas danças (e dos múltiplos corpos que a elas se ligam), na escola, desacomoda a noção de currículo restrita à lista de conteúdos e seriação e coloca em risco a sua identidade como artefato ordenador e representacional de uma sociedade (VEIGANETO, 2004; 2008b). Enquanto a BNCC, instrumento da macropolítica – novo documento com o qual o governo federal busca normatizar a educação brasileira –, se apresenta como um instrumento para manter a identidade do currículo, no âmbito do micro avança a sua desconstrução. Além disso, embora à Arte seja concedido um espaço menor no conjunto da BNCC, é possível identificar que as reflexões desse campo, garantiram uma escrita que evidencia diferentes dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão) (BRASIL, 2017, p. 152). Em específico, na dança, se ressaltam os saberes do corpo na problematização de si mesmo e do mundo²³.

Assim, as práticas de dança, tanto no âmbito macro como no micro, evidenciam o currículo como um “campo de luta em torno da verdade” (SILVA, 2007, p. 146). No micro, nas ações de planejamento (antes, durante e após a aula), que também estou chamando de composição dos saberes, as professoras de dança são propositivas em mobilizar os corpos e a escola.

No movimento de curricularização, isto é, do deslocamento da dança de fora para dentro do currículo, a dança traz suas problematizações sobre o corpo e o sujeito contemporâneo para o conjunto dos saberes que merecem compor a formação dos alunos: questões do/sobre o presente. Nesse sentido, entendo que as práticas de dança podem contribuir com questões apontadas pelos estudos do

²³ A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo *versus* mente, popular *versus* erudito, teoria *versus* prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BRASIL, 2017, p. 153).

currículo, por exemplo, as reflexões sobre um currículo mais alargado (VEIGANETO, 2004), ou a discussão que aponta uma virada na compreensão do currículo como identidade para o currículo como diferença (PARAÍSO, 2010).

Ao longo da análise das práticas, nos próximos capítulos, percebe-se que as professoras não se omitem à luta política que significa propor currículo e planos de ensino. Desde essa análise, os tipos de ser humano que as práticas de dança almejam começam a ser visibilizados.

2 DESCONSTRUÇÃO DE PADRÕES E COMPOSIÇÃO NA PRODUÇÃO DO CORPO EXPOSTO NAS PRÁTICAS DE DANÇA

Porque a faculdade, o tronco dela era dança contemporânea, né? E as professoras formadoras, a Cibele [Sastre], a Fafá [Flávia do Vale], são todas da escola de Laban. Então a gente teve uma formação muito nesse sentido, muito esquematizadas, muito centralizadas a partir disso (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 63).

Como a formação nesses saberes labanianos dos quais fala a professora Samara se insere na composição das aulas de dança? Como os saberes que contemplam os estudos labanianos e que proporcionam a prática de desconstruir e compor se relacionam com a produção de corpos-sujeitos? Estou denominando estudos labanianos o conjunto das múltiplas práticas e pesquisas que se constituem com base na *prácticateórica* inaugurada por Rudolf Laban. Cabe, nesse conjunto, tanto as práticas desenvolvidas a partir das sistematizações oficiais (*Laban Movement Analysis* e *Choreological Studies*), como aquelas práticas “impuras”, resultado da apropriação dos diversos corpos (diversas epistemologias, diversas culturas), que misturam essas referências e, além disso, contaminam tais referências com outras perspectivas.

Neste capítulo, discuto a forma que esses saberes se apresentam como base para a composição das práticas artístico-pedagógicas e como princípio no trabalho que almeja a multiplicidade de corpos. Nesse sentido, procuro evidenciar os estudos labanianos como processos de subjetivação, nos quais os alunos, ao mesmo tempo em que conhecem, são objetos do conhecimento.

Além disso, mostro que as ferramentas dos estudos labanianos contribuem para a compreensão do corpo como materialidade de composição, materialidade que é discursiva. Contribuem, ainda, com o processo linguístico, que é parte desses processos de subjetivação. Proponho então que, no processo de desconstrução de padrões e de composição, o corpo produzido para ser visto é exposto. Assim, sugiro que no processo de intensificação do olhar de uns sobre os outros há uma intensificação dos processos de subjetivação.

Esses processos produzem tensão com a tecnologia escolar em relação às operações de vigilância, pois o corpo é convocado a se expor e à normalização, porque ele é convocado a sair do padrão, sem trazer um modelo definido. Trata-se, ainda, da tensão que é exposta, pois a performatividade das composições dos

alunos expõe as relações entre os corpos na escola, fala das relações que constituem esse corpo, inclusive aquelas da escola.

2.1 OS ESTUDOS LABANIANOS NA COMPOSIÇÃO DOS SABERES DAS AULAS DE DANÇA

Na pesquisa bibliográfica sobre as perspectivas teóricas dos estudos e práticas em dança educação no Brasil, pude identificar que os estudos labanianos são parte das mais significativas referências para esse campo. Essa perspectiva teórica é difundida no Brasil principalmente pelas traduções em português dos livros *Dança Educativa Moderna* (LABAN, 1990) e *Domínio do Movimento* (LABAN, 1978), como também pelo livro de Lenira Rengel (2008). Além disso, há a circulação das contribuições de Valerie Preston-Dunlop (PRESTON-DUNLOP, 1980; 2013) e a significativa difusão da teoria e da prática desenvolvidas por Isabel Marques reelaborando essa perspectiva (MARQUES, 2007a; 2007b; 2010a). Ainda se soma aqui a contribuição de Irmgard Bartenieff, que deu continuidade aos estudos do mestre na perspectiva da educação somática e o desenvolvimento disso no Brasil por Ciane Fernandes (FERNANDES, 2002). Mas a abordagem de Rudolf Laban e Lisa Ullmann²⁴ na dança educação não foi difundida no Brasil apenas pela produção acadêmica, pelo contrário, consta (MORANDI, 2005) que os estudos de Laban chegaram ao Brasil por intermédio de Maria Duschenes, sua aluna.

Maria Duschenes, coreógrafa e educadora, foi uma das responsáveis pela introdução e divulgação do trabalho de Laban, no Brasil, a partir da década de 1940. Nos primórdios de sua carreira, por sua ligação quase que exclusiva a profissionais da educação, ela implantou os conceitos de dança educativa que havia entrado em contato em seu estudo na Dartington Hall, Inglaterra e depois aprimorado no Laban Center of Movement. Duschenes influenciou os rumos da dança para crianças e adolescentes (MORANDI, 2005, p. 22).

²⁴ Após alguns anos dedicado à dança educação, Laban colocou seu foco em outros campos do movimento, como, por exemplo, o teatro, a indústria e a psicoterapia. Segue-se a isso que Lisa Ullmann tomou a frente deste campo de estudo, desenvolvendo a prática e a organização de uma série de publicações (CARLISLE, 2011, p. 238). A versão em português do livro *Dança Educativa Moderna* (1990) foi por ela revisada. Nesse sentido, faço questão de marcar aqui sua autoria na produção e difusão destes estudos, pois muitas vezes a ela é concedido apenas um lugar de colaboradora.

Marques nos atenta para o movimento e os deslocamentos dessas ideias ao longo dos anos dessa prática no Brasil.

A difusão e o desenvolvimento dos trabalhos e das ideias de Laban no Brasil fizeram-se [...] principalmente pelo corpo a corpo, pelos contatos e pelas buscas individuais de artistas e professores. Aos poucos, termos foram sendo cunhados, interpretações passadas a diante, práticas pessoais alicerçadas, conceitos reconfigurados, ideias atualizadas. Esses processos certamente deixaram hiatos (por vezes imprecisões) em relação às fontes originais, mas também abriram espaço para diálogos locais não menos importantes e complexos que foram/estão sendo capazes de revisitar o trabalho de Laban no Brasil contemporâneo (MARQUES, 2010a, p. 64).

É, desse modo, contaminada, modificada, rearranjada no contexto das escolas brasileiras que a proposta de Laban vem sendo arranjada nas práticas das professoras. Sobre isso, a professora Carla diz:

Geralmente as propostas que eu faço pra eles são relacionadas a movimento. Por exemplo, agora no segundo trimestre, a gente trabalhou com cinesferas e níveis. Criar tantos movimentos em tal cinesfera. Eles criam e apresentam. Aí na próxima aula, tantos movimentos em... daí a gente vai juntando isso e transformando numa frase coreográfica (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 4).

Assisti à aula da Carla em que os alunos do 6º ano, divididos em grupos, ensaiavam as composições criadas com base na tarefa de exploração de cinesfera (ampla, média e pequena) nos três níveis (alto, médio e baixo). Cinesfera é um dos importantes conceitos criados por Laban (1990, p. 85; 1966, p. 10) para a análise do movimento do corpo no espaço. Inerente à noção de cinesfera, do corpo que amplia e reduz o espaço que ocupa, está a noção do corpo como espaço, como uma arquitetura viva: um espaço dinâmico em relação à dinâmica do cosmos. Nos fundamentos da teoria de Laban encontra-se um pensamento sobre a harmonia espacial que se vale da cosmologia platônica, que o leva a um estudo detalhado sobre o espaço com base nos poliedros regulares (CARLISLE; PRESTON-DUNLOP, 2010). Essas figuras geométricas tridimensionais são importantes porque elas contêm a proporção áurea (utilizada muitas vezes em pinturas ao longo da história da arte ocidental, na busca pela harmonia), medida também encontrada em inúmeras formas orgânicas naturais, dentre elas, o corpo humano. Fundamentando-se nesses princípios, Laban (1966) criou o que denominou gramática corêutica do movimento humano. Laban desenvolveu *escalas* e *anéis* (sequências de trajetórias de movimento) com base nos poliedros, como um modo do dançarino explorar sua cinesfera. Para isso, tem os vértices dessas figuras – como o cubo ou o octaedro –

como referência. Segundo Anna Carlisle, “[...] a prática da corêutica foi desenhada como uma prática *impressive* e *affective*, um meio de abrir um canal de conexão entre o dançarino e o fluxo da geometria do cosmos”²⁵ (CARLISLE; PRESTON-DUNLOP, 2010, p. 41, tradução minha).

Quando os alunos exploram seus movimentos baseados na ideia de cinesfera, não há necessariamente uma relação de vínculo com o cosmos. Há, porém, um processo de apropriação do espaço, de conexão com o espaço e desenvolvimento do sentido cinestésico (o sentido que percebe o movimento). Fica, dessa teoria e prática, desenvolvida há aproximadamente cem anos, a ideia do corpo como espaço em relação, em conexão, que afeta e é afetado.

Além disso, as coreografias às quais assisti eram compostas de movimentos em diferentes níveis: alto, médio e baixo. Nos estudos labanianos, os três níveis compõem um dos “aspectos elementares necessários para observação das ações corporais” (LABAN, 1978, p. 73; PRESTON-DUNLOP, 1980, p. 21). Dessa forma, com suas possibilidades de movimento, os alunos executam a tarefa de mover-se de acordo com o solicitado. Nesse processo, eles aprendem a classificar e nominar o espaço e seus corpos com base nas categorias apresentadas.

Todas as aulas da Carla incluem um momento de composição, no qual os alunos recebem tarefas para criar sequências a partir de elementos do movimento. Pude assistir os ensaios das coreografias criadas por uma turma de 7º ano, que haviam sido compostas de 5 tarefas de movimento desenvolvidas ao longo de aulas anteriores (mais ou menos uma tarefa por aula). A sequência das tarefas foi definida por AA¹BCD, sendo que cada uma das letras representava uma sequência de movimento criada pelos alunos com a exploração de um elemento do movimento (A – cinesfera; A¹ – cinesfera em nível baixo; B – movimentos angulosos; C – movimentos circulares; D – deslocamento). Dessa forma, no processo de criação, os alunos vão se apropriando dos conceitos e das classificações, enquanto experimentam e escolhem.

A ideia de tarefas de criação de pequenas composições ou sequências de movimento é muito comum nas aulas de dança nas escolas pesquisadas. Esse

²⁵ No original, em inglês: “It would then appear that choreutic practice was designed as an *impressive* and *affective* practice, a means of opening a channel for the dancer to experience connections with the flux of the geometry of the cosmos”. O termo *impressive* é usado no sentido do efeito do movimento sobre si mesmo e *affective* é no sentido de afetar.

modelo de aula – por tarefas – é congruente à ideia de resolução de problemas difundida nos discursos pedagógicos e, talvez por isso, se acomoda bem nas práticas escolares. Conforme a própria Carla explica: “[...] são *tarefas*. São *problemas*. Eu digo pra eles: *é igual na matemática, só que na matemática tem um resultado certo. Aqui são muitos resultados diferentes pra uma pergunta*” (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 53). Ela não sabe me dizer ao certo de onde traz esse método, mas conta que chegou nesse modelo de aula experimentando diferentes formas até que percebeu que esse era um modo possível de trabalhar. Identificou que nas aulas compostas dessa forma há maior envolvimento dos alunos, e ela consegue desenvolver sua proposta: criar dança e proporcionar que se apropriem de suas vidas.

Em um dos mais recentes manuais de ensino e aprendizagem de dança, publicado pelo *Youth Dance England* (organização nacional de dança educação do Reino Unido), Lorna Sanders (2013) aconselha os professores a trabalharem com a noção de resolução de problemas como um modo do aluno estar mais ativo e efetivamente engajado. A autora toma como base a teoria de instrução de Gagné (SANDERS, 2013, p. 58), que propõe desmembrar o planejamento das aulas em tarefas organizadas numa sequência que vai das tarefas de menor habilidade para as de maior.

No Brasil, esse método é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte:

O processo de conhecimento na área artística se dá especialmente por meio de resolução de problemas, assim como nas outras disciplinas do currículo escolar. [...] São questões que se apresentam durante sua atividade individual ou grupal, que mobilizam o conhecimento que têm nos conteúdos de Arte, suas habilidades em desenvolvimento, sua curiosidade, segurança ou insegurança interna para experimentar e correr riscos, suas possibilidades de avaliar resultados, o contato significativo com suas necessidades expressivas, sua percepção com relação aos passos de seu processo de criação, sua sensibilidade para observar e refletir sobre seu trabalho e seguir os caminhos que este lhe suscita, sua disponibilidade para conviver com a incerteza e o resultado não desejado e muitas outras possibilidades que fazem parte de todo processo de criação (BRASIL, 1997, p. 69-70).

Na BNCC, que irá substituir os PCNs no âmbito do ensino fundamental, embora a resolução de problemas faça parte da descrição das competências que dão base para o currículo, ela não aparece na descrição da área da Arte. Na descrição das habilidades da Dança (uma das quatro linguagens), os verbos usados

são experimentar, simbolizar, criar, improvisar, discutir e problematizar (para os anos iniciais), acrescidos de pesquisar, analisar, explorar e investigar (para os anos finais) (BRASIL, 2017).

A resolução de problemas, juntamente com ler e escrever, também é uma das competências de base na construção das *Lições do Rio Grande* (RIO GRANDE DO SUL, 2009), documento que as professoras apontam como referência na elaboração de seus planos de ensino. Nesse documento, a Dança é uma das quatro linguagens artísticas do componente Arte, que faz parte da Área de Linguagens e Códigos.

Resolver problemas em dança é problematizar a própria leitura e escrita através da reflexão, contextualização e conexão com a realidade. É questionar, pesquisar, teorizar, refletir criticamente sobre dança ao mesmo tempo em que esta é experienciada e expressa numa variedade de contextos culturais, sociais e históricos. [...] Envolve também tomar decisões cada vez mais subsidiadas pelas experiências e, portanto, mais significativas (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 72).

Além disso, as tarefas tornam-se um meio conveniente de produzir a avaliação. As aulas de dança que pude observar na escola de curso secundário da Inglaterra eram organizadas com diferentes tarefas. Criar uma coreografia é parte do exame GCSE em dança, cuja nota é dividida em três conteúdos: performance (30%); coreografia (30%); exame escrito (40%) (AQA, 2016, p. 9). O modo de conduzir o processo de composição dos alunos, a fim de prepará-los para a prova, incluía um roteiro de tarefas com tempos determinados. Por exemplo, assisti a uma aula de uma turma masculina do *Year 8*, de 45 minutos, composta por oito tarefas: 1) encontrar um lugar na frente do espelho (seguido a isso o professor conduziu o aquecimento); 2) nos trios já formados em aulas anteriores, relembrar a sequência já criada; 3) ler e discutir um texto que resume a história de alguns presos políticos (uma figura histórica específica para cada grupo – observei um grupo que trabalhou com a história do Nelson Mandela); 4) aprender um *motif* de movimento; 5) selecionar três palavras do texto; 6) propor outras palavras relacionadas com as três primeiras; 7) desenvolver o *motif* a partir das palavras que listaram; 8) apresentar e assistir aos colegas (FALKEMBACH, 2017, p. 13-15). Quando perguntei ao professor “de onde vem” essa prática de organização das aulas por diversas tarefas de 2 a 10 minutos, ele me respondeu: “*behaviour management*” (gerenciamento de comportamento). Está relacionado, portanto, como um modo de manter a atenção e o foco dos alunos durante todo o período da aula.

A professora Carla conduz o trabalho de modo diferente, sendo que os alunos gerenciam o seu tempo na execução de uma tarefa que devem cumprir num período de 30 a 50 minutos.

Embora nem a Carla, nem o professor da Inglaterra situem as tarefas em propostas artísticas, as tarefas têm um papel importante na história da dança. Na década de 1960, nos Estados Unidos, como parte de um movimento de democratização do corpo (BANES, 1993), protagonizado por um conjunto de artistas da dança, Anna Halprin desenvolveu um trabalho com a noção de *tarefa* (*task oriented*), por ela criada. Como descreve, Élcio Rossini (2014, p. 212), “a tarefa estabelece uma ação ou um conjunto de ações objetivas para serem cumpridas”, que podem ser repetidas ou modificadas, sendo que cada bailarino encontra seu modo de executá-la. “Com as *tarefas*, Halprin abandonava os modelos que preparavam os corpos para o rigor formal na execução dos movimentos dançados” (ROSSINI, 2014, p. 210). A democratização acontece no sentido de trazer para a cena diferentes tipos de corpos, como também no sentido de um processo mais horizontal entre coreógrafa e bailarinos. “As tarefas modificam a noção de coreografia retirando do coreógrafo a supremacia da criação, da organização e da depuração de todos os movimentos executados pelos dançarinos da companhia. A coreografia passa a ser o resultado de um conjunto de colaborações pessoais” (ROSSINI, 2014, p. 210).

Quando perguntei, tanto para Carla, quanto para o professor da escola na Inglaterra, sobre o trabalho por tarefas, nenhum deles fez referência às *tarefas* de Halprin. Porém, entendo que a falta dessa referência também pode significar que a dança contemporânea está contaminada de tal forma por essa noção e pelo uso das ações cotidianas que traz, que seu uso tornou-se naturalizado. Carla, entretanto, quando traz a ideia de que uma tarefa produz diferentes resultados, evoca, de modo implícito, as *tarefas* de Halprin e a abordagem de Laban e Ullmann.

A solicitação de tarefas específicas de criação com base em elementos do movimento converge com a proposta da dança educação que Laban e Lisa Ullmann denominaram Dança Educativa Moderna (LABAN, 1948). Sua proposta se preocupa em não trazer um estilo preconcebido de dança, mas em proporcionar o estudo dos princípios do movimento humano, com os quais cada indivíduo pode criar e

responder a diferentes desafios do seu modo (LABAN, 1990, p. 16; REDFERN, 1973, p. 117).

Laban, ao longo da primeira metade do século XX, ao estudar as estruturas do movimento e da dança, localizou o movimento e o racionalizou baseando-se em sua teoria sobre o espaço e as qualidades de movimento. Seu sistema continuou sendo desenvolvido e ampliado por seus alunos. Duas sistematizações mundialmente reconhecidas são a *Laban Movement Analysis* (LMA), elaborada nos Estados Unidos, na qual podemos identificar Irmgard Bartenieff como referência (FERNANDES, 2002; HACKNEY, 2002) e *Choreological Studies* (Coreologia), encabeçada por Valerie Preston-Dunlop na Inglaterra (PRESTON-DUNLOP, 2010; MARQUES, 2010a). No sistema Laban/Bartenieff, o movimento é analisado por meio de quatro categorias: Corpo, Expressividade, Forma e Espaço. Nos Estudos Coreológicos, a Estrela Labaniana, de cinco pontas, representa as cinco estruturas do movimento: Corpo, Ação, Dinâmica, Espaço e Relacionamento.

Essas categorias e estruturas são modos de percepção e classificação do movimento, que, ao mesmo tempo em que decompõem o movimento nos seus elementos constituintes, nos nutrem de vocabulário para descrever, analisar e criar movimentos e coreografias. Tais categorias possibilitam o que Laban e Ullmann denominaram, na década de 1940 na Inglaterra, um enfoque diferente de ensino de dança.

Uma das diferenças mais evidentes entre as danças europeias tradicionais e a dança moderna é que as primeiras são quase que exclusivamente de passos, e a última se vale do fluxo do movimento que se estende por todas as articulações do corpo. [...] Em vez de estudar cada movimento particular, pode-se compreender e praticar o princípio do movimento. Este enfoque da matéria da dança implica uma nova concepção desta: o movimento e seus elementos (LABAN, 1990, p. 16).

Evitar trazer um modelo de movimento também é uma preocupação da professora Carla.

Até no primeiro trimestre trabalhei assim, eu montava uma sequência, e eles tinham que continuar aquela sequência. Mas eu tento não passar muito o meu movimento [...] Eu gosto de dar tarefas assim, pra eles descobrirem o movimento deles. Eu não queria contaminar, sabe (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 22).

É possível identificar as tarefas configuradas de modo diferente em cada coreografia, mas também é possível ver que os movimentos criados pelos alunos

têm um padrão de organização como base no hip-hop e nas danças de videoclipes da música pop. Para compor as sequências, os alunos escolhem movimentos desses tipos de dança que eles identificam com as tarefas solicitadas. Dessa maneira, mesmo que a proposta da professora busque fugir dos movimentos de técnicas codificadas de dança e dos passos padronizados, os alunos mais do que criar movimentos escolhem aqueles do seu repertório. Por exemplo, as coreografias das danças urbanas em grupo normalmente apresentam deslocamento com variação da formação dos grupos. Então, esse modo de deslocar, com a caminhada ampla e pesada das danças urbanas, é trazido para as coreografias quando a tarefa é criação de diferentes deslocamentos no espaço.

Na Inglaterra, uma das críticas à proposta da Dança Educativa Moderna, a partir da década de 1960, relacionava-se com a ideia do foco na improvisação e no processo de criação contida na sua prática, que implicava a despreocupação com resultados e objetivos claros (CARLISLE, 2011, p. 242). O mesmo, de um modo diferente, ocorreu no Brasil.

A dança educativa, não coincidentemente, surgiu paralelamente ao movimento escolanovista que também se preocupava com a expressão e a liberdade criadora [...]. [Por outro lado], a então 'dança livre' ou 'expressão corporal' permitiu que, nas escolas, qualquer atividade que contemplasse o movimento fosse considerada dança, e que profissionais não capacitados se sentissem 'aptos' a promover seu ensino (MORANDI, 2005, p. 23).

Entendo esta preocupação em não “fazer qualquer coisa”, mas me pergunto se a crítica à liberdade criadora não está relacionada a questões disciplinares da escola. Questiono se essa crítica se referia à qualificação dos processos de criação (no sentido de explorar e compor o arriscado e o impensável), ou se ela se ligava mais à falta de disciplina, isto é, de eficiência e utilidade das propostas de dança.

Por outro lado, considero importante destacar aqui a impossibilidade de uma proposta totalmente livre, trazendo o exemplo da padronização dos movimentos dos alunos da Carla, mesmo ela se propondo a não apresentar um modelo. Desde a perspectiva que entende o sujeito como efeito de discursos (tal como desenvolvido no capítulo 1), como um sujeito-corpo histórico, a ideia de que existe um modo de agir natural, a-histórico do ser humano, anterior às suas relações no mundo, é incompatível. Nesse sentido, não há um movimento natural da pessoa anterior às condições e elementos de composição que não esteja imerso nos modos de

organização dos movimentos aprendidos (dançados e não dançados), como reprodução, resistência ou transformação.

O sujeito-corpo é subjetivado por diferentes discursos – por exemplo, tanto pelo discurso pedagógico disciplinar quanto pelo discurso do movimento hip hop. Não há um corpo não subjetivado. Ele é, desde sempre, historicamente constituído por tecnologias de governo. Entendo, portanto, que, quando a professora escolhe não trazer um padrão de movimento, os alunos não irão “descobrir um movimento deles”, porém ela possibilita uma multiplicidade de modelos que pode provocar diferentes cruzamentos e diferentes efeitos. Percebo que quando a professora Carla identifica a presença de modelos dominantes, que restringem a possibilidade dessa multiplicidade, ela atua.

Vejo que as aulas da Carla são planejadas com base no diagnóstico da aula anterior, buscando ampliar a possibilidade de movimento e a complexidade do pensamento corporal e de composição dos alunos. Ela identifica os padrões de movimento e apresenta novos elementos que produzam variação nesses padrões. Entendo, porém, que existem dois movimentos simultâneos na condução da professora: ela convoca os alunos à transgressão ao discurso dominante (no caso, daquele vinculado à dança de rua e ao videoclipe da música pop) e, ao mesmo tempo, os conduz ao saber disciplinar proposto pela classificação labaniana.

Sua análise está nitidamente marcada pela sistematização dos elementos do movimento de Rudolf Laban. Ela traz um saber sobre o corpo no espaço, apresenta seu olhar sobre o fluxo do movimento e a ação com modos de conexão do corpo.

No trecho a seguir, ela explica por que criou a proposta de realizar movimentos criados a partir do impulso iniciado por uma parte específica do corpo²⁶.

[...] porque tava tudo muito quadrado, muito frontal, lateral, então eu comecei a tentar buscar uma outra forma de movimento, que eu enxergasse de onde começa, por onde percorre, sabe? E também as questões das mudanças de direção. Depois dessa [tarefa] eu comecei a pedir as mudanças de direção. Comecei a pedir as torções, pra eles experimentarem (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 54).

²⁶ Carla: O impulso do movimento tem que começar, por exemplo, pelo joelho direito. Vocês vão dar o impulso com aquela parte do corpo e vão deixar... seguir, até cessar o impulso. Não é só mexer o joelho direito. É dar o impulso e deixar ele se movimentar.

Aluno: ahh (riem)

Carla: o cotovelo... as costas... entenderam. Sim, né? Isso tem que ser impulso pra levar vocês pra outro lugar. E o próximo movimento só vai iniciar quando cessar o impulso da primeira parte do corpo. Sim? Maiara, tu já tem grupo? [...] Tu tá de chiclete de novo? (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 26).

Desse modo, o conhecimento vai se estruturando na tentativa de cada grupo fazer a proposta. Carla observa cada grupo e comenta o que vê:

Vamos ver mais uma vez? Peraí, peraí. Começa pelas costas? Parece que é pelo pé, pelo pé esquerdo. Vocês têm que deixar bem claro por qual parte do corpo começa.

Aluna: tem que inclinar as costas pra trás...

Carla: sim, tem que começar por aí. Não pelo bumbum, tá fazendo pelo bumbum. Pensa nas costas (a aluna experimenta mais uma vez). É!!! (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 26).

Para realizar essa tarefa, os alunos precisaram primeiro compreender o que é o impulso, que a proposta não era apenas mover determinada parte do corpo, mas mover todo o corpo a partir de um impulso que inicia naquela parte do corpo. Isso exigia que o corpo estivesse todo engajado para responder ao fluxo do impulso. Para explicar o impulso, Carla mostra no seu corpo e diz que devem tentar “até acessar esse impulso”. Aparece, então, a dificuldade dos alunos em realizar movimentos diferentes do padrão, como, por exemplo, iniciando por uma parte do corpo que eles não acessam habitualmente.

Ainda com a intenção de modificar os “movimentos quadrados”, a professora também criou tarefas de sequências de ações. Quando eu pergunto a ela de onde vem essa proposta de trabalhar com ações, ela não hesita: “*Laban*”²⁷. Na realização das ações, os alunos necessariamente necessitam variar a aceleração e o peso do movimento, o que não estava acontecendo nas composições anteriores: “*Usem o tempo que for necessário. Se não, não parece que é derreter. Sacudir é rápido.*” “*Era empurrar, né? Parece atirar. Atirar é diferente de empurrar, não é?*” “*Esse empurrar tá muito fraco*”. Carla mostra com seu corpo a ação empurrar,

²⁷ O termo ação aparece de diferentes modos nos estudos labanianos. Um primeiro significado é a ação como uma das cinco pontas da estrela – um dos componentes que está sempre presente no movimento, como unidade estrutural da dança que não tem nomes exatos, mas símbolos (PRESTON-DUNLOP, 2013, p. 27), “aquilo que o corpo faz” (PRESTON-DUNLOP, 1998, p. 95), como, por exemplo: deslocar, pular, girar, desequilibrar, permanecer. A palavra ação também aparece na denominação de oito diferentes dinâmicas do movimento, denominadas ações básicas de esforço. Além disso, quando Laban desenvolve seu estudo sobre o trabalho do ator, ele parte da ideia de que na cena “o modo de realizar um movimento, que é função de uma necessidade da personagem, pode determinar uma ação, revelar o caráter, o estado de espírito, ou ainda a atitude numa determinada situação, dessa personagem. Numa perspectiva que evidencia a cooperação espectadores-atores, Laban acrescenta que a ação é definida pela percepção singular do movimento pelo espectador, que a ação é precisada via compreensão do significado dramático do movimento pelo público. Logo, a ação é composta por movimento (perceptível, por mínimo que seja), gerado por uma dinâmica de esforço que vai provocar nova variação de esforço. Quando existe a percepção da mudança da qualidade do esforço, configurado em movimento, existe a ação. O drama acontece no diálogo de esforços, portanto no diálogo de ações, entre dois polos: na configuração de tensões internas e externas, que são instantaneamente percebidas pelo espectador” (FALKEMBACH, 2005, p. 52).

empurra com suas costas o corpo de uma aluna, que se surpreende com a força do movimento, com a força que precisa fazer para não deixar a professora cair. A professora diz: “É o corpo todo empurrando”.

Empurrar e sacudir são duas das *oito ações básicas de esforço*, diferentes qualidades do movimento com as quais Laban propõe a exploração *do esforço* na sua proposta de dança educativa. Ele tinha como objetivo nessa prática manter e restaurar o equilíbrio e a harmonia do *esforço*, bem como desenvolver o *esforço* (REDFERN, 1973, p. 40). A teoria do *esforço (effort)* de Laban provê a base de boa parte de sua prática educacional. É com esse conceito que ele vincula a execução reiterada de movimentos específicos com diferentes atitudes diante da vida (LABAN, 1990, p. 13).

Segundo o artista, há uma relação intrínseca entre padrões ou hábitos de movimento (aprendidos e domesticados), padrões de comportamento e padrões de valores, que ele sistematizou na noção de *effort* – ou *pulsão*, conforme recente artigo de Ciane Fernandes (FERNANDES, no prelo)²⁸. *Effort*, ou *pulsão*, é a transformação da energia que se configura na variação de uma atitude interior relativa aos *fatores do movimento*²⁹. Laban configurou o conceito de *pulsão*, acreditando que “[...] a variabilidade do caráter humano deriva da multiplicidade de atitudes possíveis frente aos fatores de movimento e aí é que certas tendências poderão tornar-se habituais, no indivíduo” (LABAN, 1978, p. 51). Na perspectiva labaniana, então, o movimento é entendido como resultado dinâmico entre a

²⁸ Segundo Fernandes, para fundamentar a sua teoria referente à dinâmica do movimento, “[...] Laban escolheu o termo em alemão *Antrieb*, que significa ímpeto ou propulsão. Em inglês, este termo foi traduzido para *effort*, e é ensinado no Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies (LIMS) em Nova York como ‘atitude mais interna em relação aos quatro fatores do movimento’ (*inner attitude towards the four motion factors*). De fato, no LIMS, a categoria passou a ser denominada de *Effort*, enquanto que no Laban Centre London (Trinity Laban), a categoria denomina-se *Dynamics* (Dinâmica) e inclui os chamados *motion factors* ou *effort factors*” (FERNANDES, no prelo). Após descrever o modo como o termo foi ‘mal’ traduzido para o português como *esforço*, a pesquisadora propõe o termo *pulsão* para traduzir *Antrieb*, segundo ela, “[...] também devido a sua semelhança ao termo *Trieb*, utilizado por Sigmund Freud em sua Teoria da Motivação e traduzido por seu discípulo Jacques Lacan como *pulsion*” (SOUZA, 2010, p. 253), após uma série de debates a respeito de sua tradução equivocada tanto no português quanto no inglês como ‘instinto’ (*instinct*), porém, de fato, com o significado de ‘força motriz’ (*driving force*) (MILLS, 2004, p. 673, 675). Apesar da mesma raiz que ‘esforço’, ‘força’ não implica em desgaste, principalmente quando associada à motriz, que lhe concede um caráter generativo, isto é, energia que existe autonomamente tanto quanto a dança-teatro de Laban. Ou seja, *Antrieb* estaria bem próximo de uma pulsão geradora” (FERNANDES, no prelo).

²⁹ Para Laban, a expressividade acontece na variação da qualidade de movimento, portanto, a noção dos *fatores de movimento* está vinculada a tal variação. Cada *fator* – *espaço, tempo, peso e fluência* – é concebido dentro de uma polaridade.

produção do mais externo e o mais interno ao corpo: ao mesmo tempo em que os movimentos são aprendidos (por uma técnica de dança ou pela imersão em um ambiente cultural) eles implicam uma atitude interna.

O trabalho do *esforço*, por exemplo, o treinamento da realização das oito ações básicas (empurrar, soquear, deslizar, pontuar, torcer, chicotear, flutuar e sacudir), implica passar por essas contrastantes dinâmicas do movimento, isto é, experimentar essas diferentes atitudes. No trabalho do *esforço*, o foco não está na forma espacial, mas na variação da dinâmica do movimento, da qualidade ou do “jeito” do movimento. Carla, comentando os exercícios, diz:

Carla: a qualidade dela tá muito parecido com a movimentação Caixa preta, os robozinhos.

Aluno: não.

Carla: não é o movimento igual, mas a qualidade.

Aluno: o jeito que nós tamo fazendo, sora? Tem que fazer mais suave? (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 44).

Quando Carla propõe o trabalho a partir do fluxo do impulso pelo corpo e por meio de ações, aparece sua preocupação com a criação de movimentos que sejam realizados com todo o corpo, com o corpo todo engajado.

Embora os elementos do movimento dividam o movimento e o corpo para suas análises, eles visam à experiência de um corpo integrado e presente. Há a busca por um corpo conectado, ou engajado. Isso implica a noção de que ele pode ser desconectado. Esse corpo desconectado é identificado como aquele produzido no discurso que contém a dicotomia corpo-mente. E essa dicotomia se torna real nos corpos que se movem: são os corpos mortos, ou “robozinhos”, que só fazem “movimentos quadrados”, como classifica a professora Carla. Por outro lado, o corpo engajado permite que o fluxo da vida transite em si, trata-se de viver o corpo, trazer a vida para o corpo. Em oposição ao discurso do corpo da dicotomia, há aquele que entende que viver o corpo, de fato, é vivê-lo conectado. São, portanto, as práticas sobre ele que produzem um corpo não partido e que constroem a possibilidade de se viver um corpo conectado, engajado.

Nessa perspectiva, as práticas dos estudos labanianos dão sustentação para a ideia de uma educação integral sem hierarquização do conhecimento, pois perseguem a noção de que “movimento e emoção, forma e conteúdo, corpo e mente, são uma unidade inseparável” (LABAN, 1966, p. viii): a dança como prática que tem a capacidade de integrar sensibilidade e razão na unidade do corpo. Mas

há que se viver o corpo nesta perspectiva: é um modo de vida. Entendo, portanto, que a noção de *esforço*, bem como as ideias de ação e fluxo do movimento colocam o corpo como o lugar do acontecimento da vida.

Como Carla evita colocar seu corpo como modelo, ela trabalha com os alunos criando desafios e interferindo no processo de criação dos grupos, conforme aquilo que os alunos estão propondo. Desse modo, ela detalha diferenças e busca ampliar a gama de variação dos movimentos dos alunos. Ainda nos ensaios, ela faz comentários que objetivam melhorar a performance/execução dos alunos quando dançam a coreografia. Para isso, aborda outros elementos da dança, tais como transferência de peso, peso da cabeça, direção do olhar, simetria/assimetria, entre outros. Pergunto-me se as referências de Carla para melhorar a performance/execução e a composição dos alunos são as dos movimentos de dançarinos profissionais. Acredito que sim, sendo que existe ênfase na ideia de corpo engajado. A dança que se espera, bem executada, é a dança do corpo que está presente, não necessariamente daquele que faz movimentos muito especializados e difíceis. Até mesmo porque o que se espera da performance dos alunos é aquilo que se conforma com a possibilidade (que ela identifica) de cada um.

Para compreender melhor como os alunos se apropriam do conhecimento, como que o que fazem vai se constituindo como linguagem deles, durante a entrevista, perguntei: Isso [apresentar os elementos do movimento] é trabalhado de outra forma ou isso é trabalhado assim? Carla prontamente respondeu: “*Assim!*”

A coisa vai surgindo, eu identifico. Acho que deve ter muita coisa que passa, mas aquilo que eu identifico – e às vezes eu identifico e penso que não é o momento talvez de, ainda, falar sobre isso. Às vezes é preciso falar, é agora, é momento de falar sobre isso. Eu vejo muito o tempo deles, o processo. Às vezes já tá na hora de falar sobre a presença cênica, às vezes, tá na hora de falar da questão da energia, às vezes tá na hora de buscar, às vezes, tá na hora de deixar eles fazerem os movimentos quadradinhos, por enquanto, daqui a pouco buscar outra coisa (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 57).

A professora, aqui, diz que identifica. Entendo que nessa ação (identificar) está implícita a sua perspectiva, seu conhecimento de dança, um modo de percepção aprendido.

No trabalho de compor em grupo, os alunos necessitam discutir e nominar o que estão propondo uns para os outros; e assim a apropriação do conhecimento do/sobre o corpo, espaço e dinâmica vai se realizando. Para desenvolver o trabalho,

os grupos usam o vocabulário da teoria de Laban: vocabulário que nomeia e classifica o corpo, que conduz a um tipo de olhar sobre o corpo, que produz uma ideia de corpo, que produz o corpo. A prática de compor os movimentos e as coreografias é, portanto, um processo de subjetivação, no qual os alunos-corpos em um só tempo conhecem e são objetos do conhecimento.

Num estudo realizado sobre as condições de possibilidade de emergência das práticas relacionadas aos estudos de Laban, situei os procedimentos e as instituições disciplinares como essas condições. Isso porque os estudos de Laban emergem da possibilidade e perspectiva de observação do trabalho industrial (observação sobre os corpos-sujeitos), que é produzido nas relações de poder disciplinar, que, por sua vez, vêm “[...] tocar os corpos, agir sobre eles, levar em conta os gestos, os comportamentos, os hábitos, as palavras [...]” (FOUCAULT, 2006a, p. 50), para a eficácia dos movimentos. Identifiquei, portanto, nos estudos labanianos, um exemplo da ambiguidade da tecnologia disciplinar: ao mesmo tempo em que é prática de assujeitamento, é condição de possibilidade de construção de conhecimento e criação. A partir dos corpos codificados e esquadrihados em tempo e espaço (acrescentaria aqui em peso e fluxo, segundo a teoria de Laban) para o trabalho industrial, Laban foi capaz de desenvolver conhecimentos sobre esses corpos que visavam à criação artística.

A Coreologia e a LMA são duas sistematizações, dois modos de arranjo dos estudos labanianos, que, por mais que se preocupem em desenvolver um modo de teorização aberta, têm as características de um mecanismo científico-disciplinar que tem seu lugar nos procedimentos de individuação, assim como “[...] todas as ciências, análises ou práticas com o radical psico- [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 161). Segundo Foucault, “[...] essa função-Psi desempenhou o papel de disciplina para todos os indisciplinados [...] E depois, finalmente no início do século XX, a função-Psi se converteu, ao mesmo tempo, em discurso e controle de todos os sistemas disciplinares [...]” (FOUCAULT, 2006a, p. 106). Nesse sentido, o filósofo mostra como os corpos foram investidos de uma contínua escritura e acumulação dos documentos que permitem a “constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável [...] para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente” (FOUCAULT, 2004, p. 158). Conforme Laban, “os movimentos podem ser

denominados e descritos e as pessoas que conseguem ler tais descrições e reproduzi-las podem chegar a perceber os estados de espírito por eles expressos” (LABAN, 1978, p. 141).

Os estudos labanianos, portanto, tomam o indivíduo como objeto de conhecimento. Esses estudos, mesmo sem se referir “a como ensinar e aprender, a observar e analisar a dança” (MARQUES, 2010a, p. 95), ao propor uma prática com base nesses conhecimentos que vão sendo constituídos, produzem subjetividade – determinam novos corpos da dança e novos corpos dos artistas. Ao mesmo tempo, coloca-se na rede de discursos científicos que legitimam esse saber de modo que possa estar presente, por exemplo, na escola. A classificação do movimento permite produzir conteúdos claros e objetivos para a construção de um currículo ou um plano de ensino na escola, bem como para avaliação.

Tendo como base a teorização de Laban, a dança pode ser pensada, então, como um saber disciplinar: que limita o campo do verdadeiro enquanto opera sobre os corpos. As disciplinas nos subjetivam, e ensinar dada disciplina é um modo de governar: conduzir os alunos para o domínio dessas disciplinas, para esse modo de pensar. Inscrever-se num dado saber é inscrever-se numa visão de mundo e num modo de estar no mundo³⁰.

A professora de dança, para privilegiar os movimentos que as crianças inventam e para trazer elementos para desafiá-las a ir além, precisa analisar cada aluno, perceber seus hábitos de movimento (identificar). Assim, a formação de uma professora de dança passa pela apropriação de saberes que permitem identificar. Esse processo de formação, de aprender um modo de percepção é um processo de subjetivação.

Devido à conexão com pesquisas sobre o trabalhador da indústria, não é estranho que, ao longo de 30 anos durante as décadas de 1940 e 1960, as práticas da Dança Educativa Moderna pareciam muito apropriadas às escolas na Inglaterra. Por outro lado, uma das críticas a essa proposta foi justamente a falta de cientificidade, de produção de verdades científicas. Na década de 1970, Redfern alegou que a proposição da importância da pesquisa sobre o *esforço* para a educação – sobre o valor do *treinamento do esforço* como meio de promover a

³⁰ Este trecho do texto sobre os estudos labanianos como tecnologia disciplinar foi publicado em artigo e aqui reescrito com pequenas modificações (FALKEMBACH; ICLE, 2016, p. 636).

habilidade do movimento e na harmonização da personalidade – não se sustentava como experimento empírico e, ainda, que apresentava imprecisão nos conceitos que usava, tal como *esforço* e harmonia (REDFERN, 1973, p. 118). Ele diz que:

[d]eve também ser observado que desde o início Laban usa o termo ‘pesquisa’ de forma questionável. Falta-lhe a referência-padrão exigida nas investigações de natureza empírica ou lógica, a saber, a investigação exaustiva e crítica, cujos resultados são sistematicamente anotados ou apresentados como argumentos coerentes, publicados e disponíveis para que outros possam verificar e questionar. ‘Pesquisa’, no uso de Laban, às vezes significa pouco mais do que reflexões pessoais e especulações sobre movimento e dança, muitas vezes do tipo que dizem respeito a valores e significados ocultos, e que tentam penetrar os mistérios do universo e da vida humana (REDFERN, 1973, p. 118, tradução minha)³¹.

A falta de rigor científico de que Laban foi acusado desqualifica sua teoria em nossas sociedades, nas quais é o discurso científico que assume o estatuto de verdade.

Entretanto, mesmo que Laban tenha “pesquisado” o movimento dos trabalhadores da indústria, ele fez uma descrição e uma classificação do movimento visando à criação artística³². Existem diferentes maneiras de descrever o movimento; a maneira de Laban é aquela que interessa à arte, sua classificação do movimento é construída segundo a perspectiva de um artista que compõe a matéria de modo a criar poesia. O corpo, portanto, como lugar da arte. Uma arte não separada da vida. Nesse sentido, os elementos do movimento são desenvolvidos como estruturas de composição.

³¹ No original em inglês: “It must also be remarked at the outset that Laban uses the term ‘research’ in no generally accepted way. It lacks the standard reference which it has today in respect of investigations either of an empirical or a logical kind, namely, that of exhaustive and critical inquiry, the results of which are systematically recorder or set out as coherent arguments, and published so that they are available to others for checking and challenging. In Laban’s usage it sometimes signifies little more than personal reflections and speculations about movement and dance, often of the sort which concern hidden values and meanings, and which attempt to penetrate the mysteries of the universe and of human life” (REDFERN, 1973, p. 118).

³² Tem-se argumentado que Laban recebeu seu diferenciado talento para observar os movimentos para seu primeiro treinamento como pintor, mas no seu primeiro livro ele argumenta que para ver e entender o movimento nós também precisamos senti-lo: nossos olhos são informados pela nossa experiência cinestésica. Novamente, a percepção é como um acorde em vez de singular; não só do olhar e intelecto, mas de todo o corpo. [“It has been argued that Laban owed his unusual gift for observing movement to his first training as a painter, but in his first book he argues that to see and to understand movement we also need to feel it: our eye is informed by our own kineasthetic experience. Again, perception is chordal rather than singular; not just the eye and the intellect, but the whole body] (MCCAW, 2011, p. 335).

Laban mostrou como os elementos do movimento são combinados em uma variedade de modos, comparável à mistura das cores; e como, com uma frase de movimento esses componentes são relacionados por diferentes tipos de transições que são também classificáveis (REDFERN, 1973, p. 39, tradução minha)³³.

Quero dizer, com isso, exemplificando com a teorização de Laban, que por mais que o saber artístico seja constituído nos moldes do saber científico, ele escapa. É um saber que não se propõe ter certezas, ele apenas convoca o corpo a dançar e está sempre em movimento no corpo de quem dança. Trata-se de um saber que opera num entre-lugar, que “não se localiza nem na prática, tampouco na teoria” (ICLE, 2011, p. 75). Opera no que Gilberto Icle chama de noção (ICLE, 2011). Entender *harmonia* ou *esforço* como “indício de noção”³⁴ é assumir que ela só terá existência no trabalho de criação do espetáculo vivo. Sobre a noção, o autor diz que:

[é] necessário recriá-la no corpo para que ela exista. Trata-se de imaginar que as noções não estão por aí, no mundo, esperando que nós as descubramos; elas precisam ser praticadas, tornadas corpo, experienciadas. Indícios das noções podem ser encontrados nos escritos, mas diferentemente dos conceitos científicos, as noções não tem existência senão na efemeridade da prática (ICLE, 2011, p. 75).

Por mais que o saber artístico esteja cruzado pela pedagogia e pela psicologia (e suas referências-padrão, suas investigações exaustivas que chegam a resultados), ele vai produzir aberturas. Há espaço para a sensibilidade, para o saber do corpo que não se traduz em palavras, mesmo que a minúcia da classificação dos elementos almeje a isso. Embora seja um saber construído na perspectiva da dança como linguagem (PRESTON-DUNLOP, 2013), nem tudo é necessariamente interpretado.

Nesse caso, a teorização pode ser feita de intuições, desejos, muitas vezes de fantasia, de imaginação, daquilo que não se comprova, entendendo que esses elementos são fundamentais à arte e que, sim, produzem o corpo-sujeito quando este se experimenta nos princípios dessa teoria. Definitivamente, não interessa se

³³ Em inglês, no original: “Laban has shown how movement elements are combined in a variety of ways, comparable to mixtures of colours; and how, within a phrase of movement, these compounds are related by different kinds of transitions which are also classifiable” (REDFERN, 1973, p. 39).

³⁴ “Nós não podemos encontrar as noções prontas nas teorias teatrais, embora indícios das noções habitem os textos de teóricos e artistas da dança. Podemos encontrar um indício da noção de *irradiação* no texto de Michael Chekhov (1986) ou indícios das noções de *contar/mostrar* em Viola Spolin (1986)” (ICLE, 2011, p. 75).

esse saber apresenta verdade científica. Conforme Preston-Dunlop, “Não-dançar – dançar sem magia, sem comprometimento, sem significado – acontece. [...] quando você perde o propósito, diminui a dança em partes do corpo deslocando-se pelo espaço numa contagem [...]” (PRESTON-DUNLOP, 2013, p. 14, tradução minha)³⁵. Desses três elementos (magia, comprometimento e significado), entendo o comprometimento como noção³⁶. Comprometimento não se mede em métodos científicos, mas é fundamental para a existência da dança. Comprometimento se relaciona com engajamento e conexão daquele que dança, consigo, com o espaço, com o grupo, com o público. Sem comprometimento há um “não dançar”.

Ainda, segundo Icle, as noções são provisórias e dependem do estágio trabalho de criação, bem como das necessidades daqueles envolvidos, elas irrompem “no contexto de criação de espetáculos” (ICLE, 2011, p. 75). É o que acontece quando Carla está criando com seus alunos e percebe que “[...] às vezes já tá na hora de falar sobre a presença cênica, às vezes tá na hora de falar da questão da energia” (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 57).

A professora carrega essas incertezas, essas imprecisões científicas, essa falta de clareza, esse modo de operar com noções – e pode ser atropelada na reunião de Conselho de Classe.

Ainda posso acrescentar que as incertezas da pesquisa de Laban nos apontam para um caminho de contínua investigação a ser percorrido. Essa perspectiva convoca a professora de dança a conduzir seu trabalho como uma pesquisa, através de caminhos de investigação e não de certezas, por meio de percursos produzidos por perguntas.

As aulas da Samara são um exemplo de prática na qual a teoria labaniana transita como um saber que provê estruturas do movimento para a composição de uma aula. Suas aulas se desenvolvem com o que ela chama de disparadores (em referência ao conceito formulado por Deleuze), por meio dos quais ela conecta os acontecimentos/situações da aula com o conhecimento em dança para produzir a prática. Para tanto, há uma constante análise dos corpos em movimento, para a qual

³⁵ Em inglês, no original: “Non-dancing – dancing without magic, without commitment, without meaning, happens” (PRESTON-DUNLOP, 2013, p. 14).

³⁶ A magia teria que ser pensada a partir de outro lugar, a dimensão da presença, que é desenvolvida no capítulo 4. A dimensão da presença, com base na teorização de Gumbrecht (2010), é pensada justamente como aquilo que percebemos do mundo para além dos significados.

a sistematização dos estudos de Laban sobre o movimento é importante. Por exemplo, no deslocamento de uma turma de 2º ano até o refeitório e no retorno para a sala de dança, algumas crianças colidiram, o que gerou conflito e briga. Com base nesse fato, naquele momento, Samara construiu a proposta da aula sobre o tema Espaço:

Por que eu tô falando sobre a gente se organizar? Por que? Dois corpos não ocupam o mesmo espaço. [...] vem aqui comigo pra mostrar uma coisa... tu vai ficar no teu ponto lá e a Sôra vai ficar aqui. A gente vai trocar de lugar, certo? Vem. Para. Congela aí. O que que a gente vai fazer aqui pra passar um pelo outro? Se a gente continuar reto a gente vai se bater. Então a gente vai desviar. O que precisa pra desviar? A Sôra só fez isso aqui, ó (demonstra a variação da direção do deslocamento). Isso é dançar também. Então, vai lá pro teu lugar. Agora eu vou querer fazer isso. Eu, ele e mais outro aluno.

Aluno: Eu, Sôra!

Samara: A senhora, que pediu primeiro. Então nós três vamos levantar e vamos trocar de lugar. Já! Sem bater um no outro (os alunos e a professora realizam a ação). Agora nós 3 e mais um. O Higor. Nós 4. Sem bater, não pode nem priscar. Certo? 1, 2, 3... foi! (realizam a ação) Agora nós 4 e mais um (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 20).

No planejamento de suas aulas, Samara se preocupa com a variação do movimento dos alunos. Vale lembrar que os estudos labanianos percebem aquele que dança como uma arquitetura viva: um corpo tridimensional em sistemática variação de relação com o espaço e em constante variação da qualidade de movimento. Com o propósito de possibilitar a variação, a professora trouxe para as aulas vídeos de coreografias de jogos eletrônicos de dança. Esses jogos são um tipo de videogame com captura de movimentos por via de um sensor de movimento, no qual o objetivo é que o jogador realize os mesmos movimentos da coreografia apresentada na tela. O jogador dança e o sensor identifica se os movimentos estão corretos. Sem o aparelho do videogame, portanto sem o sensor, sem a tecnologia que faz o exame contínuo do movimento, Samara passa o vídeo do jogo *Just Dance* numa televisão fixada no alto de uma das paredes da sala. Os alunos assistem e, ao mesmo tempo, repetem os movimentos do modo possível para cada um. Samara sabe o quanto a imagem e a tecnologia fascinam as crianças. Ela entende que é uma proposta diretiva, que apresenta uma estrutura em que as crianças, num primeiro momento, não têm espaço de criação. Por outro lado, comenta que:

[...] isso possibilita que eles experimentem movimentos que eu não estou possibilitando no momento e que sejam interessantes pra eles. Experimentar uma outra velocidade, um outro plano, que é vertical, que é de danças que são midiáticas mesmo, com características mais de entretenimento, mas que são tão do universo deles, que eles se encantam. [...] Até os mais tímidos. E gosto muito de observar, cada um [...], esse não tem problema motor, tem

capacidade de acelerar e desacelerar. Esse consegue isso, esse consegue aquilo... (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 64).

A professora entende a multiplicidade de possibilidades e tem consciência que um corpo (o seu), embora múltiplo, traz apenas uma possibilidade de arranjo de experiências. Na escolha da oferta das coreografias eletrônicas que trabalha com os alunos, Samara opta por diferentes estilos de dança, que apresentam grande diferença de forma e dinâmica de movimento. Entretanto, todas as danças são individuais (com exceção de poucas trocas de posição em duplas), frontais e sem variação em relação ao espaço total. Uma das coreografias apresenta uma mulher que dança a música *Dançando*, de Ivete Sangalo, de estilo afro-latino. Apresenta bastantes movimentos de quadril, movimentos ondulados e contínuos, fortes e acelerados, numa dinâmica de *rebound* e *swing*, com passos marcados em contratempo. Outra coreografia é uma dança com a música *Let it go*, canção tema do filme *Frozen*, uma animação musical produzida pelos estúdios da Walt Disney. Todas as crianças parecem conhecer o filme e a música. Nessa coreografia a imagem é de uma dupla de princesas dançando movimentos amplos, lentos, desacelerados, leves, controlados e ondulados, com predominância de movimento dos braços. Em certo momento, cresce o número de movimentos fortes e finalizados em acento forte. O corpo mantém uma postura alongada, com peito predominantemente apontando para cima. Uma terceira coreografia, com a música *Happy*, de Pharrell Williams, traz movimentos no estilo das danças urbanas, alternando movimentos amplos e reduzidos, livres e controlados; predominância de movimentos leves, com destaque para a variação de movimentos com as pernas e pés (pequenos saltos e diferentes deslocamentos)³⁷.

E aí, em determinado momento eu tiro [os vídeos] e a gente vai conversar sobre isso, [...] e daqui a pouco eu vou propor uma outra coisa sem o Just Dance. Mas se vocês foram capazes de fazer isso, isso e isso aqui, vocês são capazes de fazer isso, isso aqui com outra música, ou sem música. [...] Então eu vou jogando, porque acho que possibilitar experiências diferentes mesmo, no corpo, nos corpos deles, é importante (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 64).

³⁷ É possível assistir ao vídeo das coreografias do jogo no youtube: *Dançando* (<https://www.youtube.com/watch?v=cjI8IAvI1gU>); *Let it go* (https://www.youtube.com/watch?v=0GZHBGX3X_g); *Happy* (https://www.youtube.com/watch?v=G74_o_43_RQ). Acesso em: 03 abr. 2017.

Samara enfatiza a intenção de possibilitar diferentes experiências de movimento para os alunos. Ela fala da importância de observar os alunos para identificar as possibilidades, avaliar as capacidades, classificar e propor práticas com o que observa. Nas operações de análise e classificação, atuam sua experiência em dança e o saber pautado pela classificação labaniana³⁸.

Numa das aulas, Samara pede que os alunos mostrem os movimentos de que mais gostaram das coreografias. Uma das crianças mostrou um movimento, várias vezes repetido na coreografia de *Frozen*, no qual as mãos, próximas e ao mesmo tempo, fazem uma trajetória no espaço e marcam quatro diferentes pontos, formando uma figura muito próxima ao plano porta da teoria labaniana. Dessa maneira, de um movimento da coreografia de *Frozen*, ela trabalha com os alunos o plano porta, sem nominar como plano porta, mas trazendo o treinamento da percepção de diferentes pontos e direções no espaço.

Os estudos labanianos são fundamentos para as aulas da Samara e Carla, com os quais as práticas se estruturam. Esses saberes são apropriados pelos alunos na prática; não existem explicações do “conteúdo” dissociadas da realização mesma dos movimentos. Os alunos não têm caderno de dança. Quando pergunto para Carla se ela vai apresentar para os alunos o conceito teórico de ação, ela me responde negativamente. Não há explicação teórica anterior ou mesmo posterior. A compreensão do que é ação acontece no fazer. Ela diz:

Eu não tenho trabalhado quase nada... nada de teoria. Nada. Falo... falo dos músculos durante a aula, mas não cobro texto sobre isso, sabe... é, depois que eu tive a oportunidade de trabalhar mais a prática, com uma condição um pouco melhor. Porque antes... na sala de aula, tu entrava e tava sempre suja, aí tinha que varrer pra poder sentar no chão, não tinha colchonete... [...] Então, no momento que eu tive a oportunidade de trabalhar... fazer um trabalho mais com o corpo, assim... ficou melhor, e a teoria acabou ficando de lado. E eu acho que o resultado é melhor (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 5).

Nessa fala da Carla fica evidente a relação intrínseca entre o modo de estruturação do espaço e o modo de conhecimento. A sala de aula tradicional é um espaço para o conhecimento racional, que aparta a mobilidade e a possibilidade de conhecimento aí contida. “Fazer um trabalho mais com o corpo”, como diz Carla, implica a noção de que o corpo conhece e aprende no fazer, não dissocia a ação de

³⁸ Vale apontar que minha descrição das coreografias também tem base na classificação do movimento dos estudos labanianos.

percepção do corpo nas operações sensíveis e racionais. O “trabalho mais com o corpo” implica a legitimação de um saber do corpo em movimento, que vai sendo construído na prática da dança³⁹. Nesse sentido, entendo que a escolha da professora Carla seja trabalhar o saber da dança a partir do fazer do corpo. Dessa maneira, ela proporciona aos alunos a articulação e o desenvolvimento do saber da dança, do pensamento em termos de movimento, no ato de dançar. Aprender a articular é o trabalho do estudante, do aluno, é a ação de estudar.

A escolha da Carla faz sentido quando identifico problemas em aulas nas quais a prática de Laban está descolada daquilo que está acontecendo na sala, dos corpos e interesses dos alunos. É o caso de quando a professora tenta “passar o conteúdo” e os conceitos e práticas tornam-se abstratos para os alunos e a participação deles não acontece – porque o “conteúdo” da dança tem sentido quando é entendido como um saber histórico em movimento, que se transforma na medida em que as subjetividades se transformam.

Percebi esse descolamento entre “conteúdo” e “o que estava acontecendo” numa aula da Rita, para uma turma de 6º ano, na qual ela propôs a criação de sólidos platônicos [o cubo e o icosaedro] de tamanho humano, com barbante, para trabalhar as escalas da corêutica. Depois dos sólidos montados, os alunos deveriam colocar-se no centro do sólido e criar movimentos partindo da mão que toca diferentes vértices. A aula foi confusa e teve pouca participação e interesse dos alunos e muita dispersão. O livro *Corpo em Movimento: sistema Laban-Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas* de Ciane Fernandes, muito difundido nos cursos de Graduação em Licenciatura em Dança, ilustra o icosaedro com fotos de pessoas movendo-se em direção aos vértices dos planos porta, mesa e roda, criados com barbante (FERNANDES, 2002, p. 196), que remetem a uma atividade parecida com a proposta por Rita. Montar um icosaedro assim demanda muita atenção, necessita no mínimo 14 alunos trabalhando juntos e concentrados, sendo que 12 deles necessitam ficar bastante tempo parados, segurando as pontas dos fios que formam os vértices da figura. Definitivamente a turma não estava disposta a esse trabalho. Além disso, percebi que a professora não trouxe aos alunos um dos

³⁹ Aqui eu sou tentada a trazer meus estudos anteriores que tratam do saber específico da atriz e dançarina, que conhece o mundo pelo movimento, por um pensamento em termos de movimento (FALKEMBACH, 2005; 2015).

princípios básicos da estruturação do espaço que resulta nos sólidos platônicos, que é a proporção áurea, seu caráter místico e a relação com o corpo humano. Havia, assim, uma desconexão entre o exercício de construir a figura geométrica e o ato de dançar.

Na aula seguinte Rita modificou a proposta, e houve maior participação e interesse dos alunos. Ela solicitou a eles que construíssem diferentes formas espaciais tridimensionais delimitadas por linhas elásticas coloridas amarradas em suportes encontrados no pátio da escola (bancos, colunas, goleira, etc.). A exemplo das escalas de Laban, a proposta era criar diferentes *trace-forms* (trajetos de movimentos) dentro dessas formas, explorando as possibilidades de deslocar diferentes partes do corpo em direção aos vértices das formas criadas. Nessa segunda proposta da professora, o modo como ela conduziu a atividade estava muito mais relacionada com as possibilidades concretas de construção de formas e modificação de um espaço do cotidiano dos alunos (o pátio da escola), com a possibilidade de resolver uma tarefa de movimento, do que compreender uma teoria complicada sobre harmonia espacial relacionada a proporções matemáticas, apresentada com lacunas e descontextualizada. Se Laban, em sua época, pôde sistematizar a noção de harmonia do movimento partindo do modelo dos sólidos platônicos⁴⁰, como seria pensar essas questões no mundo contemporâneo, do sujeito descentrado, do espaço fluído e virtual? Regina Miranda, por exemplo, apresenta um conceito de corpo, que denomina Corpo-Espaço, baseando-se na problematização da perspectiva original de Laban. Ela trabalha a partir da ideia de que o espaço entre observador e observado é fluído, flexível e plástico.

Ao revisitar os conceitos de Laban à luz dos discursos da contemporaneidade, tornou-se necessário articulá-los a sistemas geométricos desvinculados dos cânones espaciais euclidianos e pertencentes a uma cultura não mais regida por *verdades*, mas liquefeita em transformações e incertezas (MIRANDA, 2008, p. 15).

Na segunda proposta da Rita, no lugar de partir de um espaço ideal (os sólidos platônicos), ela parte de um espaço concreto (o pátio da escola)

⁴⁰ “As Escalas Espaciais são muitas vezes abordadas em comparação com as escalas musicais [...], sendo um instrumento prático amplo para mover o corpo pelo espaço em vários tipos de percursos e com uma ampla gamam de dinâmicas. A comparação da Harmonia Espacial com a música é novamente relacionada com a ideia de proporções harmônicas entre as partes” (FERNANDES, 2002, p. 161).

desconstruído e reconfigurado (com as fitas coloridas). As figuras criadas pelos alunos no pátio não eram simétricas e ocupavam cantos, pontos, dentro das possibilidades daquele lugar. Ao mesmo tempo, a ação de criar as figuras – esticar as fitas, amarrá-las – provocava uma percepção diferente do lugar. E, então, há uma conexão entre a transformação do espaço e a transformação dos corpos e seus movimentos nesse espaço. Os corpos, que cotidianamente fazem o recreio e a educação física nesse espaço, agora o ocupam de modo diferente. Nessa aula, mesmo que de modo incipiente, havia um Corpo-Espaço em transformação, sendo instigado a desconstruir seus padrões.

Também assisti às aulas da professora Rita, ainda dentro da proposta de desenvolver o “conteúdo” dos estudos de Laban, em que os alunos experimentaram em seus corpos as oito ações básicas de esforço de Laban (individualmente e em duplas). Numa das aulas começou com a ação de torcer. Com os alunos distribuídos pelo espaço, equidistantes, de frente para o espelho, Rita, na frente de todos, mostrava possibilidades de torcer com o corpo enquanto os alunos também “se torciam”, alguns fazendo o mesmo movimento da Rita, outros buscando movimentos diferentes. Ela fala para os alunos:

Tenta criar toda a possibilidade de torcer, gente, ó. Tudo o que vocês conseguirem. Ainda não é em dupla, ó. Torce lá tudo o que der. Continua. Vira pro colega do lado, interage com o colega. Dupla com dupla. [...] Segunda ação: pontuar. [...] Cria o próprio movimento. Pontua com o cotovelo (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 81).

Nessas aulas, a maioria dos alunos estava envolvida – pude ver corpos vivos e potentes. Rita relata que escolheu trabalhar essas oito diferentes dinâmicas porque era “das coisas” que ela tinha “mais segurança” da prática labaniana. Desse modo, posso pensar que o que torna um conteúdo abstrato não é apenas o fato de não estar relacionado às vivências dos alunos, mas também o fato de não estar apropriado – ou, como escreve Miranda, “encarnado” – pela professora em sua experiência de criação em dança⁴¹. Miranda comenta:

Talvez o que insinue a singularidade da perspectiva labaniana: nela, conceituações abstratas convivem com a criação-inscrição de conceitos na fenda da experiência do possível, movimento a que chamamos de

⁴¹ A segurança que Rita diz ter no trabalho com as ações de esforço talvez seja resultado da sua compreensão (na experiência corporal) das questões que produziram esses padrões (as oito ações de esforço): questões sobre o vínculo entre a repetição de padrões de movimento e a produção de padrões de pensamento e emoção.

‘encarnação’. A encarnação seria exatamente o movimento de criar conceitos ao escrever-inscrever uma forma de conhecimento que abraça a vida como potência criativa. [...] No pensar/viver labaniano, se há lugar para a criação de conceitos (e essa operação é filosófica), os conceitos criados são submetidos a exigências de renovação, transformação e encarnação, o que dá ao campo uma geografia agitada e, certamente, uma história singular (MIRANDA, 2008, p. 87).

O conceito não encarnado é vazio. Mais importante do que o conceito em si são as perguntas que produzem o conceito. E escrever-inscrever um conceito é tomar para si a pergunta que o gerou. O que produz o movimento, na criação, é a pergunta. Para desenvolver uma proposta de ensino com o “conteúdo” do estudo de Laban sobre o espaço, o ponto é encontrar o modo de trabalhar a matemática platônica, não apenas como instrumento desconectado para produzir figuras geométricas, mas como questões sobre a relação do corpo com o universo e com os outros corpos. O que observei na aula da Rita é a evidência de que o que interessa não são os padrões geométricos, mas a questão (de Laban) que produziu o pensamento sobre esses padrões.

Ao mesmo tempo, o modo da Rita conduzir cada uma das práticas foi diferente. A prática das oito ações básicas foi desenvolvida partindo da experiência dos corpos. Na busca por compreender corporalmente cada uma das qualidades de movimento, a professora não se deteve nas minúcias da classificação dos fatores de esforço que constituem cada uma das ações. Por outro lado, a prática de estudo do espaço foi estruturada por meio da transmissão de um conteúdo abstrato que descreve a variação de direção do movimento dentro das leis matemáticas dos sólidos platônicos. Parece que a dificuldade de compreender a complexa lógica matemática (descolada do contexto do corpo em movimento) contribuiu para paralisar os corpos.

Soma-se a isso o fato de que Laban apresenta as oito ações de esforço na proposta da Dança Educativa Moderna como um caminho para trabalhar a variação de dinâmica justamente porque são qualidades de movimento bastante contrastantes, facilmente diferenciadas, mesmo porque são dinâmicas que se relacionam a ações do cotidiano (por isso mesmo denominadas ações). Facilmente uma turma de alunos identifica as variações e percebe que tais variações podem ser relacionadas a diferentes estados, emoções e relações, produzindo efeitos de significados. Aqui havia, para a maioria dos alunos, conexão entre o “conteúdo” e “o que estava acontecendo” na aula.

É interessante observar que nas aulas da Rita há uma prática impregnada de teoria. Às vezes a teoria aparece com lacunas e, assim, carrega conceitos vazios. Porém, a professora se arrisca. E da prática pode emergir o inesperado que desloca caminhos e rearranja a própria prática. Em certos momentos a aula fica confusa, mas, na ação mesma de tentar, a professora conduz os alunos a esse saber estranho à escola e aos discursos dominantes. Na tentativa de operar esse saber, ela oscila entre a necessidade de apresentar a sistematização racional do saber e a necessidade do próprio devaneio de permitir, se permitir, que as coisas aconteçam sem que tenha respostas ou caminhos definidos para chegar a um resultado. Na ação de tentar, a professora se engaja na aula e também vive o processo de encarnar o saber nesse outro espaço, através de outra perspectiva: não mais aluna, agora professora – uma posição frágil, um saber frágil. Às vezes parece que a teoria entra na aula mais como um modo de legitimação do saber do que como um conhecimento necessário para a produção de dança. Entretanto, no momento em que isso ocorre, o que se produz já é efeito desse arranjo, a dança ali construída já não pode mais ser separada do texto escrito no caderno. Escrita que no início só existia para que os alunos tivessem com a dança o mesmo compromisso que têm com as outras disciplinas, para marcar “[...] *que a disciplina de arte tem tanta importância como qualquer disciplina ali dentro, [que] eles precisam fazer as atividades, [que] eles precisam ter responsabilidade com aquilo ali*” (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 43), ou para que a supervisão da escola pudesse identificar que existe “matéria sendo dada” (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 22).

2.2 CORPO-MATERIALIDADE-DE-COMPOSIÇÃO

Assim como Rita, Tereza usa conceito e teoria como uma estratégia para legitimar a proposta de dança que ela denomina “uma coisa diferente”. Há a utilização da perspectiva anatômica do corpo, saber reconhecido pela ciência, para legitimar a produção do movimento corporal diferente do padrão. Ela traz para as turmas de 6º ano, como conteúdo, uma sistematização sobre elementos da anatomia do corpo; basicamente uma definição de osso, articulação, músculo e movimento. A linguagem da biologia produz confiança e, assim, ela faz um caminho

do corpo anatômico ao corpo relacional (saber impreciso), que cria movimentos para serem vistos.

Tereza conversa com a turma:

Pras atividades que a gente vai fazer, a gente precisa conhecer melhor o nosso corpo, conhecer melhor ele internamente como ele é, como ele é formado, pra gente conseguir se movimentar de uma forma mais consciente. Por exemplo: quando eu falo em articulações, são todas aquelas partes do nosso corpo que são em forma de dobradiça. Ou seja, punho, cotovelo, ombro, articulação do pescoço, quadril, joelho, tornozelo. [...] Isso é importante, depois vocês não vão saber [...] Os ossos funcionam como alavancas e ao redor dos ossos existem os músculos que se contraem toda vez que a gente vai fazer um movimento. É algo que é bem importante de vocês saberem quando a gente vai se movimentar. E hoje a gente vai fazer um trabalho pra aquecer as articulações, pra vocês perceberem melhor no corpo de vocês (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 62-63).

Ela prepara os alunos para moverem-se de um modo diferente:

Não existe, pelo menos na dança que a gente tá propondo aqui, não existe o feio nem o bonito, existe a vontade de vocês experimentarem fazer coisas diferentes. E vocês vão ver que isso também vai ajudar vocês [...] (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 63).

O movimento desde a perspectiva da mobilidade das articulações é um movimento mecânico, porém Tereza propõe uma atividade em dupla, na qual um aluno toca e move o corpo do outro, como se este fosse uma marionete, com atenção nos movimentos possibilitados pelas articulações. Tereza comenta: “É normal a gente se sentir esquisito, não é o tipo de movimentação que a gente tá acostumado a fazer” (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 68).

Essa atividade carrega a noção de corpo como materialidade de composição, a ideia de manipular e compor com essa materialidade – compor com o corpo do outro – e deixar ser manipulado e composto. As articulações do corpo, para além da função mecânica, ganham função na imaginação criativa do corpo, função de princípio ordenador dessa imaginação, são fundamentos para a criação de formas. A pensadora e artista plástica Fayga Ostrower (2002, p. 32) denominou imaginação criativa o “pensar específico sobre um fazer concreto”. A autora usa o termo materialidade, em vez de matéria,

[...] para abranger não somente alguma substância, e sim tudo que está sendo formado e transformado pelo homem. Se o pedreiro trabalha com pedras, o filósofo lida com pensamentos, o matemático com conceitos, o músico com sons e formas de tempo, o psicólogo com estados afetivos (OSTROWER, 2002, p. 31-32).

Acrescento à lista: o dançarino trabalha com o corpo.

A prática de “fazer o outro de marionete”, com atenção às articulações, ativa esse tipo de imaginar por meio da concretude dos corpos. Essa prática atenta para o modo de pensamento artístico, no qual são inerentes as possibilidades de ordenação específicas da matéria que está sendo forjada, como também a história dessa matéria e de seus procedimentos de produção (FALKEMBACH, 2005, p. 30).

O saber da anatomia, esse sim um saber rigorosamente científico, que decompõe e classifica o corpo em órgãos (aqui em osso e articulação) de acordo com suas funções (sustentar, dobrar, girar), que objetifica o corpo é agregado à noção do corpo como materialidade de criação. Esse saber, aqui, contribui para identificar as possibilidades e impossibilidades de ação sobre a matéria corpo.

Essa noção de corpo ganha consistência com a descrição do movimento do corpo humano como matéria composta por elementos, que fundamenta os estudos labanianos. A proposta de compor com os elementos do movimento também evidencia a materialidade do corpo, matéria que é tornada ordenável, decomposta e recomposta. Matéria viva, a matéria mesma que constitui o corpo-sujeito, a matéria mesma dos processos de subjetivação. Ainda, matéria que se coloca “[...] num plano simbólico visto que nas ordenações possíveis se inserem modos de comunicação. Por meio dessas ordenações o homem se comunica com os outros” (OSTROWER, 2002, p. 33).

Na aula da Tereza, o corpo que é manipulado e manipula é convocado a experimentar e produzir algo diferente. A classificação, tanto da anatomia quanto dos estudos labanianos, são recursos para os alunos pensarem que (o movimento, o corpo) pode ser diferente. Eles são convocados, portanto, a identificar seus padrões para transformá-los. É o que propõe a professora Carla a cada nova tarefa. É o que propõe a professora Rita quando, nas práticas em dupla, se coloca como um dos componentes da dupla e, no jogo, cria situações que provocam o aluno a transformar seu movimento recorrente.

Por exemplo, assisti a uma aula da professora Rita na qual a proposta era criar diferentes posturas (formas do corpo) para “ocupar” a cinesfera do colega: uma pessoa faz uma postura e fica imóvel; em seguida a outra pessoa cria uma outra postura completando os espaços criados pelo corpo do colega (espaços entre os membros e o tronco) e fica imóvel; a primeira sai da imobilidade e cria uma outra postura, diferente, um outro modo de completar os espaços agora criados pela

forma do corpo do segundo colega; e assim por diante. Rita escolheu uma aluna, aleatoriamente, para mostrar a proposta com ela. A aluna, na sua vez de modificar a forma do corpo, mudava a direção da frente do corpo, mas mantinha a mesma postura (corpo frontal, ereto: em pé, braços esticados para frente, uma pequena inclinação do tronco para frente, um dos joelhos dobrados, a perna esticada mais à frente que a perna dobrada). A professora, ao contrário, modifica muito sua própria postura, buscando diferentes níveis, direções simultâneas e torções. Depois que a aluna repete sua postura por três vezes, vendo o contraste com o corpo da professora, um aluno identifica que ela está se repetindo e comenta. Rita segue variando, e a aluna é provocada a quebrar seu padrão e buscar outra postura. Entretanto, posteriormente, quando essa mesma aluna faz a proposta com uma colega, ela volta a repetir a forma padrão do corpo.

Entendo que, nessas aulas, soma-se à ideia de formação do corpo (com referência a uma norma) a ideia de transformação (associado ao diferente). E mesmo a ideia de formação já é associada a uma formação múltipla, como visto na descrição das aulas da professora Samara. O corpo-materialidade-de-composição-artística pode ser composto/formado de inúmeras maneiras. Ostrower já havia escrito que “[f]ormar importa em transformar. Todo processo de elaboração e desenvolvimento abrange um processo dinâmico de transformação, em que a matéria, que orienta a ação criativa, é transformada pela mesma ação” (OSTROWER, 2002, p. 51).

Na elaboração dos conceitos com os quais trabalha, Ostrower traz a perspectiva da linguagem, das ações de caráter simbólico do ser humano. Foi nessa perspectiva que desenvolvi um estudo sobre a construção de pensamento numa linguagem que tem o corpo e o movimento como as materialidades a serem articuladas na configuração dos significados (FALKEMBACH, 2005). Porém, na observação do ensino de dança nas escolas, das relações entre os corpos-em-vida, ficou evidente que a articulação com a matéria corpo remexe intensamente com aspectos do corpo que escapam à linguagem e à imaginação criativa. Por exemplo, não há como lidar com a matéria corpo sem lidar com a sexualidade. Por isso, para ampliar a discussão da noção de corpo como materialidade, acredito ser importante trazer ainda a perspectiva da educação somática e a dimensão da presença, que

também identifico nas aulas as quais observei. Porém, antes disso, quero falar de outro aspecto desse corpo que compõe e é composto: é um corpo que é visto.

2.3 CORPO EXPOSTO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Segundo Adriana Gehres, o argumento que tornou possível pensar a arte, e portanto a dança, na escola nos Estados Unidos e no Reino Unido, é o de que a razão e o conhecimento estão presentes na experiência artística. Gehres (2008, p. 21-23) mostra a construção desse argumento e como isso resultou no modelo de “dança como arte” de Smith-Autard, como proposta curricular britânica, baseado em três elementos: execução, criação e apreciação em dança. Ela complementa:

Apreciar é o objetivo final da sua proposta para a dança no ensino, o qual se processa através da criação, da execução e do visionamento/observação das peças de dança teatral e das produções dos próprios alunos. [...] A materialização deste modelo para a dança no ensino se estabelece sob a forma de um currículo, no qual são definidos os comportamentos a serem alcançados pelos alunos nos níveis de execução, da criação e da apreciação, ao longo das idades escolares (GEHRES, 2008, p. 24-25).

Smith-Autard explicita que, no ensino de dança, o termo *dança como arte* é usado para distinguir essa abordagem daquelas associadas à dança educativa moderna, dança criativa ou dança expressiva, e coloca a dança ao lado de outras artes na produção de objetos para a fruição estética (SMITH-AUTARD, 2002, p. 1). Sua proposta tem base na sua sistematização sobre elementos de composição de dança, desenvolvida na década de 1970 (SMITH-AUTARD, 2004).

Nesse mesmo percurso, Valerie Preston-Dunlop desenvolve os temas de movimento da Dança Educativa Moderna de Laban e salienta, na edição de 1980, a intenção de suprir a falta de ligação entre dança como arte da cena e como experiência e desenvolvimento pessoal. Ela também assume a dança considerada em três eixos amarrados – executar, fazer e apreciar – numa proposta em que um eixo é dependente dos outros dois (PRESTON-DUNLOP, 1980, p. v-vi).

No Brasil, os PCNs também apresentam a Arte como objeto de conhecimento: os PCNs afirmam que tanto a Arte como a ciência respondem à necessidade de significação da vida, “[...] mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de

uma determinada cultura” (BRASIL, 1997, p. 26). Em seguida, apresenta o conhecimento artístico, baseado em três eixos – produção, fruição e reflexão –, que se distingue das outras modalidades de conhecimento, visto que se trata de um conhecimento estético (BRASIL, 1997, p. 28-29). Os conteúdos devem, portanto, ser articulados dentro desses três eixos. O processo de construção de conhecimento em arte implica, ao mesmo tempo, fazer e fruir arte e refletir sobre arte. Deste modo, o que é feito é para ser apreciado.

A dança, portanto, é construída visando o compartilhar. Os alunos criam e executam danças para mostrar, no mínimo, para seus colegas. Portanto, o corpo é materialidade a ser configurada para ser percebida, fruída, vista. Conforme os PCNs, “[...] o aluno deve observar e apreciar as atividades de dança realizadas por outros (colegas e adultos), para desenvolver seu olhar, fruição, sensibilidade e capacidade analítica, estabelecendo opiniões próprias” (BRASIL, 1997, p. 50). Mas quando discorrem sobre a capacidade de olhar, os PCNs não tratam da capacidade de ser olhado. Não levam em conta a condição de vigilância do olhar na escola.

A BNCC, com foco nas habilidades e, no caso da área da Arte, com base nas seis dimensões de conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão), não traz detalhes sobre o modo que a prática deve ser desenvolvida. Em vista disso, o documento não especifica nem considera essa situação de ser olhado.

O documento *Lições do Rio Grande* apresenta como temas estruturantes da área da dança os seguintes itens: criação, apreciação, contextualização, elementos do movimento e relações em dança. Ao desenvolver o tema apreciação, sugere tanto para os anos finais do fundamental como para o ensino médio a “observação de apresentação dos próprios colegas” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 75-81). Se os colegas observam uns aos outros, supõe-se que os colegas apresentam-se, mostram-se uns para os outros. Além disso, ao acrescentar os elementos do movimento como um dos fundamentos dessa disciplina, o documento destaca ao mesmo tempo a composição por meio da materialidade do corpo e da visibilidade dessa matéria no fazer, apreciar, contextualizar e relacionar. Portanto, a necessidade de tornar-se visível, dar-se a ver. Vale também considerar que os estudos labanianos são referências importantes na elaboração dos referenciais curriculares desse documento para a dança, como podemos identificar na bibliografia apresentada (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 83-84), bem como na sua

autoria, visto que Flavia Pilla do Valle é especialista pelo Laban/Bartenieff Institute, em Nova York.

Dentro dos estudos labanianos, Preston-Dunlop ressalta que dança é linguagem e que o dançarino em movimento em um contexto é o meio dessa linguagem (PRESTON-DUNLOP, 2013, p. 12). A autora desenvolve os estudos coreológicos e o detalhamento das estruturas do movimento iniciada por Laban na perspectiva da dança teatral (PRESTON-DUNLOP, 1998). Nessa perspectiva, interessa à dança seu caráter de comunicação, portanto o que é percebido pelo outro. É na relação de comunicação que a dança acontece. Nesse sentido, é natural que as práticas do corpo sejam feitas para serem vistas. Mas isso não é natural na escola.

Essa questão não é simples, pois existe a expectativa da escola de que a professora de dança crie coreografias com seus alunos para serem apresentadas. Além disso, é comum que as danças criadas para as crianças da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental sejam apresentadas aos pais em datas comemorativas. Porém, nesses casos, não se espera a prática da observação e a análise constante sobre os corpos, que examina atentamente padrões e diferenças e identifica possibilidades e potencialidades.

Aliam-se às ideias de dança como linguagem, como conhecimento e como objeto artístico a experiência em dança das professoras e o seu engajamento em produções de dança fora da escola, que visam ao compartilhamento com um público e que se vinculam a modelos de dança como arte da cena. Nessas experiências, as professoras-artistas também vivem a visibilidade de seus corpos, vivem a construção de uma obra que somente acontece na relação entre artista e espectador. Essa vivência naturaliza a condição de ser observada, de ser “fruída”. Para as professoras, ser observada em situações artísticas é natural, e isso é levado para a sala de aula. Entretanto, elas sabem que observar o outro e ser observado não é simples. A professora Tereza fala para os alunos:

É normal o corpo se sentir um pouco desconfortável se a gente não tá acostumado a dançar, a soltar o corpo, né? Isso é normal. É engraçado, a gente às vezes se sente esquisito e na maioria das vezes vocês tão fazendo certo, mas como o movimento ainda é estranho pra vocês, vocês se sentem esquisitos. Ou, olhar o outro dançando, é meio estranho, né? Isso não é uma coisa que é do cotidiano de vocês. Deveria ser, mas é algo mais fechado. Se vocês dançam em casa, eu tô dançando em casa, ninguém tá me olhando, meus colegas não tão me olhando, aí é mais fácil. Aí, quando eu tô aqui, meus colegas tão me olhando, já é... a gente fica um pouco envergonhado. Mas solta o corpo,

não precisa ter vergonha, a gente tá aqui pra aprender junto, tá? (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 10).

Carla também fala sobre a resistência de alguns alunos em se mostrar.

Às vezes fazem só a primeira parte, do aquecimento, porque não se mostra muito, fica lá no cantinho, faz... Mas aí, a hora da criação, que é o momento que tem que se mostrar. Às vezes pode ser a vergonha de se mostrar, o não conseguir se relacionar com os colegas, não estar integrado na turma ainda... [...] (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 59).

Quando o aluno produz o movimento na busca por criar movimento de dança, não são apenas os movimentos de dança que são vistos, certos padrões corporais também são revelados. Para o olhar analítico, que procura por padrões para serem transformados, o modo em que o corpo é composto, que está naturalizado, é evidenciado. Isso é o que acontece, por exemplo, na aula da Carla, quando os alunos não conseguem realizar movimentos partindo de diferentes partes do corpo ou engajando todo o corpo numa qualidade não usual (*empurrar*), como foi descrito anteriormente.

Por outro lado, parece que, algumas vezes, a restrição das possibilidades de movimento está relacionada à situação de estar realizando uma prática escolar. Por exemplo, observei que a aluna de Rita, que no jogo antes descrito repetia o mesmo padrão de postura corporal, em outras situações se colocava de outros modos. Quando a aluna estava conversando com suas amigas, seu corpo se movia em torno dessas amigas, se apoiando, contornando os outros corpos e se posicionando em diferentes níveis. Nessa situação, entendo que não há o desconforto de estar sendo vigiado ou avaliado.

De modo semelhante, numa aula da Adriana, havia um grupo de meninas que tinham a tarefa de criar oito movimentos. Observei que elas estavam paralisadas, não conseguiam elaborar nenhum movimento. Elas me chamaram para ajudar e fui contribuir com o trabalho. Elas haviam escolhido uma música funk, que escutavam pelo celular de uma delas. Pedi que colocassem a música e propus que começássemos dançando ao embalo da música para começar a soltar o corpo. E comecei a dançar também. Não fiz movimentos de funk, mas entrei na música e coloquei o corpo todo no movimento, movendo pernas, quadril, tronco, braços. Elas me olharam, movendo-me muito, e uma delas disse: “*Ah, mas então tu tinha que me vê num baile funk*” (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 95). Seu comentário traz essa ideia de que ali não é lugar de dançar assim como se dança num baile funk. Entendo que

seu comentário revela que na escola não é lugar de dançar porque na escola somos vigiados.

Em conversa com a coordenadora pedagógica dessa escola, falei dessa situação e ela me comentou que:

[...] nós dançamos o tempo todo... o brasileiro é muito musical... tem essa relação muito próxima com a música, com a dança... [...] [Mas] nós não estamos acostumados a isso, a imaginar que isso é possível dentro da escola. [...] Porque a escola tem muito a questão do pode e não pode. Então nem sempre eles [os alunos] vão testar o não pode, sabendo que eles podem levar algum tipo de repreenda (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 4-5).

Na fala da coordenadora, dançar implica trazer para dentro da escola um aspecto do ser brasileiro sobre o qual a escola não tem controle, porque na dança e na música brasileira não são claros os limites entre o que pode e o que não pode.

Há, ainda, para alguns alunos, a questão de religiões que controlam o corpo de modo extremamente rígido, ditando quase tudo que pode e não pode no corpo: comportamento, movimentos e vestimenta. Carla diz:

No 9º ano tem um menino [...], aqui ele fez um trabalho de criação, só aquele dos bancos... que foi numa aula que tinha pouca gente, não tava toda turma. Ele fez, mas ele disse que não ia apresentar, só apresentou aqui na sala. [...] Ele é aluno novo. Ele não era aqui da escola, e nem educação física ele faz, porque pela religião dele ele não pode jogar (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 59).

Ao mesmo tempo, para as crianças cujas famílias seguem as normas rígidas de determinada religião, a aula de dança pode ser um espaço de escapar disso. Como diz a professora Carla: “Às vezes alguns querem dar desculpa da religião, assim como tem umas [alunas] que fazem e acontecem de saia” (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 59). Algumas religiões proíbem que as mulheres usem calça. Mas na aula de dança são criadas alternativas para quem só pode usar saia, são inventadas novas maneiras: na aula, o que pode e o que não pode é problematizado.

Ainda, na conversa com a coordenadora pedagógica da escola da Adriana, ela me fala sobre alunos que vêm conversar com ela porque “não se sentem à vontade” e não querem fazer a aula de dança. Mas ela me diz que percebe esse incômodo em toda a escola:

O que se espera no currículo de Arte, de acordo com o PPP? Que tenha a história da arte, que desenvolva técnicas artísticas variadas, mas a dança... o que eu percebi é que não se esperava isso. Não se esperava que tivesse a dança na escola. [...] Então isso é visto com muita estranheza. [...] Mas faz parte, vai ter que fazer. [...] Até esse estranhamento que existe nosso e que eu acho que às vezes é um preconceito com relação

à arte. Parece que a música é melhor vista do que a dança. Você fazer desenho, você fazer qualquer intervenção no espaço é melhor do que a dança, porque [a dança] mexe com corpo e o corpo acho que mexe com muita coisa da gente. Então o medo de tentar entender isso aí (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 115).

Que medo é esse de mexer com o corpo? Que medo é esse que professores e professoras têm da dança? Medo da mobilidade do próprio corpo, que se espelha no corpo dos alunos e produz a resistência à mobilidade do corpo dos alunos. Mas não é a mobilidade da educação física, é a mobilidade da dança. Não é a produção de arte, é a produção de arte no e pelo corpo. O que a dança pode desencadear? Eu intuo que seja o medo da falta de controle sobre os processos de subjetivação. O medo do descontrole no governo de si mesmo e no governo dos outros. Esse medo/resistência de professores e professoras nos fala algo das práticas escolares de governo.

Por que é na dança que se perde o controle? Por que é na dança que os alunos “não se sentem à vontade”? Participar das aulas e presenciar o múltiplo jogo de relações entre alunos, alunas e professoras me encaminha para pensar que, na aula de dança, o corpo que é visto está exposto. Cria-se algo que é considerado expor-se em vários sentidos: deixar-se ver, exhibir, tornar evidente e conhecido, ou mesmo posto a perigo (daí o medo). Há, assim, resistência dos alunos à exposição. Então, é porque na educação física não há essa condição de exposição, que ela é realizada sem medo na escola. Nos jogos, por exemplo, o que se vê é o movimento e a bola, mas não se analisa o corpo, não há visibilidade de um corpo em composição para ser olhado. Ou, ainda, na ginástica, o movimento almeja um corpo saudável, não pressupõe ser olhado. Na maioria das vezes as professoras relacionam a resistência dos alunos com timidez, porém acredito que existem pelo menos duas dimensões a serem consideradas: 1) a relação com o ser visto, na escola, está relacionada com a vigilância; 2) a exposição do modo de ser, na relação complexa e tensa com os modelos de corpo e identidade do discurso dominante, e os processos de subjetivação aí envolvidos.

A resistência à aula de dança pode ser uma resistência à vigilância. Nesse sentido, entendo que seria importante que as professoras fossem conscientes de que a aula de dança, ao mesmo tempo em que propõe um corpo diferente do padrão proposto pela escola, pode ser um espaço de vigilância. Além disso, arrisco dizer que nas aulas de dança os processos de subjetivação são intensificados,

decorrência da exposição de uns para os outros, por meio da mobilidade da dança. Explico.

A dança lida/mexe com o corpo que compõe e é composto. Essa lida é cheia de olhares, de gestos de alunos em direção aos outros, de aproximações e afastamentos, de toque. Cada olhar, cada gesto, cada acercamento são cheios de história, de valores, constituídos de experiências anteriores, de saberes, de relações e discursos que produzem representações de amor, medo, raiva, tristeza, felicidade. É esse campo minado de relações que pretendo chamar de **processos de subjetivação intensificados** – e que me escapa o tempo todo à descrição, porque não há como descrever apenas como tecnologias disciplinares, nem mesmo somente como técnicas de si – técnicas cujas operações Foucault (1990) descreveu e nomeou. Procuo pistas que me ajudem falar o que eu percebo entre os múltiplos diferentes olhares, entre os corpos que se encolhem e se expandem, que mudam de direção, que se empurram, que se esquivam, que se apoiam, que se penduram, que se puxam, que se escondem, que saltam, que chutam, dão socos, que sussurram, que gritam. Vejo essas ações como modos de relação, como modos de medir até onde posso, até onde pode o outro; até onde cada ação pode, o que cada ação produz no outro, quais os efeitos dessas ações; ou, ainda o contrário, como modos de evitar o efeito, de escapar da relação, de proteger-se das medições. Toda ação é percebida desde a mobilidade dos corpos. Sinto-me tonta à procura de uma teorização que dê conta desse processo violento, no qual percebo os corpos se fazendo. E na qual percebo cada aluno buscando se posicionar, buscando mostrar quem é, aquilo que é e que não é, enquanto é identificado como sendo assim ou assado pelos outros.

Nessa busca, dou voltas e retorno para os saberes aos quais assumo estar subjetivada: de novo a composição do corpo como parte dos processos de linguagem, de novo a composição do corpo como lugar de constituição do sujeito. Ao olhar para o “campo minado”, o vejo por dois pontos de vista. Descobri que eu queria encontrar um lugar de olhar entre esses dois pontos. E cheguei à ideia de processos de diferenciação⁴²: um processo que se intensifica quando nos colocamos dançando diante dos outros e os outros se colocam dançando diante de nós.

⁴² Para Nietzsche, o universo é formado por singularidades, ou seja, por elementos que afirmam sua diferença na relação com os outros. O universo é um plano de pura imanência onde não há ganchos

Penso no processo de diferenciação como o processo da linguagem na produção da identidade e da diferença, tal como descreve Tomaz Tadeu da Silva (2017), para quem interessa pensar uma pedagogia como diferença, que problematiza a produção de identidade e diferença como efeitos de linguagem. E penso no processo de diferenciação como diferenciação entre posições de sujeito, o qual descreve Foucault (2013), parte do processo de transformação de seres humanos em sujeitos de determinado tipo.

A reflexão de Paraguassú sobre como o corpo participa da constituição de um sujeito me ajudou a juntar os pedaços dispersos dos estudos de Foucault sobre o corpo e a pensar sobre os processos de subjetivação das aulas de dança. A autora lembra que, para Foucault, “[...] a constituição de um sujeito, ou seja, a posição ocupada pelo indivíduo em determinado espaço, tempo e situação é apenas possível em relação à outra ou outras posições de sujeito” (PARAGUASSÚ, 2013, p. 9). Ela trabalha tendo em vista o sujeito disciplinado e, nesse sentido, seus estudos ressaltam as práticas dessa tecnologia. Porém, eu gostaria de dar um passo atrás e pensar que o processo de diferenciação, que no caso da sociedade disciplinar se forma como técnicas disciplinares, poderia ter também outras formas. Mas o que a autora me atenta nos estudos de Foucault é o pensar no sujeito como um posicionamento dinâmico, constituído na relação com outros posicionamentos. Posso pensar cada posicionamento como uma síntese atual do jogo de poder que o coloca naquela posição; e o corpo-sujeito de determinado tipo, a subjetividade, como essa síntese dinâmica.

Entendo, ainda, o corpo como “[...] massa corporal que carrega não apenas um arcabouço feito de ossos, músculo, órgãos e pele, mas um arcabouço de saberes históricos os quais o tomam como objeto e dizem o que é o corpo e qual a minha relação com ele” (PARAGUASSÚ, 2013, p. 7): corpo como materialidade histórica, ou melhor, corpo como materialidade discursiva. Portanto, o corpo como constituído no processo de diferenciação dos discursos.

de transcendência. Pode-se dizer também que, como diferenças somente se na relação com outras, elas são forças. E, antes que lembremos o homem, temos de admitir que essas forças sejam forças não humanas. Disso se conclui que o universo é formado por forças – “forças cósmicas”, para utilizar um termo deleuziano. Os processos de subjetivação do homem participam desse universo de relações. Eles são, mais propriamente, processos de inclusão de forças onde se estabelece um tipo especial de relação, qual seja, a relação da força consigo mesma (CARDOSO JR., 2002, p. 187-188).

O que vejo na sala de aula é algo como um processo de arranjo do corpo-materialidade-discursiva nesse jogo de comparações, de constituição de posicionamentos: de diferença.

O diagnóstico assim entendido não estabelece a autenticação de nossa identidade pelo jogo das distinções. Ele estabelece que somos diferença, que nossa razão é a diferença dos discursos, nossa história a diferença dos tempos, nosso eu a diferença das máscaras. Que a diferença, longe de ser origem esquecida e recoberta, é a dispersão que somos e que fazemos (FOUCAULT, 2013, p. 160).

Para falar da constituição do sujeito, Foucault nos fala das lutas diárias, das formas de resistência ao poder na sociedade contemporânea. Entendo essas lutas como processos de diferenciação e gosto de pensar tais processos como lutas. Entre outras características, o autor situa essas lutas como

[...] lutas que questionam o estatuto do indivíduo: por um lado afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais; por outro, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo (FOUCAULT, 2010, p. 277).

Essas lutas não estão num lugar abstrato, mas na prática cotidiana. As táticas e as operações de lidar com esse poder estão nas ruas, na mídia oficial e alternativa e também estão na sala de aula: no processo violento do aluno se fazer e ser feito sujeito. Porque esse poder também não está num lugar abstrato, mas no nosso corpo, nos nossos gestos e movimentos, na nossa fala e entonação. Isso já foi dito por Foucault: “Quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana” (FOUCAULT, 1979, p. 74). Do mesmo modo, entendo essas lutas como práticas que compõem nossa vida e nosso corpo no modo de olhar, de mover, de se aproximar, e de todas as ações que tentei listar como ações que produzem relações entre os alunos e alunas numa sala de aula. Para tanto, quero lembrar o conceito de prática, dado no início deste capítulo, como amarração entre relações de poder e saber. A luta está na sala de aula, porque nesse espaço (nas atitudes e nos corpos dos alunos e alunas) há tanto a reprodução como a resistência ao poder

[...] que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei e verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm de reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito ao outro através do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade através de uma consciência ou do autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e sujeita (FOUCAULT, 2010, p. 278).

Talvez focar e trazer como questões presentes em aula algumas dessas lutas – como aquela contra o poder do homem sobre a mulher, ou o poder do branco sobre o negro, ou o poder do heterossexual sobre o homossexual, ou do magro sobre o gordo, para citar algumas mais evidentes – pode ser um modo de contribuir para que os processos de subjetivação sejam discutidos pelos próprios sujeitos. Talvez seja um modo de conduzir para operações de autoconhecimento, diluindo operações de sujeição.

Quero dizer, com isso, que compor com a materialidade do corpo desde a perspectiva labaniana, por exemplo, é também compor com a materialidade discursiva, mesmo que esse não seja o foco. Quero ressaltar, então, que é importante lembrar que na escola, na aula de dança, ao compor a partir de uma tarefa de movimento, estamos compondo com corpos alvo de investimentos dos poderes da mídia, da igreja, do marketing, como também de discursos de resistência, que se confrontam e se arranjam – e se mostram.

Daí que percebo o processo de compor e ser composto na aula de dança, de olhar e ser olhado como corpo composto em dança, como uma intensificação do processo de diferenciação. A começar pela necessidade de reposicionamento dos corpos devido à dissolução de um posicionamento naturalizado na técnica disciplinar escolar – a quadriculação das carteiras na sala de aula. Se esse posicionamento é desfeito, outros necessariamente são construídos. Aquilo que a professora Tereza chama de desconstrução.

Penso na intensificação dos processos de subjetivação devido à intensificação do olhar de uns sobre os outros enquanto são convocados a comporem-se de modo diferente do padrão – convocados a refazerem certos posicionamentos (deslocarem-se). E penso nos corpos, na aula de dança, sendo tecidos nas amarrações entre poder e saber, enquanto compõem e são compostos, enquanto olham e são olhados; pois “[...] é pelo jogo do olhar ou pelas possibilidades de percepção que um ser humano torna-se sujeito, pois é pela

relação com o exterior que ele se singulariza e subjetiva-se em relação aos demais” (PARAGUASSÚ, 2013, p. 9).

É desde a mobilidade dos corpos que o sujeito é constituído e percebido. Se o corpo e seus padrões (de movimento, comportamento, postura) são construídos nos processos de subjetivação e são evidências do sujeito que somos, expor esse corpo é expor quem somos. Mais que isso, se “[...] o poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo” (FOUCAULT, 1979, p. 131).

No entanto, vale lembrar, o sujeito não é fixo. Se o sujeito é percebido desde a mobilidade, a mobilidade também é um modo de deslocar a percepção e produzir novos reposicionamentos. Daí o perigo. A escola não sabe lidar com o que não sabe. Até onde pode a mobilidade?

O corpo quando dança é o resultado da tensão entre as práticas da escola, que tem medo do descontrole e que educa o sujeito disciplinado a controlar sua mobilidade, e as práticas que convocam a sair do padrão, sem trazer um modelo definido, que convocam ao descontrole. Por isso, dançar pode ser desconfortável, tenso. Os alunos, ao mesmo tempo em que são convocados a transgredir, são vigiados. Quando dançam, se mostram e, mais que isso, se mostram em perigo – se expõem.

Eu havia dito que, quando observo as relações que acontecem em aula, penso também na diferenciação como processo da linguagem. Nessa perspectiva, considero importante entender o processo linguístico como operação que permeia os processos de subjetivação (e que, portanto, está vinculado a relações de saber e poder). Ao discutir o processo de produção simbólica e discursiva que resulta em identidade e diferença, Silva escreve que

Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõe e, ao mesmo tempo, afirmam relações de poder. [...] Os pronomes ‘nós’ e ‘eles’ não são aqui simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2017, p. 3).

A construção de identidades e diferenças funciona na escola em relação às operações de normalização.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. [...] Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as

características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é 'natural', desejável, única (SILVA, 2017, p. 4).

Dessa forma, percebo os atos de criação linguística na composição de dança como um processo linguístico que permeia processos de subjetivação. A dança como linguagem, constituída de processos de diferenciação, também produz resultados de identidade e diferença – significados compostos na materialidade do corpo. Padrões corporais e de movimento são também formas de representação⁴³ de identidade e diferença ou ainda de performatividade da identidade e da diferença. Performatividade, aqui, desde John Austin, como a capacidade da linguagem de fazer coisas⁴⁴, passando por Butler, como “[...] aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange” (BUTLER, 2000, p. 111).

Trago aqui a questão da identidade e da diferença pela relevância que questões como identidades sexuais e de gênero, de raça, entre outras, estão fortemente intrincadas nas relações de poder da sociedade hoje, nas lutas que questionam o estatuto do indivíduo, de que nos fala Foucault. E porque essas questões (não poderia ser diferente) se configuram nos corpos. Ao discutir pedagogias da sexualidade, Guacira Louro escreve que “[...] nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por força, a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, em ambiguidade nem inconstância” (LOURO, 2000, p. 8). Porém, os corpos não são tão evidentes e fixos quanto usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das evidências do corpo. Com relação à identidade sexual, Butler vai dizer que

[...] o 'sexo' é um constructo ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou a condição estática de um corpo,

⁴³ Representação aqui entendida na perspectiva das teorias pós-estruturalistas, “[...] concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material [...] [que] incorpora todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem. Isto significa questionar quaisquer das pretensões miméticas, especulares ou reflexivas atribuídas à representação pela perspectiva clássica. Aqui, a representação não aloja a presença do "real" ou do significado. A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2017, p. 6).

⁴⁴ A obra de Austin “[...] permitiu pensar na qualidade de Performance própria da linguagem, na sua Performatividade como possibilidade de realização: ao falar, realizamos, não apenas representamos o mundo” (ICLE, 2010b, p. 14).

mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o “sexo” e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada dessas normas. O fato de que essa reiteração seja necessária é um sinal de que a materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta (BUTLER, 2000, p. 111).

A reiteração, ou repetição, é característica da linguagem, que se configura na materialidade da língua ou do corpo.

Jussara Setenta escreve sobre a dança em um corpo como uma espécie de fala desse corpo. Quando a dança desse corpo “[...] inventa o modo de dizer-se [...] se distingue por não ser uma fala sobre algo fora da fala” (SETENTA, 2008, p. 17), a autora denomina “fazer-dizer”⁴⁵. Seguindo a perspectiva de Austin, ela considera a fala do corpo como uma forma de ação. Entretanto, Austin já havia chegado à ideia de que toda fala produz, não apenas aquelas que são elas mesmas uma ação. Essa ideia se aproxima de onde quero chegar: o ato de dançar é uma ação que produz o corpo e fala desse corpo – o corpo, ao dançar, produz “atos de fala” sobre si mesmo, diz de si mesmo, mesmo quando a intenção é comunicar algo que está fora.

Nessa perspectiva, o corpo, enquanto fala o que é, produz o que é; enquanto produz o que é, fala o que é. Dançar expõe o corpo, porque fala desse corpo. No caso de danças de técnicas codificadas, o vocabulário existe a priori, e aprender tal vocabulário, constituir-se em tal vocabulário, é um processo de subjetivação. Por outro lado, a dança que se produz com estruturas do movimento e da materialidade do corpo, nos dá ferramentas para elaborar diferentes modos de dizer; no mínimo nos aponta para a ideia de que dizer pode ser de diferentes modos. Essa dança convoca os alunos a inventar o seu dizer, convoca-os a se exporem em perigo. Caminho próximo do que Setenta denomina dança contemporânea, que compõe a partir de questões relacionadas à contemporaneidade.

A autora também propõe “[...] pensar como se dá a aproximação entre a produção dos atos de fala e do corpo que dança ambientados num espaço institucional-escolar que, de maneira geral, se estrutura somente de modo

⁴⁵ “Buscar perceber que, no trato com as informações, o lidar da dança contemporânea dá ênfase no como se trabalha o corpo. Importa, neste modo de fazer dança, levantar problemas e transformá-los no seu fazer-dizer. O que ocorre é que, nem sempre, o dizer da dança produz falas próximas do deleite, uma vez que suas falas, estão levantadas questões que inquietam e incomodam o artista e não apenas o agradam. [...] O discurso das certezas cede lugar para o das incertezas e colabora para a observação dos diferentes fazeres da dança, ressaltando suas singularidades em vez das suas originalidades. Precisamos nos treinar a observar ideias na forma de movimentos em vez de buscar reconhecer os passos que já conhecemos” (SETENTA, 2008, p. 109-110).

normalizante [...]” (SETENTA, 2008, p. 66). Sua discussão não é sobre a dança ambientada na escola, mas em cursos de dança em nível de graduação, porém traz elementos que contribuem para pensar os arranjos na composição do corpo. Ela traz os conceitos de agenciamento, de Judith Butler, para falar que os modos de regulação e organização da fala “[...] estão configurados como agência. Nessa configuração os processos de escolha não sofrem a soberania do sujeito, não são propriedade do sujeito que exerce o poder. Trata-se de uma agência enquanto pós-soberania do sujeito que promove delimitações imprevistas” (SETENTA, 2008, p. 34). Propõe, então, pensar nos modos que regulam e organizam a fala do corpo, a dança, como agenciamento.

Nesse ponto de vista, o corpo que dança na escola revela algo das relações daquele espaço, do agenciamento necessário que torna possível aquela dança. E esse mesmo corpo, quando dança na frente do espelho do quarto, na festa, na rua, cria diferentes configurações, resultado de diferentes arranjos – outros jogos de poder.

A dança desenvolvida na escola fala das relações entre os corpos nessa instituição e dos modos de vida na escola. Modos de vida produzidos pelas relações de poder/governo, bem como pelos discursos que sustentam tais relações. O corpo criativo na escola (um corpo que se inventa), já está pautado pelas noções do que é criação na escola, aquilo que cabe nos modos de normalização. Porém, o processo é ambíguo: o corpo ao dançar na escola, ao se organizar diferentemente, também age sobre as relações de poder e as normalizações que o constituem. No inventar o modo de ser dito, há que deslocar relações de saber/poder que constituem o já dito. Há que interromper a repetição do que é dito. “A repetição pode ser questionada e contestada. É nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representam simplesmente as reproduções das relações de poder existente” (SILVA, 2017, p. 7). E a interrupção da repetição expõe o que é dito reiteradamente e que, devido a isso, estava invisível. A interrupção da reiteração das normas expõe elas mesmas.

É com esse olhar, que enxerga tanto os processos de subjetivação nas práticas das aulas de dança quanto a performatividade das composições dos alunos e alunas, que entendo que tudo o que acontece numa aula de dança extrapola conteúdos e tentativas de objetivação de currículos.

Na escola da Carla, o hábito de os corpos serem vistos em movimento de dança foi sendo construído ao longo de dez anos (diferente das escolas da Adriana, da Rita, da Tereza ou da Aline, nas quais a presença das aulas de dança não tinha mais que um ano). Nessa escola, ainda que existam aqueles que não querem ser vistos, a ideia de expor-se é muito mais tranquila. No final de todas as aulas da Carla, os grupos apresentam o que construíram para a turma. Parece que há um caminho trilhado na construção de outro modo de olhar, que desloca o olhar da vigilância e dá espaço para o olhar do respeito. Esse outro modo, constituído de outras regras e posicionamentos é reiterado a cada aula. Como, por exemplo, na aula em que os alunos se preparavam para a apresentação que aconteceria, de todas as turmas para toda a escola. A professora conversa com os alunos:

Carla: Todo mundo trabalhou o trimestre inteiro pra se apresentar lá. Certo?

Aluno: Certo.

Carla: Tá? Vamos respeitar todo mundo. Vai ter coreografia mais ensaiada, menos ensaiada, mais bonita, menos bonita, que vocês vão gostar, que vocês não vão gostar... vai ter de tudo. Mas todas elas têm que ser respeitadas, certo? Todo mundo trabalhou pra ir ali e mostrar (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 12).

Neste capítulo, foquei a percepção por meio do olhar, para tratar disso que alunos, alunas, professores e professoras chamam de expor-se. Mas não é somente pelo olhar que se dão os jogos de reposicionamento, pelo contrário; como veremos no próximo capítulo, a abordagem da educação somática evoca outros canais perceptivos na prática da dança.

3 SENSÇÃO, ESCUTA E INCERTEZA: A SOMÁTICA NA AULA DE DANÇA

Carla: (fala bem baixinho) como se vocês tivessem uma densidade entre as mãos de vocês. Vão deixando essa intensidade, essa energia se tornar maior, vai afastando as mãos e dando espaço pra ela... [...] sustenta todo esse peso. Deixa essa energia tomar conta não só da palma das mãos, dos braços, não só do externo, mas do cotovelo, deixa ela chegar lá no dedão do pé, do topo da cabeça, das costas. Sente essa energia tomando conta... percorrendo cada pedacinho. [...] Devagar, pode relaxar os braços. Joelhos caem para o lado direito. Percebam a linha diagonal que vai lá do joelho esquerdo até a pontinha do dedo da mão esquerda. (Carla respira profundamente) Concentra na respiração. Traz o quadril de volta (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 41).

A transcrição acima é de uma aula da Carla, para uma turma de 9º ano. Naquele momento estavam todos deitados, em colchonetes, com joelhos dobrados apontando para cima, toda planta dos pés apoiando no chão, afastados numa distância semelhante ao tamanho do quadril.

Essa foi uma das cenas observadas que me levaram a identificar que havia elementos nas práticas artístico-pedagógicas observadas que se aproximavam de técnicas somáticas, ou, pelo menos da perspectiva dessas técnicas sobre o corpo e o movimento. Ao mesmo tempo, pensar sobre essas práticas me levaram a perguntar se eram, de fato, práticas somáticas ou se constituíam práticas de dança com uma abordagem que se preocupava com a consciência do movimento e a escuta do corpo. Assim, neste capítulo percorro a formação dos corpos-sujeitos a partir dessa perspectiva e identifico práticas constituídas de incertezas e da sensação como modo de conhecimento⁴⁶.

Além disso, essas práticas evidenciam o lugar do corpo como centro do currículo e me mostram outros tensionamentos entre a dança e a escola. Em contraponto, as aulas da Carla, nas quais essa perspectiva era marcadamente presente, se destacavam pela leveza e o modo fluido como eram desenvolvidas.

Antes de problematizar as práticas focando nessa perspectiva, faço uma contextualização da relação entre dança e educação somática para apresentar o

⁴⁶ Quando uso o termo 'técnica somática' estou me referindo a uma técnica específica, constituída de um grupo de exercícios e/ou procedimentos específicos. Não faço diferença aqui entre técnica e método, tal como Fernandes (2015, p. 13) e Soter (2010, s. p.), pois entendo o conceito de técnica tal como Marcel Mauss (STRAZZACAPPA, 2012, p. 25-28). Por outro lado, utilizo o termo 'prática somática' quando não menciono uma técnica específica, de modo também a ressaltar o caráter discursivo da prática, isto é, acentuando o conceito de prática trabalhado nesta tese. Assim, cabe no que chamo 'práticas somáticas', propostas 'impuras', isto é, sem uma linhagem ou classificação definida, por exemplo, criada na mistura com práticas de dança. Ainda, 'educação somática', assim como Soter (2010, s. p.), utilizo como um 'termo guarda-chuva', que engloba o conjunto das técnicas.

quanto as questões da dança, hoje, estão ligadas a esses encontros. O fato de esse cruzamento estar reiteradamente presente nas aulas de dança na escola indica que as proposições curriculares de dança também têm considerado essa perspectiva de corpo.

Ao final do século XIX e ao longo do século XX, a história da dança do ocidente, principalmente da Europa e dos Estados Unidos, é marcada pelo cruzamento de práticas de dança e investigações científicas, sobretudo na área da fisiologia, da psicologia, das neurociências e das ciências cognitivas, por vezes também transpassadas pelo esoterismo⁴⁷ (SUQUET, 2009). Os artistas da dança que compõem essa história – contada de modo a mostrar as transformações da dança cênica e do corpo que dança ao longo do século – estão, cada um ao seu modo, envolvidos com essas investigações, na busca pelas relações entre mobilidade, percepção e emoção. Annie Suquet aponta para a insistência de uma das questões que se coloca para os artistas: “[...] que dispositivos possibilitam a sensação do movimento e sua organização?” (SUQUET, 2009, p. 515). Questão também perseguida pela ciência.

Em 1906, o inglês Charles Scott Sherrington, um dos pais fundadores da neurofisiologia, reúne, sob o termo ‘propriocepção’, o conjunto dos comportamentos perceptivos que concorrem para este sexto sentido que hoje recebe o nome de ‘sentido do movimento’ ou ‘cinestesia’. Muito complexo, ele traça informações de ordem não apenas articular e muscular, mas também tátil e visual, e todos esses parâmetros são constantemente modulados por uma motilidade menos perceptível, a do sistema neurovegetativo que regula os ritmos fisiológicos profundos: respiração, fluxo sanguíneo, etc. É este território da mobilidade, consciente e inconsciente, do corpo humano que se abre para as explorações dos bailarinos no limiar do século XX. O sensível e o imaginário nele dialogam com infinito refinamento, suscitando interpretações, ficções perceptivas que dão origem a outros tantos corpos poéticos (SUQUET, 2009, p. 516).

Essa história da dança é uma história complexa, das práticas que fundem pesquisa científica e pesquisa poética, que se configuram desde a observação atenta às minúcias do corpo em movimento – práticas que produzem *ideiaformas* de dança e corpo⁴⁸. Hoje, num outro contexto, essas questões são constantemente

⁴⁷ A autora apresenta como exemplo desse esoterismo a teosofia, uma das referências de Laban, que reverberou no desenvolvimento da dança moderna alemã e americana (SUQUET, 2009, p. 526).

⁴⁸ Fazem parte dessa história, entre outros: Loïe Fuller e a investigação sobre eletricidade e energia; Émile Jaques-Dalcroze e suas questões sobre a relação entre o psíquico e o sensorial; Isadora Duncan e a busca por um corpo natural; Martha Graham e a relação entre a bacia (centro de gravidade) e o torso (visibilidade da emoção); Mary Wigman e a importância da respiração; Laban e a

revisitadas, ganhando novos sentidos a partir da relação com o mundo contemporâneo. As condições do século XXI, tais como o corpo impregnado de tecnologia, a ampliação da vida para um espaço virtual e a imagem como lugar primeiro de percepção, trazem ainda outras demandas para essas práticas e nutrem artistas de outras possibilidades de investigação.

Nesse mesmo caldo da história pode-se identificar a constituição do que hoje conhecemos como educação somática. E, mais do que isso, os diversos encontros entre os artistas da dança e as diferentes práticas somáticas.

Na década de 1970, Thomas Hanna nomeou *somatics* (no Brasil chamado educação somática) o campo de estudos e abordagens de integração corpo-mente no treinamento físico que ele e outros terapeutas e educadores estavam desenvolvendo sob influência da obra de Laban, Moshe Feldenkrais e Mathias Alexander⁴⁹. As práticas se estabelecem a partir da escuta do corpo, entendido como um todo integrado e dinâmico, “[...] como ser vivo em constante relação, adaptação e aprimoramento com o/no meio” (FERNANDES, 2015, p. 13). Ao longo do século XX essas práticas foram sendo apropriadas por artistas na prática de dança, tanto como um trabalho corporal para equilibrar o estresse físico, muscular, articular que a dança provoca, como para despertar a sensibilidade e a percepção do movimento (SOTER, 2010, n. p.).

relação entre o transporte do peso, a organização corporal e a emoção; Ruth Saint Denis e Ted Shawn e a mobilização da coluna; Doris Humphrey e a espiral e a dinâmica helicoidal; Merce Cunningham e a busca por se desviar das limitações das escolhas inconscientes e intuitivas; Steve Paxton, a perda da verticalidade e os comportamentos reflexos (SUQUET, 2009).

⁴⁹ “[Q]uando Hanna delimitou a somática, fê-lo a partir de práticas terapêuticas e educativas já existentes e disseminadas, que passaram a ser reconhecidas como parte de um campo com premissas comuns, inclusive em constantes atualizações a partir de métodos criados por discípulos daqueles pioneiros, num processo de diferenciação, multiplicação e expansão de especialidades que continua até hoje. [...] Dentre as técnicas somáticas existentes na contemporaneidade, podemos citar a Técnica Alexander, os Bartenieff Fundamentals™, o Body-Mind Centering®, as Connective Tissue Techniques®, o Continuum, o Dynamic Embodiment®, a Eutonia, a Klein Technique™, o Feldenkrais Method®, a Hanna Somatic Education, a Ideokinesis, a Postural Integration, o Progressive Relaxation, o Rolfing, a Reorganização Postural Dinâmica, o Rosen Method Bodywork, a Sensory Awareness, a Skinner Release Technique, a Spiral Praxis, a Strozzi Somatics, a Técnica Klaus Vianna, o 3-D Workout™, a Trager Approach e a Voice Movement Integration. Métodos somáticos afins a técnicas somáticas são, por exemplo, o Authentic Movement, o Embodied Conducting™, o Kestenber Movement Profile, a Laban/Bartenieff Movement Analysis (que inclui os Bartenieff Fundamentals™), a Movement Pattern Analysis, o Somatic Centering™ (que inclui o Rolfing), a Somatic Experiencing™, entre outros. A diferença básica entre uma técnica e um método está no arcabouço constitutivo, que é de exercícios (no caso da técnica) ou de procedimentos (no caso do método), ambos guiados por princípios” (FERNANDES, 2015, p. 12-13).

Tatiana da Rosa percorre os caminhos dos encontros entre a dança e a educação somática no Brasil e aponta três vertentes de circulação dessas práticas e um atravessamento, a partir das quais multiplicam-se descontinuidades:

Uma delas seria a do campo das terapias psicológicas de inspiração reichiana, nos anos 1960, 1970 e 1980, que difundiu algumas técnicas ‘por meio de psicólogos e educadores físicos, com uma participação discreta de fisioterapeutas’ (STRAZZACAPPA, 2012, p. 18). Outra vertente seria a do teatro do mesmo período, no qual as técnicas se encontravam em práticas identificadas muitas vezes como ‘expressão corporal’. Uma terceira vertente seria a da entrada no país, no início dos anos 1990, da cultura de dança que inclui a improvisação como forma performática – sendo o Contact Improvisation a sua forma mais difundida – e a ‘técnica de release’ (talvez o nome ‘guarda-chuva’ mais utilizado antes de ‘educação somática’), ambas imbricadas a criações também coreográficas (ROSA, 2016a, p. 93).

A autora ainda comenta que essa cultura de dança também foi difundida pelo nome de “nova dança”. Rosa evidencia o atravessamento nessas três vertentes do trabalho da família Vianna, que, na década de 1950, começou a desenvolver aulas de dança “[...] em que era dado tempo à experiência de cada um, em que os limites e estruturas do corpo eram estudados e respeitados. Seu trabalho visava à formação e à criação em dança: sua ramificação para o campo terapêutico é uma consequência” (ROSA, 2016a, p. 93). Esse atravessamento pontua, assim, a perspectiva da dança sobre essas práticas, implicada com a dimensão artística do corpo.

No capítulo 1 desta tese, ao discutir sobre a relação intrínseca entre dança e corpo, trago uma reflexão de Fortin et al. (2009) que identifica o discurso da educação somática como marginal, em contraposição ao discurso dominante do treinamento de dança, que fantasia um corpo ideal (FORTIN et al., 2009). Segundo as autoras, a educação somática tem sido trabalhada por coreógrafos, professores e bailarinos que vêm buscando distância da visão dominante do corpo como objeto, visto que “[...] a dança é usualmente um lugar em que o sujeito tem sido tradicionalmente objetificado” (FORTIN et al., 2009, p. 49). Conforme as autoras, são artistas que procuram “[...] abordagens onde a experiência sensorial subjetiva pode ser usada para reduzir a ênfase na forma externa dos corpos dançando, que frequentemente tem apresentado um impacto negativo nos corpos dos dançarinos”

(FORTIN et al., 2009, p. 49, tradução minha)⁵⁰. Essa reflexão mostra que o recorte histórico sobre as práticas de dança que tratei anteriormente, ou mesmo a cultura da “nova dança” da qual nos fala Rosa⁵¹, não condiz necessariamente com as práticas hegemônicas, estas marcadas pelo virtuosismo técnico, pela competitividade, por modelos da mídia e da indústria cosmética.

Entretanto, observei que certos princípios da educação somática (identificada como marginal), de diferentes modos, estão presentes nas aulas de todas as professoras pesquisadas por mim no Brasil (o mesmo não ocorreu nas aulas observadas na Inglaterra). Não estou afirmando que as técnicas somáticas são trabalhadas em aula, nem que se pode trabalhar a educação somática de um modo generalista, embora tais técnicas tenham premissas semelhantes, mesmo porque, como ressalta Ciane Fernandes (2015, p. 16), é necessário considerar que cada uma das técnicas tem suas especificidades e que a formação em cada uma delas demanda tempo e dedicação. Porém, algumas premissas que perpassam todas elas, que implicam certas características das suas práticas, tais como a busca por uma consciência corporal e a noção de escuta, identifiquei nas práticas de dança desenvolvidas nas escolas. Entendo isso, portanto, como uma evidência de que as práticas dessas professoras têm realizado um deslocamento do discurso dominante, cujos enunciados dispersos – com ampla circulação principalmente na mídia televisiva – também estão presentes na escola.

Percebo, nas aulas das professoras, vestígios da relação de fusão entre dança e educação somática quando as aulas não começam em frente ao espelho, mas começam no chão. Ou, ainda, quando as aulas não começam com uma postura construída a partir de um olhar externo, mas com base na sensação de cada indivíduo sobre seu corpo, sobre as conexões entre as articulações, por via da percepção de tensões e estrutura particular do corpo de cada um, buscando deixar as conexões livres para produzir mobilidade. Identifico sinais dessa fusão nas

⁵⁰ No original em inglês: They are looking for approaches where the subjective sensorial experience can be used to reduce the emphasis on the external form of dancing bodies, which so often have a negative impact on dancer's bodies.

⁵¹ No contexto da “nova dança” / “release technique” / improvisação / contact improvisation / downtown dance/ teatro físico (e quantas outras palavras caberiam aqui?), as “técnicas somáticas” estão tão embrenhadas no fazer da dança, que é impossível pensá-las isoladas das questões da improvisação, da política do espetáculo e de toda uma corrente das artes do século XX, preocupadas com o borramento das fronteiras entre arte e vida (ROSA, 2016a, p. 97).

propostas que as professoras chamam de sensibilização, no sentido de criar vínculo entre sensação, emoção e movimento.

Embora eu considere que essas premissas são constituintes da educação somática, não posso precisar sempre se emergem da experiência das professoras com alguma técnica somática ou com um determinado modo de fazer dança. Tanto porque essas práticas se fundem numa abordagem que contempla essas premissas, como porque não é sempre que as professoras conseguem localizar exatamente as referências das práticas que desenvolvem. Aquilo que fazem é determinado pelas condições da história de cada uma e o modo específico de arranjar suas experiências: agregando e excluindo, repetindo e interrompendo, lembrando e esquecendo princípios, operações, exercícios e atitudes. Suas práticas na escola são efeito de sua formação multifacetada na relação com o contexto da escola (SOUZA, 2015). De qualquer forma, de um modo geral, quando relatam suas experiências, grande parte das vivências nessa perspectiva foram proporcionadas pelos Cursos de Licenciatura em Dança pelos quais passaram.

Rosa (2016a) nos mostra que o abordar somático do corpo é componente dos currículos dos cursos de graduação em Dança no Rio Grande do Sul. E não custa lembrar que todas as professoras participantes desta pesquisa foram graduadas em dança em Universidades desse estado. De fato, o importante aqui não é estabelecer origem, mas observar que as práticas de ensino de dança nas escolas em que desenvolvi a pesquisa estão contaminadas pelo que escolhi chamar de perspectiva da educação somática. Escolhi chamar assim por dois motivos, sendo o primeiro para marcar o lugar desse discurso outro, no ano de 2009 ainda considerado, por Fortin et al. (2009), marginal em relação ao discurso dominante da dança que valoriza um corpo ideal e fantasioso. A segunda razão é que percebo a tendência de pesquisas em dança que trazem questões relacionadas à consciência corporal e à escuta percorrerem o caminho, mesmo que transversal, no campo da educação somática. Um campo, portanto, que se solidifica cada vez mais. Mais do que isso, há o crescimento da pesquisa interessada no material somático utilizado em aulas de dança. Fortin, por exemplo, justifica uma pesquisa colaborativa desenvolvida com um grupo internacional que visa refletir sobre como a educação somática é integrada em aulas de dança contemporânea, dizendo que “[...] há muita menção da influência

da somática no ensino de dança, mas pouca pesquisa documentando como isso concretamente ocorre” (FORTIN et al., 2002, p. 132, tradução minha)⁵².

A presença dessa perspectiva nas aulas de dança nas escolas brasileiras ficou mais evidente depois da observação das aulas de dança nas escolas da Inglaterra. O contraste entre os diferentes modos das aulas serem compostas me atentou para isso.

Grande parte das aulas de que participei, ao longo desta pesquisa, iniciaram com um aquecimento do corpo. São momentos em que a perspectiva da educação somática fica mais evidente, principalmente nas aulas da Carla e da Samara. Todas as aulas da Carla a que assisti começaram com uma prática de cerca de trinta minutos, que ela chamava de aquecimento, realizada com os alunos posicionados sobre colchonetes distribuídos pela sala – todos de frente para a direção em que ela se encontrava, também sobre um colchonete. Distribuir cerca de trinta colchonetes (porque as turmas tinham cerca de trinta alunos), naquela sala de dança, significava colocar os colchonetes bem próximos uns dos outros, por vezes, um colchonete encostado no outro. Algumas vezes a prática começava com os alunos e alunas sentados, outras deitados. Diversas vezes presenciei os alunos chegando à sala, distribuindo os colchonetes e deitando-se, antes mesmo de a professora solicitar.

É característica das aulas de técnicas somáticas que a condução dos movimentos seja realizada por comandos vocais. Assim, a referência do que deve ser feito deixa de ser o corpo e o movimento da professora, deixa de ser determinado pela visão e o praticante pode colocar sua atenção em seu próprio corpo. No aquecimento das aulas da Carla, embora em alguns momentos faça os movimentos junto com os alunos, ela narra a sequência, de modo que o aluno pode estar de olhos fechados, ou com o olhar relaxado, na direção do movimento da cabeça. Como exemplo, trago abaixo a transcrição do início da aula para uma turma de 7^o ano. Os alunos estão todos deitados nos colchonetes, ela faz algumas piadas como transição do estado de brincadeira em que os alunos chegaram à sala para o estado necessário para a prática. Um aluno brinca:

⁵² No original, em inglês: “there are numerous claims about the influences of somatics on dance teaching, but little research documenting how this concretely occurs” (FORTIN et al., 2002, p. 132). Fortin também traz como exemplo a pesquisa de um grupo de dois professores e dois praticantes de somática, na Austrália, que escreveu um manual para professores de dança descrevendo os benefícios de processos somáticos no treino de dança, após pesquisa de dois anos explorando a integração de alguns materiais somáticos em aulas de dança contemporânea.

Aluno: o zóinho...

Carla: o zóinho. Cadê a calça adequada? [...] Deixa o corpo bem pesado no chão. [...] Ó, vontade mesmo é de arrancar essa tua língua. [...] Palma da mão no chão, fica. Shhhhh. (silêncio) [...] Verifiquem se os joelhos e os tornozelos estão na mesma altura dos quadris. [...] Acomoda bem a coluna, deixa criar espaço entre as vértebras, cresce... concentra na respiração... se acalmem... Shhhhh [...] Fica. (coloca a música bem baixa)

Aluno: não dá pra escutar nada, sora.

Carla: É de propósito, daí vocês ficam bem quietinhos. [...] Deixa os joelhos tombarem pro lado direito, sem tirar a escápula do chão. [...] Sintam o osso da escápula lá no chão. [...] Deixa a coluna cervical lá bem alongadinha... [...] Sem soltar a perna, espreguiça ela até onde dá. [...] Agora, controla o quadril do lado contrário e abre a perna lá. [...] Sempre pensando em criar espaço na coluna, espicha a coluna. Acomoda bem no chão. Fica. [...] Pressiona o chão com a sola dos pés e deixa o quadril subir. [...] Desce devagar. Pressiona mais uma vez. Inclina o quadril pra direita... pra esquerda. Centraliza. Desce devagarinho. [...] Manda as pernas lá pra trás. E fica (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 19).

A prática acima descrita, como tantas outras de que participei em suas aulas, se assemelha aos exercícios que compõem os Fundamentos Corporais Bartenieff⁵³, em específico: Posição Básica; Elevação da Pélvis; e Queda do Joelho (FERNANDES, 2002). Perguntei à Carla quais as referências que ela traz para compor esse aquecimento inicial. Ela responde:

Carla: Isso me lembra bastante as aulas da Cibele⁵⁴, quando ela começou trabalhar com a gente, de sentir o peso do corpo. As experiências... o contato que eu tive com educação somática, de perceber... de tentar se voltar pra dentro... e perceber cada parte do corpo... e prestar atenção nisso.

Maria: E tu sabe identificar quando tu começou a trazer isso pros alunos?

Carla: No momento que eu tive o espaço pra poder ir pro chão e começar a trabalhar. Claro que mesmo quando eu fazia o meu aquecimento com as classes empilhadas, ali, eu sempre falava: vai, percebe isso, percebe aquilo... mas o envolvimento deles com a aula, depois de todo aquele processo de empilhar cadeira, empilhar classe, aquele barulhão, eu não conseguia ter o nível de concentração que eu consigo hoje. Eu acho que o espaço... Não que seja o adequado! Mas um pouco mais preparado, assim, pra o tipo de aula que eu gostaria de dar, assim... a questão do espaço faz muita diferença.

Maria: Então essa é a aula que tu gostaria de dar?

Carla: Por enquanto. Hoje (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 52).

⁵³ Reconhecido como uma das técnicas somáticas, “[...] os Fundamentos Corporais Bartenieff são uma abordagem do treinamento corporal básico que trata da criação de modelos de conexão no corpo, de acordo com princípios de funcionamento eficiente do movimento, num contexto que encoraja a expressão pessoal e o envolvimento psicofísico total” (Bartenieff Fundamentals is an approach to basic body training that deals with patterning connections in the body according to principles of efficient movement functioning within a context which encourages personal expression and full psychophysical involvement) (HACKNEY, 2002, p. 33).

⁵⁴ Carla faz referência à Cibele Sastre, sua professora na Graduação em Dança, a qual é especialista em Laban Análise em Movimento (LMA/BF) pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies LIMS (em NY), onde obteve o título de CMA (Certified Movement Analyst). É também especialista em Consciência Corporal - Dança pela FAP/PR.

Afirmar, no início desta tese, que faria a análise das práticas a partir das tensões, das dificuldades das professoras em desenvolver seus planos de ensino. As aulas da professora Carla contrastavam com todas as outras e, nesse caso, é a falta de tensão que me intrigou, porque destoava. Sua fala indica que a dificuldade que existia num momento anterior era a falta de espaço “*para ir pro chão*”. No momento que a escola lhe proveu uma estrutura relativamente adequada, ela pôde fazer escolhas curriculares e desenvolver um plano conforme “*o tipo de aula que gostaria de dar*”. Isso indica que as escolhas da Carla tinham convergência com o projeto pedagógico da escola. Pude observar, nos momentos de intervalo e recreio, na sala dos professores, um clima de comprometimento e apoio entre equipe diretiva e docente. De fato, isso se traduzia em uma atmosfera leve. Além disso, o trabalho continuado – a dança fazia parte do currículo obrigatório da escola há dez anos – permitiu que os saberes e verdades da dança fossem ocupando espaço na escola. As criações de dança literalmente foram ocupando os corredores, pátio e quadra de esportes, desfazendo a desconfiança que o desconhecido produz, tanto nos alunos como professores e direção.

Carla encerra essa fala relativizando a certeza daquilo que deve compor o currículo. “*Por enquanto*”. Traz à tona a ideia de uma composição contingente, relacionada ao presente: “*Hoje*”.

Carla relata que teve diferentes experiências com a educação somática ao longo da Graduação e pontua as aulas com as professoras Luciana Paludo e Cibele Sastre; um curso de curta duração com Sylvie Fortin; e seu Trabalho de Conclusão de Curso, no qual desenvolveu um estudo sobre Ideocinese. A Ideocinese é uma técnica somática, criada por Mabel Todd como modo de desenvolver sua própria reabilitação, que denominou de reeducação postural (STRAZZACAPPA, 2012, p. 93).

A ideia de “*se voltar para dentro*”, que expõe Carla, contrapõe a noção de percepção de si por via da imagem do espelho, naturalizada nas aulas de dança, do discurso dominante da dança⁵⁵, e evoca o método da Ideocinese. Essa técnica

⁵⁵ Silvia Wolff aponta para a importância do espelho nas aulas de ballet, “sendo um instrumento frequentemente considerado imprescindível desde o surgimento desta técnica” (WOLFF, 2010, p. 66). Segundo a autora, “[...] aprende-se a confiar na imagem que se vê, como se ela fosse mais importante do que aquela que se percebe ao se sentir o movimento” (WOLFF, 2010, p. 66). Sua reflexão mostra a relação intrínseca entre esse modo de perceber a si mesmo e a *ideiaforma* do ballet: “Acima de tudo, o uso do espelho reforça a primazia de um imaginário estético ideal,

somática trabalha com a percepção de si com ênfase nas sensações proprioceptivas, do sistema nervoso *proprioceptivo*, “distinto do mecanismo *exteroceptivo*, pelo qual o mundo externo é percebido” (TODD, 1937, p. 27, tradução minha)⁵⁶. No método, o praticante imagina o movimento antes de realizá-lo, provocando “[...] respostas neuromusculares que permitem sua execução com um mínimo de esforço” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 94). É importante que a sugestão de imagens corporais aconteça com o corpo “em baixo tônus para propiciar microajustes posturais” (ROSA, 2016b, p. 9). O baixo tônus consegue-se deitando no chão, com o máximo do corpo apoiado.

O deitar-se no chão é, também, a ideia de uma possibilidade de retorno ao antes de caminhar, antes do corpo tornar-se estruturado para mover-se verticalmente. As técnicas Bartenieff e a Ideocinese, por exemplo, fazem associações entre o desenvolvimento ontogenético e filogenético que passa, também, por sair do chão e aprender a caminhar ou tornar-se um animal bípede, respectivamente (FERNANDES, 2002, p. 44; TODD, 1937, p. 13-23).

O chão proporciona outras perspectivas de perceber e conhecer: o corpo em baixo tônus, outras possibilidades de apoio e o olhar para cima. Deitar ou utilizar outros apoios no chão provoca a redução do olhar na direção dos outros olhos e corpos, ou ainda para o espelho. O “*olhar para dentro*”, ou olhar para o teto e o deitar-se ao lado de outros também produz outro posicionamento.

Numa aula da professora Carla, em que três alunos estão conversando entre si e atrapalhando a concentração dos outros na prática inicial, deitados sobre os colchonetes, uma menina brinca com a ideia de que deveriam fazer um “*espelho de colchonetes*”, em referência ao “*espelho das classes*”, na sala de aula. Nesse caso,

promovido pela própria técnica do ballet. Isto condiz com a filosofia de corpo presente na prática do ballet e que leva o indivíduo a olhar para fora, e não para dentro de si, buscando estar sempre belo e bem, mental e fisicamente, procurando sempre ultrapassar seus próprios limites, tentando chegar o mais próximo possível de alguma espécie de perfeição” (WOLFF, 2010, p. 66).

⁵⁶ No original, em inglês: “[...] as distinguished from the exteroceptive mechanisms by which the outer world is perceived” (TODD, 1937, p. 27). Conforme Todd, as sensações proprioceptivas são de três tipos: “[...] o ‘sentido do movimento’, em toda a estrutura esquelética e muscular, chamado de cinestesia; o sentido de localização no espaço, derivado dos órgãos do ouvido interno, conhecido como sentido labiríntico; e uma mescla de impressões de vários órgãos internos, como de digestão e excreção, chamado sentido visceral” (TODD, 1937, p. 27, tradução minha). No original, em inglês: “[...] the ‘feeling of movement’, in all skeletal and muscular structures, called kinesthesia; the feeling of position in space, derived from organs in the inner ear and known as labyrinthine; and miscellaneous impressions from various internal organs, as of digestion and excretion, called visceral” (TODD, 1937, p. 27).

o “*espelho*” é o mapa que define o lugar de cada aluno na sala de aula. Essa situação mostra um jogo irônico da aluna com a naturalização da ideia de que a definição da posição de cada um na sala (estabelecida pela professora pelo modo que julga as relações dos alunos uns com os outros) organiza o espaço e possibilita o desenvolvimento das atividades.

Em outra escola, a professora Samara identifica em sua formação as aulas que fez da técnica de Graham com a professora Ceci Frank e seu acordar para o papel da respiração na dança. Também fala de “*atravessamentos da educação somática*” nas atividades que objetivam o “*desacelerar*” dos alunos e a busca de “*um outro estado*” (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 70).

As aulas da Samara (no seu caso, para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental) também iniciavam com uma prática denominada aquecimento/alongamento, porém em roda. Às vezes todos sentados no chão (sem colchonetes), às vezes a roda era formada por cadeiras onde todos se sentavam.

Samara: Como é a postura pra aula de dança? Pra gente começar...

Aluno: É assim, Sôra. bumbum colado, costas retas.

Aluna: Ísquios (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 52).

Em vários momentos da aula, Samara traz a ideia de postura de dança, sendo que ressalta que a coluna deve estar alongada, que é diferente da imagem de uma coluna reta, sem curvas. Samara relaciona esse momento da aula com a formação do corpo da criança. Na entrevista, ela comenta:

Acho que uma coisa que talvez eu tenha trazido como regra é a questão postural, eu tô sempre pedindo... eu uso isso já como mote pra começar tratar de coisas do corpo... de contar, de mostrar o esqueleto, de como se apoiar, mas sempre cobrando... porque eu acho que tem um atravessamento... tu tá lidando com um corpo que está em formação... Tu tá formando também, ajudando a formar, ou pelo menos a indicar... e de repente tem um aluno que tá com uma má postura numa aula de dança, poxa vida... minimamente eu um procuro cobrar isso. Acho que as rodas começam também por aí, pela questão postural... (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 67).

Além da preocupação com a organização postural, identifico a perspectiva da educação somática nas aulas da Samara porque ela convoca seus alunos a concentrarem-se em seus corpos e é recorrente a atenção às conexões ósseas, respiração, percepção do peso de partes do corpo, alongamento por oposição e apoio, por exemplo. Todos esses elementos estão presentes em um momento de uma das aulas para uma turma de 2º ano do ensino fundamental, que aqui descrevo:

Em roda, todos sentados nas cadeiras dispostas num círculo, mãos iniciam do lado ou do joelho. Samara coloca a música. Sequência de alongamento – coluna enrola e cabeça pendura lá embaixo, faz movimento de sim e não. Todos os alunos fazendo junto com Samara. Alonga braço esquerdo em cima, arco lateral com o tronco para a direita. Outro lado. Mãos apoiadas na cadeira, púbis vai pra frente lentamente, volta com ísquios. Entra outra música, curvatura da coluna, mobilidade dos ombros e da coluna, ondulação lateral com a coluna. Samara fala: ‘Não descola o bumbum da cadeira’. Samara faz os movimentos e vai descrevendo. [...] De pé, em frente das cadeiras – torsão da coluna. Samara fala: ‘Agora a gente vai torcer pra sentar, olha só (mostra). E agora vou ficar de pé’ (levanta com torção do tronco) (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 84).

Samara mostra o movimento, pois os alunos de 7 e 8 anos não conseguem executar a proposta apenas pelo comando de voz. Mas os comandos também são dados. As palavras torsão, inspiração, pendurar, arredondar, cabeça pesada, alinhada, cóccix, vértebra, coluna, joelho, cotovelo, ísquios, entre outras, passam a fazer parte do vocabulário dos alunos, na descrição de seus corpos e movimentos. Essas palavras vão sendo conectadas por um modo muito específico de falar: lentamente, continuamente, em volume baixo, buscando a tranquilidade da respiração e a quietude dos corpos – como ocorre no momento de uma aula do 1º ano do ensino fundamental, transcrito abaixo. Samara conduz:

Não tá conseguindo? Então vamos de novo. E... um... Inspira. Solta o ar indo lá pra trás arredondando... Ó, agora tu conseguiu. E de novo, volta, e inspira. Agora a gente vai fazer inspirando elevando o braço. Inspira! Deixa o bumbum lá no chão e os pés colados no chão... Não é ajoelhado. Eeee vamos soltar o ar baixando o braço, vai lá. Pendura no joelho, arredonda de novo. Inspira elevando os braços. Abre lá. E o que a gente vai fazer daqui? A gente vai lá pra frente. Cola o bumbum no chão. Vamos andar lá... até onde a gente conseguir. Sem dor. E a gente tenta com isso colar o cotovelo no chão. E a gente vai deixar a cabeça pesada. Vamos ver até onde a cabeça vai. Todo mundo vai testar. Sem tirar o bumbum do chão (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 23).

Samara pede que elevem a coluna até as costas ficarem alinhadas. Um aluno, então, pergunta o que é alinhada e ela interrompe o exercício para dar explicações teóricas, sem sair da posição de roda e do estado de atenção de todos.

As costas alinhadas. O que é alinhada? A nossa coluna faz um desenho assim, ó. (desenha no ar) Ó. Tipo, o cabelo da fulana tem fios pra cima e fios pra baixo e ela tá querendo alinhar embaixo da tiara. O que é alinhar? É organizar. Então a Sôra uma hora vai trazer o esqueleto que a gente tem ali na sala do lado, do laboratório, pra gente ver direitinho como é o desenho da coluna vertebral (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 23).

Para trabalhar a organização postural, ela traz outras imagens na realização dos movimentos, tais como empurrar um balão imaginário para o teto, ou imaginar uma bacia de água na cabeça e derramar essa água bem lentamente para frente.

Ela também trabalha a percepção da tridimensionalidade do tronco integrando a respiração e o toque nas laterais. E trabalha movimentos ondulados, lentos e contínuos. Isso é bem claro na transcrição abaixo, de uma aula para o 2º ano. A professora fala:

Vai começar pela cabeça e vai puxar o restante da coluna fazendo ela dobrar sobre ela mesma... pra voltar, a gente vai puxar pelo cóccix e a cabeça vem por último. Para o lado, serpentear; para o outro lado, serpentear (durante a fala, as crianças tentam interromper a Samara – sora...sora – que não atende, segue explicando). Só pra gente ter uma ideia de como na nossa coluna, em vez dessas voltinhas, nós temos as conexões que são as vértebras. São vários discos, vários ossos, que se conectam. Então essa conexão que faz que a gente tenha esses movimentos aqui, ó (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 87).

Na maior parte das vezes em que as crianças interrompem a Samara, fazem comentários os mais diversos, sem nenhuma relação com o foco da aula. Além disso, ora acusam colegas (de dispersão ou mau comportamento), ora pedem para sair para tomar água ou ir ao banheiro. Em função disso, para desenvolver a proposta, na maioria das vezes a Samara não dá atenção para as crianças quando elas tentam interrompê-la.

Nesses trabalhos outra possibilidade é construída no corpo das crianças, que destoa dos movimentos rápidos e de fluxo livre que se vê na maior parte do tempo: no recreio, nos deslocamentos indo ou vindo do refeitório, quando se deslocam da sala de aula até a sala de dança e quando entram na sala de dança. Em vários momentos, durante a prática conduzida por Samara, chegou-se em um estado de calma e concentração na turma. Um estado no qual cessam as conversas paralelas com os colegas, o julgamento dos colegas, e que propicia uma atenção ao próprio movimento, à própria organização corporal, à respiração, aos movimentos com ênfase nas conexões ósseas. Um estado que propicia a escuta: escuta de si, que pode levar à escuta do outro.

Tatiana da Rosa descreve uma condição da somática como uma

[...] aposta na crença de que é nesse ato mesmo do sentir atento que permite diálogos e conexões com outrem [talvez porque passe a escutar a mim] Talvez porque permitimos outros nexos, mais miúdos, menos habituais, menos prontos, menos frase-feita, mais disparatados, mais fustigados pelo movimento (ROSA, 2016b, p. 4).

Entendo que Carla fala de algo semelhante a esse estado a partir do que espera que os alunos façam dentro do que é possível na escola: “se voltar para dentro e... perceber cada parte do corpo... e prestar atenção nisso”.

Embora encontrando dificuldade, Adriana também traz princípios das práticas somáticas para suas aulas, principalmente com os alunos do 1º ano do ensino médio, em quem percebe mais disponibilidade para esse tipo de trabalho. Segundo Adriana, “a questão da consciência corporal e da organização do corpo” é o que a orienta na sua prática de dança, tanto como professora quanto como bailarina⁵⁷ (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 27). Ela fala de uma organização corporal da educação somática, que organiza as articulações e a respiração na produção de um corpo engajado.

As três professoras, Samara, Carla e Adriana, tocam, cada uma de seu modo, na ideia de consciência corporal e de escuta. Além delas, Rita ainda ressalta a dimensão afetiva do processo de construção de consciência do corpo.

Na entrevista, Rita falou de um aluno que nunca participava das suas aulas até que, num dia, ela conseguiu fazer com que ele deitasse no chão. Toda a turma já estava deitada, então quando o aluno se deitou, ela começou a contar uma história inventada por ela, em que cada um era o protagonista e deveria se imaginar nos cenários e nas ações induzidas. Rita ainda disse: “*Consegui fazer que ele fechasse os olhos, e ele ficou toda a atividade. Então, são essas vitórias, que eu considero, que tu alcança no dia-a-dia*” (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 55). Perguntei a ela por que quer tanto que seus alunos façam sua proposta, pois ela chega a falar em “*vitória*” se referindo ao aluno entrar na atividade. Ela respondeu: “*porque se não for com a gente que trabalha consciência, com o afetivo, vai ser com quem mais?*” (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 55). A atitude da Rita a coloca ativamente e intencionalmente no jogo de poder que estabelece o currículo.

As duas noções – consciência corporal e escuta –, compõem o que estou chamando de perspectiva da educação somática nas práticas de dança. Uma perspectiva que se volta sobretudo para a relação de cada um com seu corpo e, desde o ponto de vista desta tese, para a produção de corpos-sujeitos (ou de si mesmo).

⁵⁷ Adriana relata que antes de fazer o curso de Graduação em Dança, participou de “*um grupo de estudos e experimentação em Laban*”, que se encontrava duas vezes por semana. Nesse grupo teve acesso à prática e à leitura sobre os estudos de Laban e de educação somática (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 45).

3.1 CONHECIMENTO E CONSCIÊNCIA DE SI – DO SOMA

Há uma ideia de consciência corporal como uma das premissas das práticas somáticas, que se relaciona com uma ideia de consciência de si, com uma “consciência pelo movimento”, esta última título do livro de Moshe Feldenkrais (1977) traduzido para o português e publicado no Brasil na década de 1970. Como aponta Márcia Strazzacappa, as técnicas somáticas “[...] partem de uma tomada de consciência do meu ‘eu’ hoje, avançando a cada sessão até a descoberta quase infinita de nós mesmos; elas propõem, assim, uma análise do ‘eu’ por meio de sensações físicas” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 118-119). Essa análise, esse conhecer, é descrito de diferentes formas, por diferentes pesquisadores do campo da dança, referindo-se a diferentes técnicas. Jill Green (2002-2003) denomina um olhar de dentro para fora, Jussara Miller (2012) fala no pesquisador do próprio corpo, Tatiana Rosa (2016b) refere-se à observação em primeira pessoa citando Hanna.

O termo traduzido para o português como consciência, por exemplo nas técnicas Feldenkrais e Ideocinese, no original, em inglês, é *awareness*. Essa noção de consciência corporal diz de um estado de ciência na experiência pela qual o indivíduo está passando. Trata-se de um conhecimento que não é sobre o corpo ou sobre a experiência, mas é do corpo e no corpo. Ao mesmo tempo, é um acordar para si mesmo, prestar atenção (FELDENKRAIS, 1977, p. 72). É uma consciência sobre a própria estrutura corporal que extravasa para o modo de ser do indivíduo e possibilita transformações. Por exemplo, a ideia de autoconsciência da Ideocinese está relacionada com a consciência do próprio movimento, peso e posição no espaço, desenvolvida pela propriocepção. Mas a consciência corporal não se restringe a uma percepção anatômica, embora muitas vezes parta disso, porque o corpo não se restringe a isso. A abordagem somática prefere usar o termo *soma* em vez de corpo.

Assim, o conceito de *soma*, de Thomas Hanna, quem definiu o termo educação somática, é repetido em diferentes trabalhos que trazem essa perspectiva⁵⁸.

⁵⁸ Todos os somas são processos holísticos de estrutura e função em constante troca entre matéria e energia; somas tendem simultaneamente à homeostase e equilíbrio enquanto tendem à mudança e desequilíbrio num paradoxo que caracteriza e produz a vida; todo processo somático acontece em padrões rítmicos cíclicos de movimento interno alternante (por exemplo, sístole/diástole,

‘Soma’ não quer dizer ‘corpo’; significa ‘Eu’, o ser corporal. [...] O soma é vivo; ele está sempre se contraindo e distendendo-se, acomodando-se e assimilando, recebendo energia e expelindo energia. Soma é a pulsação, fluência, síntese e relaxamento – alternando com o medo e a raiva, a fome e a sensualidade (HANNA apud MILLER, 2012, p. 13).

O soma é dinâmico e impermanente, está em relação e troca incessante com o ambiente, que implica obviamente os outros somas. Entendendo o corpo como *soma*, se segue que uma transformação na organização corporal significa também uma organização nas diferentes dimensões, como a afetiva e a intelectual – que separamos para descrevê-las, mas que são fundidas no *soma*.

A perspectiva da educação somática é, assim, a perspectiva do *soma*, que é

[...] o corpo como percebido desde a percepção em primeira pessoa. Quando o ser humano é observado de fora, isto é, de um ponto de vista de outra pessoa, o percebido é o fenômeno do corpo humano. Mas, quando o mesmo ser humano é percebido do ponto de vista da primeira pessoa, por via de sua propriocepção, um fenômeno categoricamente diferente é percebido: o *soma* humano. [...] O soma, sendo percebido internamente, é categoricamente diferente do corpo, não porque o sujeito é diferente, mas porque o ponto de vista é diferente: é percepção imediata – um modo sensitivo que fornece dados exclusivos (HANNA, 1991, p. 31, tradução minha)⁵⁹.

Hanna expõe que existem dois irredutíveis pontos de vista sobre o ser humano e que os dados percebidos e produzidos por cada um desses pontos de vista são equivalentes em termos de valor e rigor (de veracidade), mas são diferentes como fenômenos observados. Em verdade, a prática somática leva em conta os dois pontos de vista que se articulam: do aluno ou praticante (em primeira pessoa) e do professor ou terapeuta (em terceira pessoa).

Tenho aqui que fazer uma ressalva. Hanna parte da ideia de soma como fenômeno observado, que existe a priori. Desde a perspectiva foucaultiana, porém,

expansão/contração, parassimpático/simpático, sono/vigília); na ecologia somática, o soma tende à autonomia e independência de seu ambiente enquanto tende a desejar e depender dele – tanto social quanto fisicamente; todos os somas crescem numa alternância entre funções adaptativas analíticas e sintéticas rumo à diferenciação; somas coordenam suas partes holisticamente, intencionando seu crescimento, diferenciação e integração (HANNA apud FERNANDES, 2015, p. 10-11).

⁵⁹ Em inglês, no original: “[...] the *body* as perceived from within by first-person perception. When a human being is observed from the outside – i.e., from a third-person viewpoint – the phenomenon of a human *body* is perceived. But, when this same human being is observed from the first-person viewpoint of his own proprioceptive senses, a categorically different phenomenon is perceived: the human *soma*. [...] The soma, being internally perceived, is categorically distinct from a body, not because the subject is different but because the mode of viewpoint is different: it is immediate proprioception – a sensory mode that provides unique data” (HANNA, 1991, p. 31).

cabe pensar que, mais do que isso, o soma é produção do conjunto de regras ao qual está inserido, produto de um discurso. Além disso, compete lembrar a noção de visibilidade, isto é, “[...] qualquer forma de sensibilidade, qualquer dispositivo de percepção. O ouvido e o tato na medicina, o exame na pedagogia, a observação sistemática e sistematizada em qualquer aparato disciplinar, a disposição dos corpos nos rituais penais, etc.” (LARROSA, 2002, p. 60). Jorge Larrosa dá exemplos de como Foucault analisa diferentes modos de ver relacionados aos objetos que são vistos. A visibilidade de uma patologia, por exemplo, portanto sua existência, decorre do modo de vê-la⁶⁰.

Nos trabalhos de Foucault, tanto o objeto quanto o sujeito são variáveis dos regimes de visibilidade e dependem de suas condições. Um regime de visibilidade composto por um conjunto específico de máquinas óticas abre o objeto ao olhar e abre, ao mesmo tempo, o olho que observa. Determina aquilo que se vê ou se faz ver, e o alguém que vê ou faz ver. Por isso o sujeito é uma função da visibilidade, dos dispositivos que o fazem ver e orientam seu olhar. E esses são históricos e contingentes (LARROSA, 2002, p. 61-62).

O modo de olhar e aquilo que é olhado se autodeterminam.

Assim, por consequência à colocação de Hanna e levando em conta a perspectiva teórica de análise desta tese, infere-se que a perspectiva da educação somática produz o modo de olhar, que contempla o modo como o conhecimento é construído, isto é, desde a percepção da primeira pessoa, através de operações específicas. Produz também um tipo de conhecimento (uma consciência do e no corpo) e, ainda, o objeto de conhecimento (soma).

A consciência corporal (talvez tivesse que chamar de consciência somática) não implica apenas o conhecimento, mas uma atitude ativa (modo de olhar). Porque é no processo de atuação sobre si mesmo que essa consciência vai se constituindo. Conforme escreve Miller (2012, p. 13),

A educação somática consiste em técnicas corporais nas quais o praticante tem uma relação ativa e consciente com o próprio corpo no processo de investigação somática e faz um trabalho perceptivo que o direciona para a autorregulação em seus aspectos físico, psíquico e emocional.

⁶⁰ A escola, um dos aparatos disciplinares apontados em Vigiar e Punir, é, entre outras coisas, uma máquina de ver (LARROSA, 2002, p. 61). Um dos dispositivos para ‘tornar visíveis’, as pessoas que capturam, no caso da escola: tornar visíveis as crianças, para ‘tornar eficaz’ o processo de ensinar.

Assim, essas práticas pressupõem a construção de conhecimento do próprio corpo por via de um processo investigativo, pois o que é o nosso corpo não é dado. O que é o nosso corpo é, em um só tempo, aquilo que é percebido e aquilo que é reelaborado.

Tatiana da Rosa, desde as condições de possibilidade de onde emerge o procedimento somático, discute a “[...] possibilidade da sensação como forma de conhecimento ela mesma, isto é, articulada e empoderada pelas palavras, que por sua vez lhe sejam próprias” (ROSA, 2016b, p. 1). Rosa traz a necessidade do reconhecimento desse saber específico, importante no fazer poético e pedagógico da dança, sem o qual, segundo a autora, “[...] a arte, e muito especialmente as artes vivas do teatro, da dança e da performance não podem pertencer senão ao reino da afasia, desempoderadas” (ROSA, 2016b, p. 2). A autora aposta na relevância do processo de conexão com as sensações, que também chama de escuta das sensações, como conhecimento compartilhável. Um conhecimento daquilo que ultrapassa o nomeável. “A sensação é reverberável, mesmo que de maneira incompleta (GIL, 2004). Se a permito (ser e ver), ela é volume e visível no corpo, assim tem se apostado na dança. Ela é reverberável como volume, sensação mesma e como memória” (ROSA, 2016b, p. 4-5).

A legitimação desse saber específico – da sensação – é importante para subsidiar a discussão levantada desde o Capítulo 1 (entre as páginas 64 e 69) sobre a falta de conhecimento – e por isso desconfiança – do saber da dança, pela equipe diretiva da escola. Um saber que carrega incertezas, imprecisões científicas, que é “atropelado” na escola pelas certezas das verdades pedagógicas que a constituem. Um dos exemplos que trouxe naquele momento foi justamente o da situação em que a professora Samara precisava dar uma pausa, pois falar da sua experiência com uma aluna implicava a memória corporal da experiência, implicava trazer a sensação que fala da experiência, mediante uma perspectiva que escuta mais do que propõe resultados. Sua pausa não foi percebida como modo de organizar o saber, a palavra foi tomada por outra professora e, em consequência, sua perspectiva foi ignorada.

Segundo Rosa, a dança “[...] exige articulações muito intensas, prioritárias e sofisticadas com o campo da sensação, ou da presença, ou do movimento, ou do corpo, solicitando uma prática, um repertório e um entendimento abafados em nossa cultura” (ROSA, 2016b, p. 5). Rosa nos fala que as práticas somáticas convidam o

praticante a dar ouvidos e palavras à sensação e ao tátil. Ao mencionar o tátil, ela também se refere à dimensão da presença, apontada por Gumbrecht (2010).

Como, então, essa perspectiva na escola, lugar em que o corpo criou estratégias de ser porque vigiado (e autovigiado) – vigiado para a certeza de que à sensação e ao tátil não fossem dados ouvidos e palavras? Como, essa perspectiva na escola, lugar em que o saber está ancorado na verdade da criança em desenvolvimento? Verdade que está estruturada no modo de saber da psicologia da educação e da pedagogia que objetivam o corpo e a criança e que não leva em conta a perspectiva em primeira pessoa.

O campo da dança, marcado pelo abordar somático, empoderado ao sancionar (ele mesmo) a sensação como forma de conhecimento, produz isso em corpo. A sanção desse conhecimento é existente nos corpos dos dançarinos e dançarinas, nos corpos das professoras, e produtora desses corpos. Corpos-sujeitos de um tipo empoderados e dispostos a entrar no jogo do saber-poder da micropolítica da escola.

Além disso, há todo um corpus teórico das técnicas somáticas que lhes confere credibilidade, e assim produz a crença de que fazem bem para alunos e alunas. Nesse sentido, contribui com o empoderamento das professoras. Essa ideia de crença trago da análise de Isabelle Ginot sobre a produção teórica e retórica das práticas somáticas. A autora está interessada em compreender “[...] como os ‘conhecimentos do corpo’ construídos pelos *somatics* são elaborados e transmitidos” (GINOT, 2010, p. 3), tendo em vista os *somatics* (educação somática) como um aparelho conceitual que contribui com a pedagogia da dança e fornece representações de corpo. A autora aponta três espaços produtores da teorização da somática (cursos e sessões terapêuticas; espaços de formação de praticantes ou professores; e textos publicados) e sua análise mostra a presença, nesses três espaços, da articulação entre dois elementos que num primeiro momento parecem ser antagônicos: o discurso científico e o relato de experiência.

As práticas somáticas estão precisamente no interstício entre dois paradigmas cognitivos, duas modalidades do conhecimento, sabidamente opostas: uma é a que ‘faz conhecer’ verdades estáveis e repetíveis: a ciência. A outra é aquela do saber sensível, do conhecimento empírico, singular, infinitamente variável, que derrota todas as medições visto que, precisamente, só se compara a si mesmo (GINOT, 2010, p. 12).

Ginot mostra como esses dois elementos são articulados de modo a legitimar as técnicas somáticas, isto é, produzir “provas” e credulidade nos benefícios das práticas de consciência corporal.

Como parte da sociedade na qual a verdade tem a forma do discurso científico, é nesse lugar que a educação somática busca credulidade. Porém, Ginot problematiza o modo como o discurso científico é posto a compor esses conhecimentos específicos do corpo. Segundo a autora

[...] o discurso científico, tal como usado nas práticas, não atestaria necessariamente o valor científico do trabalho empreendido, e, ainda menos, uma atitude eventualmente científica do seu autor. Sua função não seria a de introduzir uma dúvida, nem de situar a prática em questão, no quadro dos debates científicos em curso. Não teria necessidade de apoiar-se nas argumentações tradicionais da ciência – descrição das experiências que permitiram sustentar tal argumento, circunscrição dos limites nos quais o argumento é válido, apresentação eventual das hipóteses contraditórias. Sua função no interior da prática seria a de permitir uma relação de ‘crença’ (GINOT, 2010, p. 7).

Conforme Ginot, ao lado do discurso científico estão diversas narrativas da experiência individual, que na maioria das vezes dispensam explicações, legitimando as práticas. A autora comenta que, paradoxalmente, há muito pouco sobre operações de percepção e consciência nesses relatos.

Diante desse quadro, a autora propõe compreender os discursos somáticos como performáticos, porque seu valor está no efeito que produzem. Esse ponto de vista interessa à análise aqui desenvolvida porque traz a ideia da produção dos corpos (ou soma) desde sua prática – a qual abarca as teorizações e retóricas nas quais se organiza. Cabe lembrar, como afirma Rosa⁶¹, que o abordar somático, desde a perspectiva da dança, isto é, as práticas somáticas pensadas a partir de fins coreográficos, “[...] permite a suspensão de sua justificativa como ciência ou como terapia, ou ao menos de sua posição primeira como tal” (ROSA, 2016a, p 90-91). Entendo que é por esse viés que entra a perspectiva da somática nas aulas de dança observadas nesta pesquisa.

A articulação entre o discurso científico e a prática de dança apareceu, em alguns momentos, nas aulas de dança por mim investigadas. Como, por exemplo,

⁶¹ Rosa traz sua própria história como exemplo do caminho de muitos dançarinos, ao “[...] transitar e apropriar-se de diferentes práticas somáticas com fins artísticos, sem compromisso com o aval de uma formação e uma certificação em um método somático específico” (ROSA, 2016a, p. 90).

na aula da professora Aline, para alunos do 8º ano, na qual foi apresentada⁶² uma exposição sobre as curvaturas da coluna vertebral e os possíveis problemas de má postura, especificando a nomenclatura, tal como lordose e hiperlordose, cifose e a hipercifose. Ao mesmo tempo em que mostrava desenhos da coluna vertebral, com auxílio de um projetor de imagens, a professora usou como exemplo o padrão postural dos alunos e o modo como estavam sentados naquele momento. Transcrevo abaixo parte da explicação:

Aline: e a hipercifose nós somos povoados aqui também.

Estagiária: a gente fica muito no computador, né, no iPad, tablet.

Aline: trabalho de corpo, nenhum...

Estagiária: fica sentado o dia inteiro... Pessoal que trabalha em escritório... [...]

Aline: e quando senta, senta assim, ó. Olha aqui, olha pra mim. Eu sentada, que nem vocês (imita alguns alunos sentados).

Aluno: tem uns exemplos aqui...

Aline: é, né. Quero ver com 30, como vai tá a coluna.

Estagiária: por isso que a gente faz aqueles rolinhos com a coluna, pra gente ter uma consciência da nossa coluna e tentar... [...] na dança é muito importante (DOSSIÊ ALINE, 2016, p. 26).

A estagiária se refere à importância da consciência corporal – no caso, de uma parte específica do corpo, a coluna – que se desenvolve ao fazerem os movimentos de rolamento no chão, utilizando o toque da coluna no chão. Mostra, então, por que considera essa percepção importante, fazendo a relação daquele conhecimento com movimentos de apoio, utilizados na dança. A estagiária fala:

Lembra quando a gente botava o balão? E falava, não bota na lombar, bota no sacro, bota aqui... quando a gente apoiava o balão na parede, depois no colega também. Então é um ponto, essa região aqui, a pélvis, o quadril, é um centro de gravidade do nosso corpo... [...] Então quando a gente faz aqueles rolamentos no chão, passa por cima do colega [...] Falava, ai, tô machucando. Não, pode vir, dá pra subir aqui que eu não vou sentir. [...] Se ele tivesse aqui na minha lombar já é mais difícil, porque não é uma região muito forte, ela é frágil. Já a dorsal, não, a dorsal já é pra fora, é mais forte, é um outro ponto de apoio. E a cervical é outro ponto frágil. Se eu botar um peso, aqui, uma pessoa aqui no meu pescoço, é difícil carregar, mas se eu botar ela aqui na minha dorsal, eu já vou conseguir empurrar, apoiar melhor. Então são regiões mais frágeis, aqui (DOSSIÊ ALINE, 2016, p. 26).

Depois da explanação sobre o assunto, depois de dito que os alunos deveriam saber a caracterização ali exposta, pois seria cobrado na prova, foram

⁶² A exposição foi realizada por uma estagiária de um curso de Licenciatura em Dança, com algumas intervenções da professora Aline.

todos para uma sala ampla realizar uma série de exercícios que, entre outras coisas, mobilizavam e traziam atenção minuciosa para a coluna.

Assim, a consciência corporal, a consciência desse “eu”, pode passar pela criação de uma imagem interna (do esqueleto), pela percepção do peso do osso, ou pela possibilidade de distensionar um músculo. Transcrevo abaixo um momento da aula, para mostrar o modo como Aline conduziu os exercícios, ressaltando esses procedimentos.

Respira... solta o ar... (conversas entre os alunos) Aí eu queria vocês pensassem no esqueleto de vocês, pensassem nessa última aula que a Sabrina deu agora, sobre a coluna... [...] pensa no esqueleto [...] aí pensa lá no peso da cabeça de vocês. Tenta soltar ela um pouco (conversas paralelas). Aí eu gostaria que vocês conversassem o menos possível, eu gostaria que vocês não conversassem... Roberto! [...] Agora pensa nos ossos e pensa no peso dos ossos [...] Pensa na (?) da estrutura óssea. Qual é o peso do osso. Qual é o peso do osso do meu braço, da minha perna, do crânio, das escápulas... [...] Pensa como os ossos dos braços estão articulados com os ombros [...] Escolhe um lugar da sala e aos pouquinhos cada um no seu tempo, vai descendo. Aí pensa nos rolinhos que a gente faz nas aulas... enquanto desce vai pensando nessa soltura e no peso dos ossos. [...] Cada um no seu tempo. [...] (DOSSIÊ ALINE, 2016, p. 27)

A consciência corporal também opera pela percepção de pequenas mudanças no estado do corpo como efeito de um determinado movimento. Na sequência dessa aula, depois que termina um exercício de mobilização do quadril – o relógio pélvico⁶³ da técnica Feldenkrais (FELDENKRAIS, 1977, p. 149) – a professora evidencia a atenção para isso:

Aline: Respira... Agora estende a perna de vocês e tenta perceber se alguma coisa mudou... se tem alguma coisa diferente... antes de fazer o exercício do relógio e agora... Alguma coisa diferente?

Aluna: parece que essa aqui tá mais relaxada e também encosta mais...

Aline: Boa! Alguém mais sente isso? Sente mais viva essa região, né. Ótimo. Agora flexiona de novo o joelho (DOSSIÊ ALINE, 2016, p. 28).

Quem respondeu foi uma aluna que identificou uma diferença que se relaciona com a expectativa da professora. Entendo que isso não é coincidência, mas é o modo como um tipo de percepção vai sendo instalada – trata-se do discurso produzindo um tipo de corpo-sujeito.

⁶³ O relógio pélvico – uma das lições práticas do método Feldenkrais – propõe identificar os “[...] esforços supérfluos e inconscientes dos músculos da pélvis [...], refinar o controle sobre a posição da pélvis e melhorar o alinhamento da espinha” (FELDENKRAIS, 1977, p. 149). O exercício de diferenciação dos movimentos da pélvis se desenvolve a partir de movimentos de pressão da pélvis em um mostrador de um relógio imaginário pintado nas costas da pélvis, apoiada no chão.

Numa segunda aula com essa turma, Aline, propôs, então, que criassem uma composição utilizando, entre outras coisas, movimentos com base na educação somática. Assim ela explicou para os alunos:

Pra fazer a partitura de movimento... não é pra fazer funk, não é pra fazer hip-hop, acho tudo muito lindo, adoro tudo isso, mas... é pra utilizar como movimentos, os movimentos que tu fez durante o ano. Baseados em dança contemporânea, educação somática ou improvisação. Como é em dupla... pode utilizar um pouco de cada um desses... acharia até melhor. Mas pode escolher um só e fazer tudo baseado só naquilo (DOSSIÊ ALINE, 2016, p. 37).

A educação somática, portanto, fornecendo movimentos ou estratégias para a criação em dança.

Entendo, assim, que os materiais somáticos (exercícios, propostas, modos de condução), nas aulas de dança de que participei ao longo da pesquisa, emergem das condições de produção do discurso – que é tecido de toda essa teorização e, principalmente, das práticas que se ligam a essas teorizações – que: compreende as diferentes perspectivas e a produção dos diferentes objetos (soma e corpo); evidencia a observação em primeira pessoa; sanciona a sensação como forma de conhecimento; usa do discurso científico para produzir credibilidade; busca a multiplicidade de corpos e poéticas.

Não é possível afirmar até que ponto a teorização e investigação científica fornecem elementos para a professora criar a prática, embora as professoras tenham passado por disciplinas de fisiologia, anatomia e cinesiologia em seus cursos de graduação. Sabe-se que há uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e a mobilidade, que há uma relação intrínseca entre emoção e bloqueio ou desbloqueio das articulações, mas não se sabe exatamente quais os grupos de neurônios atingidos, nem mesmo exatamente quais os músculos internos trabalhados. Não se sabe e talvez não seja necessário saber. O mais importante é o olhar, o toque, a fala, isto é, a condução da professora que convocam à tal observação em primeira pessoa, à observação minuciosa de si mesmo. Há, sobretudo, a tendência de as professoras acessarem um saber, aquele da sensação do movimento. Isso elas sabem.

Com efeito, a ideia de que as práticas de dança podem levar à consciência corporal permeia as aulas. Se na aula de dança na escola não é possível realizar as

sessões sistemáticas que levariam à “consciência do meu eu”, a ideia da observação em primeira pessoa conduz boa parte das propostas.

3.2 CONSCIÊNCIA CORPORAL E CURRÍCULO

A dificuldade que Adriana encontra para trabalhar com educação somática é tramada pela estrutura inadequada da sala, pelo “*compromisso com o conteúdo*” e pela falta de disponibilidade dos alunos. Se a Carla e a Samara têm espaço “para ir para o chão”, a Adriana e a Tereza não têm. Adriana porque o chão da sala de dança é frio (de piso cerâmico), escorregadio e úmido, Tereza porque não tem uma sala específica para a dança. Observei que em praticamente todas as aulas, às vezes mais de uma vez, Tereza fez comentários lamentando a sujeira do chão e a impossibilidade de desenvolver o trabalho que gostaria por esse motivo. Além de sujo, o chão na maioria das salas da escola da Tereza é de piso cerâmico⁶⁴.

Adriana explica dois motivos pelos quais alcança desenvolver práticas somáticas com os alunos do 1º ano do ensino médio, visto que encontra dificuldade de fazer o mesmo com as turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental. O primeiro motivo é a relação dessas práticas com a arte contemporânea, que é o conteúdo previsto no currículo deste ano escolar. O segundo motivo é a maior disposição dos alunos em trabalhar individualmente do que para fazer jogos em grupos. A professora diferencia a tática de “*fazer uma integração individual pra depois se relacionar*” daquela que opera com os alunos do 6º e 7º anos, que trabalha “*muito mais pra fora, o olhar deles pra fora [...]*” (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 47-48).

Nas aulas com os alunos do 1º ano do ensino médio, nas quais consegue trabalhar essa questão, Adriana parece chegar mais perto do que imagina que deve ser uma prática de dança na escola⁶⁵. Nessas aulas ela também consegue integrar os “conteúdos” e a prática de dança. Até mesmo porque o modo de compreensão

⁶⁴ Um dado significativo: quando Jussara Miller descreve seu trabalho com a técnica Klauss Vianna, ela traz a imagem do pé descalço “no chão de madeira da sala de aula e do palco” (MILLER, 2012, p. 13)

⁶⁵ No primeiro encontro eu disse para Adriana que eu tinha interesse em acompanhar apenas as aulas do ensino fundamental, para restringir meu foco de pesquisa, pois ela era a única professora que dava aula para o ensino médio. Porém, ela fez questão que eu assistisse também as aulas do ensino médio, *porque, segundo ela, “são os mais legais, dispostos a explorar, a criar”, com eles “consigo trabalhar dança contemporânea”* (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 5).

dos conteúdos da dança contemporânea passa pela percepção mobilizada pela experiência com as técnicas somáticas.

Jussara Miller fala da diversidade inerente à dança contemporânea e das práticas somáticas como técnicas que subsidiam essa dança, pois trabalham para um corpo disponível para a pluralidade do movimento.

Nos dias atuais, o olhar dado à dança contemporânea volta-se, muitas vezes, para os recursos oferecidos pela educação somática, ou seja, para a busca da consciência do movimento como tentativa de construir uma organicidade por intermédio do corpo presente e disponível para a expressão da dança, ou melhor, do corpo que compreende o movimento e elabora sua atenção em relação ao todo (MILLER, 2012, p. 49).

Assim, a busca da consciência do movimento – do corpo que compreende o movimento – é o tipo de preparação para as necessidades da dança contemporânea. O processo que produz essa consciência, que é corporal, é fornecido pela prática das técnicas somáticas.

Entendo que a questão aqui envolvida é sobre um modo de conhecer, é uma questão epistemológica (FERNANDES, 2015; DOMENICI, 2010). Adriana fala disso quando diz que as práticas somáticas trabalham o estado de percepção necessário para a compreensão da teoria de Laban. Ela comenta:

Então eu acabo fazendo atividades no campo da educação somática, exercícios, movimentos, com o 1º ano... uso da bolinha... e acho que com essa sensibilização eles acessam muito melhor o conteúdo... que essa diferença entre o peso forte e o peso leve significa um tônus. Que que é aceleração? Que que é uma nuance da aceleração. Acelerado não é uma permanência, tu tem que sair do menos pro mais, é a diferença que torna uma coisa acelerada e uma coisa lenta. Então a educação somática coloca eles nesse estado de percepção (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 47-48).

O conteúdo é, dessa forma, produzido pelo modo como a professora conduz esse mesmo conteúdo. Uma coisa é o conhecimento sobre a diferença entre peso forte e peso leve que se pode ter lendo um texto; outra coisa, fazendo um jogo e colocando o corpo a viver essa diferença; outra, repetindo movimentos de uma coreografia que apresente essa diferença. Outra coisa, ainda, é perceber-se nessa diferença, é identificar a fisicalidade e as sensações dessa diferença. Assim, o conteúdo “diferença entre peso forte e peso leve” em cada uma dessas quatro abordagens, em cada um desses modos de conhecer, é um conteúdo diverso – o objeto e o modo de conhecer se autodeterminam. Aqui, o modo como a professora Adriana desenvolve esse conteúdo (ela fala em acessar o conteúdo) se aproxima do

modo de operar da noção (ICLE, 2011), elemento que só tem existência no corpo em prática de criação. Adriana está interessada naquilo que é produzido pelo corpo num estado de concentração e percepção que ela denomina sensibilização. A noção, nesse caso, irrompe no estado de sensibilização. A sensibilização não implica apenas a percepção proprioceptiva, mas a ênfase na propriocepção possibilita um estado que integra as diferentes dimensões do pensamento – imaginário, físico, racional, emocional e poético.

A questão sobre o modo de conhecer é uma das pautas das pesquisas no campo da educação somática, que seguem o caminho interdisciplinar da fundação de todas as técnicas que compõem o campo. A partir da perspectiva de pesquisas sobre a cognição humana, Domenici escreve que “[...] a maneira *como* se experiencia o mundo interfere determinadamente no *que* se conhece” (DOMENICI, 2010, p. 72).

Na escola, o modo como se experiencia o mundo está intrincado com os modos de aprender e de ensinar, que produzem o objeto que se conhece e se ensina. Também se ensina o modo de aprender.

A perspectiva que entende a prática de ensino como governo (de si e do outro), ressalta o papel da conduta da professora na constituição da prática. Conduta que é produzida nas relações de saber-poder aí inerentes, na relação entre professora, alunos e escola.

A diferença da atuação da professora nas turmas de 6º e 7º ano do ensino fundamental e nas turmas de 1º ano de ensino médio revela a complexidade desse processo, que produz, ao mesmo tempo: o modo de ensinar, o modo de aprender e os objetos a conhecer, isto é, o currículo. Partilho, assim, do ponto de vista de Souza, quando da análise da constituição das identidades dos professores e professoras de dança na escola diante do recente processo de curricularização dessa prática: “[...] o currículo não se faz somente previamente ao ato de ensinar (dança), mas também no momento das aulas, nas relações, disputas e negociações no cotidiano escolar” (SOUZA, 2015, p. 46).

Nas aulas com o 6º e 7º anos do ensino fundamental, a necessidade de seguir um tipo de conteúdo (estabelecido pela história cronológica das artes visuais) desvia a professora Adriana do caminho que parte do corpo que compreende (da consciência corporal). Somado a isso, ela enfrenta a dificuldade de instalar a

abordagem da educação somática em grupos em que as relações são pautadas por atitudes violentas e de deboche, como ocorre nessas turmas. Dessa forma, as escolhas sobre o que ensinar para essas turmas estão mais implicadas naquilo que é possível do que naquilo que a professora considera significativo.

O mandato que Adriana se coloca, de desenvolver conteúdos e, ao mesmo tempo, de trabalhar a dança desde a perspectiva da arte, fornece elementos para contribuir com questões que o campo de estudos do currículo tem se feito. A dança, no processo recente de ser colocada como componente curricular obrigatória no ensino de Arte na escola⁶⁶, de certa forma, faz o movimento contrário da perspectiva que pensa o currículo de modo alargado, isto é, fora da escola. Antes de ser parte obrigatória do ensino, as práticas de ensino de dança compunham o que se compreende como currículo alargado.

Aprendemos dança em diferentes instâncias culturais (escola, universidade, mídia, centros culturais ou de tradição, academias, vídeos, dentre tantos outros) e as noções de corpo, gênero, sociedade e educação são também diversas; afirmo então que cada dança (ensinada/aprendida) carrega currículos particulares que ensinam formas de ser e estar no mundo (SOUZA, 2015, p. 48).

No momento em que passa a fazer parte da educação escolarizada, a dança se vê, em muitos casos, constricta a noções de currículo tradicionais ou conteudistas. Tal situação pode restringir consideravelmente a construção de processos criativos.

Por outro lado, quando a dança se torna obrigatória, isto é, quando há uma massificação da dança⁶⁷, o rigor sobre as escolhas que definem o currículo aumenta, pois “o que” e “por que” se ensina dança precisam dar conta da multiplicidade dos corpos-sujeitos. Não estarão praticando dança apenas aqueles que trazem habilidades de movimento, ou apenas aqueles que buscam a prática de um determinado estilo porque se identificam com sua *ideiaforma*. Quando todos e todas devem fazer dança o poder político das escolhas fica evidenciado, pois as escolhas sobre o que vai fazer parte de um currículo estão implicadas com o que eles e elas devem se tornar.

⁶⁶ Das escolas pesquisadas, aquela que tinha dança como componente obrigatória por mais tempo, o tinha por dez anos.

⁶⁷ Silva aponta que o currículo como objeto de estudo aparece nos anos 1920, num processo de massificação da escolarização: naquele momento o currículo é “[...] a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2007, p. 12).

Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão 'seguir' aquele currículo. [...] [A]s teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? (SILVA, 2007, p. 15).

Percebo que, com os alunos do ensino médio, Adriana consegue estabelecer uma relação e um espaço no qual pode conduzir sua proposta de modo parecido com sua prática de dança fora da escola (em espaços de pesquisa e criação artística). Suas escolhas para a prática curricular com esses alunos estão próximas das escolhas que faz na construção de seus processos de criação, na sua experiência de dança como arte.

Nesse sentido, a maneira como Adriana lida com a prática da dança na escola me faz pensar sobre diferentes modos de conceber a “dança como arte”, ou dança profissional – que se cruzam no mundo da dança fora e dentro da escola. Trago isso para problematizar o conceito de “dança como arte”, de Smith-Autard (2002; 2004), difundido no mundo da dança educação, e base do currículo de dança nas escolas do Reino Unido.

O *midway model*, ou a abordagem da “dança como arte”, propõe o meio do caminho entre a dança educativa e a dança profissional na construção de um currículo equilibrado. É necessário, aqui, levar em conta que essa polarização entre dança educativa e dança profissional foi produzida no contexto britânico ao longo da década de 1970. É parte de um conjunto de discussões e proposições: sobre o papel da dança na escola; sobre a curricularização da dança através de sistematização de conteúdos e objetivos claros; e sobre a obra de arte com um objeto a ser conhecido (GEHRES, 2008, p. 23). Smith-Autard se refere à dança educativa como uma abordagem derivada das ideias de Rudolf Laban desenvolvidas entre o final da década de 1940 e o início da década de 1970. Conforme a autora,

A principal característica do modelo 'educacional' foi a ênfase no processo de dançar e sua contribuição afetiva/experiencial ao desenvolvimento integral do participante, como um ser de movimento/sentimento. Considerava-se os benefícios da expressão de sentimentos pessoais e pelo movimento, a partir de vários estímulos, contribuição importante para o desenvolvimento geral da personalidade (SMITH-AUTARD, 2002, p. 4, tradução minha)⁶⁸.

⁶⁸ Em inglês, no original: The essential characteristic of his 'educational' model was its emphasis on the process of dancing and its affective/experiential contribution to the participant's overall development

O modelo oposto ao educacional, denominado profissional, é uma extensão do pensamento sobre dança nas escolas secundárias e educação superior nas décadas de 1960 e 1970, que apresentava como principal objetivo

[...] produzir dançarinos altamente qualificados e obras de dança cênica para apresentação ao público. Esses resultados eram considerados como veículos através dos quais uma gama de habilidades em dança, que constituem qualquer estilo, poderia ser exibida. O conteúdo desses cursos era baseado em um conjunto de habilidades prescrito por cada estilo de dança a ser estudado, por exemplo, Graham, Cunningham, balé clássico ou jazz (SMITH-AUTARD, 2002, p. 4, tradução minha)⁶⁹.

É implícito no *midway model* quais seriam os elementos da dança profissional que trariam o caráter de arte para a dança que se faz na escola, os quais são descritos com a ênfase: no produto; no conhecimento da dança cênica como modelo; em metas objetivas (por exemplo, corpos treinados); nos conteúdos com base em técnicas de dança definidas por estilo; no ensino diretivo (professora como mestre e aluno como pupilo). A dança educativa seria a outra ponta a ser equilibrada, responsável pelo caráter de educação, cujos elementos constituintes seriam a ênfase: no processo; no desenvolvimento da criatividade, imaginação e individualidade; na experiência subjetiva; nos conteúdos com base em um conjunto de princípios do movimento; na resolução de problemas (professora como guia e aluno com o agente de sua aprendizagem) (SMITH-AUTARD, 2002, p. 6).

Porém, a experiência em dança da Adriana nos mostra outra “dança como arte”, que passa por um modo de conhecimento e de criação carregado da perspectiva sobre corpo e movimento que a educação somática tem emprestado à dança contemporânea. Uma “dança como arte” mais ligada à cultura da *nova dança/release thecnique/contato improvisação*. Em oposição ao que apresenta o *midway model*, o caráter de arte da dança da Adriana estaria mais próximo dos modelos que trazem a ênfase no processo e na experiência subjetiva, por exemplo,

as a moving/feeling being. The benefits of feeling personal expressive significance in movement outcomes derived from various stimuli were considered important contributions to the all-round development of the personality (SMITH-AUTARD, 2002, p. 4).

⁶⁹ Em inglês, no original: The main aim was to produce highly skilled dancers and theatrically defined dance products for presentation to audiences. Such dance outcomes would be considered as vehicles through which the range of dance skills constituting any one style could be exhibited. The content of such courses was an already-defined set of dance skills in the style of dance being studied, e.g. Graham, Cunningham, ballet or jazz (SMITH-AUTARD, 2002, p. 4).

visto que boa parte da dança cênica contemporânea trabalha com esses princípios. Essa outra “dança como arte” está interessada no desenvolvimento de um estado de percepção para a criação, na disponibilidade e atenção do corpo necessárias para a criação em dança.

A sensibilização que Adriana almeja e a partir da qual aborda o processo de ensino-aprendizagem, se desloca da abordagem com ênfase no aluno, no sentido que é dado para a produção de um aluno autônomo, que aprende a partir da resolução de problemas, como no caso do *midway model*. Ela propõe uma abordagem que leve em conta a percepção em primeira pessoa, em que a professora conduz o aluno a um estado específico de percepção.

A experiência com Adriana mostra que, definitivamente, estabelecer um currículo de dança na escola não é apenas listar uma sequência de assuntos, ou técnicas, estilos, passos, ou ainda estruturas do movimento. Pelo contrário, o que pude identificar pela observação do trabalho da Adriana, e sua angústia na elaboração do currículo, é que isso implica também construir um modo de conhecer que passa, para ela, pela consciência corporal. No seu caso, a impossibilidade de construir esse tipo de currículo produz angústia, porque o sentido de fazer dança fica vazio – a prática deixa de ser dança.

Suas escolhas para estabelecer “o que eles ou elas devem ser” (SILVA, 2007, p. 15) é congruente com suas escolhas no seu próprio caminho de tornar-se parte do processo de constituição de si envolvido no fazer artístico.

Então, quando falamos sobre o sentido de dar aula de dança, Adriana conta que o que a move é ver a beleza da relação que os alunos começam a estabelecer com o movimento. Ela destaca, nessa relação, um efeito positivo sobre os alunos dos anos finais do ensino fundamental, que é a aceitação de si. Segundo a professora, a consciência corporal desenvolvida em aula contribui com a relação de cada um com seu próprio corpo, que começa pela questão postural.

E... quando eles são mais velhos acho que tem também essa coisa da relação do próprio corpo, de ser meio envergonhado, de ser meio desengonçado. E de eles começarem a se aceitar e se melhorar, também. Porque às vezes a questão de ser desengonçado é só uma questão de organizar a coluna, de tá atento ao espaço, então tem umas percepções que vão melhorando, eles vão se aceitando mais (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 30).

A relação entre consciência corporal e aceitar a si mesmo é um enunciado do discurso que compõe a abordagem somática. Mas por que esse trabalho faz com

que comecemos a nos aceitar mais? O que é aceitar-se? Por que esse modo de conhecer a mim mesmo produz aceitação?

Essas perguntas poderiam ter diferentes respostas, prefiro encaminhar respostas através da perspectiva das relações de poder e, assim, continuar no pensamento sobre a organização de um currículo de dança.

Vivemos numa sociedade que, pelos estudos iniciados por Foucault, denominamos sociedade de controle⁷⁰. Conforme Hardt e Negri (2010, p. 162),

O poder se exerce, agora, por máquinas que organizam diretamente os cérebros (por sistemas de comunicação, de redes de informações, etc.) em direção a um estado de alienação autônoma, partindo do sentido da vida e do desejo de criatividade.

Esse poder atua sobre o corpo mediante estratégias de produção de necessidades e desejos⁷¹. Máquinas de capturar e produzir desejos que operam por via de tecnologias como o marketing, a publicidade, o design, tendo a televisão como uma mídia de grande difusão. Nessa rede, padrões de corpo e felicidade idealizados, produzidos com base na imagem (SILVA, 2001), são cada vez mais inumanos e improváveis.

Peter Pál Pelbart aborda a relação de poder biopolítica que, no lugar do trabalho psíquico,

[...] faz com que se trabalhe intensamente o corpo, principalmente em duas direções: para que o corpo obedeça a uma espécie de padrão estético das celebridades e para que obedeça a uma certa normatividade 'científica', em relação ao que a ciência diz que é bom para a saúde e as revistas nos transmitem como a perfeição em saúde ou em estética. Ninguém alcança esse padrão ideal, todos precisam trabalhar muito para obedecer minimamente a esses padrões e isso cria uma sensação de insuficiência.

⁷⁰ “Deve-se entender a sociedade de controle como a sociedade que se desenvolve no extremo fim da modernidade, entrando no pós-moderno, e na qual os mecanismos de domínio fazem-se cada vez mais ‘democráticos’, cada vez mais imanentes ao campo social, difundido pelo cérebro e pelo corpo dos cidadãos. Assim, os comportamentos de integração e de exclusão social próprios do poder são cada vez mais interiorizados nos próprios sujeitos” (HARDT; NEGRI, 2010, p. 162)

⁷¹ Foucault identifica que a biopolítica se produz na emergência da população ao mesmo tempo em que a população é especificada pelas ações e estratégias da biopolítica. O objetivo do governo não é governar, “mas melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde, etc.” (FOUCAULT, 1979, p. 289). “A população aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo que como força do soberano; a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; com consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça. O interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais daqueles que a compõem – constituem o alvo e o instrumento fundamental do governo da população” (FOUCAULT, 1979, p. 289).

Esse corpo não é mais aquele corpo do hostilizado e disciplinado, porque é outro contexto menos militarizado. Não é 'eu obedeco ao professor, ou ao capitão, ou ao dono da empresa'. É 'eu quero ter saúde', 'eu quero ter beleza'. É outra modalidade de exercício de poder que não é por ordem mas por incitamento, por sedução. Então, claro, não é o corpo para a subversão ou a rebelião, é o corpo de uma certa hiperprodução (PÁL PELBART, 2014, s. p.)

Resistir à sedução desse lugar de poder, que produz insuficiência e fracasso passa, portanto, pelo processo de aceitarmos que nunca seremos nada parecidos aos padrões. Esse processo implica em práticas sobre si mesmo, que possibilitam o indivíduo trabalhar na constituição de si: um processo de produção de subjetividade que requer não se acomodar aos consensos e padrões estabelecidos.

Em conversa que Fortin tem com Sylvia Soter, a bailarina brasileira que trabalha com educação somática, com base em sua experiência no Rio de Janeiro, diz que há: “[...] muita pressão para os dançarinos e não dançarinos brasileiros conformarem-se à imagem externa do corpo fornecida pela mídia, sendo seus corpos expostos durante todo o ano ao olhar dos outros em cidades praieiras” (FORTIN et al., 2002, p. 133). Acredito que viver em uma cidade de praia não seja um fator determinante, pois o corpo está exposto em todo lugar. Mas talvez o imaginário do corpo da praia, da cidade sede da televisão de maior difusão no Brasil seja, sim, determinante. Não cabe a este estudo fazer essa análise, porém considero importante marcar o poder do que Soter chama de “imagem externa do corpo fornecida pela mídia” (FORTIN et al., 2002, p. 133). Segundo a professora brasileira, seu trabalho em aulas para não-dançarinos também se trata de ajudá-los a envelhecer (FORTIN et al., 2002, p. 133).

A busca por aceitar o corpo que é diferente do corpo difundido pelo modelo da bailarina clássica também está presente no mundo da dança fora da escola, daquela dança que ressalta as diferenças entre os corpos como propulsoras da criação. Temos o exemplo radical de Sílvia Wolff, que narra em sua tese o seu processo de “aceitação como bailarina que dança com meu corpo atual” (WOLFF, 2010, p. 91), do corpo depois de um AVC que comprometeu os movimentos de todo o seu lado esquerdo do corpo. Ao longo do processo de reabilitação, no qual ela não abandonou a dança, pelo contrário, ela vai modificando seu modo de viver o movimento e o seu conhecimento de si: antes era um conhecimento por via da imagem do espelho, depois, “[...] um exercício de reconhecer e aceitar meu corpo e minha existência, de redefinir tempo, espaço e identidade, de lidar com a história de

uma dança que carrego no corpo, de abordar questões e diferença” (WOLFF, 2010, p. 92). Nesse seu processo está presente a prática da técnica Feldenkrais, técnica de *release* e outras práticas de dança com base em princípios da educação somática (WOLFF, 2010, p. 56-57).

Algumas autoras entendem que as práticas somáticas podem ser concebidas como técnicas de si: que permitem “[...] opor o discurso dominante e dar suporte às transformações das relações de poder na dança” (FORTIN et al., 2009, p. 50, tradução minha)⁷²; “capazes de colocar o poder em jogo [...], colocando a primazia do processo poético-pedagógico naquele que experimenta” (ROSA, 2016b, p. 8).

A partir de seu estudo sobre a Antiguidade, Foucault (1998) estudou o que chamou de tecnologias do eu, ou tecnologias de si: práticas ativas que produzem uma relação do sujeito consigo mesmo, como sujeito ético. Tratam-se de práticas que possibilitam a constituição de um modo de existência, que implicam necessariamente uma ética, uma conduta, um modo de agir “em referência aos elementos prescritivos que constituem o código” (FOUCAULT, 1998, p. 27). Com efeito, são práticas que implicam a constituição de si como sujeito moral.

O caso de Sílvia Wolff mostra um processo de transição de um conjunto de práticas que vincula a si mesma com um padrão de corpo ideal (a um código de normalização rígido)⁷³, para um conjunto de práticas que relativiza a normalização.

A ideia de norma como código, bem como a diferença entre uma conduta orientada para o código e uma conduta orientada para a ética será desenvolvida no subcapítulo 3.4. Neste trecho proponho pensar a escuta do corpo, uma das premissas das práticas somáticas, como uma ética que emerge dessas práticas.

No currículo intencionado por Adriana, seus alunos e alunas devem ser protagonistas nos caminhos daquilo que irão se tornar. Ela escolhe práticas que possam subsidiar essa construção. Colhe essas práticas na sua experiência de

⁷² No original, em inglês: “[...] somatic education can be conceived of a technology of the self that counteracts the dominant discourse and supports a transformation of the power relations in dance” (FORTIN et al., 2009, p. 50).

⁷³ Em uma pesquisa com cinco discentes de um curso de graduação em dança, Jill Green identifica que as alunas trazem internalizada a necessidade de alcançar a forma do corpo perfeito idealizado pela dança. “Para elas, tornar-se o corpo ideal da dança era um caminho para a felicidade e a perfeição” (GREEN, 2002-2003, p. 118, tradução minha), um modo de produzirem a si mesmas tal como a norma. Green aponta para as sérias disfunções alimentares produzidas pela internalização dessa norma. No original, em inglês: “For them, the ideal dance body was a way to happiness and perfection” (GREEN, 2002-2003, p. 118).

“dança como arte”. Definitivamente é uma escolha política, que implica resistir à máquina do neoliberalismo.

Jill Green denomina teoria social somática (*social somatic theory*) um corpo literário criado por alguns teóricos e educadores que escaparam da tendência em focar na experiência interna e deslocaram seus estudos para uma esfera sócio-política macro. Desde esse lugar, acrescentam questões sobre como nossos corpos e experiências somáticas são inscritas pela cultura em que vivemos (GREEN, 2002-2003, p. 102). A autora lembra-se do perigo de as práticas somáticas levarem ao individualismo e nos hipnotizarem da relação com o mundo, apontado por Don Hanlon Johnson (1992).

Se é investindo no corpo que o poder atua, é no trabalho com o corpo que podemos encontrar modos de resistir ao poder dominante. “De acordo com Moshe Feldenkrais, os indivíduos não podem experienciar a liberdade e ser totalmente criativos a menos que sejam aptos a reconhecer seus hábitos de percepção e atuar sobre eles” (FORTIN et al., 2009, p. 49). Porém, segundo Green, Foucault suspeitaria de práticas que trabalham pedagogicamente através do corpo e “[...] seria cauteloso com as práticas somáticas e trabalhos criativos porque ele aponta que a experiência é baseada em como nossas percepções são socialmente construídas” (GREEN, 2002-2003, p. 104).

A tensão ao compor um currículo para a dança expõe as escolhas políticas da professora, que se dão no âmbito do micro (nas relações entre professora, alunos e escola), em conexão com a macropolítica e seu modo de atuar diretamente sobre cada indivíduo.

3.3 AS PERCEPÇÕES SÃO SOCIALMENTE CONSTRUÍDAS

Ô Sora, sabe aquele remédio que tu diz que é pra fazer com água, vinagre e algodão? Eu peguei e fiz no meu cabelo. E também eu peguei quando fui tomar banho, eu passei toda hora pente fino, e quando eu cheguei e todo mundo tava dormindo eu lembrei do relaxamento, depois eu acordei e dormi. Aí eu tava [...] e quando eu acordei tava aquela dor bem no dia da aula de dança do relaxamento a minhas costas fez um alívio, por causa do relaxamento e as minhas costas ficou tri boa. Eu tava com uma dor aqui no meio dela (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 32).

A partir desse depoimento, que desviou completamente o assunto que estava sendo discutido na roda (o tratamento contra o piolho que haviam se comprometido

de fazer em casa), um aluno trouxe para a aula o assunto do relaxamento, tal como transcrito acima. O modo como as crianças (com idade entre 6 e 7 anos) daquela turma de 1º ano do ensino fundamental foram se apropriando da palavra relaxamento e das sensações que o relaxamento provoca foi exemplar de um processo de construção de modelo de percepção e sensação. Referindo-se ao jogo de visibilidade de Foucault, Rosa aponta que “[...] até a sensação não é só minha [...]. Porque as palavras e discursos me ensinaram a prestar atenção a certas sensações, a valorizar certas sensações, plasmaram certas sensações e criaram certas sensações” (ROSA, 2016b, p. 5).

Na sua fala (transcrita acima), o aluno relaciona o relaxar com o dormir e com o alívio da dor nas costas. Na sequência da conversa na roda, os outros alunos começaram a falar de relaxamento, dormir e sonhar em seus relatos – talvez porque tenham notado o interesse da professora. Depois, Samara intervém: *“Então posso fazer uma pergunta? Posso? Que serve pra todo mundo. E queria fazer uma pergunta pro Antônio, pra ele, pra ti... O que que é relaxamento? É fingir que tá dormindo?”* (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 32).

O aluno que iniciou o assunto retoma a palavra e diz que não: *“Sôra, foi quando eu acordei!!!!”*. Segue a roda de conversa e a palavra, por via do “Seu Boca”, é passada de um para o outro⁷⁴. Quem tem o “Seu Boca” na mão, tem a palavra. Mesmo com a ajuda do “Seu Boca” há interrupções e várias crianças falam ao mesmo tempo e misturam diversos assuntos. Vejo a busca constante de Samara em trabalhar o foco da aula – tanto relacionado ao assunto quanto à atenção de todos a quem está falando: *“Só vai pegar o ‘Seu Boca’ quem for falar sobre o que a gente tá conversando aqui”*. Então, parece que as crianças, porque querem falar (querem estar com o “Seu Boca”), começam a inventar o que dizer sobre o relaxamento. Uma aluna diz: *“Sôra, todo dia de manhã eu faço relaxamento”* (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 32). E, assim, a palavra relaxamento vai sendo repetida na roda. O “Seu Boca” passa, cada aluno que pega o “Seu Boca” tem seu tempo. Há uma tensão constante

⁷⁴ Na roda de conversas, quem quer falar levanta a mão e espera a sua vez. Para passar a palavra de um para o outro, Samara utiliza o “Seu Boca”, que é uma boca de plástico presa em um cabo, como um fantoche, que abre e fecha quando quem segura o cabo puxa uma cordinha. Então, quem fala, enquanto fala, usa o Seu Boca. Às vezes, os alunos modificam a sua voz, como se quem estivesse falando fosse o Seu Boca. Com essa estratégia, Samara traz ludicidade para a roda de conversas e, ao mesmo tempo, busca definir o foco da roda e estabelecer a regra de que quando um fala os outros escutam.

porque as crianças falam devagar e tem dificuldade de manter a narrativa, repetem palavras, isso dificulta a escuta e a atenção dos colegas, mas a proposta acontece. Samara começa, então, a questionar como é esse relaxamento que tantos deles dizem fazer todos os dias. Ela pede que a ensinem. É nesse jogo que o aluno que trouxe o assunto do relaxamento ganha o papel de professor.

Aluno: Tem que pegar, fechar os olhos e pensar só no teu corpo.

Samara: fechar os olhos e pensar só no teu corpo. Tá.

Aluno: e tem que sentir teu corpo, ficar relaxado... (tem conversas paralelas) Respirar fundo.

Samara: Então os guris vão colaborar e eu e a professora Maria vamos entrar na roda pra relaxar. Daniel, lá pro lugar. Lá pra roda, pra trás. 1, 2, 3! Antônio, Antônio! [...] (criança pedindo pra ir no banheiro) Guris! Agora não é hora de ficar falando da meia, a gente tá falando de uma outra coisa. [...] (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 33-34).

A condução do aluno carrega vários aspectos fundamentais das práticas somáticas: fechar os olhos, respirar fundo, pensar no corpo. Ao mesmo tempo que traz os elementos para realizar a prática ele repete as estratégias de condução do comportamento que a professora utiliza em aula (também por incentivo dela):

Aluno: Silêncio gente.

Samara: os colegas que tão te incomodando, tu depois anota o nome. E aí tu não deixa eles irem pro pátio, certo?

Aluno: 1, 2... é a última vez que eu vou falar isso... 1, 2, 3! (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 33-34).

Como os gritos não cessam, Samara intervém até que retoma a atenção de quase todos na sala:

Samara: Todo mundo vai respeitar o colega que tá conduzindo, certo? Como ele tá conduzindo a gente respeita [...] Vamos começar então. O que é preciso pra começar? [...]

Aluno: a primeira coisa é fazer perna de índio com as costas reta. A primeira é fechar os olhos, botar a mão no joelho. Só pensa no teu corpo

Alunos: Assim, Sôr? (brincam e assumem que o colega é o professor)

Aluno: É. Relaxando. É. Agora vocês têm que pegar, fechar o olho, concentrar na tua mente, respirar fundo. (...silêncio relativo, cortado por gritos de alunos dispersos – o aluno está conduzindo por 30 segundos) Agora... [...] Só pensar no teu corpo e na tua mente.

Samara: que legal que tem colegas que já tão bem adiantados e já conseguem, né? Legal professor, parabéns pra esses que tão conseguindo, viu?

Aluno: [...] na tua mente, no teu corpo, relaxar... como se tu tivesse num lago assim, bem deitado... enche o ar... pega, levanta devagarinho, um por um. Como esses aqui ó. [...]

Agora, só pensa no teu corpo, no teu corpo, na tua mente, no que tu faz, só que relaaaaxa, como se tu tivesse na tua cama, assim, dormindo, dormindo sem fazer nada. [...] Agora tu pega, abre o olho agora, agora cada um me diz o que que sentiu! (mais 1 minuto e 15 segundos de condução) (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 33-34).

O aluno traz a estratégia de trabalhar com a imagem (no caso, a imagem de um lago) como modo de atuar no corpo e na mente. E, para finalizar, solicita que cada um fale de suas sensações. Ele cumpre seu papel com perfeição. E as crianças falam, então, das sensações:

Aluna 1: eu fiquei bem quietinha... e aí... [...] eu senti que tava relaxada... e daí... eu pensei que eu tava lá em casa... relaxando... e daí eu dormi... aí eu fiquei quieto e foi bom...

Aluna 2: eu tava relaxando, Sôra, e parecia que eu tava dormindo na minha. Eu tava quieta e a minha mãe tava lá no quarto dela com o meu pai [...] eu pensei que todo mundo na minha casa tavam comigo relaxando, relaxando quieto também (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 35).

As falas das alunas demonstram como a prática é construída para produzir certas sensações específicas. Os seus comentários sobre o que sentiram são produto do que se espera que tenham sentido. O aluno que conduziu o relaxamento identifica exatamente isso: “*Sôra, só uma coisa. Viu que o que eu falei funcionou? Eu disse, agora, tipo se tu tivesse dormindo na tua cama, no teu quarto relaxando e ela disse uma coisa que eu falei*” (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 35). De fato, ele foi claro ao propor o caminho que queria que os outros seguissem e, assim, teve êxito na sua condução.

Essa situação mostra como o conjunto de operações, imagens, palavras e sensações vai produzindo a prática e a relação de cada um consigo, como efeito desse modo de operar. Ajuda a entender que não há uma experiência ideal/original/natural, que já não esteja construída pela cultura; que a noção do corpo como materialidade discursiva – cujas sensações também são históricas e aprendidas – não impede de pensar na ideia de sensação como forma de conhecimento: o que implica um saber que não é rigidamente científico.

Isso compreendido, mais uma vez se evidencia o caráter político das escolhas e do modo de conduzir da professora: parte importante dos modos que cada aluno e aluna percebe e sente o mundo.

3.4 ATITUDE SOMÁTICA COMO UMA ATITUDE DE ESCUTA

Samara: Levanta a mão porque eu quero que quem falar seja ouvido também. Se a gente conversar e falar todos ao mesmo tempo, vocês sabem disso, a gente não consegue se ouvir. Então, quem falar, vai falar um de cada vez, e vai ser ouvido. Então primeiro ele aqui. [...]

Samara: tem que ter paciência, ela tá terminando de falar, tu já vai falar. [...]

Samara: Gente, quando um fala o que acontece com todo mundo? Pra gente ouvir?
Aluno: Escuta (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 7).

No início do trabalho com a Samara (nas primeiras aulas em que participei), voltada que eu estava para as dificuldades enfrentadas pela professora, identifiquei o quanto era difícil manter a atenção dos alunos e alunas na roda escutando-se uns aos outros. Interessada em compreender a conduta das professoras, minhas primeiras percepções me diziam da necessidade da professora controlar o comportamento dos alunos e alunas nesse outro lugar, um espaço vazio, amplo – diferente do espaço da sala de aula no qual todos se posicionam enfileirados nas mesas e sentados, todos direcionados para a professora, que é quem tem a palavra. A transcrição acima é de um momento da aula em que a Samara trabalha a organização da roda. Na roda, todos se enxergam e o círculo minimiza o foco na professora, embora o corpo da professora tenha um significado muito forte e se torne um marco muito forte. Na roda, a hierarquia é minimizada, todos podem falar, todos são convocados a falar, mas só tem efeito se todos são escutados.

Todavia, se na roda a hierarquia é minimizada, se o controle que a professora tem de todos se minimiza, por outro lado, todos enxergam todos e, assim, todos controlam a todos. Isso aparece na constante acusação de uns sobre os outros. Esse controle pela acusação, porém, ao contrário de produzir a atenção e participação na aula, só produz dispersão. Os alunos deixam de colocar sua atenção sobre os seus corpos e sobre as questões que estão sendo trabalhadas, para se ater àqueles que não estão se comportando conforme o combinado, ou realizando o que foi solicitado. A roda, entendida como um espaço propício para o diálogo, onde a palavra circula e a construção e conhecimento é mais democrática, pode operar da forma disciplinar.

Controlar o outro também é uma estratégia disciplinar. Estar em roda, cada um levantar a mão para falar, esperar a sua vez, ouvir o outro em silêncio, também são estratégias disciplinares. Parecia-me, num primeiro momento, que a impossibilidade de os alunos escutarem era um problema relacionado à disciplina, parecia-me que o que dificultava as propostas da Samara se desenvolverem era o fato de os corpos não estarem disciplinados, o fato de os corpos não estarem em silêncio e imóveis na roda. Por exemplo, observei numa aula para uma turma de 2º ano que o grupo tinha uma média de concentração de 10 segundos, após os 10

segundos sempre algo acontecia, alguém se dispersava, isso levava a desconcentração de outros e em segundos o grupo estava praticamente todo disperso. Isso produzia muito barulho e, em consequência, a dificuldade de escutar a música, as propostas e explicações da professora. A isso na escola é dado o nome de indisciplina.

Julio Aquino (2011), em artigo que problematiza os discursos sobre a indisciplina discente, apresenta um recorte da pesquisa realizada por Carnoy, Gove e Marshall (2003), que fazem um estudo comparativo entre práticas de ensino brasileiras chilenas e cubanas, que considera o “grau de disciplina” como um dos critérios de análise. A medida desse grau de disciplina tem como referência o silêncio e a imobilidade dos alunos. Assim, Aquino adverte sobre a noção de disciplina empregada no referido estudo, que “[...] faz coro a uma apreensão deveras canônica dos usos e costumes escolares” (AQUINO, 2011, p. 462). O autor também comenta que nos discursos sobre a contemporaneidade educacional

[...] vem se reiterando a alegação de que uma das principais marcas do cotidiano escolar contemporâneo é a de um sem-número de infrações disciplinares, cuja administração ter-se-ia convertido na tônica principal do trabalho pedagógico e, por extensão, numa das razões nucleares do conclamado desgaste ocupacional docente (AQUINO, 2011, p. 469-470).

Na observação das aulas de dança os comportamentos denominados indisciplina se apresentaram inúmeras vezes, com mais incidência em algumas escolas do que em outras. Os comportamentos que aconteciam nas aulas mais teóricas, na sala de aula com os alunos organizados dentro da estrutura disciplinar – conversas paralelas, deslocamento pela sala saindo do lugar marcado, brigas, brincadeiras, gritos, barulhos os mais diversos, uso do celular, entre outros – também se transferiam para a sala de dança ou espaço vazio. Isso produzia um barulho constante e a necessidade de as professoras solicitarem silêncio inúmeras vezes, ou chamarem a atenção de alunos por não respeitarem o trabalho que estava sendo desenvolvido pelos demais. Algumas situações, mais difíceis, evidenciaram a necessidade de as professoras lidarem com esse tipo de comportamento comum nas escolas, como, por exemplo: a aula da professora Adriana, em que um aluno de uma turma do 6º ano deu um chute muito forte na classe em que dois outros estavam; a aula da professora Rita, em que quatro alunas fizeram um grupo no

canto da sala de dança e conversavam e riam dos colegas; o aluno da professora Aline, que antes de entrar em aula quebrou uma pia do banheiro da escola.

Em contraste, nas aulas de dança que observei nas duas escolas da Inglaterra, havia alto “grau de disciplina”, os corpos eram silenciosos e seus movimentos cumpriam com a expectativa da norma requerida a cada momento. Nas aulas de dança na escola secundária (de 7º ao 11º ano, correspondente a alunos com idade entre 11 e 15 anos) que pesquisei, os alunos cumpriam um roteiro que exigia diferentes comportamentos padronizados: no momento de conversar ou escutar alguma explicação (geralmente início e fim da aula), sentavam-se no chão em semicírculo, imóveis e em silêncio; no aquecimento, se posicionavam em filas em frente ao espelho; no momento da criação, distribuíam-se em grupos e trabalhavam sem se comunicar com os outros grupos; no momento de assistir uns aos outros, aqueles que assistiam sentavam-se no chão com atenção. Presenciei uma situação com uma turma de 8º ano em que os alunos entraram na sala conversando e de modo displicente e agitado. O professor solicitou, de modo severo, que todos saíssem e entrassem novamente em silêncio, numa trajetória reta até a frente do projetor de imagens, se sentassem em semicírculo e ali esperassem. Os alunos prontamente obedeceram.

Nesses momentos em que os alunos se sentavam no chão, na maioria das vezes em semicírculo, de frente para um projetor de imagens e textos, ou de frente para a professora ou professor, a operação de levantar a mão e aguardar a sua vez para responder às questões da professora, ou para fazer comentários sobre o trabalho desenvolvido ou assistido, funcionava tanto na escola primária (do 1º ao 6º ano), quanto na secundária (do 7º ao 11º ano). Qualquer conversa paralela era imediatamente advertida e as crianças eram silenciadas.

Por conseguinte, o barulho das aulas nas escolas brasileiras era contrastante com o silêncio das aulas nas escolas inglesas. Porém, ao longo da pesquisa no Brasil, outro modo de escuta começou a aparecer para mim, mais relacionado com construir em grupo, com estado de percepção e improvisação. Outro tipo de silêncio emergiu nas aulas nas escolas brasileiras, diferente daquele do corpo disciplinado. Silêncio produzido como elemento de criação e também como estado de escuta.

Como já foi apontado, através da observação do estado atingido pelas crianças em algumas aulas da Samara, identifiquei como uma das premissas da

perspectiva da somática uma atenção aguçada, que chamo aqui de escuta – porque é assim denominado por outros autores (MILLER, 2007; MILLER; LASZLO, 2016; GREEN, 2002). Não posso negar que a evidência desse princípio nesta análise também é efeito do meu olhar sobre a prática. Não seria justo omitir que a busca pela escuta é um dos fundamentos que atravessa todos os meus trabalhos, tanto nas dimensões da criação, do ensino quanto da pesquisa, por exemplo, a Escuta Extraordinária foi um dos princípios fundantes da metodologia desta pesquisa (Introdução).

Mas esse princípio chega aqui, neste ponto da tese, porque nas aulas da Samara, sua ênfase na escuta era constante e incansável.

Uma aula específica, de uma turma da educação infantil (com alunos de 5 a 6 anos), que descrevo abaixo, a partir de dados das minhas observações no caderno de campo, é exemplar no modo de a Samara conduzir a aula. Esta aula é notável pelo modo como a Samara transformou algo que foi dado no momento – o barulho, a impossibilidade do silêncio – como noção que estruturou a aula.

Quando chegamos à sala de aula para buscar as crianças e levar para a sala de dança, a professora regente disse que hoje a Samara teria que usar um tom mais alto de voz, pois as crianças não estavam escutando, pois estavam fazendo muito barulho. Mas a Samara não levanta a voz, ela conversa com eles de modo ‘adulto’ – não infantiliza. Como resposta ao comentário da professora, Samara disse: ‘Eu só vou levar pra lá quem realmente participar da minha aula. Quem não participar eu não vou levar’ (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 27).

Samara não entra na questão do barulho, não pede para as crianças fazerem silêncio, ela fala em participar “realmente” da aula, isto é, quer as crianças presentes, no aqui-agora, envolvidas na aula. Depois, chegamos à sala de dança e as crianças se colocaram em roda, sentadas no chão. Segue abaixo a transcrição da continuidade da aula:

Como para marcar o início da aula, Samara diz: ‘Boa Tarde!’ As crianças começam a cantar: ‘Boa tarde amiguinhos como vão! Faremos o possível para sermos bons amigos, boa tarde amiguinhos como vão’ – batem três vezes palma. Parece uma resposta habitual ao ‘Boa Tarde’, provavelmente construído com a professora regente, pois a Samara se surpreende com a música.

Samara: Muito bem! (algumas crianças continuam cantando, outras músicas, gritando e batendo palmas). Não sei se vocês tão vendo mas tem uns colegas que estão assim, ó (mostra as mãos tapando os ouvidos). Tá doendo os ouvidos deles. Eu não vou mentir pra vocês... o meu também está doendo. A Sôra Samara é da dança, adora música, mas também adora o Silêncio. Vocês sabiam que a gente pode dançar o silêncio? Sabiam que a gente pode dançar sem música? Sabiam? Quem sabia? Vocês querem ver a Sôra dançar no silêncio?

Alunos: Sim!!!

Samara: então eu só vou dançar no silêncio quando tiver silêncio. (Fazem silêncio) Se vocês fizerem silêncio eu vou entrar na roda e vou dançar em silêncio. Aí, depois que eu dançar em silêncio vai vir um de vocês pra me substituir e vai continuar dançando em silêncio. Depois, mais um, depois mais um, ou uma, ou um, ou uma... e até pra dizer quem que quer dançar em silêncio a gente vai dizer com o corpo. Vou levantando a mão, posso indo, mas em silêncio. E depois a gente vai fazer um joguinho bem interessante que é a corrida do slow motion. Certo? Essa corrida junta a questão do silêncio e da velocidade. Eu vou explicar depois. Primeiro eu vou fazer a chamada. [...] (começam os comentários e risadas) Pessoal, 1, 2, 3! Já vai começar (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 27-28).

Nesse momento, parece que a chamada atrapalhou o andamento da aula; para fazer a chamada, Samara teve que usar uma estratégia disciplinar, de comando, visto que as crianças estão condicionadas a parar no comando de “1, 2, 3!”. O sentido para o silêncio que estava sendo construído, isto é, o silêncio como elemento do espaço a ser dançado, se perde, e o silêncio volta a ser a atitude de um corpo disciplinado que aguarda a sua vez numa fila: a ordem alfabética. A professora percebe e tenta retomar o outro silêncio.

Samara: Quando a gente vai dançar com música, a gente só dança quando a música tá, né? Quando a gente vai dançar em silêncio a gente só dança quando o silêncio tá. Não precisa ser assim tão radical sempre, mas agora nesse momento sim. E o silêncio também é música, porque a música também tem aqueles minutinhos que não faz som nenhum. Vocês já prestaram atenção que entre uma coisa e outra na música tem aquele respiro? Que nem aquela música que vocês cantaram agora. Vamos cantar de novo (as crianças cantam e batem palma). Todas vezes que eu levantei vocês param de cantar, bateram mas pararam de cantar. Então fez silêncio aqui, ali ficou, o som, com palmas, mas aqui não ficou.

Maria: Quando a gente bate palmas, ó, tem um silêncio, ó, no meio da batida (As crianças começam a bater palmas junto comigo). A gente só escuta a batida porque no meio tem um silêncio. (crianças batendo palmas – primeiro todos juntos, em uníssono, logo começa a desencontrar).

Samara: Então! (silêncio) Se a gente for pensar em só ficar no meio de uma palma e outra... Quando eu afasto a mão tem o quê?

Aluno: Silêncio.

Samara: Silêncio? [...] Então vamos ver quando é que a gente ouve mais esse silêncio. Se é assim? Uma palma e afasta bastante as mãos, acento no movimento de afastar). Ou se é assim? (bate mais vezes, mais rápido, acento no movimento de bater). Música.

Alunos: Assim! (As crianças experimentam as diferentes batidas) [...]

Samara: Tá, então eu quero ouvir... vamos ver se a professora e vocês conseguem ouvir. Eu tô ouvindo muito alto ainda. Eu pedi só o que tá no meio. Só o que tá no meio (vai aumentando o intervalo entre as palmas). Tá aqui o meio! (risadas e gritos – começa a fazer a chamada) (segue com a chamada, conversas paralelas entre as crianças) (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 27-28).

O silêncio aqui não é mais um modo de disciplinamento, mas um elemento que possibilita a criação de uma forma: a música. Em seguida, no desenvolvimento dessa aula, o silêncio será retomado como elemento da dança. Quando todos da roda fazem silêncio, Samara começa a dançar. Isso dura 25 segundos (um tempo de

concentração bem maior que os 10 segundos da outra turma, a de 2º ano), quando então uma aluna começa a buscar a atenção da professora. Quando o silêncio é retomado, Samara retoma sua dança por mais 30 segundos e então pergunta:

Samara: Quem vai continuar a dançar no silêncio?

Alunos: Eu, eu!

Samara: Tá, entra na roda. [...] Olha só, é um de cada vez, pode ser as duas, desde que o resto da turma esteja em silêncio... Senta. Espera tua vez, tudo bem, mas senta pra olhar. Se não tem silêncio na turma a gente não consegue... Então vamos lá. 1, 2, 3. (Silêncio e atenção na dança das meninas por 1 minuto e 10 segundos – acontecem umas poucas tentativas de falar e Samara pede silêncio sussurrando) Vamos bater palma pras gurias. (Muitas palmas) Vocês sabem como se bate palma no silêncio? (Samara ensina o modo em Libras de bater palmas) [...]

Samara: Quero dois alunos pra dançar no silêncio [...] Três então. [...] Agora, pra eles dançarem no silêncio, o que que precisa? Alguns alunos falam: silêncio! 1, 2, 3. (novo silêncio, a atenção está um pouco menor, um pouco de ruído, de fala e também de movimento). Shhhhh. Ó, tá atrapalhando. (os meninos dançam por 1 minuto e 10 segundos ...) Olha que legal os colegas dançando em si... que lindo!!!! Parabéns!!! [...] Mais três meninos pra dançar em silêncio (muita gritaria, muitos querem, dizem: eu!) 1, 2, 3. Vou escolher quem está em silêncio. Vou escolher quem não está fazendo som (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 28-29).

Dançar o silêncio desvincula a dança da música, traz o foco para as relações do corpo, para a materialidade do corpo. Em vez de traduzir ou transpor para o corpo as características de uma determinada música, dançar no silêncio implicou nessa aula a criação de movimentos com base nos modos de articular os elementos do corpo. O silêncio, então, se estabelece pelo estado de escuta do corpo, pela atenção dada para as possibilidades de movimento do corpo.

Dançar no silêncio não é uma prática estranha à dança contemporânea. Muito comum, por sinal, em processos de criação de movimento. Steve Paxton, por exemplo, explica por que escolhe não utilizar música na exploração de movimento do Contato Improvisação:

É muito claro para mim o que a música faz. Ela organiza os movimentos. E por que ela organiza os movimentos é usada em festas. De tal maneira que as pessoas possam dançar juntas, ao mesmo tempo, porque eles ouvem o mesmo beat. Elas terão uma experiência juntas. O som organiza rapidamente o cérebro e o corpo começa a mover-se na música e logo é a música quem 'controla o show'. É isso que um pesquisador do movimento precisa? Que a música 'controle o show'? [...] o que estamos ouvindo ao nosso redor é um espaço sonoro caótico. Não é musical, nem um espaço sonoro artístico ou organizado de nenhuma maneira. Como o corpo lida com isso? Eu estou interessado nesse tipo de pergunta (PAXTON apud NEDER, 2011, p. 6).

O fato de não ter a música produz a construção da dança a partir dos princípios do movimento do corpo, segundo Paxton, outro tipo de organização. Dessa forma, quando Samara propõe dançar o silêncio ela trabalha, ao mesmo tempo, uma questão que foi colocada para a turma pela outra professora (o barulho), uma questão da dança contemporânea, a atenção minuciosa ao corpo, e o silêncio como elemento da música.

Ao trabalhar na produção desse tipo de silêncio, Samara também recorre às técnicas disciplinares e ao silêncio do corpo dócil. Portanto, às vezes, os dois sentidos se confundem. Em certos momentos ela pede, explicitamente, que espera que façam o mesmo silêncio que fazem na sala de aula. Ou então brinca: “*E para entrar no exercício de escutar o nosso corpo e o que a gente está fazendo aqui na sala, agora, a gente vai passar o zíper na boca*” (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 88). A professora joga com diferentes estratégias. Para tanto, exercita a sua própria escuta.

Uma das minhas questões de pesquisa era identificar os contrastes entre as regras da escola e as regras das práticas de dança. Nessas aulas da Samara essa questão se apresentou claramente para mim, para eu respondê-la a partir da observação. Perguntava-me: que regras estabeleciam a organização de uma aula assim? Como as regras eram estabelecidas?

Durante essa aula em que se dançou o silêncio, descrevi a conduta da Samara assim: *Samara não tem uma atitude performática no sentido de trazer o foco para si. Pelo contrário, percebo que na aula da Samara o foco não é ela. Ela escorrega do foco. O foco são os alunos* (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 27). Aos poucos compreendi que a imagem de “escorregar do foco”, isto é, colocar seu foco nos alunos e distribuir o foco pela sala de aula, fala do estado de escuta da professora, que produz outro modo de estar em aula diferente da disciplina. Percebia que Samara oscilava entre diferentes condutas. Ela também usa estratégias disciplinares de modo consciente. Num momento da entrevista ela fala sobre a necessidade da relação dos alunos com as regras.

Em muitos momentos eu tento trazer a questão da disciplina e do limite... que na dança também é muito importante, e que muitos não têm em casa isso, não tem um pai e uma mãe que dê limite, que dê uma formação com orientação... eles sentem falta disso, muitas vezes eles desafiam exatamente pra ter isso... pra ter essa sensação: alguém gosta de mim e tá dizendo, tá me dizendo, tá me impondo alguma coisa pro meu bem (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 65).

Samara aqui usa a palavra limite. Fala do limite, o qual é obrigação dos pais colocarem nos filhos, para que saibam distinguir o que pode e o que não pode e, então, se comportem conforme determinadas regras. Entendo que quando se fala na constituição desse limite, fala-se de uma dimensão da educação que não é aquela que se preocupa com a construção do conhecimento, mas aquela que se dedica a formar o sujeito que vive em sociedade, que trata das atitudes, condutas e comportamentos. Todavia, a separação entre essas duas dimensões, aqui, é problemática, tendo em vista que ao longo da tese venho mostrando justamente a relação intrínseca entre condutas e construção de conhecimento. Trata-se de ressaltar, então, a noção de educação como governo, isto é, como modo de conduzir a conduta dos outros – o que implica as condutas (tanto de quem conduz como de quem é conduzido) em relação a regras e prescrições.

Dentro da teorização de Foucault (1998) identifico na sua reflexão sobre a moral um caminho para pensar o limite, descrito por Samara de duas maneiras, às quais não considero unívocas. Essa diferença se relaciona com a distinção que Foucault (1998, p.29-30) propõe entre uma moral orientada para o código e uma moral orientada para a ética. Mas também se tece com o modo específico da escola operar a moral: a tecnologia disciplinar. Antes de retomar à fala da Samara, será necessário, trazer os conceitos para esclarecer essa ideia.

Conforme Foucault, “[...] toda ‘moral’, no sentido amplo, comporta dois aspectos [...], o dos códigos de comportamento e o das formas de subjetivação” (FOUCAULT, 1998, p. 29), os quais não são dissociados. O código moral, ou simplesmente código, é “[...] um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc.” (FOUCAULT, 1998, p. 26). As formas de subjetivação, ou formas da subjetivação moral, são modos de o indivíduo se relacionar com as regras, processos de tornar seu próprio comportamento conforme a regra dada, e se constituir nessa relação, como sujeito moral.

Quando o processo é “orientado para o código” não há espaço para uma invenção do modo de se relacionar com esse código.

A importância é dada sobretudo ao código, à sua sistematicidade e riqueza, à sua capacidade de ajustar-se a todos os casos possíveis, e a cobrir todos os campos de comportamento; em tais morais a importância deve ser

procurada do lado das instâncias da autoridade que fazem valer o código, que o impõem à aprendizagem e à observação, que sancionam as infrações; nessas condições, a subjetivação se efetua, no essencial, de uma forma quase jurídica, em que o sujeito moral se refere a uma lei ou a um conjunto de leis às quais ele deve se submeter sob pena de incorrer em faltas que o expõe ao castigo (FOUCAULT, 1998, p. 29).

Quando o processo é “orientado para a ética” as possibilidades de construção desse processo são múltiplas: os modos de o indivíduo tornar seu próprio comportamento conforme as regras são múltiplos.

Morais cujo elemento forte e dinâmico deve ser procurado do lado das formas de subjetivação e das práticas de si. Nesse caso, o sistema dos códigos e das regras de comportamento pode ser bem rudimentar. Sua observação exata pode ser relativamente pouco relevante, pelo menos comparada ao que se exige do indivíduo para que, na relação que tem consigo, em suas diferentes ações, pensamentos e sentimentos, ele se constitua como sujeito moral; a ênfase é dada, então, às formas das relações consigo, aos procedimentos e às técnicas pelas quais são elaboradas, aos exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer, e às práticas que permitam transformar seu próprio modo de ser. (FOUCAULT, 1998, p. 30).

Ao retomar o limite evocado por Samara: dar o limite seria apresentar o código de comportamento e conduzir o indivíduo a uma conduta que respeite o código; ter limite, ou saber o limite, seria constituir-se como sujeito moral.

Na sua fala, primeiro Samara vincula o limite à disciplina. Podemos pensar, nesse sentido, que a disciplina é um tipo de tecnologia de produção do limite, a qual conduz ao código de um modo específico e a partir da qual o sujeito se vincula ao código de um modo específico. Como instituição disciplinar, quando a escola se refere a esse limite, provavelmente está vinculando o limite à disciplina.

Foucault, na sua análise sobre a sociedade moderna, mostra que o poder disciplinar se diferencia do poder soberano, que é jurídico, porque na tecnologia disciplinar o código é constituído da norma, é um código de normalização.

As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra ‘natural’, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei mas o da normalização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito, mas o domínio das ciências humanas; a jurisprudência será a de um saber clínico (FOUCAULT, 1979, p. 189).

O autor explica o procedimento da normalização disciplinar. Segundo ele:

[...] consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de conformar essa norma e o anormal quem não é capaz. [...] há um caráter primitivamente prescritivo da norma, e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Como, então, a pessoa se vincula ao código na tecnologia disciplinar? Entendo que pela docilização do corpo, pela obediência, pela autodisciplina (autovigilância e autoexame), a fim de ser útil, eficiente, normal, um processo de normalização⁷⁵. Considero que, geralmente, esse tipo de produção de moral é aquele do primeiro tipo: orientada para o código.

Posteriormente, Samara vincula o limite a “uma formação com orientação”, que entendo vincular o limite a outro modo de condução (que ela chama de orientação) às regras, que tendem a serem mais flexíveis. Regras que se adaptam – não no sentido no qual o indivíduo poderá adaptar as regras para se beneficiar, ou tirar vantagem (a regra flexível pode escorregar para isso), mas no sentido do cuidado de si e dos outros e da potência de vida. Nesse caso, percebo uma moral orientada para a ética. É esse tipo de limite que vejo sendo produzido quando se convoca à escuta.

Samara, dessa forma, na sua fala, evoca esses dois modos de construção de moral: dois tipos de limite que produzem diferentes corpos-sujeitos. Um limite relacionado à tecnologia disciplinar, outro limite relacionado à escuta, premissa da educação somática.

Gosto da palavra limite porque ela me conduz à ideia de forma. O limite como aquilo que produz a forma, que conforma. Limite pensado, porém, a partir da ideia de que “cada vez é mais difícil estabelecer limites para o corpo” (ICLE; ROSA, 2012, p. 21). Portanto, dois tipos de limites produzem duas formas de silêncio: um silêncio produzido pela moral orientada para o código e outro produzido pela moral orientada para a ética.

⁷⁵ As disciplinas, que “[...] têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo. [...] que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 2004, p. 119).

Deleuze usa a noção de forma para falar dessa coisa que não é enunciável e que também constitui os discursos – que primeiramente Foucault chamou de práticas não-discursivas (DELEUZE, 1988, p. 41). Segundo o filósofo,

A forma diz-se em dois sentidos: ela forma ou organiza matérias; ela forma ou finaliza funções, dá a elas objetivos. Não só a prisão, mas também o hospital, a escola, o quartel, a oficina são matérias formadas. Punir é uma função formalizada, assim como cuidar, educar, disciplinar, fazer trabalhar (DELEUZE, 1988, p. 43).

Aqui interessa, então, pensar nas práticas de dança como formas, que delimitam, que organizam matérias e dão a elas objetivos. Ainda, aquilo que a forma produz é também forma, um tipo de enunciação da primeira. Por exemplo, a prática somática é uma forma que delimita a matéria na produção do *soma*, que é sua enunciação. Prefiro chamar de *ideiaforma*, para não falar *forma de conteúdo*, conforme Deleuze, para quem a forma seria a prisão e o conteúdo o prisioneiro (ou, podemos pensar, a forma a escola e o conteúdo o aluno). Gosto da *ideiaforma* porque traz a noção de que escola e aluno se conformam mutuamente. Um tipo de *ideiaforma* relacionada a um conjunto de práticas na produção e um tipo de sujeito. Um tipo de *ideiaforma* é formada por um tipo específico de limite. Outro tipo de *ideiaforma* é criado no arranjo de diferentes tipos de limites.

Se existe outro silêncio, portanto, existe um outro corpo silencioso. Se o modo de escutar é diferente, o silêncio produzido é diferente. Um modo de escutar que produz outros tipos de corpos, não aquele produzido pelo modo de “olhar” da disciplina.

Se o silêncio da disciplina vem do corpo quieto, na escuta o silêncio é produzido por uma atitude mais próxima ao inquietar-se, ao cuidado de si. O silêncio da escuta é o silêncio de um corpo intenso e potente.

Escutar com o corpo é estar no aqui-agora, pronto a reagir e perceber o que passa a cada instante, no meu corpo e no corpo dos outros. Jussara Miller (2007) sintetiza a Técnica Klaus Vianna como uma prática de “escuta do corpo”, título que dá para o livro em que apresenta a sistematização dessa técnica somática.

A escuta do corpo é um dos princípios da Técnica Klaus Viana: um olhar para dentro, para que o movimento se exteriorize com sua individualidade, traçando um caminho de dentro para fora, em sintonia com o de fora para dentro e com o de dentro para dentro, criando uma rede de percepções (MILLER, 2007, p. 18).

Martha Eddy também escreve que a educação somática implica “[...] escutar o corpo e responder às sensações alterando hábitos de movimento e escolhendo movimentos conscientemente” (EDDY, 2009, p. 7). Porém, entendo a relação com a escuta do corpo, no caso das crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, de forma um pouco diferente. Embora já tenham adquirido grande parte de seus hábitos corporais, elas ainda estão em formação. Percebo que o foco, nas aulas da Samara, não está na transformação consciente dos hábitos, mas na escuta mesma. Mais do que a transformação consciente de seus hábitos, o que as práticas propiciam é uma alternativa ao “hábito de não escutar”. O foco está na rede de percepções que permitem a construção de condutas orientadas para a ética.

Uma aula da Samara, em especial, contribuiu com a elaboração dessa ideia de escuta com ética, como uma conduta relacionada a um modo específico de perceber e agir. Descrevo abaixo (a partir de transcrição do áudio e das minhas anotações no diário) a aula, para uma turma de 2º ano, com 28 alunos, na qual tive participação ativa (havíamos combinado que eu poderia contribuir mais ativamente com a aula), buscando trabalhar com o mesmo modo de conduta da Samara.

Quando estávamos na roda, após a chamada, uma das meninas se espreguiçou levando o púbis numa diagonal para cima, com as pernas cruzadas e joelhos no chão. Naquele exato momento propus que todos nós espreguiçássemos como ela. Todos entraram no meu jogo. Fomos fazendo o movimento e acentuei a respiração. Depois, com as duas mãos no chão, púbis pra cima, retornava os ísquios no chão e alongava na frente (com respiração profunda). Trabalhar a respiração foi uma maneira de fazer com que se concentrassem só no movimento. Em seguida, propus a ideia de empurrar o chão com os ísquios. Depois, a ideia da conexão da moleira com as estrelas. A partir daí passei ‘a bola’ pra Samara. Ela continuou com a ideia da conexão com as estrelas e trouxe a imagem de uma bacia na cabeça, que despeja água devagar, pra frente. Linda a imagem e linda a cena que se desenvolveu. Então, um dos meninos, que havia se desconcentrado, começou a cantar: ‘eu sou o lobo mau, lobo mau’. Samara perguntou: ‘o que o lobo tem a ver com o que estamos fazendo?’ Eu me intrometi e disse, então, que eu sabia: que o lobo, assim como gato, o cachorro, tem rabo, e na sua movimentação usa da relação cabeça-cauda⁷⁶, que é como a relação da conexão da moleira e os ísquios. Surgiu então a ideia de entrar na roda com o movimento a partir da cabeça. Num dos momentos de dispersão dos alunos Samara entrou na roda com movimentos de conexão cabeça-cauda, mostrando a importância da escuta. Mostrou como ela estava atenta para tudo enquanto dançava, pois o lobo tem orelhas grandes e escuta muito bem (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 60).

⁷⁶ A conexão cabeça-cauda é a conexão entre a primeira vértebra da coluna e o cóccix, uma das Conexões Ósseas que, associadas às Correntes de Movimento e ao Suporte Muscular Interno, “formam a base para a execução dos Fundamentos Corporais Bartenieff” (FERNANDES, 2002, p. 51). As Conexões Ósseas são linhas imaginárias que ligam dois marcos ósseos e contribuem com a percepção do corpo movendo-se tridimensionalmente a partir da estrutura óssea.

Desse modo, praticando o estado de escuta, pude me envolver na aula e trabalhar com base naquilo que os alunos estavam trazendo, a partir da ideia de disparadores da Samara. Aquilo que num primeiro momento não tinha nenhuma relação com a proposta foi incorporado no jogo. O “lobo mau”, que inicialmente parecia atrapalhar a aula, numa atitude do aluno de chamar a atenção para si, tornou-se o disparador para o desenvolvimento da proposta. No lugar de o aluno ser repreendido por não estar se comportando conforme o que se espera, aquilo que ele apresentou foi entendido como material de composição da aula. Há, assim, um deslocamento da conduta disciplinar: aquilo que poderia ser denominado indisciplina torna-se material criativo. Segue, abaixo, a transcrição (por isso descrito no presente) do vídeo da continuidade da aula:

Os quatro primeiros alunos se deslocam para o centro da roda com atenção no topo da cabeça. Todos os outros da roda observam atentos, esperam até que o último saia da roda, que sai bem lento, sem perder o foco na cabeça. Outros quatro entram na roda se deslocando com foco no topo da cabeça. Samara pede o ‘tuquezinho’ na orelha, pra escutar (O tuquezinho foi uma palavra criada na hora, é uma ideia de escuta ampla, uma imagem, de uma orelha grande como de lobo ou coelho, que escuta mais). Entra uma criança a mais, alguns se preocupam com isso: ‘5, sora!’ Desta vez o grupo do centro da roda está um pouco preocupado em olhar o que os outros estão fazendo, mesmo assim é possível perceber o foco no topo da cabeça. Um menino sentado na roda faz movimentos de braço de street dance, no compasso 4x4 da música. Ele sente a música. Samara mostra a relação cabeça-cauda, faz o deslocamento para o centro da roda pela cabeça, depois retorna pela cauda. Vários alunos fazem junto com ela. Ela termina o movimento tomando o seu tempo, desenrolando toda a coluna até o topo da cabeça alcançar a direção pra cima. Ao mesmo tempo, o menino que fazia movimentos de street dance agora está de pé, faz torsões e também movimentos de balanço na música. Outros alunos também fazem os gestos de braços de street, ouvindo a música. Samara não interfere em quem está dançando e continua com o foco naqueles que estão fazendo a proposta do lobo. Ela explica: ‘não interessa ser bonito... não interessa ser... é o nosso lobo. Não interessa se tá...’ Uma aluna interrompe: ‘Se é o Luan’. Samara responde ao comentário da aluna sobre o colega: ‘não interessa se tua acha que o colega não vai fazer legal... se tá bom, se não tá. O que interessa é a gente experimentar isso no nosso corpo [...] quem quer ir levanta a mão. [...] fica de prontidão’. Samara aponta quem vai fazer o exercício entre aqueles que estão com os dedos levantados. Está bagunçado. Ficaram sem paciência. Difícil esperar o seu momento de entrar – isso produz dispersão. Alguns dançam no seu lugar da roda e isso faz com que os corpos se encostem, gera reação, conversa, às vezes confusão – quando um não quer que o outro encoste. O menino do street já dança outras coisas: apoio das mãos no chão, perna desliza alongada fazendo torsão. [...] Meninas entram rapidamente na roda sem se preocupar com a relação cabeça-cauda. Samara faz uma pausa e retoma a roda e a atenção dos alunos. Explica aos alunos como um tem que esperar o outro, prestar atenção e entrar na roda, um de cada vez, sem uma ordem pré-estabelecida. Fala que se não houver respeito e um não aguardar o tempo do outro terão que voltar ‘velho método de escolha’. Fala diretamente pra um aluno: ‘Tu entendeu isso? [...] Vai respeitar?’. Os alunos fazem a proposta, um de cada vez, mas ao mesmo tempo fazem combinações, não ficam em silêncio. Samara está um pouco fora da roda, observando. Uma menina entra na roda e muda a posição do corpo, com barriga pra cima. Samara elogia: ‘Que lindo, esse lobo fez uma variação interessante!’ (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 60-61).

Sáimos, Samara e eu, empolgadas da aula. Felizes com a densidade e complexidade da prática que havia se produzido ali, na qual alunos e professoras se envolveram na sua criação. Através de materiais somáticos, como o movimento a partir de imagens, a atenção à respiração e à conexão óssea, chegamos num estado de escuta. Desde esse dia mudei minha percepção sobre as aulas da Samara: percebi que o conteúdo da aula não se tratava apenas de produção de respeito e comportamento adequado, mas de escuta, necessária à dança.

A aula, de cerca de duas horas, parecia formada por ondas de momentos de dispersão e momentos de concentração. De um modo geral, em todas as aulas, Samara faz pausas para a turma retomar a concentração quando está muito dispersa. Ela retoma a roda e conversa com os alunos fazendo uma reflexão sobre a prática e sobre a dispersão. A noção de atenção e respeito é repetida muitas vezes. Na aula do “tuquezinho” apareceu com força a noção de escuta: conversaram sobre o fato de que às vezes eles não conseguem fazer o trabalho porque não escutam, porque não sabem o que está acontecendo, o que está sendo proposto.

Estar em estado de escuta é também estar em prontidão, com o “tuquezinho” na orelha para saber o momento de entrar. O “tuquezinho” na orelha possibilita escutar com o corpo todo e trabalhar o corpo em conexão: faz a conexão com a primeira vértebra da coluna, que faz conexão com o cóccix. Ao mesmo tempo, trabalha a consciência corporal, a percepção proprioceptiva dessa conexão e dos desenhos que o corpo faz no espaço a partir da mobilidade da estrutura óssea. Estar em estado de escuta é estar negociando, o tempo todo, o movimento e as relações (entre as partes do corpo, e entre os corpos) na composição da prática.

Há grande convergência dessa aula com a proposta de Jussara Miller para aulas de dança para crianças a partir da técnica Klauss Vianna, nas quais ela busca o estado de escuta⁷⁷.

⁷⁷ “Nos estudos da presença em sala e em cena, Miller desenvolveu uma estratégia didática para entender a gradação da escuta do corpo e os processos que acontecem, de forma simultânea, a partir dos estados de atenção. Para estudar a manutenção da presença, Miller diferencia os estados de atenção da seguinte maneira: Estado 1 de atenção – perceber o corpo e seus processos a cada instante; Estado 2 de atenção – perceber o espaço e suas diversas ambiências; Estado 3 de atenção – a relação com o outro; Estado 4 de atenção – perceber e observar a cena e suas variáveis ao estar em cena” (MILLER; LASZLO, 2016).

O despertar sensorial vai trazendo a criança para o estado de escuta do corpo e do aqui-agora, instaurando um corpo vivo, sensível e atento aos acontecimentos e às sensações. O aluno é estimulado a reconhecer o próprio corpo e, conseqüentemente, a disponibilizar o corpo para lidar com o momento presente. [...] O despertar sensível vai trazendo a criança para o momento presente, para que ela perceba o que acontece com o seu corpo e à sua volta num estado de prontidão. A atenção de estar no aqui, no agora, no presente e acordado (MILLER, 2012, p. 106).

Samara, na aula descrita, busca claramente transformar o modo de operar habitual das aulas, que ela chamou de “o velho método da escolha”, no qual ela escolhe (geralmente quem está se comportando conforme o combinado) e aponta quem será o próximo a entrar na roda. A transformação que ela propõe é grande, pois se trata de sair de uma estratégia disciplinar (os premiados a participar são os corpos disciplinados) para entrar num jeito de fazer em que todos estão atentos ao grupo para construir juntos o desenvolvimento da proposta, numa negociação silenciosa, de escuta. A qualidade da aula muda. Os alunos se empenham nesse novo método, embora criam diferentes estratégias para se organizar. Não conseguem fazer uma negociação totalmente silenciosa, há uma negociação verbal, mas que não atrapalha o andamento do jogo e eles podem compor a prática sem a necessidade de a professora definir o tempo todo a sequência, o espaço e o tempo.

Concomitantemente, o estado em que todos chegamos nessa aula produziu a possibilidade de os alunos escutarem a música. O aluno que estava na roda “fora da proposta”, fazendo os movimentos de *street*, não foi reprimido. Ele estava produzindo outra coisa, conectado em seu corpo e reagindo ao que havia sido proposto na aula do seu modo. Escrevi, sobre isso, em meu diário de campo: “Há vida” nessa aula. Talvez porque não sabíamos onde iríamos chegar, talvez porque os alunos estivessem criando, talvez porque não houvesse movimentos mecânicos, ou porque havia alegria e comprometimento. Poderia nominar isso como uma situação de corpos presentes em dança. Segundo Miller (2012, p. 49),

Constrói-se o corpo presente por diversas estratégias e procedimentos diferenciados cuja premissa é a escuta do corpo. Trata-se de um processo que se baseia na percepção como mola propulsora do estudo do movimento e, ao meu ver, não deixa de ser um processo técnico.

Miller também traz o depoimento de Fortin, no qual ela diz que se interessou pela somática porque entendeu que a consciência corporal desenvolvida na educação somática era o meio de trabalhar a técnica de dança para crianças. A abordagem somática seria um modo de avançar na prática de dança com crianças,

aprimorando suas possibilidades corporais, sem restringir seus movimentos e a relação entre movimento e sensibilidade (MILLER, 2012, p. 89)

Eu acrescentaria que se trata de uma tecnologia, que produz um tipo de limite, um tipo de *ideiaforma*. Se pensarmos em formas dinâmicas, assim como é entendido o *soma* na perspectiva da educação somática, o limite dessa forma não é rígido, ele também é dinâmico. Nesse caso, as operações vinculadas a esse limite se aproximam mais de uma tecnologia na qual as regras vão sendo estabelecidas ao longo do processo. É próximo, portanto, daquilo que Foucault chama de moral voltada à ética, na qual as regras não existem ou são rudimentares. Assim, emerge a necessidade de uma ética, que, segundo Deleuze, “[...] é um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica” (DELEUZE, 1992, p. 125).

Entendo que na somática o limite é construído pelas operações de escuta do corpo – como ali as regras são rudimentares, emerge a necessidade de uma ética. Daí a ideia de escuta com ética. Posso pensar, então, que o ensino de dança, quando traz princípios somáticos, tende a se estruturar a partir de uma moral mais voltada para a ética do que ao código.

Além disso, se na disciplina a regra é estabelecida pela norma, a perspectiva da somática relativiza a normalização. Numa conferência que assisti com Angel Vianna, para se referir a todos nós, seres humanos, ela disse “nós, pseudonormais”, ressaltando, assim, a ficcionalidade da norma. A perspectiva da somática vai levar em conta justamente a observação das especificidades e da transitoriedade. Como também aprendi em um curso que realizei com Silvia Soter, “nosso corpo é como uma árvore, que cresce mais para o lado do sol”, isto é, a ideia de simetria do corpo com normalidade é uma ficção, pois devido às condições em que vivemos e as necessidades que nos são colocadas, nosso corpo encontra modos de crescer que não são uniformes.

Essas práticas de escuta do corpo, portanto, são como uma tecnologia cujo modo de operar produz sujeitos de determinado tipo, de um tipo diferente do disciplinado. Se o disciplinado se atrapalha com as incertezas – com a falta de resultado claro, com a possibilidade de subverter o programado – esse outro tipo de sujeito se constitui na incerteza, em situações nas quais o resultado não está dado. Ele arrisca e pode arriscar porque confia e se sente seguro nesse espaço de

incerteza. Pode se arriscar porque existe uma ética de cuidado, que é delicadamente, sutilmente e arriscadamente mantida pela escuta de todos. Um modo de existência.

Isso, porém, não significa que a disciplina não é, em vários momentos, convocada. Samara apela, em certos momentos, para o jogo sanção-recompensa da disciplina (por exemplo, ao escolher quem está cumprindo as regras), bem como para estratégias de exame, que classificam o aluno em função de seu comportamento (por exemplo, dar ou tirar estrelinha ao lado do nome da criança no caderno de avaliação). Há uma oscilação entre condutas disciplinares e condutas da escuta do corpo.

Identifico que a escola opera pela disciplina quando percebo que a vigilância invade as aulas de dança, conflitando com as condutas das professoras, construídas para o desenvolvimento de um trabalho de criação. A escola, como instituição, é constituída de regras, e o modo como a escola governa os indivíduos no cumprimento das regras é por via da vigilância. Por exemplo, tanto a professora Rita quanto a Aline preferem um espaço mais precário para suas aulas a serem, elas e alunos, vigiados. Segue abaixo o relato da professora Rita, dois meses após a etapa da pesquisa em que fiz observações em suas aulas:

Aquela sala dos espelhos, sabe? Tem câmeras lá agora. E elas não respeitam a aula. Se enxergam alguma coisa que elas interpretam com malícia, elas invadem a minha aula e dão advertência aos alunos. Resumo: eu não dou mais aula na sala dos espelhos. Só se é algum ensaio que já tenha tudo mais ou menos pronto. Mas pra processo de criação eu não uso mais aquele espaço. Eu dou na sala de aula mesmo. Arredo as classes e dou minha aula. Eles varrem, me ajudam na organização e dou minha aula na sala de aula. E se é uma aula que não precise muito de chão eu faço as atividades no pátio. Lá na quadra (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 80).

Dessa maneira, nessa escola, na sala em que não é possível controlar os corpos com a quadriculação do espaço, é usado câmera. Mas não são só os comportamentos maliciosos, a sexualidade, que está sendo controlada, todas as condutas ali estão sob vigilância. A diretora da escola comenta que a professora Rita dá aula para os 6^{os} e 7^{os} anos, cujos alunos têm “[...] uma idade difícil de controlar, mesmo a matemática, que eles têm medo. [...] Imagina numa aula que tem uma proposta assim, diferente” (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 70). A escola não entende esse outro modo de conduzir, a conduta da professora, o que chama de “diferente” – diferente do controle pelo medo. Há perigo quando esse modo diferente ameaça as

regras da escola – regras naturalizadas, mas que, pelo visto, não são estritamente necessárias, pois se são ameaçadas é porque pode ser diferente.

A diretora fala, então, que a equipe diretiva e docente reclama do problema de falta disciplina nas aulas de dança e faz a ligação entre indisciplina e falta de seriedade: “*Eu acho que às vezes a professora deve ter dificuldade em conseguir com que eles entendam, o que ela tá propondo, [...] eles desconsideram, um pouco, eu acho, a seriedade da aula dela, da proposta dela. Que existe uma proposta*” (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 70). Assim, a escola não percebe que essas outras coisas que acontecem não se tratam de indisciplina e que a professora não consegue desenvolver os processos de criação no espaço vigiado. Para a criação é necessário um espaço no qual seja possível o risco, que seja possível desviar da norma, do padrão.

A professora Aline comenta a diferença entre as duas escolas em que trabalha: numa existe a regra que proíbe o uso de boné na escola e a outra não. Nessa escola que existe a regra do boné, segundo a professora,

[...] a direção tem uma falha de comunicação, comunicação bem falha com os professores e com os alunos, tem muita imposição, tem abertura nenhuma pros alunos [...] Eles não podem várias coisas, e várias coisas que talvez eles quisessem, e poderiam trazer pros alunos, não tem. Inclusive a refeição deles é controlada, eles só podem comer uma vez, repetir nem pensar, sendo que tem aluno que aquela ali é a refeição dele (DOSSIÊ ALINE, 2016, p. 23).

Então, Aline comenta a combinação que tem com os alunos:

Eu sempre prefiro fazer aula na sala de dança, que daí a gente fica afastado deles, eu sei que ela [diretora] nunca vai passar, aí eu sei que ela não vai ver vocês mexendo no celular, não vai ver vocês de boné, não vai ver vocês mascando chiclé. Daí eu até prefiro, porque eu, isso não me incomoda, mas incomoda a direção e eu tenho que seguir (DOSSIÊ ALINE, 2016, p. 23-24).

As regras da escola e o modo de controlar o seu cumprimento, no lugar de estabelecer um ambiente propício para as aulas, atua de modo contrário, impedindo a construção de um estado de criação.

Quando trouxe a questão de que a roda, entendida como um espaço propício ao diálogo, pode operar da forma disciplinar, comentei que a vigilância dos alunos, uns sobre os outros, aparece na forma de acusação. Acusar é atitude de quem vigia. Logo, um dos desafios da professora Samara é justamente cessar as constantes acusações, de modo a desenvolver a escuta, que é outro tipo de relação, diferente

da vigilância. Para tanto, é necessária uma diferença fundamental de conduta, um deslocamento do controle de cada um sobre os outros para a observação miúda de cada um sobre o seu corpo em movimento. Em entrevista, a professora comenta a atitude acusatória dos alunos como uma reprodução de conduta dos adultos com os quais convivem. Todavia, pude presenciar uma situação em que ficou evidente que a atitude acusatória era também uma conduta produzida pela escola.

Samara estava trabalhando com uma turma de 2º ano uma sequência de movimentos. Estavam todos em roda e a professora havia pontuado diversas vezes para os alunos não se acusarem uns aos outros e se concentrarem nos seus corpos. Já havia passado metade do tempo da aula, quando uma professora (integrante da SIR⁷⁸), de forma muito natural, entrou na sala e interrompeu a aula procurando por um aluno. Ela disse que este aluno da aula da Samara tinha visto quem havia subido no vaso do banheiro. Assim se desenrolou parte da conversa entre a professora do SIR e a roda de alunos da Samara:

Aluno: era um guri de camiseta vermelha e calça preta.

Professora do SIR: e como ele é, tava de boné? Tu consegue reconhecer ele? Posso combinar uma coisa contigo? Eu quero que tu veja no pátio, agora, na hora do recreio e daí tu me mostra quem é, sem que essa pessoa veja. Tá bom? Mas a pessoa que tu vai apontar também não pode te ver. E vocês também não contem, tá?

Alunos: Sim!

Professora do SIR: porque é muito perigoso subir em cima do vaso, porque se o vaso quebra faz um machucado horrível. Porque aquela louça do vaso ela arde demais na pele da gente. Aí tem que alertar a pessoa. Obrigada (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 90-91).

Dessa forma, toda a construção de conduta para que ninguém apontasse ninguém, desenvolvida ao longo da aula, se perdeu. Quando a professora intrusa saiu, imediatamente uma menina se aproxima da Samara e acusa dois alunos que deveriam estar na sala e estão no pátio.

Há, nessa análise, a compreensão da indisciplina como parte do processo disciplinar⁷⁹, este como um dos modos de construção da moralidade, que funciona

⁷⁸ Salas de Integração e Recursos, ou SIR, é parte da estrutura das escolas Municipais de Porto Alegre. Um equipamento que objetiva um atendimento mais especializado, para alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Conforme a professora Samara, “[...] a SIR é um setor dentro da escola com profissionais que cuidam dos alunos que chegam com deficiências físicas. Seja auditiva, visuais, mentais, cadeirantes” (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 44).

⁷⁹ “Na escola, as práticas de disciplinarização atravessam seu cotidiano, normalizam e punem os atos com exatidão, diferenciando e classificando os indivíduos dentro dos seus limites territoriais. [...] A ‘indisciplina’, ou a falta de disciplina, na perspectiva foucaultiana, será o correlato direto da disciplina,

para um tipo de sociedade e sujeito moral. Por conseguinte, quando as operações que conduzem o processo não são disciplinares, não há indisciplina, outras coisas acontecem. Embora as inúmeras mudanças da sociedade neste século XXI, que desconstroem a estruturação da sociedade moderna disciplinar, a tônica do modo da escola operar é disciplinar. Portanto, a escola tem dificuldade de olhar para essas outras coisas sem a lente da disciplina.

4 TOQUE E CONTATO: SIGNIFICADOS, ÉTICA E PRESENÇA NA AULA DE DANÇA

Vai fazer massagem lá nas costas do colega. Massagem de gatinho. Sabe como é massagem de gatinho? Amassando, ó. [...] Guris, é massagem assim. Renan, direitinho. [...] Senta aqui Rui. Vem aqui e faz em mim. Não quer fazer. Vou fazer aqui e vocês têm que fazer a mesma coisa no colega. Cuidado pra não machucar. Massageia o ombro do colega. Massageia a cabeça. Não é pra apertar o crânio da pessoa. É com carinho. Pega aí na orelha do colega, sem apertar. [...] Cuidado. [...] Levanta lá. Quero ver vocês dançarem agora (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 67).

O momento transcrito acima aconteceu em uma aula da Tereza para uma turma de 1º ano do ensino fundamental (14 alunos com idade entre 5 e 6 anos). A aula começou numa roda que se transformou, espontaneamente, numa centopeia formadas por todos, em que quem estava atrás se ligava àquele da frente segurando na cintura ou no ombro. Na brincadeira, a centopeia se sentou. Então, a professora propôs que todos, ao mesmo tempo, fizessem massagem no colega que estava na frente. De uma só vez, ser massageado e massagear, tocar e ser tocado, aprender a tocar e ser tocado “sem machucar”, “sem apertar”.

Um dos alunos não consegue massagear o colega, ele dá socos e empurrões. Os colegas reclamam e ele se isola, sai da centopeia. Tereza não reprime, pelo contrário, tenta agregar o aluno na atividade. Ela muda de lugar, para o fim da fila e o convida para que venha massageá-la, mas ele prefere ficar distante.

Essa não foi a única proposta com toque que presenciei nas aulas da Tereza. Além dessa, presenciei atividades bem diversas: desenhar nas costas do outro com o dedo; descobrir quem é o colega tocando no seu rosto; jogo em que um é marionete do outro; pintar o rosto do outro; entre outras. São diferentes práticas que se fundam na relação do indivíduo com o outro por via do tato, que implicam cessar a comunicação verbal e, algumas vezes, a visual. A professora fala em seu objetivo nas aulas de dança: formar “*uma geração mais sensível e com maior percepção de mundo do que a geração dos meus pais e da minha*” (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 99). Ao assistir suas aulas, entendo que, desde sua perspectiva, a ampliação da percepção do mundo se trata de uma visão crítica deste, mas que também passa por uma relação que não se restrinja à interpretação desse mundo. Também passa por sentir o mundo, por exemplo, desde a pele. Passa por se relacionar com o outro na exploração da sensação do toque.

Por outro lado, algumas vezes as professoras de dança, mesmo Tereza, trabalham com os alunos de modo a evitar o toque, para que não desloquem o foco da aula e para que não se machuquem. De fato, os alunos estão recorrentemente se tocando espontaneamente nas aulas de dança. No espaço amplo e vazio, no qual seus movimentos e o espaço que ocupam não estão delimitados pelas mesas e cadeiras, eles se tocam bastante, tanto naquele pequeno período antes de uma aula começar, como durante as aulas. Identifico, ademais, que os toques espontâneos são altamente codificados, que existe um número limitado de possibilidade de toques, que se diferenciam, entre outras coisas, pelo gênero dos alunos. De um modo geral, a quantidade e a codificação do toque depende da idade dos alunos: quanto mais novos, mais se tocam; quanto mais velhos, mais codificado o toque.

Entre os meninos é predominante o toque acelerado e direto. Às vezes é leve (por exemplo, quando se cumprimentam, com diferentes toques de mãos), às vezes, é forte (por exemplo, quando se agridem, com chutes, socos, tapas, empurrões), dependendo do tipo de brincadeira pode ser tanto leve quanto forte. Muito raro o toque demorado, a não ser quando há um confronto, por exemplo, quando alguém tenta impedir o movimento do outro e, nesse caso, o toque é forte e tenso (por exemplo, quando alguém segura o pulso do outro ou quando barra com seu próprio corpo o deslocamento do outro). O toque é indireto quando há uma brincadeira ou agressão com conteúdo sexual (por exemplo, passar a mão na bunda do outro). Esse tipo de contato é mais raro, mas acontece, como no caso de uma das turmas do 7º ano da professora Adriana, com a qual ela tinha muita dificuldade de trabalhar porque alguns meninos insistiam nesse tipo de gesto. A atenção de todos os outros alunos se voltava para esses meninos e os corpos se fechavam, se encolhiam, tornando-se indisponíveis para ocupar o espaço da sala e ampliar a cinesfera. Em função desse comportamento, essa turma ficou um bom tempo sem ter aula na sala de dança. Adriana passou a propor atividades tais como leitura e discussões de textos, em que eles se mantinham sentados nos seus lugares na sala de aula, como estavam acostumados. Depois de muita negociação, porque eles queriam dançar, puderam retornar às aulas na sala de dança.

Entre as meninas há a possibilidade do toque demorado e leve: elas se abraçam mais, ficam encostadas e de mãos dadas por bastante tempo. Mas elas também se empurram, se batem, se puxam, também há toques diretos. Entre

meninas e meninos há menos toque, até mesmo porque há uma grande separação entre meninas e meninos em todas as escolas. Nesse caso, o toque é demorado quando há um casal de namorados, caso contrário, os toques são rápidos, às vezes leves, às vezes fortes.

Nas aulas da Samara, principalmente com os alunos do Jardim, do 1º e do 2º do 1º Ciclo, seguidamente havia a regra de não tocar no outro. A professora comenta que com os alunos do 3º ano ela cria propostas de se tocar e se apoiar, pois eles já estão mais maduros. Por outro lado, os menores “[...] *precisam saber estar sozinhos, saber fazer sem essa coisa de estar se cuidando, se apoiando, se apontando, se batendo*” (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 66). Segundo ela, aprender a não tocar é, portanto, um dos elementos para trabalhar a autonomia dos alunos. Abaixo, apresento a transcrição de dois momentos, de duas aulas distintas da Samara – a primeira para o Jardim e a seguinte para o 2º ano – em que havia a regra de não tocar.

Agora todo mundo vai ter a chance de ser borboleta. Vai ser um casulo que vai virar borboleta. Só tem uma regra. Não pode tocar no colega. Certo? 1, 2, 3! Foi! Casulo fala? Não. Casulo fica de rolinho com o colega? Vamos lá. (coloca a música) Só não pode tocar nos colegas. É o caminho que cada um vai fazer sozinho (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 52). Qual é a tarefa? Não pode tocar no colega. Vocês têm que aprender a se mexer sem ir pra cima do colega. Porque a gente pode dançar sozinho, se mexer o espaço sozinho sem precisar encostar nos colegas. Certo? Não é pra vir em cima do colega e empurrar. Isso é fácil. O difícil é fazer... Certo, gurus? (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 12).

A reiteração da regra de não tocar mostrava a necessidade de as crianças se tocarem. Confesso que, por vezes, a profusão de movimento dos corpos dos seus alunos (de turmas dos primeiros anos do ensino fundamental), que se encostavam, se empurravam, se derrubavam, se esbarravam, se puxavam, me estonteava, pois era muito o que ali acontecia. Mas, me perguntava o porquê da Samara escolher a regra de não tocar no lugar de fazer dança com todos aqueles movimentos que já se apresentavam. Pergunto-me se o discurso da autonomia é determinante numa aula de dança, ou se está ali porque é base na formação escolar. Essa questão surgiu depois que assisti à reunião de conselho de classe de uma turma de 1º ano, na qual a palavra autonomia foi repetida inúmeras vezes.

A regra de não tocar também se apresentava porque às vezes os toques eram muito fortes e machucavam. Assim, cabia aos alunos entender que não podem

tocar quando não sabem tocar senão chutando ou empurrando. Em muitos casos, o chute ou o empurrão não tinha necessariamente a intenção da agressão.

Entendo que a escola vê isso como efeito do borramento do limite entre os corpos dos alunos. Por isso, a necessidade de marcar o limite. A individuação construída pela delimitação dos corpos (mais uma vez as operações disciplinares impregnadas nas práticas pedagógicas).

Nas aulas de dança, aparecia a necessidade de cada um lidar e se responsabilizar por seus movimentos; reconhecer o seu movimento – que esse movimento sou eu; entender que um movimento tem efeito; ter a capacidade de medir o efeito de seu movimento. Mas será que não se poderia trabalhar de outro jeito, em vez de trabalhar o distanciamento, a separação? Como, então, construir outros modos de tocar?

Por outro lado, no mesmo ambiente em que corpos tinham dificuldade de se diferenciar, existia a situação extrema do corpo violentado, completamente apartado. Esse corpo havia criado uma barreira que interditava qualquer toque, que criava um limite tão forte que impedia qualquer comunicação, qualquer troca. Nesse caso, o chute e o empurrão não seriam a ação que marca o limite? Como, então, construir a possibilidade de tocar, do contato?

Assim, saltava aos meus olhos a relação insistente de cada um com esse limite, o jogo de criar e borrar os limites. Esse jogo operava na relação com as regras de não tocar – certamente porque havia espaço para uma construção individual de relação com as regras. Dessa observação, me pergunto sobre o papel das aulas de dança na construção da autonomia. Pergunto-me se o papel não está justamente em problematizar a autonomia e pensar diferente: como estabelecer limites na proximidade da pele? Como encontrar modos de chegar na pele? Como construir modos de relação com o mundo e com os outros desde a ação de tocar? O papel da dança não é justamente construir espaço para outros modos de perceber e se relacionar com o mundo, que leve em conta o sensível, como diz a professora Tereza?

Outra situação, em outra escola, acentuou minha observação sobre o valor do toque nas aulas de dança. A professora Rita havia terminado sua aula para uma turma de 7º ano, em que uma das atividades consistia em abraçar o colega. Comentei com a professora que aquele tipo de proposta era um desafio:

Maria: Se tocar... é um lugar que não cabe na escola. Quando a escola faz isso?

Rita: Não faz e não é aceito. Porque o abraço aqui na escola é proibido. Não sei se eu tinha te falado. Não pode se abraçar pelos corredores e pelo pátio. É proibido (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 16).

Eu, literalmente, levei um susto e tremi. Era de fato um desafio e um risco. A professora estava transgredindo todo um modo de operar daquela escola. Desde então, a pesquisa e a escrita deste capítulo estão relacionadas com a elaboração desse susto, isto é, desse impacto. Depois, na entrevista, Rita trouxe mais detalhes sobre a regra de não abraçar, quando perguntada sobre as regras da escola:

Rita: Respeitar, obedecer, não circular pelos corredores da escola no horário de aula, não se abraçar no ambiente interno da escola, e nem no pátio, na hora do recreio.

Maria: E como te disseram isso? Como tu soube dessas regras? Isso tá escrito em algum lugar?

Rita: (rindo) Não, não tem escrito, mas é que é tão dito, é tão falado, que já virou regra mesmo não estando registrado. Porque quando as crianças e os adolescentes, principalmente os adolescentes que tem aquela coisa de se abraçar toda hora, e eu te amo fulana, e eu te amo beltrano, eles se abraçam... e aí vai lá a vice-diretora no meio e separa eles. 'Não pode se abraçar dentro da escola'. Não pode ter contato afetivo, é isso.

Maria: Essa é a palavra que se usa?

Rita: São as duas: não pode se abraçar dentro da escola, o abraço é proibido, e não pode ter contato afetivo. Contato físico.

Maria: Mas se usa essa palavra? Contato afetivo?

Rita: Sim. Sim. E contato físico. Se usa (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 41).

Eu insisti na pergunta, porque não conseguia compreender como a escola poderia proibir o contato afetivo, o afeto. Sim, havia uma explicação: a regra era decorrente de um evento em que alunos “passaram dos limites” dentro do que era cabível para aquela escola. Assim me contou a professora Rita:

A história que eu fiquei sabendo foi que o comportamento das meninas do 6º e dos 7º anos tava bem chocante assim... eu não sei o quão chocante porque eu não tava lá pra ver. Mas que era isso, que... aconteceu uma coisa de um menino levantar a camiseta e a menina ir lá e passar a língua em toda a barriga do guri... coisas desse tipo... aí foi terminantemente proibido abraçar ou ter qualquer tipo de aproximação, por isso... porque tava bem brusca a situação, pelo que eu entendi foi isso (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 41).

Intrigou-me a reação da escola em denominar esse tipo de jogo entre os alunos de contato afetivo, ocultando a palavra sexual, que era de fato o adjetivo que caracterizava aquilo que foi “bem chocante”. Instigou-me o fato de a escola encontrar um jeito tão estranho de lidar com a questão da sexualidade de seus alunos: interditando as questões sobre sexualidade e interditando, por precaução, qualquer afeto.

A escola decidiu proibir qualquer contato físico porque o limite entre o contato que é sexual e o que não é, não é claro. Essa atitude tem implícita a ideia de que todo contato físico, isto é, a ação de um indivíduo tocar no outro, tem o risco de ser um contato sexual. A escola não consegue estabelecer a norma para o toque e, logo, não consegue estabelecer qual é o comportamento desviante.

Diante disso, com foco nas aulas de dança, me perguntava: como criar dança sem afeto? Como criar dança sem tocar? Identifiquei, portanto, que na minha perspectiva havia uma naturalização do toque em aulas de dança. Então, num movimento de “olhar de outro jeito” passei a me perguntar: por que é necessário o uso do toque em uma aula de dança?

A experiência produzida em mim, na costura desses três momentos – as aulas da Tereza e o toque entre os alunos, as aulas da Samara e a regra de não tocar; as aulas da Rita e a lei do não abraço – estava me mostrando algo. Juntou-se a isso o contraste produzido por meu estágio na Inglaterra, dentro de uma cultura em que as pessoas raramente se tocam: eu me sentia o tempo todo me controlando para não tocar nas outras pessoas. Assim, crescia aos meus olhos o quanto o sentido tátil e o toque estavam presentes nas aulas de dança que pesquisei no Brasil. Em todos os casos da pesquisa, as professoras tocam seus alunos e alunas e também propõem atividades em que os colegas necessitam tocar-se, mesmo quando a regra diz o contrário.

Por outro lado, nas aulas de dança que pesquisei na Inglaterra o toque era mais raro. Nas aulas na escola de curso primário, as crianças se tocavam mais, porém não assisti a nenhuma aula que apresentasse alguma proposta com toque. As coreografias apresentadas para as crianças ou criadas com elas eram compostas de movimentos que não implicavam na relação de um com o outro. Em uma aula de dança extraclasse (*after school*), quando a professora propôs uma atividade de composição, em duplas ou trios, algumas crianças criaram movimentos em que se tocavam ou apoiavam-se. Nas aulas da escola de curso secundário o toque aparecia quando havia alguma proposta de composição com apoio ou elevação. Apoio e elevação fazem parte dos elementos de composição estudados para o exame GCSE. Assisti uma aula para uma turma de 8º ano, formada apenas por alunos meninos, em que o conteúdo era elevação. O professor mostrou um movimento em que um aluno subia nas costas do outro com a ajuda de um terceiro. Após os trios

aprenderem esse movimento, tiveram um tempo para explorarem outras possibilidades e criarem outros movimentos.

Constato a emergência de um conceito de corpo nas aulas de dança – o corpo tátil – e, concomitantemente, a complexidade de lidar com esse corpo no ambiente escolar. Ao operar com esse corpo, a aula de dança provoca tensões na escola. Expõe a evidência de que o toque, na escola, do ponto de vista dos professores e da equipe diretiva, é, na maioria das vezes, signo de violência e relação sexual, e reivindica outros sentidos para o toque.

Ademais, desde minha análise, trata-se de um corpo que problematiza o conceito de sujeito autônomo e, junto com isso, demanda um outro modo de estar no mundo: como coisa do mundo. Para desenvolver essa problematização, conto com a teorização de Hans Ulrich Gumbrecht sobre a dimensão da presença. Conforme o autor,

[...] a cada instante nos encontramos em duas dimensões, em duas relações diante dos objetos materiais do mundo. Primeiro e inevitavelmente, e não há como fugir disso, nos encontramos em uma relação de interpretação, de atribuição de sentido. Mas, por outro lado, e disso raramente nos apercebemos, também nos encontramos em uma relação de presença – e entendo presença em seu sentido espacial (GUMBRECHT, 2012, p. 117).

Gumbrecht se compromete com o desenvolvimento de conceitos que sustentem a possibilidade de uma relação com as coisas do mundo fundada na presença, ou melhor, uma relação que possa oscilar entre efeitos de presença e efeitos de significado. Para tanto, esclarece que “[...] uma coisa ‘presente’ deve ser tangível por mãos humanas – o que implica, inversamente, que pode ter impacto imediato em corpos humanos” (GUMBRECHT, 2010, p. 13). Conjuntamente, explica o autor, a interpretação e atribuição de significados atenuam o impacto das coisas sobre nosso corpo.

Em seus estudos sobre o que ele denomina campo não-hermenêutico, Gumbrecht se dedica a explicitar a insuficiência da interpretação como modo do ser humano de se apropriar do mundo. O campo hermenêutico que, segundo Gumbrecht, restringe-se à interpretação como única forma de acesso ao mundo, produziu a atual perda da referência do mundo e da dimensão da percepção. Segundo Gumbrecht, a centralidade da interpretação está relacionada à configuração epistemológica segundo a qual os seres humanos são excêntricos ao

mundo, sendo este uma superfície material a ser interpretada. Numa cultura fundada nessa epistemologia, a mente é a autorreferência humana predominante, o corpo é parte material do mundo, e assim se constituem as dicotomias mente/corpo, espiritual/material.

Conforme o autor, essa perda da referência do mundo nos provoca o desejo da presença, “[...] essa sensação de ser a corporificação de algo [...]” (GUMBRECHT, 2010, p. 167). Tal sensação é encontrada em momentos de intensidade, tal como ele denomina a experiência estética.

Nas práticas de dança que trabalham o toque, trazemos as coisas do mundo para bem próximo de nosso corpo, sendo que, nesse caso, a coisa do mundo é o outro corpo. Tais práticas carregam a potencialidade de produzir momentos que se situem na oscilação entre efeitos de presença e efeitos de significado. São momentos que produzem efeitos sobre os dois corpos, simultaneamente, reciprocamente. Proponho, aqui, a análise desses momentos complexos e intensos, que vez ou outra acontecem nas aulas observadas.

4.1 PRÁTICAS DE DECODIFICAÇÃO DO TOQUE E DA PELE

A tematização do toque também cresceu na pesquisa porque identifiquei que enquanto uma escola (da Rita) proibia o toque, a outra (da Carla) estimulava. Enquanto na primeira o toque era interpretado como possível relação sexual, na segunda, os significados do toque nem sempre eram relevantes.

Nas aulas da professora Carla, o toque era um modo de trazer a atenção do aluno para determinada parte do corpo durante o aquecimento, momento dessa aula em que a perspectiva da educação somática está muito presente. Grande parte dos procedimentos que implicam o toque numa aula de dança têm relação com a busca da consciência corporal, fundamento da perspectiva da educação somática sobre a qual me detive no capítulo anterior. “Aulas de somática frequentemente usam o toque para ampliar a experiência sensorial através da pele, o maior órgão corporal, e assim amplificar mais rapidamente o despertar da consciência” (EDDY, 2009, p. 8). Enquanto os alunos realizavam os exercícios iniciais, em todas as turmas, a professora Carla transitava entre eles, observando atentamente seus corpos (deitados ou sentados) e tocando em pontos específicos, com pressão leve e

contínua. Às vezes fazia uma pequena mobilização da região, como uma massagem, buscando liberar tensões e o alongamento (através do relaxamento) para ampliar o movimento das articulações.

Diferentes propostas de ensino de dança, em diferentes contextos, mencionam o toque como ferramenta pedagógica. No estudo de Fortin (1998) sobre o modo como uma professora de dança moderna trabalha com recursos da educação somática, a pesquisadora aponta que a comunicação tátil entre a professora e os alunos é uma das vias para ensinar, que se articula com procedimentos por via da comunicação verbal e da comunicação visual. O toque como operação de um saber. Mas não é apenas quando recursos específicos da somática são acionados que o toque é presente numa aula de dança. Numa situação de ensino de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, dentro de uma proposta que trabalha a partir dos estudos do movimento de Laban, Freire (2001) apresenta pistas para a atitude do professor, capacidades e condutas didáticas. Entre os princípios instrucionais que o professor deverá apresentar está “tocar o aluno durante a atividade”⁸⁰. Além disso, a autora comenta que tem experimentado a técnica de Contato Improvisação nesse trabalho.

Na entrevista com Carla, perguntei sobre a relação dos alunos com o toque dela. Ela me respondeu: “*Sem problemas. Talvez eu... se eu pegasse uma turma nova de 6º ano, o primeiro contato hoje, eu não tocaria... Porque eu já fiz muito trabalho usando... trabalho... usa a bolinha, algo entre...*” (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 52-53). Bolas de diversos tamanhos são comumente usadas em diferentes práticas que buscam a sensibilização da pele ou de regiões do corpo pouco estimuladas, como as costas, por exemplo. Também as bolas são ferramentas utilizadas para

⁸⁰ A autora aponta pré-requisitos para um professor que trabalha com educação do movimento: “a) conhecimento pleno por parte do professor da habilidade motora a ser proposta para os alunos; b) ser capaz de descrever e relembrar (mentalmente) a atividade realizada pelo aluno; c) identificar os aspectos corretos e os incorretos da atividade desempenhada pelo aprendiz; d) sugerir correções a serem implementadas na próxima vez que o aluno realizar a atividade. Em relação aos princípios instrucionais o professor deverá: a) observar o desempenho do aluno naquela atividade antes de qualquer comentário ou correção; b) observar a atividade além de um ângulo; c) solicitar ao aluno que descreva o que fez; d) tocar o aluno durante a atividade; e) sempre observe o aluno realizar a atividade após uma correção ter sido aplicada (Magill apud Overby, 1991). Especificamente, Sherborne (1995, p. 106) sugere que os professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais tenham ou desenvolvam as seguintes qualidades: a) estabilidade emocional; b) capacidade de relacionar/respeitar o aluno com necessidades educacionais especiais; c) senso de humor e habilidade para jogar/brincar; d) franqueza e honestidade; e) resistência e vigor” (FREIRE, 2001, p. 51-52).

iniciar uma prática de contato. Usar uma bolinha entre os corpos em contato coloca o foco na ação do toque e no sentido tátil; na percepção da variação da pressão; no movimento criado na relação entre os corpos; e desvia a atenção do efeito de significados sexuais ou afetivos (voltarei a esse ponto adiante, através da discussão sobre os princípios do Contato Improvisação).

Há, portanto, na prática da Carla, um processo que leva ao toque. Chegar à possibilidade de as pessoas se tocarem “*sem problema*” é parte do objetivo das aulas e tal objetivo é assumido pelos alunos. Numa conversa, em aula do 8º ano, sobre as apresentações que aconteceriam na outra semana, um aluno perguntou se a turma do 9º ano iria se apresentar. Ele estava interessado em assistir o que eles estavam preparando, pois tinha gostado da coreografia que havia visto no ano anterior. Para explicar porque havia gostado, disse que os dançarinos (um menino e uma menina) “*tipo, eles não têm medo de um tocar no outro, ele vem com peso, sabe*” (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 37). Sua frase me diz que os dois alunos, enquanto dançam, não têm medo de encostar, nem medo de machucar o outro, nem medo de cair: a dança mobiliza todos esses medos. Seu encantamento com a dança dos colegas não tinha relação com construção de significado, vinha de outra dimensão, do arrebatamento pelo toque. Acredito que tinha relação com a mobilização de limites diante da vida: dos medos dos colegas e, por consequência, dos seus próprios.

Diferente das outras escolas, se tocar e estar próximo “*sem problema*” era natural nas aulas da Carla. Por exemplo, durante o aquecimento, devido ao tamanho reduzido da sala, a proximidade dos alunos deitados era inevitável e, mesmo muito perto uns dos outros, eles não perdiam o foco da aula: o toque inevitável devido à proximidade era apenas um toque, sem significado. A conduta dos alunos dessa escola, salvo raras exceções, era singular diante do que eu estava presenciando nas outras escolas: não havia empurrões. O final de uma composição criada pelos alunos de uma turma de 6º ano é exemplar nesse sentido, como mostra minha descrição: “*A coreografia termina com todos entrando em cena, formando duas rodas abraçados. Vão descendo, soltando aos poucos os braços até deitarem todos no chão, como uma mandala. Esperam deitados até que a música termine*” (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 18).

Ainda, outra evidência mostrou que o toque, nessa escola, aparece como um valor na relação entre as pessoas, inclusive entre aluno e professor. Foi isso o que me falou a diretora, quando conversamos sobre o papel das aulas de dança na educação dos alunos. A diretora disse que

[...] é incrível o que ela [a professora Carla] consegue com esses alunos. É incrível como eles mudam, assim... a relação deles com as pessoas, a relação deles com o espaço, com a escola, com os professores, com o corpo. [...] Eles já mudaram, eles mudaram com a gente, da forma deles conversar com a gente, a forma deles reagirem com a gente. [...] Agora eles já não são mais aquela coisa totalmente agressiva, sabe... eles já conseguem tocar a gente, eles já conseguem, sabe, lidar... a gente consegue lidar com eles de outra forma, tocando eles de outra forma, né. Eu acho que a relação com o corpo também. Acho que mexe muito com eles isso [a aula de dança] (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 48).

Essa fala da diretora ressalta o papel da dança (há 10 anos na escola) na construção da escola como um espaço não violento, embora esteja situada numa região da cidade de grande precariedade e com alto índice de violência⁸¹. A diretora conta que a dança promoveu uma transformação no modo de ser dos alunos: “Agora eles já não são mais aquela coisa totalmente agressiva, sabe, eles já conseguem tocar a gente”. De fato, coincidentemente, no dia em que entrevistei a diretora, ela estava de aniversário. No recreio, os alunos a chamaram para o pátio, lhe cantaram parabéns e ela recebeu inúmeros abraços.

Um processo de transformação parecido com esse é relatado por Sara Houston em relação a um grupo de detentos que passou por uma experiência com a prática do Contato Improvisação (Contact Improvisation ou CI) numa prisão de segurança máxima para homens, na Inglaterra (HOUSTON, 2009). Segundo a autora, a prática permitiu quebrar certos comportamentos prisionais e pôde ajudar os detentos a “[...] encontrar um modo diferente de se relacionar com os outros que não envolve violência e vingança” (HOUSTON, 2009, p. 112).

Trago essa pesquisa porque ela ressalta a barreira inicial com o Contato Improvisação devido ao código prisional que proíbe o toque, denominado pela autora “touch taboo”. Trata-se de um caso extremo, de uma experiência de dança que se fundamenta no toque, dentro de uma instituição que produz (e é composta

⁸¹ Ao longo da pesquisa ouvi relatos de vários tipos de violência e criminalidade que envolviam as famílias dos alunos: roubo, assassinato, abuso sexual, prostituição infantil, tráfico, entre outros. No último dia de pesquisa, os alunos de uma turma me relataram que estavam chocados e muito tristes porque uma ex-colega havia sido assassinada no fim de semana anterior quando participava de um roubo com o namorado.

de) corpos intocáveis. Acredito que essa pesquisa ajuda a pensar sobre os modos como o toque está codificado em nossa sociedade e, assim, confiscado – interditando nossa sensibilidade tátil. Desde esse exemplo de uma experiência em uma prisão é possível pensar sobre condutas dentro da escola, pois, como nos mostrou Foucault, através da perspectiva da disciplina como tecnologia de subjetivação⁸², existem sim semelhanças entre essas duas instituições. Nesses dois exemplos (a pesquisa de Houston e o testemunho da diretora), tanto na escola como na prisão, os sujeitos aprenderam que podem tocar de outro jeito.

Contato Improvisação é uma técnica de improvisação específica, criada por Steve Paxton (NEDER, 2010). Como o próprio nome diz, é constituído da articulação desses dois pilares: o contato e a improvisação. Embora não seja possível desvincular um elemento do outro na prática dessa dança, trago a discussão com foco no contato, visto que pretendo aprofundar as questões relativas ao corpo tátil e as práticas de sensibilização da pele que as professoras propõem, as quais esbarram no limite impreciso do toque: entre a vida e a violência, entre sexualidade e outros afetos.

Não presenciei nenhuma sessão de CI ao longo da pesquisa nas escolas, entretanto, tenho o relato da professora Aline, que diz estar trabalhando essa dança com o 8º ano⁸³ e o momento em que ela pede para os alunos uma tarefa que contenha elementos do CI⁸⁴. Entendo que o fato dos contextos das pesquisas serem tão diversos aqui não é relevante, pois não estou comparando experiências, mas trazendo reflexões de uma situação para problematizar outra, assim como trazendo as discussões acerca do Contato Improvisação para pensar os efeitos do toque em diferentes práticas numa aula de dança.

⁸² “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 2004, p. 184).

⁸³ “Aline: O 8º ano, o primeiro trimestre eu trabalhei com eles dança contemporânea. Aí a gente viu os artistas, a gente viu o modo de... como se constituiu a dança contemporânea, aí a gente trabalha com vídeos, com prática. [...] E aí no segundo trimestre a gente continuou trabalhando com contemporâneo e eles tiveram... a gente trabalhou foto-dança, que foi uma coisa que eu criei [...]. E agora no 3º trimestre a gente tá trabalhando contato improvisação. Então são os dois conteúdos que eu tinha previsto, contemporâneo e improvisação, e eu só incluí foto-dança no segundo trimestre” (DOSSIÊ ALINE, 2016, p. 15).

⁸⁴ “Aline: Vocês vão se dividir em duplas e vocês vão ter que criar uma partitura de movimentos, ou seja, uma sequência coreográfica... pensando também em todo o conteúdo que a gente teve durante esse ano, que foi dança contemporânea e contato improvisação, basicamente” (DOSSIÊ ALINE, 2016, p. 37).

Além disso, entendo que as práticas das professoras, em conexão com a dança contemporânea, estão contaminadas pelos princípios do CI, tal como aparece na conversa da Tereza com uma turma de 6º ano. Ela fala para a turma que eles vão experimentar o trabalho com contato e:

[...] vão começar a, não só entender o corpo de vocês, como vocês se movimentam, mas a entender também o corpo do colega. [...] Existe um tipo de trabalho que chama Contato Improvisação, que a gente entra mesmo em contato com o corpo do outro, procurando apoio no corpo do outro (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 79).

Tereza aponta, desse modo, que através do contato é possível entender o próprio corpo e o corpo do colega, e isso parece importante. Ela indica que está preparando seus alunos para que futuramente possam experimentar o CI e entrar “mesmo” em contato com o corpo do outro.

Nessa dança do tato, o maior dos órgãos do corpo, que é a pele, desenvolve uma extrema sensibilidade que não tem nada de superficial. Não só os captadores tácteis distribuídos sob o nosso envoltório cutâneo informam o cérebro sobre o estado do peso, da massa, da pressão e do esforço, mas podem, se necessário, funcionar como uma alternativa à visão. [...] Nenhuma dança neste século nega mais radicalmente a precedência cultural do olhar (SUQUET, 2009, p. 536).

Marina Tampini e Cynthia Farina apontam para o Contato Improvisação como um modo de desterritorialização de codificações, pois explora “[...] possibilidades de movimento descartadas pelo regime disciplinar” (TAMPINI; FARINA, 2010, p. 19, tradução minha). As autoras ressaltam a importância da incerteza como elemento da improvisação e que ao dançarino não importa tanto as regras a seguir como ser capaz de se colocar em relação de desorientação. É, assim, um modo de

[...] desenvolver a capacidade de reconhecer os próprios padrões habituais de movimento ou de relação, de modo a ensaiar novas possibilidades. [...] O bailarino que treina para a improvisação; trabalha para navegar em águas incertas, para resolver problemas imprevistos, para valer-se de recursos impensados (TAMPINI; FARINA, 2010, p. 20, tradução minha).

Nessa prática, a incerteza é produzida na reciprocidade, na constante e instável ação de responder ao contato do outro, com/pelo contato. “Dos cinco sentidos, o tato é, com efeito, o único que comporta uma reciprocidade imanente: não se pode tocar sem ser tocado” (SUQUET, 2009, p. 533). No CI, o que se coloca em foco é a relação, é

[...] o produto desse 'entre' um e outro. Seja por contraste, por choque, por encontro ou por falta desse, o feito de não contornar a diferença, mas dispor-se a uma relação com ela é fundamental. Se trata de estabelecer uma relação que nem sempre é fácil, nem instantânea, nem exitosa, mas é capaz de iluminar zonas de um, de outro e da relação ela mesma (TAMPINI; FARINA, 2010, p. 23).

Aquilo que acontece (no caso, o movimento) é efeito da reciprocidade, de uma negociação física, de uma negociação das relações físicas, de um pacto efêmero e continuado, que acontece na pele.

No sistema prisional existe uma regra – não escrita, porém rígida e definitiva – entre os detentos: não é permitido tocar nos outros. “A aversão ao toque é parte do que é chamado ‘*prisonisation*’, um processo pelo qual os presos se apropriam de comportamentos, ações e pensamentos peculiares à cultura da prisão” (HOUSTON, 2009, p. 98)⁸⁵. Houston traz elementos para uma análise das condições que produzem esses corpos intocáveis, que, resumindo, são produto dos modos de operação da instituição disciplinar, de relações de violência, da cultura machista e do isolamento. “Uma vez que o condenado entra na prisão, seu corpo se torna um lugar para os jogos dos medos, espaço para impor os limites de relações codificadas e comportamentos masculinos apropriadamente sancionados” (HOUSTON, 2009, p. 100)⁸⁶. Opera ao mesmo tempo o medo do detento de ser tocado – tanto ternamente quanto violentamente – e o medo dos outros de tocarem nele – porque ninguém ousa (por medo) ou deseja (por desprezo) tocar num marginal, ou porque os corpos musculosos e rígidos (cultivados intensivamente em treinamento ginástico) intimidam o contato⁸⁷.

A codificação da superfície corporal através do jogo dos afetos e das relações de poder não é exclusividade do sistema prisional. Conforme ressaltam Tampini e

⁸⁵ “O código é complexo, ele atua tanto sobre aqueles que se desviam das leis da sociedade quanto aqueles que se desviam das leis da prisão”. Em inglês, no original: “The code is complex, though, as it marks those who deviate from society’s laws, as well as those who deviate from the prison order” (HOUSTON, 2009, p. 100).

⁸⁶ Em inglês, no original: “[...] once a convicted criminal (judged by his actions) enters prison, his body becomes a site for the playing out of fears and enforcing the boundaries of coded communal relations and appropriately sanctioned male behavior” (HOUSTON, 2009, p. 100).

⁸⁷ Segundo a autora, o código e a cultura machista impõem a punição da violação da regra pelo estupro. Assim, “[...] a ameaça de ser tocado é tal que se busca também uma forma fisicamente intimidante, a fim de sinalizar aos outros que eles podem não tocar” (HOUSTON, 2009, p. 100). Em inglês, no original: “The threat of being touched is such that a physically intimidating frame is sought partly in order to signal to others that they may not touch” (HOUSTON, 2009, p. 100).

Farina, em nossa sociedade, a superfície corporal “[...] tem lugar quase exclusivamente na esfera do erotismo, e carrega um alto nível de codificação que implica a restrição dos movimentos e dos modos de contato a determinados repertórios e modos de uso” (TAMPINI; FARINA, 2010, p. 18). As autoras identificam que no Contato Improvisação “[...] se abre uma zona não codificada da experiência que permite a exploração de um território sem tantos a priori” (TAMPINI; FARINA, 2010, p. 18).

Também não é exclusividade do sistema prisional o discurso machista, hegemônico na maior parte das instâncias da sociedade. A análise de Houston sobre a cultura da prisão ressalta que o discurso machista produz homens intocáveis. Desde esse ponto de vista, podemos pensar que o machismo produz homens intocáveis e mulheres tocáveis. Essa afirmação converge, por exemplo, com a evidência da campanha contra a cultura do estupro, que cresceu no ano de 2016 no Brasil, isto é, contra a naturalização da possibilidade de a mulher ser assediada e estuprada. Conforme Marcia Tiburi (2016, s. p.)⁸⁸,

A cultura do estupro seria aquele nosso modo de viver, que inclui o nosso pensar e o nosso agir, no qual o estupro foi naturalizado. Isso quer dizer que o estupro seria algo tão banal, tão corriqueiro, tão comum, que nós já não nos preocuparíamos com ele. [...] Logicamente, estando o estupro naturalizado, há muitos homens estuprando muitas mulheres e muitas vezes os próprios estupradores sequer conseguem perceber que seu ato é um estupro. [...] Faz parte da cultura do estupro a impossibilidade de se colocar no lugar da vítima. Isso gera uma culpabilização da vítima que acaba resultando numa desculpabilização do agressor. [...] Poderíamos dizer que existe um estupro em potencial nessa sociedade.

Poderíamos dizer que a mulher é potencialmente tocável. A revista guia do estudante, que traz assuntos atuais para a preparação de alunos para o vestibular, em 2016 apresentou uma matéria sobre a cultura do estupro, na qual faz uma breve lista de atitudes e comportamentos corriqueiros que colaboram com essa cultura: assédio sexual, desrespeito ao não, objetificação da mulher (no sentido de que é dado à mulher um papel em que ela tem apenas a função de despertar o desejo sexual do homem), e relativização da violência contra a mulher (E-GUIA..., 2016, s.

⁸⁸ A partir de fontes de pesquisa, Tiburi informa que uma mulher é estuprada no Brasil a cada 11 minutos. A filósofa reforça que “[...] a vítima do estupro é muitas vezes desrespeitada como vítima, aquele hábito supercomum que as pessoas têm de colocar a culpa na vítima, na roupa, no comportamento, no modo de ser da pessoa que foi estuprada, esse tipo de atitude aprofunda ainda mais a cultura do estupro (TIBURI, 2016, s. p.).

p.). Essas quatro atitudes listadas trazem em comum o fato de a mulher ser tocável, isto é, a naturalização da ideia de que o corpo da mulher pode ser tocado, independentemente de sua vontade.

Tarefa difícil essa de se mover a partir do toque, numa sociedade em que esses significados são tão eminentes. Tarefa difícil para a escola problematizar esses preconceitos, porque a escola também reproduz esse discurso. É assustadoramente compreensível a reação desmedida da escola com uma situação em que os papéis se invertem: a aluna menina toca (lambe) o aluno menino (a barriga).

Nesse contexto, como trabalhar o contato físico sem continuar reproduzindo a cultura que divide os corpos em tocáveis e intocáveis? Ao mesmo tempo, como trabalhar com o corpo, colocar o corpo e a sensibilidade no centro do currículo sem levar em conta esse contexto? Entendendo que as professoras apostam justamente no papel da dança e do toque como práticas que produzem deslocamentos desse código. Segundo Sastre (2015, p. 68), “[...] o campo de experimentação proporcionado pela improvisação de contato dilui o campo identitário e produz uma negociação física, presente e móvel das forças sociossimbólicas politicamente corporificadas”.

Houston sustenta a importância de uma neutralidade e objetividade do toque para a dessexualização deste, premissa para o Contato Improvisação acontecer num ambiente em que há o tabu do toque. Por outro lado, admite que o CI “[...] não é neutro em estimular sentimentos de prazer, relaxamento e medo. Nem é neutro em promover a conectividade entre duas pessoas” (HOUSTON, 2009 p. 107). Entendo, por conseguinte, que o CI mobiliza integralmente os afetos, porém numa dimensão não codificada, conforme Tampini e Farina, ou desestruturando os códigos, conforme Sastre.

Na experiência com os detentos, Houston mostra que a prática do CI atua nos seus corpos promovendo a renúncia da intenção consciente e o “deixar-se ir”, que implica relaxamento e confiança. Se isso é possível no CI, está relacionado com elemento específico da técnica: “[...] as superfícies do corpo, usadas para suportar um ao outro, atuam de um modo funcional” (HOUSTON, 2009, p. 105)⁸⁹. O toque,

⁸⁹ Em inglês, no original: “In fact, Contact is not neutral in stimulating feelings of pleasure, relaxation and fear. Neither is it neutral in embracing the connectivity between two people” (HOUSTON, 2009 p. 107).

nesse caso, é dessexualizado, pois “[...] as superfícies são usadas como comunicadores, não em termos de excitação, mas para entender onde o peso está concentrado e onde é necessário dar o suporte” (HOUSTON, 2009, p. 105)⁹⁰. Outrossim, a autora fala do ritmo acelerado das propostas, para não dar tempo aos participantes de pensarem em seus medos relativos ao toque. O toque não tem conotação de confronto nem violento, nem sexual.

Outro aspecto mobilizado no CI é relacionado com a “naturalidade” do movimento, no sentido de que o movimento é criado na relação do corpo com a força gravitacional, os suportes e o momentum⁹¹. Houston percebe que essa naturalidade é percebida como espontaneidade e honestidade.

Para funcionar bem, os participantes não encenam histórias, vinganças ou papéis da vida real ou fictícia. As máscaras são descartadas. Não se pode fingir fazer um movimento perigoso quando esse depende de confiar no parceiro e em si mesmo. No CI, confiar no parceiro corresponde com a confiança que se coloca no sentido do toque (HOUSTON, 2009 p. 107)⁹².

A ideia de dispensar as máscaras e as construções do corpo também converge para a interrupção de comportamentos naturalizados ou performados, tais como aqueles da identidade de gênero dentro de uma cultura machista. Seria um modo de interrupção da codificação, que permite que outras possibilidades se apresentem. Então, a superação do tabu do toque e a possibilidade de transformação.

De fato, a partir do depoimento e na reflexão de alguns dos detentos que participaram da experiência com Contato Improvisação, Houston mostra como essa dança tem a capacidade de sacudir o comportamento normalizado numa instituição penal. Os participantes falam em: perda do controle sobre como o corpo é apresentado; o alívio de colocar as máscaras de lado; o dar-se conta de que seu estilo de vida nunca lidou com confiança; compreender que tudo o que você faz

⁹⁰ Em inglês, no original: “The surfaces are used as communicators, not in terms of arousal, but for understanding where weight is being concentrated and where support needs to be given” (HOUSTON, 2009, p. 105).

⁹¹ Momentum é um conceito da Física Newtoniana, também conhecido como “quantidade de movimento”. É o produto da massa de um corpo multiplicado por sua velocidade.

⁹² Em inglês, no original: “In order to work well, Contact improvisers do not act out stories, vendettas or roles they assimilate in real life or in fantasy. The masks are discarded. One cannot pretend to do dangerous movement that relies on trusting someone else and oneself. In Contact, trusting one’s partner is matched by the trust one has to put into the sense of touch” (HOUSTON, 2009 p. 107).

afeta a outra pessoa; a possibilidade de ver a beleza mesmo na imperfeição e focar menos nas falhas; quebrar com o machismo; deixar o isolamento; entre outros efeitos que evidenciam a mobilidade do modo de ser.

Entendo que nessa zona não codificada há espaço para duas coisas: para a ética, isto é, para o indivíduo atuar sobre si mesmo; e para a presença, isto é, para a relação com o outro através de uma dimensão que minimiza a importância dos significados.

Quando as professoras das escolas trazem o toque compondo a aula de dança, os discursos que produzem os corpos são mobilizados. Quando as professoras propõem atividades com toque, estão sacudindo os comportamentos naturalizados naquela instituição e, com efeito, a própria instituição. A escola, quando proíbe o contato, contribui para o estabelecimento de corpos intocáveis, que se articulam muito bem em espaços de violência, de discurso machista e restrição da vida.

Aparece na fala das professoras pesquisadas uma relação entre o toque agressivo em espaços de violência e uma tendência em pensar que outro tipo de toque pode operar contra a violência. A professora Adriana comenta que frisa nas aulas algumas palavras-chave para a prática de dança, entre elas a responsabilidade e o comprometimento e a confiança, pois não se dança sozinho. Assim, os alunos necessariamente precisam aprender a trabalhar em grupo, a negociar, “[...] *aqueles que tem personalidade mais forte se obrigam a ceder, aqueles que nunca falam nada se obrigam a falar*” (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 30). Ela relaciona esse modo de relação, no qual um depende do outro, com o toque

O toque como forma de apoio e não de violência. Então... [...] aquilo que aconteceu com o Rui, hoje, de dar um tapão na cara da guria. Só um pouquinho! A gente trabalha com o toque e ele não é um toque violento. Ele é um toque que inicia na pele, vai pro músculo e vai pro osso. Ele te dá uma informação. Tu é tocado, tu toca assim como tu é tocado. E aí eles fazem isso, nesse campo, pra depois perceber que eles tão tocando aquela pessoa que eles morriam de vergonha (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 30).

Adriana especifica um tipo de toque que “*inicia na pele, vai pro músculo e vai pro osso*”. É um toque que percebe a matéria, que se comunica com o corpo, “dá uma informação” que não tem um significado, informa que ali existem dois corpos vivos em contato, em presença. A qualidade desse toque do qual Adriana fala é perceptível em suas aulas, no modo como ela toca os alunos. Numa aula, observei

como Adriana trabalhava com o toque para dissolver a postura fechada do aluno, desmontando a atitude padrão de confronto com ela.

Ela havia passado uma sequência de movimentos para os alunos repetirem, mas eles estavam com dificuldade em realizar um movimento de pêndulo do braço. Abaixo a descrição do diário de campo:

Adriana diz que o movimento do braço 'não é girando'. Repete o movimento para que os alunos compreendam e façam junto. Robson tem dificuldade porque não faz o movimento de pêndulo, mas o movimento de girar o braço. Adriana, então, explica o movimento do braço, para todos, com o braço desse aluno, enfatizando o peso do braço. Segura o pulso dele e diz: 'O braço que a gente está movendo é que puxa o movimento' [...]. Segurando no pulso dele, faz ele relaxar o braço e deixar o peso na sua mão. Robson aos poucos vai compreendendo e permitindo relaxar o braço, até que realmente faz a dinâmica proposta: quando a professora empurra o braço dele para a direita, ele se desloca para a direita, conduzido pelo braço. Ela utiliza o aluno como exemplo para explicar para os outros também, demonstra com ele e fala: 'Atenção! O peso do braço leva o movimento'. Pega novamente nos pulsos dele, olha pra ele, sorri e fala algo que não entendo. O aluno ri e permite. Adriana demonstra, puxa o braço de Zidane para o outro lado pela mão, e toca nas costas dele com a outra mão, ajudando a conduzir, e ele se desloca. [...] Ele em seguida coloca a mão no bolso. 'Tira a mão daí (do bolso), relaxa e...' Os colegas riem de Zidane. Parece que estão maliciando o movimento. 'A ideia é deixar o peso do braço mover o corpo. Eu quero mover pra lá, eu vou jogar o peso, deixo ele voltar como um pêndulo, esse movimento vai começara a dar a direção... Ok? Vamos tentar de novo?' (DOSSIÊ ADRIANA, 2016, p. 17).

O comportamento padrão desse aluno era reagir aos comentários maliciosos e debochados dos colegas com agressão: soco e chute. Além de ensinar o movimento, o toque da Adriana produziu no aluno a possibilidade de relaxar e se desligar dos comentários dos colegas.

Por outro lado, se a professora toca nesse aluno, ela tem mais cuidado para tocar em outros, por exemplo aquele que costuma passar a mão na bunda dos colegas. Como ela percebe quando é adequado e quando não é? Quando toca, a professora também é tocada. Tocar os alunos implica a produção de um lugar de reciprocidade. Reitero que lidar com o toque é complexo.

A professora Samara aposta em propostas de sensibilização para criar a possibilidade do toque não violento.

[...] e a coisa de não se tocar é mais pelo contexto mesmo de violência que eles reproduzem. Eu até tento trazer outras vivências, que eles possam se tocar, mas de forma carinhosa, respeitosa. Eu fiz uma vez a performance do abraço por causa disso. Eles atravessaram o espaço e se abraçavam. Foi muito legal porque tinha também o trabalho da Helô e da Dani Boff [...]. Então, pra eles poderem se abraçar se tocar... e eu falei pra eles que tinha um trabalho de dança que era o abraço. Fiz também o 'corredor do carinho', que é aquele colega que tá muito agressivo, ele entra no corredor de carinho, ele se posiciona

em um dos dois lados e ele passa no meio recebendo carinho... de todo mundo, afago mesmo... às vezes até abraço... às vezes uma palavra, um som, um beijo, com carinho. É lindo, isso, quando acontece isso é muito emocionante e impactante pra eles, e pra mim também né (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 67-68).

O fato de o abraço fazer parte do trabalho de dança, de um território artístico, o libera das codificações sociais padronizadas: as crianças se permitem o abraço quando ele é dança. Esse mesmo trabalho de dança ao qual Samara se refere, a partir do qual criou a performance do abraço com alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, também foi referência numa das aulas da Rita de que participei, sobre a qual me detenho a seguir, com alunos do 7º ano.

4.2 O ABRAÇO DEMORADO – LUGAR DE SUSPENSÃO DO SIGNIFICADO

O que acontece quando a dança, como componente curricular obrigatório, coloca, no meio da aula, no meio de uma tarde do cotidiano escolar, um tempo para os alunos ficarem abraçados? Que outra área de conhecimento faria uma proposta assim? O objetivo da atividade era ficar abraçado, nenhum objetivo além desse. Essa proposta aconteceu em uma das aulas da professora Rita, para uma turma de 7º ano, na qual ela propôs um abraço demorado entre os alunos. Percebi que havia um certo enfrentamento na relação entre a professora e algumas alunas, as quais, conforme ela me disse, frequentemente recusavam realizar as tarefas. Entendi a situação como uma tensão produzida porque a professora havia, em razão da proposta do abraço, colocado os corpos dos alunos em evidência. À materialidade do corpo – que permanece sempre em segundo plano, em todas as aulas daquela turma, todos os dias, ao longo de todas as tardes, que é ocultada pelo foco na construção do intelecto e, por isso, se apresenta de modo velado e cheio de mistérios –, havia sido dada a visibilidade. Como se os desejos do corpo, esses enigmas, se colocassem à mostra.

De fato, essa tensão estava produzida, mas depois que tomei conhecimento de que o abraço na escola estava proibido, o significado da tensão também ganhou densidade. A experiência se apresentava como uma operação tátil, um “pequeno ato terrorista”.

Rita conta que propôs o abraço inspirada na oficina ministrada por Heloisa Gravina e Dani Boff, da qual participou quando era estudante de graduação, porque

viu como o abraço por tempo prolongado “*causa estranhamento nas pessoas*” (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 16):

Eu participei de uma oficina que chamava ‘Histórias do Corpo – o abraço’. E a dupla que eu fiquei, não sei explicar, foi um abraço tão bom, assim, um abraço que encaixava, assim, que a gente ficou muito tempo abraçado e todas as pessoas ficaram muito tempo abraçadas (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 56).

Mais do que conceitos e objetivos definidos, Rita trouxe como proposta as sensações que experimentou naquela oficina, entre as quais, a sensação de estranhamento. Ela se arrisca, e, ao mesmo tempo, não espera por resultados a serem alcançados. Como num processo investigativo, ela experimenta, tenta, se envolve no processo e conduz a prática a partir dos acontecimentos que dali emergem.

A oficina “*Histórias do Corpo – o abraço*” era parte de um projeto que contava também com uma performance, em sala de espetáculo, com o mesmo nome, em que as duas performers passavam cerca de uma hora abraçadas. Como parte do processo de criação desse trabalho, as artistas fizeram uma pesquisa, que denominaram Pequenas Ações Terroristas (BOFF et al., s. d.). A Primeira Ação Terrorista era denominada O Abraço e consistia em um abraço por um longo tempo, entre as duas performers, em espaços públicos. “A regra do jogo é a entrega mútua do peso, até que algum impulso gere movimento. Sempre que possível, retornamos à posição inicial – o abraço” (BOFF et al., s. d., s. p.). O material produzido a partir da percepção das artistas, dos observadores convidados e do público, foi a base da criação do trabalho.

No momento em que a professora propõe um abraço, em função da proibição de abraçar, ela faz uma ação transgressora e contraria a regra da escola. Mas desde o lugar em que se coloca, ela faz uma intervenção artística, ou ainda, uma “pequena ação terrorista”, assim como é compreendida pelas performers: “[...] algo que irrompe no cotidiano e, infiltrando-se nas brechas, promove rupturas num sistema estabelecido” (BOFF et al., s. d., s. p.). Interessante que Rita não sabia da ideia dos “pequenos terrorismos” contida na proposta, mas traz sua ação num contexto que reverbera os efeitos daquela primeira.

Rita comenta que essa turma na qual propôs a atividade tem muita disparidade de idade: meninos com 12 anos e meninas com 15 e 16. Em função disso ela tem dificuldade de trabalhar com a turma, pois propostas que podem

interessar a um grupo não interessam a outro. No dia do abraço, coincidentemente, os mais novos estavam ausentes. Portanto, o trabalho foi desenvolvido em uma turma de 7º, porém com alunos com idade entre 14 e 16 anos, momento em que as questões da sexualidade tendem a ser primordiais.

A atividade iniciou com os alunos caminhando pelo espaço da sala, em várias direções. Sob o comando da professora, deveriam parar e olhar nos olhos de alguém que estivesse próximo, e manter o olhar por cerca de um minuto. Em vários momentos a professora precisou lembrá-los de que deveriam estar atentos para não se esbarrarem:

Cuidado, gente, não é pra se bater, pessoal. Pensem, quando vocês tão andando na rua... gurias, olha aqui, quando a gente anda na rua a gente tem que estar atento pra não bater nas pessoas, certo? É a mesma coisa. Gurias! Vamos concentrar, presta atenção? Parou. Olha pra frente. Olha pro teu colega da direita, olha bem no olho dele. [...] Gente, olha no olho do colega. Vê quanto tempo vocês conseguem ficar olhando no olho do colega. Se dá vergonha, se vocês ficam constrangidos, se o colega desvia o olhar (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 13).

Percebo que os esbarros são resultado de falta de percepção cinestésica, mas também da resistência ao trabalho. A própria falta de atenção, às vezes, é uma resistência a essa tarefa que, para os alunos, pode ser “sem sentido”, de caminhar em diferentes direções, num espaço vazio, sem se bater – talvez, justamente porque o desenvolvimento do sentido cinestésico tem valor menor dentro da escola.

Depois, seguiam caminhando, até o próximo comando. Após, o comando trocou para cumprimentar o colega. Por fim, o comando era abraçar o colega e, então, ficar abraçado. Os alunos não sabiam previamente que essa seria a proposta, foram surpreendidos. Escrevo no meu diário de campo que “[...] os *alunos acham muito estranho ficar abraçado por um longo tempo com alguém, dão risada. Alguns se esquivam do abraço*” (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 13). A professora insiste no abraço:

Vamos lá, gente, todo mundo participando com todo mundo. Tentem achar, gurias, olha só, presta atenção, concentra. Tentem achar uma posição nos braços do colega que fique confortável pra vocês ficarem. Pessoal. (algumas risadas) Vamos concentrar agora? (Rita coloca música do filme ‘O Fabuloso Destino de Amelie Poulain’) Concentra, fecha o olho... e fica abraçado. (Um aluno fala ‘vou chorar’). Não é pra falar, gente, não é pra falar. Não fala, concentra. Não olha pra dupla do lado. Presta atenção só em quem eu tô abraçado, só na sua dupla. [...] Ficou. Se tá difícil se concentrar, fecha o olho, encosta a cabeça no ombro do colega... e fica (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 13).

Quando o aluno diz “vou chorar” está fazendo uma piada, relacionando a proposta com situações que são comuns em programas de TV ao vivo, nas quais apresentam a uma pessoa uma construção narrativa de sua vida que a leva a um estado emocional até que esta começa a chorar⁹³. Há, portanto, uma identificação do abraço como produção de estado afetivo. Também é inevitável o efeito de significado relacionado à sexualidade e ao discurso machista, que não é dito, mas expresso através de risadas, posturas, gestos, atitudes de constrangimento, de embaraço. A professora, então, explicita os significados que percebe:

Deixa eu falar uma coisa pra vocês. Os meninos que estão abraçados não serão menos homens porque estão abraçados com meninos, tá... O casal que está abraçado, homem e mulher, não vai namorar necessariamente. Então, gente, vocês são colegas, vocês tão trabalhando em grupo, vamos continuar, vamos manter abraçado, vamos tentar concentrar. Tenta concentrar. É um desafio que eu tô dando pra vocês. Tenta sentir o peso do corpo do colega (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 13).

Ao explicitar as conotações sexuais do abraço que produzem as diferentes atitudes dos alunos e alunas, há certo relaxamento da tensão no ambiente. Como se o significado relacionado à sexualidade só se realizasse enquanto a atitude não é explícita, mas relacionada com algo supostamente velado. Ao mesmo tempo, a professora também pede que percebam o peso um do outro e, desse modo, que coloquem o foco na fisicalidade.

O abraço se demora mais do que a expectativa dos alunos. Isso tem um efeito: os significados culturais não se sustentam por muito tempo; depois do primeiro minuto, eles começam a se diluir. Desestabiliza-se a relação matéria/significado. Quando o significado parece que terá forma, esta não se concretiza, uma vez que o abraço não se desmancha.

Para pensar sobre aquilo que é produzido na dimensão da presença, Gumbrecht trabalha com a definição aristotélica de signo: “[...] a junção de uma substância (algo que existe no espaço) e uma forma (algo que torna possível que a substância seja percebida)” (GUMBRECHT, 2010, p. 108). Se a forma só se

⁹³ Esse tipo de construção narrativa geralmente é composta de elementos surpresa, os quais vão sendo revelados sucessivamente à pessoa para a qual a narrativa é apresentada. É formada na maioria das vezes por depoimentos de pessoas com grande vínculo afetivo com a primeira, ou da presença física de alguém distante. A narrativa geralmente conta com trilha sonora que contribui com o ambiente emotivo.

concretiza quando a ação termina, estar no abraço é algo que acontece antes da forma, é existir como substância.

Ainda que isso não seja possível senão na reflexão que faço aqui, a materialidade se evidencia abrindo para outras possibilidades de arranjos. Gravina e Boff, em seu projeto para as Pequenas Ações Terroristas, buscam, exatamente, “[...] instaurar recortes reflexivos na realidade cotidiana, através da explicitação dos mecanismos de construção de sentidos presentes tanto nas ações corriqueiras quanto na obra artística” (BOFF et al., s. d., s. p.).

Através da perspectiva do significado, no caso do abraço demorado, há a explicitação do tempo como elemento determinante do signo. No momento em que o tempo é completamente diferente dos padrões reconhecidos – não é o tempo de um abraço de amigo ou amiga, nem de mãe, nem de pai, nem namorado ou namorada – o abraço é irreconhecível. É um abraço que não existe. Não é um abraço, mas é. São dois corpos humanos em contato em posição de abraço.

A interpretação (e julgamento) relativa à sexualidade permanece naqueles que não conseguem fazer o abraço e se colocam de um modo distanciado, de quem observa e não se permite entrar no jogo. Mas, a partir de certo momento, quem somente observa também participa de outro jeito, como espectador desse não-abraço-que-é-abraço nesse espaço de abraço proibido. A relação de estranhamento, de ruptura num sistema estabelecido (da proposta das artistas), acontece na sala de aula tanto da perspectiva de quem age como da perspectiva de quem observa.

Rita, mais uma vez, aponta para que prestem atenção na percepção do corpo do outro, na fisicalidade: respiração, batida do coração, temperatura, peso.

Fica lá, fecha o olho. Tenta escutar a respiração do colega perto de si. [...] Tenta sentir o peso do corpo do colega. Tenta sentir o calor da pele do colega. [...] Sente a respiração. Vê se eu consigo sentir o coração do colega. [...] Gurias, sem falar. Se cansou da posição do abraço, pode trocar o braço, troca de lado, troca de ombro... tá? E volta a abraçar (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 13).

Foram 3 diferentes abraços, por mais de 2 minutos cada um. Rita pergunta, enquanto estão abraçados: “qual a diferença do abraço desse colega? Do corpo desse colega?” (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 14). Escrevo, naquele momento, em meu caderno: *esse é um trabalho muito difícil: desde as questões deles, da adolescência, até as questões emocionais, relacionadas aos seus afetos, vêm à tona. Como o pai abraça, como a mãe abraça?* (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 14). Estava me referindo a

uma memória dos abraços, uma memória tátil que poderia tornar presente elementos afetivos.

Depois, sentaram-se em roda, no chão, para conversar sobre a experiência. Durante a conversa, Rita pede para que os alunos descrevam o que sentiram, o que perceberam. Rita insistiu várias vezes para que nominassem a experiência, descrevessem com uma palavra, porém os alunos se mantinham em silêncio. A maioria disse “não sei”, alguns sussurraram palavras como “difícil”, “sonolência”, “empolgante”, “incomum”. Por mais que Rita os provocasse, eles não falavam. Depois de um tempo, de duas rodadas sem que ninguém falasse, depois de bastante silêncio, eu falei, justamente sobre a impossibilidade de nominar aquela experiência “incomum”.

Desse silêncio depreendo duas coisas sobre o vivido: primeiro, que aquele abraço prolongado suspendeu os significados e, portanto, desestabilizou as nomações possíveis. Assim como no Contato Improvisação, abriu uma zona não codificada da experiência. Além disso, produziu efeitos de uma dimensão diferente daquela da interpretação, a dimensão que Gumbrecht denomina como presença.

Na roda de conversas, os alunos foram convocados a nominar suas percepções, interpretar, significar e a compartilhar suas percepções, para que fossem interpretadas pelos outros. Foram convocados a um processo de acesso e apropriação da sua experiência pela articulação da linguagem. Entretanto, naquele momento, o silêncio e a dificuldade de articulação revelou a inadequação dessas operações. O silêncio também falava do embaraço em nominar sensações íntimas, mas eu tendo a pensar que não era apenas isso, pois não havia sobre o que se falar. Não havia o que interpretar. O que havia era um abraço, o toque, o calor, o ritmo. Para falar, teria que ser articulado algo em relação às codificações culturais da pele, do toque. E não era disso que se tratava. Era um abraço sem intenção.

O que há de singular nessa proposta é que ela se funda no contato dos corpos em abraço, isto é, grande parte do corpo está em contato. Assim como no Contato Improvisação, o toque não é dado pela mão, pelo menos não prioritariamente. Assim como no CI, no abraço há suporte e entrega do peso. Todavia, não há a busca por ocupar o espaço, pelo jogo com a transferência de peso e o momentum; não há desvio da atenção sobre o toque. Enquanto no CI a percepção cinestésica é o primordial, no abraço a percepção tátil definitivamente é

colocada em primeiro lugar: a percepção tátil do outro e, ao mesmo tempo, de si mesmo, porque o outro também, no mesmo instante, percebe: a percepção do outro que me percebe, me percebendo outro. Ocorre a percepção de movimentos intensos – nem pela via visual, nem pela via cinestésica – de uma ação pretensamente imóvel. Movimentos que se fundam no contato, no “entre” os corpos, ou na fusão dos corpos; ou na oscilação entre o “entre” e a fusão. Depois de certo tempo, porque o abraço é longo, depois das temperaturas dos corpos se igualarem, do ritmo das respirações se aproximarem, a tendência é que não exista mais distanciamento. Há um corpo que absorve o outro corpo e tornam-se um.

A experiência do abraço prolongado, analisada na perspectiva de Gumbrecht, tem elementos que podem produzir a intensificação do efeito de presença do corpo do outro, do impacto imediato de um corpo sobre o outro, pois diminui ao máximo o espaço entre os corpos, retira o referencial do tempo e suspende o significado. Quando o significado está suspenso, pode emergir o efeito de presença. Mas, Gumbrecht nos lembra que nossa cultura é predominantemente uma cultura do significado e, portanto, os efeitos de presença estão sempre dentro de “nuvens de sentido⁹⁴”, o que percebemos é uma oscilação ou tensão entre efeitos de presença e efeitos de significado:

Para nós, os fenômenos de presença surgem sempre como ‘efeitos de presença’ porque estão necessariamente rodeados de, embrulhados em, e talvez até mediados por nuvens e almofadas de sentido [sic]. É muito difícil – talvez impossível – não ‘ler’, não tentar atribuir sentido [sic] [...] (GUMBRECHT, 2010, p. 135).

Então, no caso do abraço, o impacto imediato de um corpo pelo outro é minimizado, porque está “embrulhado” de significado, produzidos pela codificação dos gestos e comportamento, pelos sentidos atribuídos ao toque em nossa cultura, também envolvido pelas operações de produção e novos sentidos. Contudo, a evidência do silêncio me dá indícios de que o “impacto imediato” pôde ser percebido – e não pôde ser nominado.

⁹⁴ Na versão brasileira do livro *Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir* (GUMBRECHT, 2010), a palavra em inglês, no original, *meaning*, foi traduzida para sentido. Assim, essa palavra foi mantida nas citações do livro. Porém, no restante do texto utilizo a palavra significado no lugar de sentido, porque considero que em português a palavra sentido é mais ampla e pode significar senso, direção, percepção, sensação ou sensibilidade, entre outras possibilidades.

Para desenvolver a ideia da dimensão da presença, Gumbrecht (2010) trabalha com a noção de duas diferentes culturas ideais, no exercício de imaginar uma cultura fundamentalmente diferente da nossa: a cultura do significado (mais próxima da modernidade) e a cultura da presença (que se aproximaria da cultura medieval). Ele pontua diferenças entre essas duas culturas (GUMBRECHT, 2010, p. 104-113). Algumas delas podem ser reveladoras para a reflexão sobre a tensão produzida na escola quando a aula de dança trabalha com o toque.

Enquanto na cultura do significado a autorreferência humana (a visão de si) predominante é o pensamento, na cultura da presença é o corpo, sendo que, nesta última, os corpos fazem parte de uma cosmologia, não se veem como excêntricos ao mundo, mas como parte do mundo. Mais especificamente como coisa do mundo – e as coisas do mundo tem um sentido inerente, não apenas o sentido que lhes é conferido pela interpretação.

A autorreferência daquele que dança passa pela fisicalidade, por se reconhecer como massa e volume em movimento; como coisa que se apoia, como matéria que tem certas qualidades. A sensação de ser coisa do mundo não é estranha ao dançarino. No abraço prolongado e no Contato Improvisação essa perspectiva se acentua pelo toque, aquele tipo de toque que “*inicia na pele, vai pro músculo e vai pro osso*”, descrito pela professora Adriana.

A cultura do significado é aquela cujo conhecimento se dá pelo ato do sujeito de interpretação do mundo. Por outro lado, na cultura da presença, idealizada, “o conhecimento é legítimo se for conhecimento tipicamente revelado” (GUMBRECHT, 2010, p. 107), isto é, um saber que não vem do sujeito, é uma autorrevelação do mundo: “[...] pode ser a substância que aparece, que se apresenta à nossa frente (mesmo com seu sentido inerente), sem requerer a interpretação como transformação em sentido” (GUMBRECHT, 2010, p. 108). Aquilo que a professora Adriana chama de informação quando descreve o toque (“*ele te dá uma informação*”), a informação que um corpo transmite para o outro no toque, se aproxima desse saber revelado.

Nas situações em que há efeitos de presença, tais como na experiência estética, Gumbrecht denomina de momentos de intensidade. Segundo o autor, ele gosta de se referir a esses momentos desse modo porque “[...] não existe nada de

edificante em momentos assim: nenhuma mensagem, nada a partir deles que pudéssemos, de fato, aprender” (GUMBRECHT, 2010, p. 127).

Gumbrecht também traz para exemplificar um momento de intensidade a resposta de um atleta olímpico que fala de seu fascínio por participar da competição, pois era a “sensação de estar perdido na intensidade concentrada” (GUMBRECHT, 2010, p. 133). Então, afirma que a ideia de intensidade traz a diferença de quantidade com o cotidiano.

Entendo que podemos aproximar a sensação de alguns momentos de estar criando com a sensação que o atleta descreve. Conforme Cibele Sastre, descrevendo práticas performativas, “[...] estamos falando de dentro da produção de arte, pela qual precisamos ser arrebatados no fazer e pela qual produzimos arrebatamento no outro” (SASTRE, 2015, p. 233).

Penso que o abraço que as artistas Heloisa Gravina e Dani Boff propunham procurava produzir rupturas no cotidiano do público, considerando a possibilidade da construção do que estamos chamando de momentos de intensidade. Quando o abraço é levado para dentro da sala de aula, a perspectiva se inverte porque se trata das percepções de quem age. Coloca-se a contemplação e produção de conhecimento epifânico como parte do processo de criação artística. Segundo Sastre, a “[...] produção de conhecimento por práticas compartilháveis, o qual, ao ser incorporado, veicula no corpo o saber intuitivo do instante que se faz no sentido” (SASTRE, 2015, p. 233).

Como já foi aludido, não é comum à escola promover esse tipo de procedimentos. As práticas escolares são, sobretudo, interpretativas: o aluno aprende a interpretar e dar sentido para o mundo. Desde a tipologia proposta por Gumbrecht, podemos entender que a escola é lugar da cultura do significado. Portanto, quando a cultura da presença se manifesta, há tensão.

4.3 O TOQUE COMO TRABALHO SENSÍVEL E ÉTICO

Pensar sobre a recorrência do toque nas aulas de dança também me faz pensar sobre a ética que compõe essas aulas. Num espaço que é parte de uma cultura em que não se toca – como nas escolas da Inglaterra – essa questão não está colocada. Mas, nas escolas brasileiras, essa questão aparece porque, sim, para

nós – e para as aulas de dança – o toque tem valor: valor de vida. Todavia, o efeito do toque não é dado a priori: o toque pode tanto salvar e potencializar a vida, como ser uma das mais cruéis violências.

Qual o limite que separa efeitos tão extremos? Quando o toque deixa de ser agressão e se torna ternura, ou vice-versa? Tal limite não é dado por uma lei. Por isso, entendo o toque como exemplo de um lugar em que é necessário emergir uma ética.

A diretora da escola em que a professora Rita trabalha, quando por mim indagada sobre a entrada da dança como componente curricular obrigatório na disciplina de Arte, descreveu alguns problemas e, entre eles, em especial, o fato de a professora fazer propostas em que os alunos necessitavam se tocar. Relatou que alguns alunos não aceitaram participar da proposta da professora, que consistia em um aluno tocar nas articulações do corpo do outro para compreender o funcionamento anatômico. Segundo a diretora, isso gerou reclamação de alguns pais, que questionaram porque seus filhos eram obrigados a deixar alguém tocá-los, ou tocar alguém. A diretora acrescentou que não entendia por que o aluno não pode tocar em si mesmo para conhecer o corpo. No capítulo 1 cito essa situação para exemplificar o desconhecimento da equipe diretiva da escola sobre a prática da dança. Aqui, retomo o mesmo caso para enfatizar que o fato de a diretora não compreender a proposta e não dar suporte para a professora desenvolver sua proposta está relacionado com duas coisas: com o fato de que para a escola não faz sentido o toque no outro quando não há utilidade; com a incapacidade da escola em operar de modo diferente da disciplina e da lei (vide o caso da proibição do abraço).

Na perspectiva dessa diretora, uma atividade pedagógica tem sentido quando ela produz conhecimento (significado), isto é, quando tem utilidade e chega a um resultado. Então, se eu posso identificar as articulações do meu corpo com meu próprio toque, não há utilidade alguma na ação de ser tocado por outra pessoa, como também de tocar outra pessoa – portanto, não há significado a ser produzido, não há função pedagógica.

Rodrigues e Roble trazem uma reflexão sobre a instrumentalização dos sentidos na educação que contribui com o caminho de análise que estou percorrendo, embora através de uma perspectiva diferente. Os autores partem da teorização de Michel Maffesoli e Christoph Türcke para pensar sobre o valor da

dimensão sensível da existência, na busca por uma inteligência sensível, “[...] nos sentidos humanos como potência no processo educativo” (RODRIGUES; ROBLE, 2015, p. 211). Preocupam-se com o fato de que nossas experiências sensíveis têm sido capturadas pelos interesses mercadológicos:

Vivemos em uma sociedade excitada, inquieta, estimulada constante e violentamente pelos meios de comunicação. Observa, porém, que essa estimulação contínua e crescente, ao mesmo tempo é restrita, pois muito especializada. Ela ocorre em choques imagéticos, portanto visuais, por meio de telas e interfaces que *nos separam do mundo corporalmente experienciado*. Com tal restrição da experiência sensível, ficamos à mercê do racionalismo e do avanço tecnológico desencarnado, algo nomeado por ele [Türcke] como um ‘trabalho em tela’ (RODRIGUES; ROBLE, 2015, p. 207, grifo meu).

Assumindo outro ponto de vista, Rodrigues e Roble apontam para o problema da relação exclusivamente racional e abstrata com o mundo, que, conforme Gumbrecht (2010, p. 167), é decorrência e produtora da perda da referência do mundo, de nos sentirmos a corporificação de algo.

Rodrigues e Roble perpassam por uma análise de cada um dos sentidos: visão, olfato, paladar, audição e tato (não mencionam o sentido cinestésico). Quando discorrem sobre o tato, foco deste capítulo, evidenciam que é comum a associação direta e exclusiva do tato à percepção do toque com as mãos no fazer diário.

Mais uma vez estamos diante de uma instrumentalização dos sentidos, nesse caso representada pela atrofia do senso tátil, ou mesmo pela incompreensão de sua dimensão na totalidade do corpo. Uma educação do corpo pode propor essa compreensão menos setorizada e instrumental, revelando potências e ampliando as possibilidades táteis do ser humano. Tal instrumentalização parece ter como pano de fundo a racionalização do corpo e da conduta humana, na medida em que vê, na função pragmática da ação, a única razão para a manifestação sensorial. Assim como nos sentidos não visuais, o tato experimentou ainda o peso moral de sua associação com atitudes carnavais desaprovadas pela tradição judaico-cristã (RODRIGUES; ROBLE, 2015, p. 213-214).

Então, dentro de uma cultura que estabelece o cerceamento da sensibilidade tátil, é natural que a direção da escola não encontre motivo para a professora propor aos alunos que se toquem, pois esse sentido não é trabalhado na escola, pelo contrário, é interdito. Ademais, nessa cultura não há lugar para uma atividade que não pressuponha um objeto a conhecer a priori; não há lugar para uma proposta desinteressada, que não visa ensinar nada, mas que aposta na emergência de “pequenas epifanias”.

Inserida na cultura da utilidade e do mercado, a escola não pode entender uma atividade sem um produto que possa ser quantificado, comparado, examinado, avaliado. A cultura escolar não entende que o toque é parte das operações da dança que se ocupam de um conhecimento de outra ordem, que não é conceitual. Procedimentos que veiculam um saber que depende, inevitavelmente, da relação criada no toque, no contato com o outro para a sensibilização da pele e para a mobilização dos afetos: o compartilhamento das sensações que produzem a sensação de ser coisa no mundo.

Um saber que não se contabiliza e que não se mostra. Um saber encarnado, tal como Sastre descreve a experiência do conhecimento no Contato Improvisação:

O que eu encarno/desestabilizo, retreino, reteorizo no corpo é posto em jogo com o *outro* com quem me relaciono. É, pois a relação que dimensiona o contato a ser pactuado nessa improvisação. O refinamento dessa prática sobrepassa a tendência de demonstrar constantemente o que se sabe na presença do outro (SASTRE, 2015, p. 68).

Um saber que não aparece, que não produz.

Assim a opção da escola é não apoiar a proposta da professora, suprimir o toque para não gerar problema com os pais. Escolhe, portanto, não problematizar, nem mesmo incluir a reflexão sobre os significados do toque na sociedade, por exemplo, como parte do currículo. A escola não consegue estabelecer a norma para o toque, não tem instrumentos para medir os desvios. Assume-se que o corpo é espaço pessoal, intocável, e a tendência é a dimensão sensível e afetiva ser cada vez mais apartada do processo educativo.

Por outro lado, independentemente da postura da escola, no momento em que o toque é elemento da aula de dança e nem todos os alunos querem tocar ou permitem serem tocados, coloca-se ali uma questão ética. Assim, a prática do toque revela que o modo de a dança lidar com as regras é diferente do modo dominante na escola.

No capítulo anterior identifiquei nas aulas de dança a noção de escuta do corpo (premissa da educação somática) como ética, assim como esta é entendida por Foucault (1998, p. 30), isto é, uma ética que emerge quando as regras são rudimentares, que vão sendo estabelecidas ao longo do processo, como conduta que o indivíduo constrói em que busca transformar seu modo de ser. Na conduta orientada pela escuta do corpo a ênfase não está no código moral, mas na relação

do indivíduo com um conjunto de regras na constituição de si como sujeito moral. Penso, portanto, que o toque é possível na aula de dança porque a conduta ética não é estranha a esse lugar. O que define se devo, se posso, ou não, tocar alguém (que implica necessariamente ser tocado) não é uma lei, não é um regimento, mas o arranjo, no presente, dos modos daqueles que se tocam se relacionarem com o próprio toque. A regra, nesse caso, não é rígida, ela deve ser construída a cada instante.

Mesmo numa relação problemática com a direção da escola, Rita insiste no toque. Entendo, portanto, que o contato tátil é fundamento na sua aula. Esse dado também aparece na sua fala. Ela traz a temática do toque na entrevista, justamente quando pergunto sobre quais seriam as regras da dança, uma das questões que fiz a todas as professoras como um caminho para chegar à compreensão de seus modos de governo (modos de conduzir a conduta dos alunos).

Rita: Bom, como eu trabalho muito em grupo, regras. As regras da dança tão interligadas com as regras de convivência, eu acho. Porque eu não me pego muito em regras [...].

Maria: Tu segue essas regras de grupo porque tu acha que isso que é fundamental pra criar dança?

Rita: Sim! É uma das coisas que é fundamental. Porque é como eu te falei. No início, como tinha uma falta de respeito muito grande e uma questão de não saber se aproximar do outro, de ter dificuldade de abordar o outro e de tocar no corpo do outro. Por isso que eu fui criando isso com as turmas, junto com as turmas, das regras de convivência, das regras de contato. Até onde eu posso.

Maria: Então uma regra da dança seria poder ter contato.

Rita: Ter contato. Poder se tocar, poder saber até onde o meu colega me permite que eu toque. Que forma é? Mais agressiva, mais delicada? Isso, pra mim, foi importante eu começar a trabalhar com eles. Então, eu considero uma regra. Dessa questão da aproximação. Saber como abordar o outro, saber como não machucar o outro. Eu tô ali dançando e tendo respeito pelo corpo do outro. Porque eu posso dançar sem respeitar. É o que eu digo pra eles, é sempre a questão de saber abordar. Olha o teu colega, percebe se ele tá te permitindo que tu toque, de que forma que tu pode tocar? Se ele não gosta que toque no cabelo, bom, que forma diferente eu posso fazer isso? De que forma eu posso me aproximar? Eu posso tocar na orelha, então? Eu posso tocar no ombro? Porque são exercícios adaptáveis. Nada ali é uma verdade (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 44-45).

A reflexão emerge justamente quando as regras são mais rudimentares. Se não é proibido tocar, então é necessário “saber como”, se perguntar “de que forma”. A realização do toque provoca a praticar “de que forma” a relação pode se estabelecer. Implica um trabalho sobre si, sobre o próprio corpo, de mobilização do corpo na ação de tocar. Posso pensar, por conseguinte, o toque como uma técnica de si, da ordem daquilo que Foucault (1990), a partir de seu estudo sobre a Antiguidade, chamou de tecnologias do eu, ou tecnologias de si: práticas ativas que

produzem uma relação do sujeito consigo mesmo, como sujeito ético. O toque como um trabalho sobre si, na relação com o outro, de produção de si mesmo.

Trata-se de enfatizar as experiências com o toque como espaço de produção de subjetividade, de um trabalho sobre si, no “projeto de tornar o humano melhor” (ICLE, 2010a, p. 83). Ademais, essas práticas de si possibilitam a constituição de modos de existência que resistem aos modos e à codificação dos modos de existência hegemônicos.

Em sua análise sobre a reflexão moral na Antiguidade grega, Foucault identificou que o trabalho ético se encontrava na problematização moral a respeito das práticas sobre as quais não havia proibição. A reflexão e prática sobre si mesmo era uma problematização da conduta daqueles que eram os sujeitos livres. Seu estudo se desenvolveu sobre os temas de austeridade sexual, mostrando que, diferentemente do que se poderia pensar, esses temas “[...] não coincidiam com as delimitações que as grandes interdições sociais, civis ou religiosas poderiam traçar” (FOUCAULT, 1998, p. 24). O autor enfatiza que essa reflexão moral não tentava definir um campo de conduta e um domínio de regras válidas, nem acontecia como uma “[...] tradução ou comentário de proibições profundas e essenciais, mas como elaboração e estetização de uma atividade no exercício de seu poder e na prática de sua liberdade” (FOUCAULT, 1998, p. 25). Logo, é nas reflexões sobre o comportamento em espaço de liberdade que Foucault encontra o trabalho ético, de reflexão e prática sobre si mesmo: “[...] para a instauração e o desenvolvimento das relações para consigo, para a reflexão sobre si, para o conhecimento, o exame, a decifração de si por si mesmo, as transformações que se procura efetuar sobre si” (FOUCAULT, 1998, p. 29).

Quando a professora Rita se preocupa em trazer as questões sobre como tocar na aula de dança, ela abre espaço para o trabalho ético. Por outro lado, na interdição do toque a escola deixa de promover a problematização das condutas e escolhe o caminho que retira questões do corpo da composição do currículo.

4.4 O TOQUE E A SUSPENSÃO DO DISCURSO DA AUTONOMIA

No início deste capítulo propus problematizar a construção de autonomia dos alunos como um dos objetivos da aula de dança. A reflexão se apresentou a partir

do questionamento sobre a regra de “não tocar nos outros” nas aulas da professora Samara. Dada a necessidade de os alunos se tocarem e o reconhecimento da aula de dança como um espaço raro na escola, lugar de lidar com as coisas do mundo de modo não interpretativo, que dá espaço para elementos da cultura da presença, por que focar na autonomia?

A profusão de movimentos que eu via nas aulas da Samara, a partir dos quais os alunos se encostavam, se tocavam, me indicava a complexidade do processo de cada um se fazendo gente, compondo seus corpos, reconhecendo a si e ao outro. Um jogo de composição de si na relação com os outros corpos: os corpos como barreiras espaciais móveis, limites concretos uns dos outros, que, na ausência do quadriculamento da sala de aula disciplinar, encontram outros modos de apropriação de si – que não separa, necessariamente, um corpo do outro. A necessidade de se tocar como parte do processo de subjetivação, um modo de reconhecimento de si em conexão com o todo. Samara tinha que se preocupar e tomar medidas para que não se machucassem. Nesse sentido, numa turma de cerca de trinta alunos, o mais fácil, ou o viável, é estabelecer que não se toquem. Separar é o procedimento preponderante na escola.

Uma atividade realizada com uma turma de 4º ano (crianças com idade entre 8 e 10 anos) pela professora Tereza trabalhou o toque de um jeito diferente daqueles analisados até aqui. Abaixo, a transcrição da explicação da professora sobre o que os alunos deveriam fazer:

Presta atenção, vai desenhar com o dedo nas costas do colega [...] Eu desenho nas costas dele e, a partir da sensação que ele tem do desenho que eu tô fazendo, ele vai desenhar no papel. Entenderam? Só que assim, não precisa ser necessariamente uma casinha, um sol, uma coisa concreta. Pode ser uma coisa abstrata, um desenho diferente [...]. 1,2,3! Começou (conversas, barulho) É pra desenhar ao mesmo tempo (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 85).

Essa atividade é um exemplo de uma situação que se pautava unicamente pela produção de um momento de reciprocidade: o desenho final era resultado da relação entre os dois alunos. Aquele que desenhava nas costas não era livre para qualquer toque, seu movimento tinha sentido quando produzia efeito no colega. O mesmo para quem recebia o toque nas costas e deixava-se comandar na criação de seus traços no papel.

Além disso, a proposta visava à sensibilização das costas, uma parte do corpo secundária no mundo que privilegia o sentido da visão. Após a experiência, Tereza comentou com os alunos que esse trabalho aguça os sentidos. “Às vezes, se eu fecho os olhos é muito mais fácil perceber, e sentir, daí me tira o sentido da visão, e eu me permito sentir mais o que o colega tá desenhando ali” (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 85).

Essa turma era composta por cerca de vinte alunos, sendo que três meninas tinham limitações físicas e cognitivas e necessidades especiais. Uma delas falava com muita dificuldade, tinha pouca mobilidade nos braços e se locomovia apenas em cadeira de rodas, com ajuda de um terceiro. Desse modo, entendo que nessa turma a problematização da autonomia estava inserida por outra via. Observei que, diferente das outras turmas da escola, os alunos se batiam menos e se cuidavam mais, não havia toque agressivo como presenciei nas outras turmas. Naquele momento, identifiquei que a necessidade do cuidado com a colega com dificuldade de se mover produzia uma atitude mais cuidadosa de todos com todos. Naquela turma, as escolhas de cada um eram mais medidas, na relação com os outros.

Quando Tereza comenta na entrevista que nas suas aulas os alunos que têm algum tipo de deficiência “são iguais aos outros”, ela destaca a relação entre eles. “Eu percebo que eles fazem tão bem ou melhor que os outros. A questão do corpo, a questão de se relacionar com outro, eu peço pra fazer em dupla, ou fazer em grupo e tem que construir alguma coisa, eles vão e fazem” (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 39). Nesse sentido, Tereza está enfatizando o conhecimento dado na relação: eles trabalham de modo que se apoiam uns nos outros, dependem uns dos outros.

Do ponto de vista da tipologia criada por Gumbrecht, que diferencia as culturas da presença e do significado, o sujeito autônomo é aquele que age e transforma o mundo, produto da sociedade moderna, tipicamente o sujeito da cultura do significado. Na cultura da presença, o ser humano não se percebe apartado do mundo, pelo contrário, se vê como parte de uma cosmologia, portanto não autônomo. Inscreve a si mesmo nos ritmos da cosmologia e não há tentativa de se apartar disso (GUMBRECHT, 2010, p. 109). Há conexão e, como visto nas práticas de trabalho com o toque, há fusão, corporificação, há reciprocidade.

Gumbrecht (2010, p. 105) situa a cultura do significado como a tipificação da sociedade moderna. Foucault (1979, p. 189) lembra que na modernidade há uma

ênfase na produção de relações de saber/poder que se fundamentam nas técnicas disciplinares. Permito-me lembrar essas duas teorizações (que partem de perspectivas e caminhos distintos, são estudos de naturezas diferentes) e vejo seus conceitos encontrarem-se na escola: a escola, espaço da cultura do significado, é uma instituição fundamentalmente disciplinar e lugar de atuação das Ciências Humanas, no seu papel de conhecer e produzir o sujeito.

Proponho essa convergência porque percebo, em ambos os estudos, uma análise da produção do sujeito moderno. Gumbrecht evidencia que a concepção e conhecimento da visão de mundo moderna resulta “[...] de uma operação estritamente cognitiva que pressupõe ser o homem um sujeito, autônomo, livre, maior e o mundo seu objeto” (PEREIRA, 2010, p. 14), separado do mundo.

Paralelamente, Foucault identifica a separação (vertical e horizontal) dos corpos como uma das técnicas de produção de indivíduos úteis (FOUCAULT, 2004, p. 182). Quero dizer com isso que as técnicas de formatação dos corpos por separação (individuação) estão implicadas na interdição de um tipo de conhecimento – o encarnado e epifânico – e na priorização de outro tipo de conhecimento – o racional e abstrato.

James Marshall, ao comentar os estudos de Foucault sobre a governamentalidade, lembra que nos seus últimos trabalhos o filósofo apresenta a ideia de que as relações de poder somente existem onde há possibilidade de resistência e, portanto, de liberdade. Porém, acrescenta que

[...] essa liberdade não será obtida pelo fato de sermos seres racionalmente autônomos. Pelo contrário, é a própria afirmação de que somos livres porque somos racionalmente autônomos que faz com que nos tornemos sujeitos através dos efeitos do poder/saber. De fato, de acordo com Foucault, é em parte a noção pós-kantiana de autonomia racional que faz com que nos tornemos sujeitos. Na medida em que a noção de pessoa racionalmente autônoma ‘orienta’ boa parte da educação liberal ocidental, também ela é parte daquilo que é referido como entorpecimento pós-kantiano (MARSHALL, 2002, p. 29).

Marshall escreve que os estudos foucaultianos nos fazem perceber que os seres humanos, como população governada, “[...] foram construídos para pensar que são livres e autônomos e porque essa mesma construção permitiu o avanço do poder/saber e a subjugação das pessoas como sujeitos a levarem vidas úteis, dóceis e práticas” (MARSHALL, 2002, p. 31). A ideia de que a pessoa é um ser autônomo, capaz de fazer escolhas racionais e determinar seus próprios desejos

coaduna com o pensamento liberal e neoliberal que argumenta “[...] que o papel do Estado deve ser mínimo porque ele se opõe à liberdade e ao direito das pessoas de escolher seu próprio projeto” (MARSHALL, 2002, p. 22). O autor ainda acrescenta que “[...] a educação liberal pretende produzir ‘eus’ que sejam moralmente autônomos mas, de acordo com Foucault, qualquer noção desse tipo é espúria” (MARSHALL, 2002, p. 25-26).

Suspender a palavra autonomia e, portanto, o discurso do qual emerge, pode ser uma maneira de criar outros modos de construir conhecimento nas aulas de dança – por via da sensação compartilhada, da relação entre os corpos, da reciprocidade.

Com isso, não estou afirmando que a educação não deva trabalhar a autonomia, principalmente se pensarmos na possibilidade de ação e escolha produzida a partir do empoderamento, no jogo de resistência e mobilidade das relações de poder. Não estou negando a importância da autonomia, especialmente se for pensada como possibilidade de trabalho ético, ou como construção de subjetividade. Entretanto, pergunto-me sobre a ênfase na autonomia, projeto do neoliberalismo, de produção de sujeito autocentrados, e autorregulados, que se constituem como indivíduos cada vez mais eficientes e úteis dentro da lógica do capital.

É como uma conduta às vezes estranha à escola, “diferente”, “sem sentido”, que o toque, às vezes natural na aula de dança, possa produzir o inesperado. Tanto na produção da ruptura da repetição dos códigos como numa relação com o mundo pela pele. O impacto de um corpo sobre o outro em reciprocidade é potência para processos de criação, pode gerar movimentos intensos de dança, na quase-imobilidade. Pode transmitir aquilo que não tem significado, que não se interpreta, mas que nos produz a sensação de estarmos vivos, de que fazemos parte da vida, de que fazemos parte uns dos outros.

O novo documento do governo federal, a BNCC, que vem substituir os PCNs, estabelece a dança como uma linguagem da área de Arte. Mas, a partir do que aponto nesta tese, a arte também opera numa dimensão diferente da linguagem, do significado: na arte encontramos a possibilidade de relação com o mundo em que existe uma oscilação entre efeitos de presença e efeitos de significado. Ao colocar a dança no currículo como linguagem, enfatiza-se sua dimensão de interpretação e

significado. Porém, quando se lida com a arte, a dimensão da presença emerge. A aula de dança que se propõe à abordagem da dança como arte (abordagem também problematizada no capítulo 3) não pode interditar sua dimensão de presença.

Ao mesmo tempo, os momentos de oscilação entre efeitos de presença e significado são efêmeros e surgem do nada (GUMBRECHT, 2010, p. 140), e nada atesta que de fato acontecerão. Conforme Gumbrecht (2010, p. 142), “[...] nunca sabemos se ou quando ocorrerá uma epifania [...], quando ocorre, não sabemos que intensidade terá [...] [e] se desfaz como surge”. Esses momentos não correspondem ao currículo escolar organizado em resultados e habilidades que possam ser avaliados.

(DES)FECHO

Eu acho que o professor de dança dentro da escola, ele tem que se manter artista, ele tem que mostrar pro aluno que ele também dança, que ele também se expõe. Porque muitos alunos não querem se expor. [...] A partir do momento que o professor tá aí e ele faz junto com o aluno, já abre outra possibilidade. Se a professora tá fazendo, por que eu não vou fazer? [...] Às vezes começam não querendo e daqui a pouco se levantam e fazem. Alguma coisa desperta, chama atenção, é um desafio (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 39).

Nessa fala, quando Tereza usa o verbo manter sugere a tendência de a professora em deixar de ser artista na escola. Sua fala sugere que do modo como a escola está estruturada, a conduta da professora não contempla se expor (deixar-se ver, se colocar em evidência, se deixar conhecer, colocar-se em risco) e criar junto com os alunos e alunas. Alude, também, que essa é uma conduta artista. De fato, ao acompanhar o trabalho das seis professoras, pude identificar que elas não abdicam de seu lugar de artista.

A pesquisa perseguiu os modos como os saberes da dança educação se arranjam nas suas práticas. Cada uma a seu modo produz currículos com base numa ideia de dança como arte, isto é, numa ideia de dança como lugar de problematizar o corpo e os modos de ser desde o trabalho poético do corpo em movimento dançado. E, assim, cada uma, ao seu modo, traz o corpo como centro do currículo de dança. Essa é a lida diária da prática artístico-pedagógica. O corpo que se imagina, que se pensa, que se vive nas práticas de ensino de dança é feito nos interstícios do jogo de verdades que compõe as relações de saber/poder.

Dos inúmeros modos de arranjar os saberes do corpo, esta tese pontua alguns: identificação e transformação de padrões de movimento; trabalho com os estudos labanianos como ferramenta de análise e composição (de dança e das aulas); cruzamentos entre o saber científico e o artístico; observação desde a perspectiva da primeira pessoa; suspensão de significados; construção de espaço para momentos de intensidade, efêmeros, que minimizam a produção de significados, mas impactam nossos corpos. Entendo que é desse lugar de artista que as professoras não ousam se omitir em fazer escolhas na construção do currículo. Trata-se de uma ação política constante, como artistas que se colocam nos limites, esbarram e mobilizam esses limites – às vezes, são seus próprios limites, às vezes os limites dos alunos e alunas, ou de uma turma, às vezes, muito

frequentemente, da escola, em outras ocasiões, trata-se, ainda, dos limites dos pais e da comunidade.

Portanto, se manter artista dentro da escola implica estar problematizando, esbarrando em limites e, muitas vezes, estar em tensão com a escola. Por exemplo, requer resistir às operações de vigilância. Ou ainda, significa suspender a normalização, tal como quando as professoras propõem aos alunos que fujam do padrão em processos de composição, sem apresentar outra norma. Isso requer inclusive suspender as regras e instalar o trabalho ético (trabalhar na oscilação entre disciplina e escuta). Manter-se artista significa confiar nos saberes da dança e no tipo de conduta necessária para conduzir os alunos a esses saberes. Entrementes, manter-se artista implica o movimento da conduta entre reprodução, resistência e transformação; e convocar a isso. Isso circunscreve uma **conduta artista**.

De fato, a tensão já está posta no momento em que a dança torna-se obrigatória. Primeiro porque é impossível obrigar alguém a uma experiência estética, visto que a experiência estética é um momento intenso, efêmero e imprevisível. Até podemos estabelecer alguns caminhos, mas todos são incertos. Depois, porque também é impossível obrigar alguém a realizar um trabalho poético, que implica fazer, inventando o modo de fazer, isto é, criando as regras desse fazer (PAREYSON, 1993, p. 59). Então, o que é obrigatório?

Por outro lado, ao pensar que necessariamente estamos imersos em discursos – que somos subjetivados a determinados saberes, somos produzidos e produzimos por tecnologias ligadas às relações de poder –, tornar a dança obrigatória pode ser uma possibilidade de liberdade de entrar no jogo de verdades, das relações de saber/poder.

Foucault fala que o projeto da genealogia seria

[...] libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico. A reativação dos saberes locais – menores, diria talvez Deleuze – contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder [...] (FOUCAULT, 1979, p. 172).

Mas, em seguida, o autor questiona:

[...] a partir do momento em que [...] se coloca em circulação estes elementos de saber que se procurou desenterrar, não correm eles o risco de serem recodificados, recolonizados pelo discurso unitário que, depois de tê-los desqualificado e ignorado quando apareceram, estão agora prontos a

anexá-los ao seu próprio discurso e a seus efeitos de saber e de poder?
(FOUCAULT, 1979, p. 173).

Foucault, então, ao problematizar seu próprio trabalho, me atenta para os perigos. O risco de os saberes “menores” da dança serem recodificados e recolonizados.

A curricularização da dança não seria um modo de recodificar os seus saberes? Colocar os processos de criação em dança, a dança como arte, na grade curricular da escola não seria um outro modo de controle sobre os corpos, sobre a subjetividade? Um controle sobre a dimensão da presença?

O que os dados desta pesquisa evidenciam é que o trabalho das professoras de dança na escola é parte de um contexto, de condições de possibilidade que, hoje, buscam contrapor as práticas da dança à sujeição ao discurso dominante. A lida diária das professoras coloca a dança no jogo das relações de saber/poder, de modo que possa emergir suas verdades-outras. Um exemplo disso pode ser aludido quando a professora provoca a aluna a mudar seu padrão postural ou de movimento e interrompe, assim, a reiteração da norma e de posições identitárias; quando a professora traz uma prática de consciência corporal que implica a sensação como forma de conhecimento ela mesma; quando propõe práticas de toque, nas quais possam emergir um conhecimento efêmero que só é possível na reciprocidade; quando o abraço demorado suspende os significados da cultura dominante. Isso produz tensão.

Além disso, no momento em que criar é inventar regras, como fazer isso na escola, num espaço em que o tempo todo somos lembrados de que temos que seguir as regras? Para não perder a complexidade do vivido, do que acontece em minutos, segundos de aula, trago um trecho da aula da Samara:

Samara: Pra dançar, a gente precisa o que?

Aluna 1: Disciplina.

Samara: O que que é disciplina? (outra criança fala) Eu tô perguntando pra ela.

Aluna 2: E atenção.

Samara: Só um pouquinho. O que é disciplina?

Aluna 1: Não sei.

Samara: Tirar os pés da cadeira, por exemplo. Ter disciplina é seguir as regras da sala. A gente tem a regra de não botar o pé na cadeira. [...] O que que é preciso pra dançar?

Aluno 3: O corpo [...]

Samara: O corpo? Muito bem, o corpo! Muito bem (crianças reclamando que os colegas estão incomodando). Regra número 2: não é pra incomodar os colegas. Regra número 3: não é pra fazer fuxico, fofoca. Agora vou retomar de novo: a gente precisa do corpo,

segundo o colega de vocês. A gente precisa do corpo pra dançar, e o que mais? Só o corpo basta pra ter dança?

Aluno: Dos pés

Samara: Os pés não é corpo? Não faz parte do corpo?

Alunos: Sim! Então os pés são corpo. O que que precisa pra dançar, além do corpo?

Aluno: A cabeça

Samara: Mas a cabeça não é corpo? (crianças riem, conversam, falam outras partes do corpo) Tudo isso não é corpo? Então... aqui na cadeira tem um corpo que é o meu. Eu estou dançando?

Alunos: Não!

Samara: Não. Mas tem um corpo aqui. Basta o corpo pra ter dança? (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 94-95).

O diálogo transcrito acima aconteceu em um momento da aula de uma turma de 1º ano do ensino fundamental, quando Samara identificou a dificuldade dos alunos em estabelecer diferenças entre estado de dança e de não dança; de distinguir o movimento de dança do empurrão e do soco. Estavam sentados em cadeiras, numa roda, logo, para ter dança era necessário haver um jogo com a forma, mobilizar o corpo, produzir algo mais do que um corpo sentado numa cadeira, mas que também não poderia ser um empurrão. Para o jogo proposto naquele momento foram necessárias algumas regras criadas pelo grupo em função das necessidades desse grupo. Ali, naquele momento, foram três regras relacionadas ao cuidado com o outro: não podem colocar os pés nas cadeiras porque as cadeiras – que pertencem a todos os alunos e são importantes para as aulas de dança em dias frios – são frágeis e podem estragar; um colega deve respeitar o outro e não pode atrapalhar o seu interesse pela aula; um colega não pode acusar o outro e, desse modo, contribuir para que cada um construa a sua relação com as regras, uma conduta ética. Assim, como desenvolvido no capítulo 3, as aulas se organizavam na oscilação entre condutas disciplinares e condutas de escuta do corpo. Então, para ter dança é necessário um tipo de relação com esse tipo de regras, que produz um espaço para que seja possível criar outro tipo de regras: as regras de formação da dança.

Para dar conta disso, a professora Tereza trabalha no sentido de desconstruir a sala de aula. Nessa atitude contra o espaço naturalizado, ela produz cumplicidade com os alunos. Ela comenta na entrevista:

[...] eu desconfiguro total! [...] E eles gostam disso (ri), principalmente os adolescentes, eles gostam disso, vai contra. Bem coisa de adolescente, vai bem contra as coisas que eles tão acostumados e, de certa forma, incomoda eles também, essa questão de sentar um atrás do outro (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 37).

O espaço necessário para a aula de dança não é um espaço privado, porque não faz oposição ao público, pois é espaço de partilha, é espaço que implica a abertura de todos com todos. É, então, um **espaço íntimo**, que se configura em relações de proximidade e de confiança, que só são possíveis quando não há vigilância. Às vezes, esse espaço íntimo se espalha pela escola, pelo pátio e corredores, como acontece muito nas aulas da professora Carla, quando os grupos se distribuem para ensaiar.

O espaço íntimo é um espaço no qual as regras da escola nem sempre são válidas. Anna Fuão (2015) já havia identificado, através do conceito de Foucault (2006b), o espaço construído pelas aulas de teatro na escola como *espaços heterotópicos*, isto é, “[...] como um espaço capaz de sobrepor o real e o imaginário, o cotidiano e o ficcional, o dia a dia dos alunos transformado em cena. Um espaço concreto e real, penetrável de experiências subjetivas” (FUÃO, 2015, p. 40).

Foucault descreveu o espaço no qual vivemos como um espaço heterogêneo, espaço de relação de posicionamentos, constituído de “[...] um conjunto de relações que definem posicionamentos irreduzíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de ser sobrepostos” (FOUCAULT, 2006b, p. 414). Destarte, definir um lugar seria possível a partir da descrição das relações que estabelecem o seu posicionamento. Foucault traz, então, a noção de utopia para pensar os posicionamentos sem lugar real, “[...] posicionamentos que mantém com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou inversa” (FOUCAULT, 2006b, p. 415). Depois, ele propõe as heterotopias,

[...] espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais [...] que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis (FOUCAULT, 2006b, p. 415).

Ao inverter os posicionamentos, isto é, as relações que produzem os posicionamentos no espaço da aula de dança o corpo pode ser visto, pode expor-se, sem se sentir vigiado. Em uma das escolas da Aline, os alunos não podem entrar de boné, mas na aula de dança isso é permitido. Na escola da Carla, as meninas não podem entrar de short curto, mas na sala de dança permite-se, como comenta a professora. Ela conta que

[...] às vezes, as gurias vêm com uns micro short, e, acho, eu nem sei se os guris dão tanta bola, ou ficam falando, mas a escola às vezes cerca e manda pra casa pra voltar com outra roupa [...]. Mas nunca tem muito essa coisa de desrespeito na minha aula, tanto que, no verão, eu digo: se vocês quiserem trazer short pra fazer aula, aqui dentro tudo bem, mas se for lá tomar água tem que botar calça. Se eles se respeitarem, não me importo, aqui, sabe. E eu acho que eles respeitam, eu acho (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 61).

No espaço da aula de dança, as relações que estabelecem os espaços na escola podem ser contestadas. Na escola da Rita o abraço é proibido, mas no espaço da aula de dança ele se torna parte da experiência.

Mas, ainda, não basta o corpo. A dança exige algo desse corpo, um corpo em estado de dança. A professora Samara não deu a resposta sobre o que basta para ter dança. Não há resposta, pelo menos não há uma resposta.

Aliás, não basta apenas um corpo, ou apenas uma concepção e um corpo, pois a dança está sempre perguntando: o que é o corpo?

Para dar conta do corpo que dança, o que basta?

O que basta para ter um currículo em dança?

Ao longo dos capítulos, ao buscar responder que corpos-sujeitos estão sendo produzidos pelos saberes da dança educação, fui traçando alguns elementos que se mostraram importantes. Esses elementos emergiram quando se trabalhava o estado de dança nas aulas das professoras. Eles foram evidenciados a partir do meu olhar, mas, antes disso, eles se colocaram nas práticas como efeito de um processo complexo de trama entre possibilidades e escolhas das professoras: suas escolhas políticas. Listo aqui esses elementos: conexão com o espaço; decomposição e classificação do movimento; variação e desconstrução dos padrões de movimento; ampliação do pensamento corporal e de composição; corpo engajado; corpo como lugar de acontecimento da vida; processo de subjetivação por via da teorização de Laban e elementos de composição no trabalho de criação; relação com multiplicidade de movimentos e corpos; conhecimento e movimento encarnado; corpo como materialidade de composição, de formação e transformação; corpo que é exposto; intensificação de processos de diferenciação, de produção de identidade e diferença; corpo como materialidade discursiva; sensação como conhecimento; observação em primeira pessoa; *soma*; construção da percepção; trabalho com as *noções*; escuta do corpo; espaço para o risco e zonas não codificadas da experiência; espaço para o efeito de presença; espaço para a falta de intencionalidade. Esses foram apenas os elementos aqui discutidos. Assim, o corpo-

sujeito é produzido no processo que visa o estado de dança e que também se compõe de reprodução, resistência ou transformação (tanto ao discurso dominante quanto à própria prática de dança).

A análise mostrou modos como os indivíduos vão se tornando sujeito nas aulas de dança. Isso pode ser exemplificado pelo modo como alunos e alunas tornam-se sujeitos aos estudos labanianos, ao saber disciplinar, no qual aquele que conhece é o próprio objeto de conhecimento. Cruzado com isso há uma intensificação de processos de subjetivação como efeito das práticas que, ao mesmo tempo, convocam os corpos a comporem-se de modo diferente do padrão e a serem vistos. Processos que produzem o corpo-sujeito e falam desse corpo, dos seus modos de ser, das relações em que se encontra. Por conseguinte, os indivíduos vão se tornando sujeitos enquanto expõem seus modos de ser, expõem as relações entre os corpos na escola e os padrões de normalização. Nesse processo pode ocorrer interrupção da reiteração da norma ou da repetição do que é dito (e que produz identidades). Ainda, há produção de subjetividade na prática que implica a ética: na relação que pressupõe não acusar; na atitude de escuta, atitude somática que implica a percepção corporal de si e do outro, uma atenção aguçada para fazer junto; no toque, em que o limite entre a violência e a ternura, ou entre o sexual e outros afetos não estão dados a priori. A análise ainda apontou possibilidades de mobilidade das forças sociossimbólicas politicamente corporificadas. A análise evidenciou, enfim, que há um desalinhamento entre o sujeito produzido nas práticas de dança e o sujeito produzido pela tecnologia disciplinar.

Samara trouxe duas imagens que ajudam a descrever o que seriam esses corpos-sujeitos almejados pelas construções curriculares das aulas de dança. Ela diz:

Eu quero que ele explore todo o jardim, senão todo, pelo menos uma boa parte. A gente tá numa travessia. Se ele se sentir afrontado, dependendo de como, do que ele viveu até o momento, do que ele está vivendo, ele vai virar as costas e vai sair pra não voltar mais. Como ele vai virar as costas? Ele vai ficar um bom tempo fora. Isso pode ser concreto, ele pode realmente faltar nos dias que tem aula de dança, ou ele pode simplesmente estar lá e não fazer, ou pode fingir que faz. Pra mim é a mesma coisa. Não está total, inteiro na proposta da aula (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 69).

O jardim⁹⁵ de que Samara fala é o tema que ela escolheu para trabalhar com todas as turmas naquele ano, é parte de sua investigação artística também fora da escola. Nessa fala, a ideia de exploração do jardim é uma metáfora para a exploração de si, de constituição de si. Ela também diz do seu papel na travessia do aluno, de modo que ela faz essa travessia com ele – “a gente tá numa travessia”. Assim, diferente do aluno como sujeito disciplinado, há a produção de um sujeito-aluno em travessia, enquanto explora o jardim.

Entendo, portanto, essa travessia como processo de construção de subjetividade. Um processo sempre em movimento, cujas rotas não são previamente dadas, dependem da relação de cada aluno com as condições dadas. Isso implica construir um caminho, acumular ferramentas e habilidades, implica ação. E, ainda, trata-se de transpor elementos e perseguir outras possibilidades. A travessia está relacionada com a construção de uma passagem, com as escolhas possíveis, com as estratégias e as táticas. Tais fatores estão intimamente referenciados às regras: as regras podem ser arrimos e, ao mesmo, tempo obstáculos. Nesse processo, a travessia é infinita, a travessia é o meio, o meio é, concomitantemente, contingente e infinito, porque múltiplo e porque suas bordas se alargam. Nesse processo se produz arte.

Almejar esse tipo de sujeito implica um tipo de conduta. Aquela que estou chamando de conduta artista.

Cada uma do seu jeito, as seis professoras, encontra os seus modos de ser artista na escola.

Samara comenta da seguinte forma:

[...] tenho que tá muito atenta, muito ligada se eu quero mesmo ir por aí [...]. A exigência do estado que eu fico é bem alta e, acho que só a dança, mesmo, pra dar esse embasamento, esse preparo. Por isso que eu acredito que esse caminho que eu tomei, ele só pode ser trilhado por profissionais que são da dança. Eu acho que professores que vem de outras áreas e que não passaram por este caminho, de repente se perdem na jogada. Porque tu tem que ter trilhado, tem que ter passado por muitas experiências corporais pra tu estar atento a tudo e poder tirar dali o sumo (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 69).

⁹⁵ Samara usa a metáfora do jardim para diferentes situações e ideias. Por exemplo, ela também fala do jardim como o seu modo de organizar a aula: “É o meu tema este ano. Tem muitos tipos de jardins. Tem aqueles muito bem planejados, executados, controlados, tem os selvagens. Eu gosto muito do selvagem no sentido de ver o que está acontecendo. Porque é muito legal propor. Eu tenho um domínio de turma, mas eu gosto também de volta e meia, me retiro e observo. Assim eu dou espaço pra que as coisas aconteçam e muitas vezes acontecem coisas que não, necessariamente, a gente poderia estaria esperando, mas que são muito importantes de estarem acontecendo naquele momento” (DOSSIÊ SAMARA, 2016, p. 64).

Apenas os saberes encarnados da dança permitem à professora estar junto com os alunos nas suas travessias, em seus processos de criação. A exigência é alta, pois não há um único caminho e se trata de lidar com a multiplicidade de corpos e danças.

Rita cria “pequenas ações terroristas”, inventa modos de instalar a dança nos interstícios possíveis, nas falhas da vigilância.

Tereza dança com os alunos e apresenta seu solo de dança na quadra esportiva da escola. Seu respeito pelos alunos é contagiante: ela agradece por fazerem a aula, por virem com a roupa adequada. No ensaio da composição (descrita na introdução desta tese), uma aluna que está encenando “*a professora que queria ser*”, agradece a “*seus alunos*”. Ela diz: “*foi bom dar aula pra vocês. Muito obrigada*” (DOSSIÊ TEREZA, 2016, p. 19). Ela repete a conduta da Tereza.

Carla evidencia o trabalho de grupo e entende que a criação se faz da relação entre as pessoas – diferentes relações produzem diferentes composições. Propõe mudanças quando percebe que “*aquele grupo trabalha sempre junto e começa a virar sempre a mesma coisa. Daí tá na hora de mudar um pouco, experimentar outras relações, com outras pessoas*” (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 5). Ela se permite interferir na criação dos grupos, quando percebe “*de repente, algo inesperado, que faz todo o sentido*” (DOSSIÊ CARLA, 2016, p. 56), quando um momento intenso acontece: pode ser uma relação espacial, pode ser um movimento diferente.

Aline dança com um grupo de alunas, compõe com as turmas e traz seus projetos de performance para aula. Envolve-se nas questões do cotidiano dos alunos como material para a criação, pois entende a arte na escola como um lugar em que os alunos e alunas trabalham as suas questões. Permite deslocamentos de sua concepção de dança antes de entrar na escola. Cria com os alunos o que chamou de foto-dança.

Adriana sofre quando não consegue minimamente instalar a dança. Insiste em ser reconhecida como professora de dança. Sente-se violentada quando outra escola classifica como lixo o que resultou da tarefa de intervenção realizada por seus alunos em um objeto dentro de um projeto da Bienal de Artes Visuais. Emociona-se e se orgulha com a criação dos alunos.

É difícil. Manter a conduta artista implica resistir a ser recodificada. Resistir ao caminho mais fácil das práticas escolares naturalizadas. O apelo ao discurso

dominante está em toda parte, como na fala desencorajadora do aluno da Rita, quando estavam passando pela porta da sala: “*Sora, me dá qualquer coisa, eu decoro o Laban, mas não me faz dançar*” (DOSSIÊ RITA, 2016, p. 60).

Como instalar o desassossego? Como convocar os alunos à outra relação com a ação de estudar, que implica outra relação com a vida, que exige envolvimento, demanda momentos de intensidade e criação? Não bastam conteúdos e habilidades.

Escrever esta tese me proporcionou olhar para a dança e para a escola de outro modo. Assim, este texto buscou também compartilhar o meu encantamento com o movimento produzido pelas professoras nas suas escolas; o meu encantamento de ser testemunha das vidas se fazendo, dos embates de uns com os outros, e consigo mesmos, para ser alguém. Porque nas aulas de dança, em que nem sempre estão presentes as verdades definitivas, em que nem todas as classificações estão dadas, há espaço para o embate, para não saber, para se perder e ter que se achar.

Ao escrever esta tese, mesmo recheada de conceitos, teorização e discussão com diversos pensadores, às vezes me sinto inventando anedotas: sinto-me no lugar daquela de quem se desconfia, sinto que em breve serei atropelada porque trazer o conhecimento da sensação demanda um tempo diferente daquele no qual opera a contemporaneidade. Por outro lado, na prática com os alunos (agora estou falando dos meus alunos, do curso de Dança-Licenciatura da UFPEL), sinto cada palavra desta tese ganhar corpo.

Basta uma tese pra ter dança?

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALVEZ, Luciana Gomes. **A dança e a Formação dos/as Professores/as no ensino fundamental do município de Itajaí/SC**. Florianópolis: UFSC, 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ANDRADE, Carine Nascimento de. **Uma Análise do Ballet Clássico como Prática Cotidiana de Ensino em Cinco Escolas de Ensino Infantil em Salvador**. Salvador: UFBA, 2011. 76 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

AQA. **GCSE Dance 8236**: specifications. 2016. Disponível em: <<http://aqa.org.uk/8236>>. Acesso em: 21 out. 2016.

AQUINO, Julio Groppa. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/98>>. Acesso em: 12 maio 2017.

ASSIS, Thiago Santos de. **Avaliação da Aprendizagem em Dança**: um trânsito entre o dito e o feito em escolas municipais de Salvador. Salvador: UFBA, 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

ASSUMPÇÃO, Andréa Cristhina Rufino. **Dança na Escola**: o trabalho criador que emerge das contradições na práxis educativa. Curitiba: UFPR, 2005. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

BANES, Sally. **Democracy's Body**: Judson Dance Theater, 1962-1964. Durham and London: Duke University Press, 1993.

BARRETO, Débora. Por que dançar na escola em uma época de crise? **Nuances: estudos sobre educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 37-39, 1995. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/26>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BARRETO, Débora. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BOAS, Priscilla Vilas. **A Improvisação em Dança**: um diálogo entre a criança e o artista professor. Campinas: UNICAMP, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BOFF, Dani; GRAVINA, Heloisa; CAPELETTI, Michel. Projeto pequenas ações terroristas. In: BOFF, Dani; GRAVINA, Heloisa; CAPELETTI, Michel. **Histórias do Corpo**: o abraço. s. d. Disponível em: <http://historiasdocorpo.net/pat/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=4&lang=br>. Acesso em: 5 maio 2017.

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **The Viewpoints Book**: a practical guide to viewpoints and composition. New York: Theatre Communication Group, 2005.

BRASIL. LDB. N.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 23, 1996.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: apresentação. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília. 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASILEIRO, Livia Tenorio. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 5-18, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2646/1272>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASILEIRO, Livia Tenorio. O Ensino da Dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 519-528, out./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2140/1912>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

CAMOZZATO, Viviane C.; COSTA, Marisa. V. **Da pedagogia como arte às artes da pedagogia**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, out. 2012. p. 1-15.

CAMOZZATO, Viviane C. Entre a Pedagogia Legisladora e as Pedagogias Intérpretes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000200501&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 02 maio 2015.

CARDOSO JR., Hélio Rebello. Foucault e Deleuze em co-participação no plano conceitual. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARLISLE, Anna; PRESTON-DUNLOP, Valerie. Living Architecture: from the esoteric to the choreographic. In: PRESTON-DUNLOP, Valerie; SAYERS, Lesley-Anne. **The Dynamic body in Space: exploring and developing Rudolf Laban's ideas for the 21st century**. Alton: Dance Books, 2010. p. 40-45.

CARLISLE, Anna. Modern Dance Education: introduction. In: MCCAWE, Dick (Ed.). **The Laban Sourcebook**. London and New York: Routledge, 2011.

CARNEIRO, Natalia Martins. **A Dança no Processo Formativo do Educando: elementos para um entendimento da dança na/da escola**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 84, n. 206-07-08, 2003. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/886>>. Acesso em: 12 maio 2017.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAZÉ, Clotildes Maria de Jesus Oliveira. **Corpos que Dançam Aprendem: análise do espaço da dança na rede pública estadual de Salvador/BA**. Salvador: UFBA, 2008. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2008.

CAZÉ, Ana Flávia Jesus Oliveira. **Dança Salvador**: mapeando o ensino da dança na rede municipal de ensino de Salvador/BA. Salvador: UFBA, 2014. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

CEALE (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita). **Relatório Final sobre o Processo de Elaboração das Versões 1 e 2 da Base Nacional Comum Curricular**. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

CHAVES, Virgínia Maria Rocha. **Dança**: uma estratégia para revelação e reelaboração do corpo no ensino público fundamental. Salvador: UFBA, 2002. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus Editora, 1997. p. 103-143.

CORDEIRO, Ana Lúcia. **Novos olhares sobre a dança no contexto escolar**. Ribeirão Preto: Moura Lacerda, 2008. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2008.

CORRÊA, Josiane Franken. **Dança na Escola e a Construção do Co(por)letivo**: respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?). Porto Alegre: UFRGS, 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

COSTA, Suzana França da. **Videodança na Educação**: crianças que operam e editam. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CURVELO, Marília Nascimento. **A (In)visibilidade da Dança nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Salvador**. Salvador: UFBA, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Proposições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010.

DOSSIÊ ADRIANA. **Transcrição das aulas e entrevistas**. Arquivo confidencial não publicado. 122 f. 2016.

DOSSIÊ ALINE. **Transcrição das aulas e entrevistas**. Arquivo confidencial não publicado. 50 f. 2016.

DOSSIÊ CARLA. **Transcrição das aulas e entrevistas**. Arquivo confidencial não publicado. 63 f. 2016.

DOSSIÊ RITA. **Transcrição das aulas e entrevistas**. Arquivo confidencial não publicado. 82 f. 2016.

DOSSIÊ SAMARA. **Transcrição das aulas e entrevistas**. Arquivo confidencial não publicado. 98 f. 2016.

DOSSIÊ TEREZA. **Transcrição das aulas e entrevistas**. Arquivo confidencial não publicado. 100 f. 2016.

EDDY, Martha. A brief history of somatic practices and dance: Historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. **Journal of Dance & Somatic Practices**, v. 1, n. 1, p. 5-27, 2009.

E-GUIA do Estudante. O que é cultura do estupro? São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/blog/atualidades-vestibular/o-que-e-cultura-do-estupro>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FALKEMBACH, Maria; ICLE, Gilberto. Três tecnologias de subjetivação para pensar o ensino de dança na escola. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 628-650, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8642170>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

FALKEMBACH, Maria. **Dramaturgia do corpo e reinvenção de linguagem**: transcrição de retratos literários de Gertrude Stein na composição do corpo cênico. Florianópolis: UDESC, 2005. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Programa de Pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. Quem disse que não tem espaço pra dança na escola? In: FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e Dança nos Anos Iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 59-129.

FALKEMBACH, Maria. **Retrato da Atriz Enquanto Corpo**: na criação de Molly Bloom. Pelotas: Maria Falkembach & Catarse, 2015. 1 DVD.

FALKEMBACH, Maria. **Diário de campo**: escolas inglesas. Arquivo confidencial não publicado. 115 f. 2017.

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo Movimento**. São Paulo: Summus, 1977.

FERNANDES, Ciane. Sobre Corpos Vivos: pulsões de uma autenticidade em movimento. **Encontro Teatro**, Goiânia, n. 3. No prelo.

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento**: o sistema Laba/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

FERNANDES, Ciane. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n.1, p. 9-38, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/47585/32478>>. Acesso em: 01 out. 2015.

FERNANDES, Kelly Bomfim da Silva. **Dança no Espaço Escolar**: abordagem a partir da LDB e os PCN's. Salvador: UFBA, 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

FERNANDES, Sílvia. Performatividade e Gênese da Cena. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 404-419, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/38137>>. Acesso em: 05 set. 2015.

FERREIRA, Saralívia Salum. **Dança na Escola**: um processo de criação. Campinas: UNICAMP, 2009. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2009.

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de. A dança, a escola e seus diferentes espaços e tempos. **Dança**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 81-92, 2013. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/9001>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p. 197-223, nov. 2001.

FORTIN, Sylvie. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9 n. 2 (26), p. 79-95, jun. 1998. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto189.html>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

FORTIN, Sylvie; LONG, Warwick; LORD, Madeleine. Three voices: Researching how somatic education informs contemporary dance technique classes. **Research in Dance Education**, v. 3, n. 2, p. 155-179, 2002.

FORTIN, Sylvie; VIEIRA, Adriane; TREMBLAY, Martyne. The experience of discourses in dance and somatics. **Journal of Dance and Somatic Practices**, v. 1, n. 1, p. 47-64, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal. 1979.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. Tecnologías del yo. In: FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y Otros Textos Afines**. Barcelona: Paidós Ibérica; Universidad Autónoma de Barcelona, 1990.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **O Poder Psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, Michel. Outros Espaços. In: FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. São Paulo: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, v. 21, n. 53, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Lucimeire Montenegro de. **O Ensino de Dança nas Escolas Municipais de Corumbá-MS: Realidade e contradição**. Campo Grande: UFMT, 2011.150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

FUÃO, Anna Schumacher Eder. **Performances de Tempos e Espaços na Escola**: um estudo com professoras da rede pública. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Didática e Trabalho Ético na Formação Docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 225-242, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/281>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

GEHRES, Adriana de Faria. **Corpo-Dança-Educação**: na contemporaneidade ou na construção de corpos fractais. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

GINOT, Isabelle. Para uma epistemologia das técnicas de educação somática. Tradução: Joana Ribeiro da Silva Tavares e Marito Olsson-Forsberg. **O Percevejo Online**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 02, p. 1-17, jul.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/issue/view/67>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

GIROUX, Henry A. **A Escola Crítica e a Política Cultural**. São Paulo: Cortez, 1998.

GREEN, Jill. Somatic Knowledge: the body as content and methodology in dance education. **Journal of Dance Education**, United States, v. 2, n. 4, p 114-118, 2002.

GREEN, Jill. Foucault and the training of docile bodies in dance education. **Arts and Learning Research Journal**, v. 19, n. 1, p. 99-125, 2002-2003.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Graciosidade e Estagnação**: ensaios escolhidos. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2012.

HACKNEY, Peggy. Making Connections: **Total Body Integration Through Bartenieff Fundamentals**. London and New York: Routledge, 2002.

HANNA, Thomas. What is somatics. **Journal of Behavioral Optometry**, v. 2, n. 2, p. 31-35, 1991. Disponível em: <<http://www.drupal.oepf.org/journals>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. A produção Biopolítica. In: PARENTE, André. **Tramas da Rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulina, 2010.

HOUSTON, Sara. The touch “taboo” and the art of contact. **Research in Dance Education**, United Kingdom, v. 10, n. 2, p. 97-113, June 2009.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia Teatral como Cuidado de Si**. São Paulo: Hucitec, 2010a.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a performance à educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 11-21, maio/ago. 2010b.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 2, n. 17, p. 70-77, 2011.

ICLE, Gilberto; ROSA, Tatiana Nunes. Sobre os limites do corpo. **Conceição|Conception**, v. 1, n. 1, p. 14-29, 2012.

JOBINS, Veronica. Dance in the Formal Education System. In: SANDERS, Lorna (Ed.). **Dance Teaching and Learning: shaping practice**. London: Youth Dance England, 2013. p. 130-135.

JOHNSON, Don. **Body: Recovering our sensual wisdom**. Berkeley: North Atlantic Books, 1992.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal**, Niterói, v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1109>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do Corpomídia. In: GREINER, Christine. **O Corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005. p. 125-133.

KATZ, Helena. A dança, Pensamento do Corpo. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Homem-Máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 261-274.

KLEINUBING, Neusa Dendena et al. A Dança na Perspectiva Crítico-emancipatória: uma experiência no contexto do ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 15, n. 3, p. 711-728, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/14532>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

LABAN, Rudolf. **Modern Educational Dance**. London: MacDonald & Evans, 1948.

LABAN, Rudolf. **Choreutics**. London: Macdonald & Evans, 1966.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 35-86.

LEPECKI, André. **Agotar la Danza**: performance y política del movimiento. Centro Coreográfico Galego – Mercat de les Flors – Universidad de Alcalá, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

LUGLI, Rosario Genta; SILVA, Vivian Batista da. Discursos sobre a eficácia educacional: encontros e desencontros entre técnicos em educação e professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 233-252, 2014.

MAÇANEIRO, Scheila Mara. **Pedagogia Crítica aplicada à dança no ensino fundamental**. Salvador: UFBA, 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia com prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-71832009000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 13 mar. 2015.

MARQUES, Isabel. **Dance in the Curriculum**: the Brazilian case. 1989. Dissertação (Mestrado em MA in Dance Studies) – Laban Centre for Movement and Dance, London, 1989.

MARQUES, Isabel A. Dança e educação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 1-2, p. 05-22, 1990.

MARQUES, Isabel A. Coreologia: um estudo sobre sua adequação nos cursos de formação de professores em dança. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 17, n. 1-2, p. 148-183, jan./dez. 1991.

MARQUES, Isabel A. **A Dança no Contexto**: uma proposta para a educação contemporânea. São Paulo: USP, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MARQUES, Isabel A. Corpo, dança e educação contemporânea. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 2 (26), p. 70-78, jun. 1998.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança Hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2007a.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007b.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da Dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010a.

MARQUES, Isabel. A dialogue between art and education in Brazil: Laban and beyond. In: PRESTON-DUNLOP, Valerie; SAYERS, Lesley-Anne. **The Dynamic Body in Space**: exploring and developing Rudolf Laban's ideas for the 21st Century. Alton: Dance Books, 2010b. p. 148-156.

MARSHALL, James D. Foucault and educational research. In: BALL, Stephen (Ed.). **Educational Research**. London and New York: Routledge, 1990. p. 11-28.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 21-34.

MATOS, Lúcia. **Dança e Diferença**: cartografia de múltiplos corpos. Salvador: EDUFBA, 2012.

MCCAWE, Dick (Ed.) **The Laban Sourcebook**. London and New York: Routledge, 2011.

McLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo**: sistematização da técnica de Klaus Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

MILLER, Jussara; LASZLO, Cora Miller. A sala e a cena: a importância pedagógica de processos criativos em dança e educação somática. In: VIEIRA, Alba Pedreira; BECKER, Daniel (Org.). **Caderno do GIPE-CIT**, Salvador, ano 20, n. 36, p. 150-167, 2016.

MIRANDA, Regina. **Corpo-Espaço**: aspectos de uma geofilosofia do corpo em movimento. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

MORAES, Antônio Luiz de. **Disciplina e Controle na escola**: do aluno dócil ao aluno flexível. Canoas: ULBRA, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2008.

MORANDI, Carla Silvia Dias de Freitas. **Passos e Descompassos do Ensino da Dança nas Escolas**. Campinas: UNICAMP, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MOREIRA, Wagner Wey. O Fenômeno da Corporeidade: corpo pensado e corpo vivido. In: DANTAS, Estélio (Org.). **Pensando o corpo e o movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 1994. p. 53-59

NEDER, Fernando. Steve Paxton entrevistado por Fernando Neder. Tradução: Fernando Neder. **O Percevejo Online**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1443/1278>>. Acesso em: 15 maio 2017.

OSSONA, Paulina. **A Educação pela Dança**. São Paulo: Summus, 1988.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PÁL PELBART, Peter. **Entrevista**. 2014. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/8624_PETER+PAL+PELBART>. Acesso em: 15 maio 2017.

PALUDO, Luciana. **O Lugar da Coreografia nos Cursos de Graduação em Dança no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PARAGUASSÚ, Alita Carvalho Miranda. O Sujeito e o seu Corpo no Discurso pedagógico: aberturas para uma reflexão epistemológica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 14., 2013, Uberlândia. **Anais...** Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

PARAGUASSÚ, Alita Carvalho Miranda. **Corpo e Sujeito: uma análise discursiva**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PAREYSON, Luigi. **Estética: teoria da formatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana. **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, Marcelo A. A Materialidade da Comunicação Docente. In: ICLE, Gilberto (Org.) **Pedagogia da Arte**: entre-lugares da criação. Porto Alegre: Ed UFRGS, 2010. p. 11-22.

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 37-58.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Natal: Edufrn, 2006.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. **A Handbook for Dance in Education**. London and New York: Longman, 1980.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. **Looking at dances**: a choreological perspective on choreography. London: Verve, 1998.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. Keynote address: What if? In: PRESTON-DUNLOP, Valerie; SAYERS, Lesley-Anne. **The Dynamic body in Space**: exploring and developing Rudolf Laban's ideas for the 21st century. Alton: Dance Books, 2010. p. 7-10.

PRESTON-DUNLOP, Valerie (Comp.). **Dance is a language isn't it?**: Also issued as *Dance: a linguistic approach* (2nd ed.). London: Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance, Laban Library and Archive, 2013. (Original work published 1980).

PROUST, Sophie. A Pesquisa sobre os Processos de Criação em Teatro. In: SEMINÁRIO AVANÇADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2014, Porto Alegre. **Trabalho apresentado**. Porto Alegre: PPGEDU; UFRGS, 2014.

REDFERN, Hildred Betty. **Concepts in Modern Educational Dance**. London: Henry Kimpton Publishers, 1973.

RENGEL, Lenira. **Os Temas de Movimento de Rudolf Laban (I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII)**: modos de aplicação e referências. São Paulo: Annablume, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Lições do Rio Grande**: linguagens, códigos e suas tecnologias – arte e educação física. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 2.

RIO GRANDE DO SUL. **Estatísticas da Educação**. Secretaria da Educação, 2015. Disponível em: <<http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

RODRIGUES, Luiza Silva; ROBLE, Odilon José. Educação dos sentidos na contemporaneidade e suas implicações pedagógicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 205-224, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000300205&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 dez. 2016.

ROSA, Tatiana Nunes da. O termo “educação somática” perspectivado pela criação em dança no Brasil. In: VIEIRA, Alba Pedreira; BECKER, Daniel (Org.). **Caderno do GIPE-CIT**, Salvador, UFBA/PPGAC, ano 20, n. 36, 2016a. p. 86-104.

ROSA, Tatiana Nunes da. Movimento – Hiato – Palavra: o estatuto da sensação e a dança. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2016b.

ROSSINI, Elcio. Tarefas: uma outra perspectiva para o conceito de coreografia. In: TAVARES, Enéias; BIANCALANA, Gisela; MAGNO, Mariane (Org.). **Discursos do corpo na arte**. Santa Maria: UFSM, 2014. p. 207-226.

SANDERS, Lorna. **Dance Teaching and Learning: shaping practice**. London: Youth Dance England. Second Edition, 2013.

SANTOS, Cristiane Gomes dos. **Dança, Arte e Educação: os discursos teóricos produzidos para a escola**. Goiânia: PUC/Goiás, 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

SARAIVA, Maria do Carmo. Ensinando dança através da improvisação. **Revista Motrividência**, Florianópolis, n. 5; 6; 7, p. 166-169, 1994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14661>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

SARAIVA, Maria do Carmo. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 219-242, set./dez. 2005.

SARAIVA, Maria do Carmo. Elementos para uma concepção de ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 30 n. 3, maio 2009.

SASTRE, Cibele. **Entre o performar e o aprender: práticas performativas, dança improvisação e análise laban/bartenieff em movimento**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, Ciência e Mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade. Campinas: Autores Associados; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SILVA, Edna Christine. **Corpomídia na Escola**: uma proposta indisciplinar. São Paulo: PUC/SP, 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995a. p. 245-260.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: CEERT - Centro de estudos das Relações de Trabalho e desigualdade. 2017. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/biblioteca_artigos.html>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SMITH-AUTARD, Jacqueline M. **The Art of Dance in Education**. London: A & C Black, 2002.

SMITH-AUTARD, Jacqueline M. **Dance Composition**: a practical guide to creative success in dance making. London: A & C Black, 2004.

SOMMER, Luís Henrique. Construtivismo: a ordem discursiva das classes de alfabetização brasileiras. **A Página da Educação**, n. 139, p. 29, nov. 2004.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

SOTER, Sílvia. **Corpo Aceso**: experiências em educação somática para bailarinos e não bailarinos. Rio de Janeiro, 2010. 1 DVD.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. **Corpos que Dançam Dentro e Fora da Escola**: discursos pela interculturalidade na dança no ensino. Recife: UFP, 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SOUZA, Andrea Bittencourt de. **Narrativas sobre o ensino da dança**: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia Maria Hernández; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência**: a formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação Somática e Artes Cênicas**: princípios e aplicações. Campinas: Papirus, 2012.

SUQUET, Annie. O corpo dançante: um laboratório da percepção. In: COURTINE, Jean-Jacques. **História do Corpo**: as mutações do olhar. O século XX. Petrópolis: Vozes, 2009.

TAMPINI, Marina; FARINA, Cynthia. Desestabilizar la disciplina: cuerpo y subjetividad en contact improvisation. In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP, 6., 2010, La Plata. **Anais...** La Plata: Universidad Nacional de La Plata; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Departamento de Sociología, 2010.

TIBURI, Marcia. **Marcia Tiburi sobre cultura do estupro**. Jornalistas Livres. 30 maio 2016. Vídeo. 13'05". Disponível em: <<https://jornalistaslivres.org/2016/05/marcia-tiburi-sobre-cultura-do-estupro/>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

TODD, Mabel Elsworth. **The Thinking Body**: a study of the balancing forces of dynamic man. Princeton Book Company Pub, 1937.

VALLE, Flavia Pilla do; ICLE Gilberto. Contraconduta como criação: jogos de enunciações na e sobre a dança. **Repertório**, Salvador, n. 23, v. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/viewFile/12765/9039>>. Acesso em: 05 maio 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 8, n. 15, p. 157-171, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6496>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 1, p. 43-51, 2008a. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/133/113>>. Acesso em: 01 mar 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008. **Paper...** 2008b.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Na oficina de Foucault**. 2015. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/?governamentalidade-br-biopolitica-e-educacao,59>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Vozes: Petrópolis, 1999.

WOLFF, Silvia Susana. **Momento de transição**: Em Busca de uma Nova Eu Dança. Campinas: UNICAMP, 2010. 126 f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ZORDAN, Paola. Aulas de artes, espaços problemáticos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3009--Int.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.