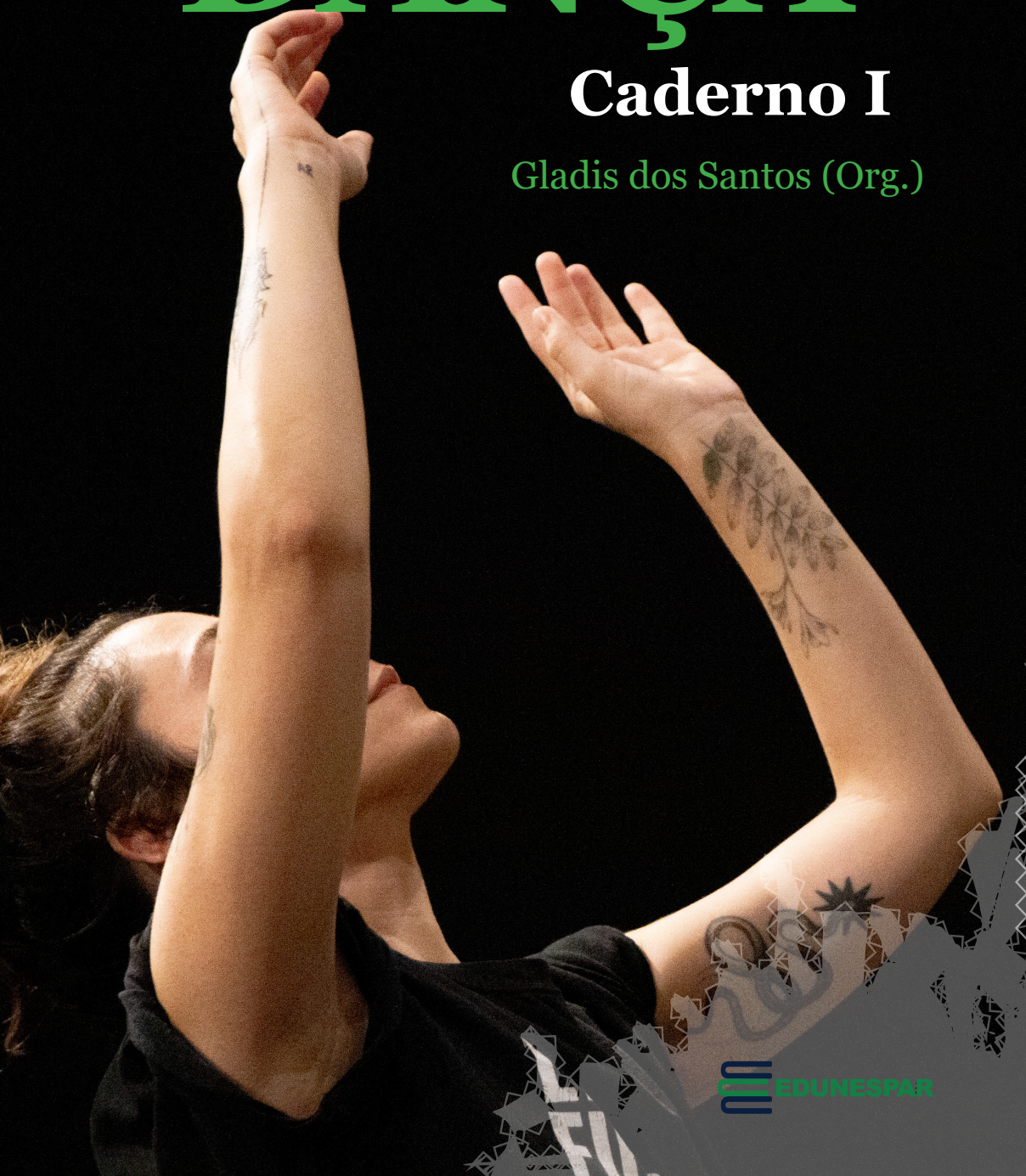


ENSINO DA DANÇA

Caderno I

Gladis dos Santos (Org.)



EDUNESPAR

Diretor

Luis Fernando Severo

Assessora Editorial

Anna Glaucia de Moraes Vieira

Assessora Editorial

Terezinha Eckelberg

Conselho Editorial

Adilson Anacleto

Ana Carolina de Deus Bueno Krawczyk

Aurea Andrade Viana de Andrade Bruno

Flávio Lontra Fagundes

Cleber Broietti

Denise Adriana Bandeira

Everton Grein

Fernando Henrique Lermen

Gislaine Cristina Vagetti

Maria Ivete Basniak

Mauro Baptista Veddia y Sarubbo

Rogério Antonio Krupek

Editoria

Marcos H. Camargo

Projeto Gráfico

Syntagma Editores

Capa

Fotografia: Cayo Vieira (2024)

ENSINO DA DANÇA

Caderno I

Gladis dos Santos (Org.)

CURITIBA

2025

1ª Edição



Salete Machado Sirino
Reitora

Marlete dos Anjos Silva Schaffrath
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Noemi Nascimento Ansay
Diretora Geral do Campus de Curitiba II

Robson Rosseto
Diretor de Área de Arte

Marcelo Bourscheid
Divisão de Graduação

Cintia Andrade
Coordenadora da Licenciatura em Dança

Ensino de dança / org. por Gladis dos Santos. Curitiba, Editora
Edunespar, 2025.
148p.

ISBN : 978-65-986024-1-3

1. Dança – ensino. 2. Estados do corpo. 3. Dança –
Estudos corporais. I. Santos, Gladis dos; org. II. T.

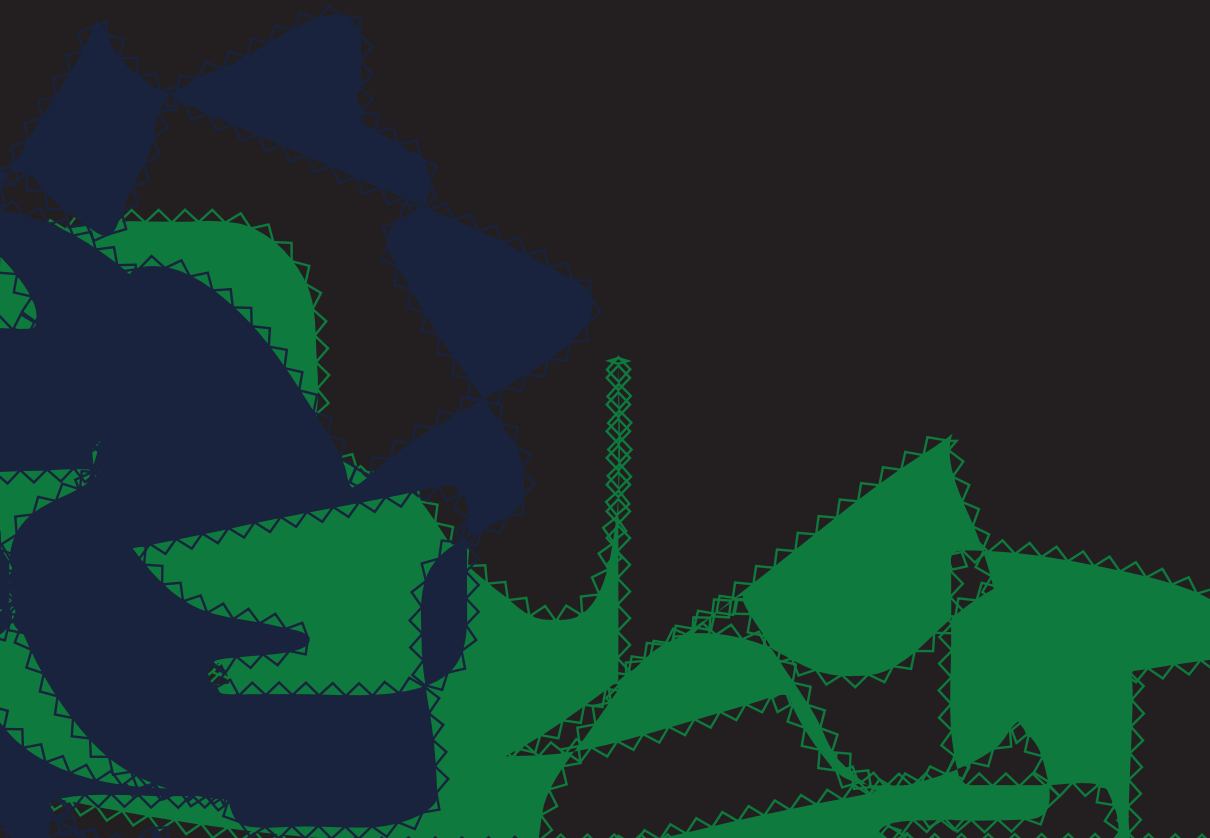
CDD : 793.3

Bibliotecária Mari T. Inoue - CRB9 1020

Unespar - Universidade Estadual do Paraná
Av. Rio Grande do Norte, 1525 | Paranavaí-PR CEP
87.701-020 - Brasil

Edunespar
R. Saldanha Marinho, 131, 1º andar |
Curitiba-PR, CEP 80.410-150 - Brasil

SUMÁRIO



9 Apresentação

12 Estados de corpo, estados de mundo:
palpites empíricos sobre processos
pedagógicos na abordagem de
estados corporais em dança

DANILO SILVEIRA, GLADIS DOS SANTOS

36 Ensinar o que eu não Sei
para inventar o aprender

MILENE LOPES DUENHA

58 O balé como instrumento pedagógico
no universo simbólico infantil

CINTIA DE ANDRADE

71 A tecnologia do encontro: estratégias
metodológicas para criar-ensinar-
aprender dança como ato performativo

RENATA SANTOS ROEL, MATHEUS MARGUERITTE

87 A dança que move desejos:
estados corporais em práticas
de criação e docência

GLADIS DOS SANTOS, DANILO SILVEIRA

115 Sobre guarda-chuvas em tempos
de ventania: a educação/arte/terapia
somática diante de uma epistemologia
do corpo que dança

ANDRÉA SÉRIO BERTOLD, CINTHIA KUNIFAS

123 Referências

143 Autores



APRESENTAÇÃO



Apresentação

Este livro nasce como vontade de encontrar e compartilhar e, se ele pudesse ser uma figura geométrica, seria um círculo. Numa grande roda, como em nossas aulas de dança, essas escritas se uniram para trocar, conversar e fazer convites para bailarmos e quem sabe assim, diferente de mover as certezas, dançaríamos com o que nos inquieta, faz duvidar e perguntar na descoberta de outros tantos saberes, sabores, desejos e sonhos.

Este livro é escrito por autores e autoras que são artistas-docentes, pesquisadores e tem a dança como forma de produção de conhecimento capaz de afirmar a vida e provocar mutações nos corpos, nas relações e no mundo. A dança em sua pluralidade tecida a partir dos entrecruzamentos indissociáveis entre educação, arte e sociedade, onde escrever também é um fazer e só poderia, nesse campo cheio de forças, tensões, questões e afetos, aparecer, como o corpo que vibra, urgente, em sua ânsia de estarmos juntas e reexistir elaborando outras saídas a fim de inaugurar futuros para o que está dado, acomodado e não confiamos, acreditamos e nem nos orgulhamos mais.

Cada texto, aqui apresentado, é resultado de grande paixão e encantamento pelas práticas da docência, aquelas do chão e do dia-a-dia da sala de aula que investigam o corpo que dança, se desafiam a prolongar problemas, performar os desafios, profanar as contradições, aprofundar os diálogos entre o acadêmico e o artístico, aquelas que se colocam em travessia e assim, se perdem e se acham, testam quantas vezes for necessário a fim de continuarem em estado de alerta, na experiência de um ensino que realmente lide com a diversidade e inclusão como política da sinceridade, franqueza e também da alegria e do amor.

São tantos os assuntos que compõem essa coletânea como o primeiro livro da Licenciatura em Dança Unespar, um curso que, simultaneamente é novo e muito antigo, porque deriva do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança criado há muito tempo na cidade de Curitiba, no estado do Paraná. Portanto o que segue é, direta ou indiretamente, fruto da história

de muitas pessoas, docentes, discentes, artistas, ideias e danças que compõem currículos e as histórias como caminhos, trajetos vivos, errantes, como modos que entrelaçam passado e futuro e que nos inspiram a escrever essas páginas no presente, no agora. E agora é hora de desejar a quem nos lê, que essas páginas possam colocar em movimento o pensamento, a imaginação, as sensações e memórias. Por favor, feche os olhos, contemple dentro. Abra, contemple fora: você não está sozinha/e/o. Continue compondo e deformando círculos. No entanto, perceba, por gentileza, se esses redondos quando esbarram nas escritas, podem se transformar em quadrados, triângulos e figuras inventadas. Continue achando os corpos, as palavras, o espaço e as brechas para criar o que está por vir.

E se perturbar um pouco e o corpo tremer, sentir prazer ou frisson. Tá tudo bem. Eis nossa vontade também.

Gladis dos Santos
Organizadora

The background of the page is a dark charcoal grey. It features several horizontal bands of color: a green band at the top, a blue band in the middle, and a blue band at the bottom. These bands are separated by thin, dark lines. The green and blue bands have a jagged, torn-paper-like edge. A large, white, serif number '1' is centered on the page, positioned between the green and blue bands.

1

Estados de corpo, estados de mundo: palpites empíricos sobre processos pedagógicos na abordagem de estados corporais em dança

Danilo Silveira

Gladis dos Santos

PALPITES INTRODUTÓRIOS: O CORPO E O QUE DELE EMERGE

Já há bastante tempo que a criação em dança não pode ser entendida apenas como uma elaboração ou junção de passos compondo uma célula coreográfica. As criações em dança têm, a cada instante, se atualizado e se preocupado em existir também a partir de outras formas de organização. Se olharmos para nomes na história da dança poderemos constatar que o pensamento sobre o movimento foi sendo aprofundado e atualizado a partir de outras lógicas de organização que não aquelas já habituais. Isto posto, entre muitas as lógicas possíveis quando falamos de criação em dança está o entendimento de estados corporais.

Estados corporais estão, neste texto, sendo debatidos como uma poética corporal em estado cênico e performativo que, por sua vez, se apresenta como uma dança singular e que não se prende, tão somente, a uma lógica pré-estabelecida de sequenciamento de passos. Um fazer corporal cênico que provoca sensações no artista que vive a cena e no espectador que a aprecia. Um estado cênico em que o corpo está sendo em tempo real as questões emergentes de si.

O entendimento de estados corporais é bastante diverso e, em muitas vezes, uma construção empírica artística que pode partir de lógicas singulares e específicas, ou seja, a cada proposição artística, performativa

e/ou coreográfica, esse entendimento apresenta uma vertente de concepção particular. Assim, quando falamos de estados corporais, devemos considerar que essa é uma lógica específica e que pode ter a ver com as questões próprias de criação do artista, se pautando em técnicas, práticas, vivências e referências que irão desenhar uma estética única no gênero de sua dança. O entendimento de estados corporais, para a pesquisadora de dança Carolina Dias Laranjeira (2015: 597) “antes de ser um conceito a ser definido teoricamente, é uma experiência vivida e experimentada de forma particular”. Assim, iremos entender aqui que uma dança de estados corporais está direcionada para uma particularidade de poéticas que operam a partir de um fazer inerente. Desta forma, iremos partir da ideia de que uma dança de estados corporais está para uma dança que lida com um corpo que está sendo. Um corpo que está no tempo presente. Um corpo que está se Tateando enquanto materialidade propositiva. Um corpo que está, enquanto corpo, habitando o que dele pode se tornar potencialidade. Um corpo que está.

O entendimento de estados corporais vem ganhando cada vez mais espaços nos modos de produção artística, em ponderações reflexivas e em fazeres pedagógicos em dança. Nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná – Unespar¹, tal abordagem aparece como conteúdo da disciplina Laboratório de Investigação do Movimento V (LAB V).² Tendo isto em perspectiva, este texto, produzido a partir das questões provenientes nas práticas pedagógicas da disciplina LAB V dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em dança da Unespar, está preocupado em abordar a dança que é construída e habitada a partir da lógica dos estados corporais e como esta lógica se torna materialidade para a investigação de movimento. Assim, no presente ensaio, iremos nos aproximar dos dizeres e pensares sobre estados corporais tendo como fundamento reflexões que provêm da prática pedagógica no ensino su-

¹ Até o ano de 2020, o curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Unespar contava com a titulação dupla. A partir desta data, há a distinção dos colegiados de Bacharelado e Licenciatura. No entanto, as disciplinas do núcleo comum são ofertadas de modo unificado para os dois cursos. A disciplina Laboratório de Investigação do Movimento V – LAB V – pertence ao núcleo comum.

² A disciplina é ofertada para discentes que cursam o 5º período das graduações de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, sendo localizada no terceiro ano do curso. A disciplina é semestral e não exige pré-requisito, sendo que a turma comporta um total de 40 alunos. Segundo o Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Dança - PPC, a disciplina de LAB V é ministrada por dois docentes. Portanto, desde 2019, a disciplina é ofertada por Gladis das Santas, em parceria com Danilo Ventania Silveira.

perior em dança, a fim de pensar estados corporais como aquilo que abre espaços de atravessamentos e emergências.

Na disciplina de LAB V, está previsto o desenvolvimento do estudo prático do ciclo percepção-ação em movimentos de dança. A partir da ementa proposta no Plano Pedagógico Curricular (PPC) de ambos os cursos, a atuação docente tem sugerido lidar, nesta disciplina, com questões teórico-práticas em que se objetiva o aprofundamento de perspectivas de investigação do movimento, a fim de instigar a produção de estados corporais, a partir de noções de permanência, insistência e mudança, segundo os parâmetros da Teoria Geral dos Sistemas, além de fomentar a produção de autonomia nos processos de pesquisa e criação em dança por parte dos discentes do curso.

Estados corporais têm, então, se tornado um dos assuntos de tal disciplina nos últimos anos. Para isso, a atuação docente de LAB V vem abordando entendimentos atrelados aos fazeres em dança que se organizam pela lógica dos estados corporais, objetivando discutir processos de investigação do movimento como ação que se dá, também, pela singularidade. Os conteúdos e proposições de LAB V ganham algumas camadas de discussões. Aqui, um assunto presente na disciplina e que integra os entendimentos abordados, está o dizer sobre *insistência*.

Para o professor, pesquisador e artista da dança Danilo Silveira (2017), o entendimento de *insistência* é discutido a partir do conceito de *permanência* pertencente à escola de saber da Teoria Geral dos Sistemas. Para Silveira (2017) insistir está relacionado com a ação de pensar estratégias para a continuidade da vida, a partir da ambiência de processos de criação em dança. Assim, *insistência*, segundo o autor, tem a ver, não com perpetuar ações imutáveis, mas com assumir mudanças em prol da supervivência. Insistir, portanto, está como um desejo de não deixar morrer. *Insistência* como aquilo que propõe o alargar o término de algo ou coisa. *Insistência*, nos fazeres e pensares presentes das abordagens de LAB V propõe, também, fomentar olhares para o que emerge no processo de criação em dança e o que surge, a partir da emergência, por conta das relações postas e organizadas no ambiente.

As proposições existentes na disciplina estão sendo trazidas a partir daquilo que o corpo discente tem em seu repertório e, a partir disso, de-

envolver um processo que se organiza pelo nexo de sentido proveniente do movimento, esbarrando em questões que operam para a complexidade. Assim, olhamos para a *insistência* como o que está como atividade de deixar dar corpo para as questões que emergem do próprio corpo.

Após alguns anos de parceria nas proposições desta disciplina, Gladis das Santas e Danilo Silveira vêm sistematizando um olhar reflexivo sobre as questões levantadas nas aulas nesses últimos anos. Para isso, se organizou uma breve série de conversas que foram gravadas para uso pessoal de caráter reflexivo, acadêmico e pedagógico. Desta forma, no desenvolver deste texto, está posto uma das conversas entre Gladis das Santas e Danilo Silveira em que as questões provenientes dos interesses artísticos, pedagógicos e acadêmicos de ambos estão no entrelaçamento de compartilhamentos de ações da disciplina, bem como um entrecruzamento do que compõe o entendimento de estados corporais traçados neste artigo. Assim, o presente texto dá como continuidade o compartilhamento desta conversa.

UMA CONVERSA SOBRE ESTADOS CORPORAIS, POR GLADIS DAS SANTAS E DANILO SILVEIRA ³

Gladis - Se você fosse pensar em teorias e/ou livros que embasam o seu pensamento sobre estados corporais, quais seriam?

Danilo - Desde algum tempo eu comecei a me interessar por essas questões no pensamento acadêmico. Lá na primeira graduação que cursei, que foi uma Licenciatura em Teatro⁴, tive aulas com o professor Roberto Gill Camargo⁵ que me apresentou a Teoria do Caos e a Teoria Geral dos Sistemas. Nesse meio tempo, essas teorias sistêmicas têm me acompanhado e estado em órbita no meu corpo que me provoca a pensar as minhas práticas artísticas, meus interesses acadêmicos e, também, pensar o mundo. Então quando comecei a me interessar por essa questão de estados, fui olhando

³ A conversa aqui transcrita e apresentada foi uma iniciativa de Gladis das Santas e Danilo Silveira, a fim de articular questões provenientes das disciplinas mencionadas. A conversa foi realizada em outubro de 2021, via plataforma online do Google Meet, no período da pandemia da COVID 19. Embora as questões articuladas na conversa sejam referentes ao período anterior ao da pandemia do COVID 19, impossível não assumir tal acontecimento mundial como fator atualizador para as questões aqui tratadas.

⁴ Curso de graduação em Licenciatura em Teatro realizado na Universidade de Sorocaba (UNISO), entre os anos de 2004 a 2008.

⁵ Roberto Gill Camargo é professor da UNISO e diretor do Grupo Katharsis de Teatro, residente na cidade de Sorocaba. Na UNISO, ministrou as disciplinas de Códigos Corporais, Iluminação Cênica e História do Teatro Brasileiro.

para essa lógica dos estados a partir dessas teorias sistêmicas. Para mim, estado tem a ver com o que emerge do corpo, e pensar *emergência* a partir das lógicas e das teorias sistêmicas me faz muito sentido, porque quando eu penso a teoria sistêmica me parece que ela tem a ver com essa questão da emergência, no sentido de acontecimento da vida, daquilo que ganha vida, que dá vida e que tem a ver com o percurso vivo de desenvolvimento, de aprofundamento e fim. Então, eu gosto muito de pensar “estado” a partir desta perspectiva sistêmica. Por conta disso, para mim, “estado” tem a ver com isso que aflora, com isso que emerge, com isso que ganha uma força, seja ela qual for. E essa força vai durar um tempo específico.

A Teoria Geral dos Sistemas ou TGS é uma organização de pensamento que se oficializa no século XX, a partir da publicação do livro *General Systems Theory* pelo biólogo belga Ludwig von Bertalanffy, na década de 1930. Esta obra se torna um disparador de questões que abordam os estudos da complexidade e ponderações sobre a composição de sistemas vivos que podem ser lidos e pensados a partir de distintas disciplinas de conhecimento.

No Brasil, o astrofísico Jorge de Albuquerque Vieira (2006), aborda tais questões e contribui com tal escola de conhecimento ao dar a definição de sistema em que diz que: “um sistema pode ser conceituado como um agregado de elementos que são relacionados entre si ao ponto da partilha de propriedades” (VIEIRA, 2006: 88). Assim, segundo Vieira (2006), inspirado nas abordagens da escola russa do físico Avenir Uyemov, seja uma coleção de coisas ou componentes, essa coleção será um sistema quando existir um conjunto de relações entre esses componentes tais que, desse relacionamento surjam particularidades coletivas ou partilhadas. Deste modo, a definição de sistema pode ser entendida como um conjunto de órgãos funcionais, partes ou elementos que interagem entre si e, portanto, será a relação ou estado de comunicação que definirá um sistema.

Na Teoria Geral dos Sistemas, está a presença de três parâmetros fundamentais ou básicos de um sistema, sendo eles a *Permanência*, o *Meio Ambiente* e a *Autonomia*. A *Permanência*, o primeiro parâmetro fundamental ou básico de um sistema vivo, não é o que se tem por estagnação. *Permanência* é apreendida como reconhecimento de informações, como reconhecimento de lógicas sistêmicas, como emergências e, por conseguinte, sua potencialização, que permite a evolução das lógicas sistêmicas. Para a

professora e pesquisadora de dança Adriana Bittencourt Machado (2001), *permanência* é continuum e atua na distinção dos particulares, das diferenças. Assim, a existência de um sistema está submetida às relações que, por sua vez, geram dissipação. Desta forma, a *permanência*, já que falamos de processo de criação que se reconhece em uma continuidade de informações, torna-se um parâmetro responsável para a sobrevivência do sistema. Segundo Machado (2001), *permanência* é movimento, se distinguindo de equilíbrio, não há como permanecer e se manter igual.

Na disciplina LAB V, dos cursos de dança da UNESPAR, tais estudos estão para pensar a criação em dança pela lógica dos estados de corpo como o que se organiza como uma existência viva, uma vez que o entendimento de sistema aqui está sendo olhado como uma organização sofisticada daquilo que surge como relação das questões provenientes dos moveres. Para Machado (2001), a *permanência* é um processo evolutivo, que se desenvolve em sua continuidade. Não é um processo que se reduz a uma estagnação, de tal modo que assim, o sistema morreria. A *permanência* acontece porque há mudança.

Os processos da disciplina LAB V, são vistos como sistemas que apontam o olhar para si, exigindo um olhar para o seu modo operativo, seus fazeres e para seus mecanismos e lógicas de manutenção, o que ali sobrevive e gera corpo. Assim, para entender criação e investigação em dança no contexto de LAB V, Gladis das Santas e Danilo Silveira se embasam em alguns dos muitos entendimentos da TGS, dentre eles – além do conceito de *permanência* –, também o de *emergência*.

Podendo ser uma consequência, um acidente ou algo que ocorre de um determinado planejamento, *emergências* são fatores existentes e tem fundamental atuação na evolução de qualquer sistema vivo. Para o físico, filósofo, cientista e humanista argentino Mário Augusto Bunge (2004), o termo *emergência* alude à origem de novidades. *Emergência*, aqui, entra como sentido de aparição de uma inovação qualitativa que há pouco era esquecida ou despercebida. De acordo com Bunge (2004), em um sistema vivo, *emergências* são transações urgentes que nascem por proposições do próprio sistema, a fim de contribuir para uma ideia.

O que emerge se torna precioso, único, pelo simples fato de existir e tem importância exata para o momento em que nasce. Tudo o que emer-

ge vem a partir de algo, de interações, ou seja, “não há *emergências* em si mesma” (BUNGE, 2004: 35). No entanto, as *emergências* não são processos somatórios, elas entram em negociação com o que já existe e podem, por muitas vezes, se esvaír por não conectar sentidos com o sistema.

O que emerge nem sempre sobrevive, pois *emergências* estão a todo tempo em negociação com o ambiente, através de *convergências*. Do mesmo modo, *emergência* tem a ver com ganho, porém, depende de perdas. Todavia, segundo Bunge (2004), esses processos podem ser descontínuos em outros aspectos, em virtude do nascimento e desaparecimento de novidades qualitativas. Sua importância vem do momento de sua origem, contudo, assim como uma erva que brota de uma semente depende de condições precisas para se desenvolver, a *emergência* precisa ser convergida, ser potencializada.

Em LAB V, certa vez, Gladis das Santas e Danilo Silveira lançaram um convite à turma. O convite era: “dance o que em você é vontade”. Esse convite foi dado logo no início da aula. E cabe aqui apresentar um pouco do contexto. O curso de Dança da Unespar, atualmente, é matutino. As disciplinas de LAB variam de dias e horários a cada semestre. Esse convite específico, foi direcionado para uma turma específica no segundo semestre de 2019. Na época, final do inverno de Curitiba, uma das cidades mais frias do país. Naquele instante, no início da aula às nove horas e trinta minutos da manhã de uma segunda-feira, com temperatura de aproximadamente 10°C. “Dance o que em você é vontade”. Mesmo com a aula já preparada, Gladis das Santas e Danilo Silveira, minutos antes de começar, se indagaram: que vontade alguém tem em se mover nessas condições? No entanto, insistiu-se no convite. A dança que surgiu, quase que generalizada, foi um derramar-se ao chão. No chão, as pessoas ainda sonolentas e com o frio, tocando o corpo, insistiram no mover derramado. Outros convites foram sendo lançados, como: quais sensações você reconhece no seu querer mover? Como você se interessa por isso que acontece? O que emerge do seu interesse em mover?

Os alunos e alunas ao insistirem no mover suas vontades, foram entrando em estados de dança a partir do que já estava acontecendo. As danças foram ganhando densidade. Outros convites foram lançados a fim de potencializar tais fazeres. As danças, assim, foram ganhando vida, a partir

dos interesses singulares. O exercício terminou com as pessoas se movendo pelo espaço da sala de modos distintos, habitando diferentes níveis e dançando em múltiplas velocidades. Este simples exercício provoca o olhar para o que está no interesse sobre o entendimento de *emergência*. Como sendo um acontecimento que vai se atualizando na insistência da ação. Ao insistir, o que pode vir ou ganhar corpo?

O entendimento de *emergência* segundo Bunge (2004), foi e continua sendo uma referência para o pensamento de Gladis das Santas e Danilo Silveira, que estão construindo na disciplina. No entanto, a atuação docente não tem a pretensão de traduzir o conceito nos convites ou nos fazeres em dança presentes na disciplina.

O que se pensa como *emergência*, e mesmo como *permanência*, em tais proposições, tornam-se inspirações poéticas a partir de múltiplas relações que são feitas nas práticas pedagógicas da disciplina. Ou seja, em LAB V se lida com um pensar estados corporais em dança que se organizam a partir da inspiração do que podemos entender por *emergência*. O que emerge de um fazer que já acontece? Que corpo surge quando insistimos em uma ação? Que camadas o movimento ganha quando se faz o que se percebe e o que se percebe ao insistir no fazer? Por isso, em LAB V, se olha para o entendimento de *emergência* segundo a TGS, sobretudo o que apresenta Bunge (2004), como proposição artística.

Na disciplina em questão, emergir, como um olhar poético, está para uma relação de assumir que a dança pode se tornar dança ao constatar as *presentidades* do fazer. Constatar é o que ocorre no tempo insistente das ações e, assim, deixar o que se constata ganhar vida na relação do que já ocorre como potencialidade. Emergir, em LAB V, se relaciona com criar relações consigo, com seu mover e com o entorno. Emergir em LAB V torna-se, também, criar possibilidades de convergência com o meio.

Cada ambiente exige uma prática que é construída por lógicas particulares. Cada ambiente porta suas lógicas e modos de operação que são independentes. Para tanto, a atuação docente em tal disciplina não se interessa em uma prática processual que habite ambientes investigativos estáticos, mas sim o interesse está em pensar processos de criação que existam construindo uma conexão entre os mesmos e que se dê a partir dos acordos entre os corpos e espaços. Isso, em LAB V, é uma existência que se

dá pela *emergência*. E aqui nos cabe compreender o que faz com que esses ambientes se conectem. Para Gladis Tridapalli (2008)⁶, o corpo que move, não move só, não produz só. Junto a ele está um mundo de relações que se estabelecem, construindo informações/movimentos, tecendo acordos entre o corpo e os ambientes onde esse sobrevive. Assim, o corpo opera com investigação. Para Tridapalli, é no acordo de um partilhar de informações de distintos ambientes que o conhecimento em dança acontece.

A concepção de acordo como compartilhamento é também formulada a partir da aproximação com a visão sistêmica, principalmente no entendimento das propriedades partilhadas/emergentes e também de alguns parâmetros sistêmicos como permanência e organização (TRIDAPALLI, 2008: 13).

Na Teoria Geral dos Sistemas, assumimos que os acontecimentos da vida estão, também, na relação com o mundo ao redor. É de grande importância entender as *emergências* como acontecimentos não solitários. *Emergências* são mantidas por *convergências*. Essas duas categorias estão intimamente relacionadas. Segundo Bunge (2004), certas novidades são consequência da auto-organização de uma compilação de entidades. “Ao geral, *emergência* requer *convergência* e, por sua vez, *convergência* requer a *emergência* de novos conceitos” (BUNGE, 2004: 19). Nas experiências vividas em LAB V, os estados de corpo que se originam das proposições para manutenção dos mesmos, ou seja, estados corporais emergem a partir do que já ocorre no processo. Os conceitos provenientes se afunilam em novas necessidades e, é aí que se dá o processo de potencialização de *emergências*. Da mesma forma que há informação na *permanência*, também há a potencialização de *emergências* e que, por sua vez, podem gerar modos operativos existentes no processo de criação.

Desta forma, o processo de criação, aqui, entendido como um sistema está todo tempo passivo a *emergências*. Para Tridapalli (2008) as *emergências* do processo de criação são ocorrências da experiência investigativa. Tornando-se, assim, possível reconhecer a emergência de uma lógica de organização e sua funcionalidade devido às conexões entre informações

⁶ Na época da publicação de sua Dissertação de Mestrado, Gladis dos Santos assumia o sobrenome Tridapalli. Em respeito à autora, atualizo o seu sobrenome na escrita deste texto contemplando seu sobrenome atual, porém, nas citações diretas e indiretas seu texto estará referenciado com o Tridapalli.

que emergem dos experimentos particulares do corpo quando formula questões, problematiza estratégias, elabora sínteses provisórias, promovendo um contexto investigativo.

As propriedades partilhadas são emergentes, são propriedades globais, comuns a todos os elementos do sistema. São ocorrências interdependentes de determinadas relações. Os acordos investigativos são resultados de relações que permanecem em conexão, sejam como redes de movimentos, sejam como regras gerais e coletivas de funcionamento do processo investigativo. (TRIDAPALLI, 2008: 30)

Emergências se dão a todo tempo, porém, o tempo de existência do que emerge nunca é o mesmo. O que faz uma *emergência* existir é a coerência com o sistema que habita. Essa coerência nada mais é do que relação que evolui para uma potencialização. “A compreensão de uma totalidade só pode ser lograda submergindo-se até o fundo das coisas” (BUNGE, 2004: 167). As *emergências* só existem por conta das *convergências*, ou relações. Sem essa importância que é dada, por conta das *convergências*, as *emergências* se diluem e perdem sua existência. Convergir, se torna potencializar, dar vida à...

Corpo e ambiente são sistemas informacionais. *Emergências* são fenômenos que surgem da relação de informações dos dois sistemas que aqui falamos. Para tanto, na disciplina de LAB V, o entendimento de estados de corpo está relacionado com o conceito de *emergências* quando olhamos para estados corporais como aquilo que está em negociação de fazeres que se dão em *insistência*. Assim, insistir é permanecer no que vive enquanto força poética. “Para permanecer, os sistemas devem ser abertos, trocar com outros sistemas ou com ambientes que os envolvam”. (MACHADO, 2001: 41).

Consequentemente, pensar em *insistência* pela lógica dos estados corporais, também está para o modo como o corpo lida com *emergências* de um sistema vivo - o corpo em negociação com si e com o que vai Tateando de seu próprio processo.

A *insistência* nos estados corporais atua como organismo de conexões, gerando complexidade, assim as relações se tornam permanentes. A partir da *insistência*, novas informações podem se tornar provenientes e, de tal modo, novas *emergências* originadas. Isso se caracteriza como um sistema

vivo em constante mudança. “Permanecer, então, consiste em transitar em processos de regulação e crises apresentando-se como um trânsito gerador de complexidade, consequentemente, mostra-se imprescindível para a continuidade de processos” (MACHADO, 2001: 22).

Por fim, a *insistência* nos estados corporais pode ser um processo evolutivo que se fortalece a cada instante. E, para isso, é preciso ter ciência que os meios são os fatores importantes para a percepção do estado de permanência. No entanto, nos fazeres em LAB V e VI, o que se fortalece nesse processo são as relações, as conexões entre as *emergências*. Afinal, conexão não deve ser entendida isolada da percepção.

Gladis – fiquei aqui pensando sobre em que, além da teoria sistêmica, andei me aproximando desde o meu Mestrado. Acho que no Mestrado eu me aprofundei mais do “movimento como um sistema”, da “dança como um sistema”, muito inspirada na Adriana Bittencourt Machado, e na questão da *Permanência*, que acho que é uma questão que nós (enquanto professores dessa disciplina) trabalhamos nos estados. E pensando no que você falou tão sabiamente, desse lugar que aflora como vida e tem uma missão de sobrevivência, já que sobrevive porque permanece, porque muda, porque continua estabelecendo relações para sobreviver. Nesse ano e no ano passado, em que a gente começou trabalhar junto, eu tenho pensado muito nessa questão dos estados e nessas teorias que tenho lido como um conjunto de forças no corpo e nessa relação corpo-mundo. Conjunto de forças e conjunto de tensões, e nisso penso na Suely Rolnik⁷ que fala disso que vibra, desses estados vibráteis como conjunto de forças. E, nesse caminho, eu penso na leitura do José Gil⁸, relacionando isso que você fala do “brotar da vida” e que, para mim, tem a ver com o “brotar do sentido”. José Gil fala muito do movimento que conecta consciência e corpo, que olha para o pensamento como corpo, de onde “brota o sentido”. Isso, para mim, tem a ver quando pensamos sobre estados corporais como *permanência*, como tentativa de existência. Aqui vai brotando um sentido. Ele fala também da atmosfera e do *plano de imanência*. Pensar sobre isso que trago, parece que conecta de alguma forma com as coisas que você vem trazendo na sua fala.

Danilo – ouvindo você, fico pensando naquela frase: “o que pode um corpo?” E sobre essa questão que você traz do corpo que vibra, me sinto

⁷ Rolnik, (1998).

⁸ Gil, (2004).

provocado em pensar: de onde vem e o que faz o corpo vibrar? Parece que a gente vive o mundo sempre a partir de um impulso. Um impulso de querer continuar vivo ou de ir contra algum tipo de violência. Pode ser que essa vibração também aconteça como resistência. Mas pensando nessa questão da vibração e nessa frase “o que pode um corpo?”, lhe pergunto: o que pode um corpo nessa lógica dos estados corporais? Para onde um corpo pode ir dentro de uma lógica de estados corporais? Para onde você pode levar esse corpo?

Gladis – outro dia fiquei pensando em um título para nosso artigo sobre estados de corpo, e me veio “Estados de Corpo, Estados de Mundo”. E cheguei nisso pela pergunta sobre: como libertar o futuro dançando? E dessa ideia, também, de que futuro é uma ideia de mundo, daquilo que você deseja e quer deste mundo. Eu acho que quando você fala dessa vibração, pra mim, tem muito a ver com estar exposto, estar vulnerável nesse mundo, sentindo-o. Acho que muito dessa vibração vem por estarmos nos relacionando, mas também de estar consciente do que está acontecendo. Do que acontece em seu corpo em relação aos acontecimentos do mundo. E isso não está muito separado, mas quando a Sueli Rolnik⁹ fala da vibração, do corpo vibrátil, ela fala em oposição ao corpo anestesiado. Um corpo que já não sente mais essas forças e tensões do mundo. E, às vezes, vem essa coisa da tensão ser uma força intensa ou uma revolta, e não. É muito menos. Às vezes isso se dá no sentir de uma maneira menor até. Então, acho que os estados, quando são estados de mundo, me vem uma pergunta, que vem disso que você provoca: “o que pode um corpo?” Mas de onde partem esses estados, também? Porque penso que um corpo pode muito, mas acho que temos um corpo que muitas vezes não está desbloqueado para saber o que ele pode. E isso me vem uma inquietação sobre um desbloqueio contínuo. E gostaria de lhe fazer uma pergunta sobre isso. Será que os estados corporais têm a ver com abrir para descobrir e para conseguir existir com essas outras possibilidades? Porque me parece que o jeito que o nosso corpo vive nesse sistema socioeconômico, cada vez mais apertado, demanda esse desbloqueio contínuo, que tem a ver com o espaço interstício, para o corpo começar a “poder coisas”. Não que o desbloqueio precise vir antes para poder existir enquanto estados, mas acho

⁹ Rolnik, (1998).

que esse desbloquear contínuo faz parte de um jeito de mover estados. Pois tem muita coisa sólida, endurecida para esses “entres” começarem a ser possibilidades.

Em LAB V, uma provocação insistente por parte da atuação docente é a proposição de estados corporais que surgem de imagens poéticas dançadas. Estes estados estão divididos em Estado da Vibração e Estado da Respiração. Antes de dar seguimento à conversa, se compartilha aqui um destes dois estados de corpo que recorrentemente se desenvolve na disciplina, que é o Estado da Vibração¹⁰.

Os corpos estão espalhados pelo espaço da sala. Em pé, braços ao longo do corpo e olhos fechados. Sentir os pés esparramando o chão. Sentir o pulsar do coração. Pés que tocam o chão e o pulso do coração que habita o corpo. De olhos fechados deixa-se vir um tremor. Um tremor que se inspira, poeticamente, nos batimentos cardíacos.

Deixa tremer, tremer e tremer. Treme o corpo por dentro. Um tremor que esparrama pelos pés e se espalha pela terra. Deixa tremer.

Treme os ossos, a carne, os líquidos e a pele.

Treme por dentro até esparramar pelos poros. Esparrama pelos poros a água que vem do tremer.

Insiste-se na ação. Treme, treme e treme até o que está dentro passa a ser visto por fora.

A respiração participa. Os membros inferiores participam. Os membros superiores participam. O tremor reverbera.

O corpo vibra em si. Corpo que vibra pelo espaço.

Os olhos cerrados aos poucos amanhecem. Olhares podem ser ou não trocados.

O tremor emerge. E emergem, também, paisagens internas que escorrem para o espaço. E escorrem ainda as águas do corpo, como rios internos que se desenham no suor. Suor, que vira rio e que vira cachoeira.

O corpo treme, e do tremor um estado se assume como vibração.

Lança-se um convite:

“Como o corpo habita o espaço em estado de vibração?”

O corpo que vibra, acolhe o vibrar enquanto dança.

¹⁰ O Estado da Vibração, inicialmente surgiu nos planejamentos docentes a partir de uma estratégia metodológica organizada em um solo de dança intitulado Invisível, criado por Danilo Ventania Silveira anos antes deste assumir a disciplina em parceria com Gladis das Santas.

E, assim, danças se emaranham pelo espaço.

O estado da vibração é uma ação poética da disciplina de LAB V, que é trabalhada a partir de proposições recorrentes. Este estado, geralmente, junto com o Estado da Respiração, torna-se em LAB V um procedimento investigativo que irá disparar fazeres compositivos pelos alunos e alunas da disciplina. Geralmente, os fazeres compositivos são apresentados nos processos avaliativos nos encerramentos dos bimestres, segundo o calendário acadêmico vigente no campus universitário.

Danilo - “Abrir espaços e continuar existindo como possibilidades”. Penso que estado pode vir de qualquer tipo de provocação, mesmo uma provocação mais elaborada, como uma provocação mais simples. Porém, mesmo que dentro da simplicidade, parece que o estado vai se desenvolvendo e vai se desdobrando a partir de uma complexidade. Eu acho que isso se relaciona com o que você fala desse “desdobramento” que o estado vai ganhando e vai se desenvolvendo. Acho que esse desdobramento se relaciona com o que estou pensando como complexidade, muito inspirado na complexidade segundo a TGS. Como aquilo que dá um certo tipo de camada para esse mover, em que o mover não se limite dentro daquilo mesmo. Se você sobrevoa e olha aquele mover, mesmo que simples, aquilo pode ter uma complexidade que está em uma camada “no debaixo”, alguma coisa no “entre”, que tem alguma coisa para além disso que se vê. Essa minha fala vem, não para categorizar o simples ou para diminuir o entendimento de simples, porque eu acredito muito no simples como possibilidade, como potencialidade, mas o que eu estou pensando é que dentro, mesmo da lógica do simples, existe uma camada de complexidade. E nisso, acho que podemos diferenciar o “simples” do “simplório”, porque, por exemplo, se a gente olhar para o trabalho *Vestígios*, da Marta Soares¹¹, quando a areia vai saindo por conta do vento do ventilador e o corpo dela vai aparecendo no tempo, 40 ou 50 minutos, é uma ação, que escrevi aqui agora em alguns segundos; é super simples, mas o teor que está por debaixo disso, é de complexidade, de camada. Tem camada nesse acontecer que é simples. Tem uma camada na relação da materialidade da areia e do vento, da relação do corpo e do próprio trabalho, da minha relação que

¹¹ *Vestígios* (2010) é uma instalação coreográfica da artista Marta Soares. O vídeo teaser do trabalho *Vestígios* apresentado no Festival Panorama, na cidade de São Paulo, pode ser conferido em: <https://www.youtube.com/watch?v=UWbG7jYE-n8>

estou me debruçando, e de como isso me provoca e, para além das relações que a gente não consegue nomear e tatear. Isso tem uma questão que é a da complexidade. Então, parece que o entendimento de estado corporal se relaciona com o que estou pensando aqui como “camadas” que você pode não notar a princípio, mas é preciso um tempo para que essas camadas vão aparecendo e vão ganhando forças dentro do estado.

Gladis – isso me lembra muito o Corpo Desconhecido, trabalho da Cinthia Kunifas e da Mônica Infante¹², que fica um bom tempo, aparentemente, em uma única postura e depois começa cair as lágrimas dos olhos, quando começa cair a saliva, se vê que antes disso também tem muitas camadas, tem muita coisa acontecendo para um fato mais externo acontecer. Tem uma coisa que você fala do “para além do que se vê”. Para mim, o estado corporal contém o infinito. Mas perto do que isso pareça, contém algo que ali não se apresenta. Para mim o estado corporal, quando dançado, ele contém o infinito e o invisível. Mas porque algo é visível e algo existe naquele momento. Pra mim, é aí que está a complexidade. Você fala das camadas, teve uma época da minha vida que, nas minhas aulas, eu falava muito dessa transposição de sensação e de movimento conscientes e inconscientes, de intenções e necessidades, daquilo que você escolhe mais do que aparece e já se coloca. Tem aí uma ideia de transposição, ao invés de uma dualidade competindo. Pra mim essas camadas são uma espécie de transposição em que se dá essa complexidade. E isso também tem a ver com *permanência*, eu acho.

Danilo – isso que você fala do infinito, de que estado contém o infinito, convida a gente a pensar o estado, se relacionando com a Teoria Sistêmica, que é o não se limitar naquele espaço territorial no qual ele está. O estado corporal propõe reverberações. Pensando no trabalho da Cinthia Kunifas e da Mônica Infante, parece que esse acontecimento que está ali no corpo em cena, não se limita a esse espaço físico que o corpo está conquistando. Parece que ele propõe ondas que reverberam. Quando você fala que estado contém o infinito, penso isso como uma possibilidade de olhar para esse estado nesse acontecimento. Pensando o estado como aquilo que não se prende a uma territorialidade precisa. Como um estado que ganha outros espaços possíveis, que se dá e que reverbera.

¹² O espetáculo de dança Corpo Desconhecido das artistas Cinthia Kunifas e Mônica Infante teve sua estreia em 2002 no Rumos Itaú Cultural. Suas filmagens podem ser vistas em algumas versões: <https://www.youtube.com/watch?v=dXoHjvX7GuE&t=181s> <https://www.youtube.com/watch?v=0L-flhQ89iUM>.

Nos últimos 3 ou 4 anos também tenho me aproximado muito de um interesse nas práticas e lógicas orientais. Tenho aproximado também desse modo de olhar o mundo outro a partir das lógicas do Butô, a partir de uma prática que é o Seitai-Ho¹³, que estou me aproximando ainda timidamente por conta do contato que tive e tenho com algumas pessoas que pensam isso, e essas práticas (o Butô, o Seitai-Ho, e recentemente também comecei a me aproximar do Yoga e do Tai Chi), tem uma coisa aí que me interessa que é esse pensar a vida e pensar, também, os espaços entre as possibilidades de vida. Isso tem provocado bastante, que é não apenas olhar para esse entendimento de vida e do que é vivo, mas olhar para aquilo que está entre os espaços que se alargam e que propõe uma existência viva. Como dito anteriormente, na disciplina de LAB V se lida, entre outras ações, com o estudo de dois estados que objetivam potencializar imagens poéticas dançadas. Neste instante, compartilho o segundo estado que é o Estado da Respiração.

Inspirado nas práticas de Hatha Yoga, para a construção deste estado, propomos exercícios de respiração que, posteriormente, vão habitar o processo como materialidade investigativa. Geralmente, esse estado de respiração vem, então, em decorrência da inspiração de exercícios de Pránáyáma.

No Yoga, o Pránáyáma é entendido como o controle da energia vital. Segundo o médico, professor e pesquisador de Hatha Yoga Guilherme Pozzolo (2018), *Prana* refere-se a força vital do universo e *Ayama* significa regular ou alongar. *Prana* é a energia vital necessária para as nossas camadas físicas, sem a qual o corpo morreria. É o que nos mantém vivos. Pranayama é, portanto, o controle do *Prana* através da respiração, a condução da energia vital para a mente e o corpo, os mantendo em funcionamento correto.

Em LAB V, então, alguns exercícios de Pránáyáma são compartilhados com os alunos e alunas como ativação de um fazer que posteriormente se dará como criação. Portanto, no entremeio dos exercícios e da ação compositiva, está um disparador de movimento que assumimos como o Estado da Respiração.

Os olhos no início estão cerrados. Se escuta a respiração. Um escutar que se traduz como perceber os tempos.

Qual o tempo da respiração?

¹³ Prática de educação corporal japonesa.

Qual o caminho do ar?

Como percebe-se o ar escorrendo pelas narinas, faringe, laringe, traqueia, brônquios e pulmões?

Como sente-se o ar te tocando por dentro?

E se dissolvermos a imagem do sistema respiratório e ampliarmos a presença do ar para outros espaços? Quais outros espaços o ar pode escorrer? Até onde o ar pode chegar?

Que regiões de si, o ar pode tocar?

Como mover pela sensação do ar que escorre pelo corpo interno?

Como mover a partir da imagem do ar tocando regiões outras do corpo?

A partir dos convites, insiste-se na ação de mover por essa sensação da imagem da respiração que escorre e que toca lugares possíveis do corpo. A proposição adentra um tempo dilatado. Convites outros são lançados doravante o que vai emergindo em tempo real. Danças respiratórias adentram o espaço da sala. Os olhares vão amanhecendo. Os corpos se consideram. A proposta se assume enquanto ação poética. Aqui se instaura o estado da respiração.

Gladis – e agora me vem uma coisa que penso sobre o que está para além da borda. E para mim tem uma coisa que pensei agora enquanto lhe ouvia. É óbvio o que vou falar. O estado corporal se dá na relação com quem está junto. Uma relação que se dá por quem está junto em dança ou com quem está ali vendo a dança. Quando você ensaia um estado corporal, ele é um; quando você vai compartilhar esse estado com alguém, ele é outro. E ele é outro nesse sentido de tempo, no sentido de comunicação, no sentido de partilha daquilo. Então, por si só, o estado corporal se dá na relação. E isso é lindo de pensar. Por isso que são estados de mundo, porque o estado inclui as relações. Olha o que diz José Gil: “que o pensamento e o corpo façam um só no movimento”¹⁴. E isso a gente sabe o que ele está falando, que quando o pensamento e o corpo estão juntos, a gente não pensa mais racionalmente sobre o que a gente está fazendo enquanto dança. Está junto. É tudo junto, pensamento e movimento. E outra coisa aqui: “que o movimento do corpo seja infinito, o que implica que possa agenciar-se com outros corpos dançantes”. Então esse infinito está no agenciamento com o outro. Pois, quando você fala de Corpo Desconheci-

¹⁴ Gil (2004).

do, você fala de uma relação que foi construída entre vocês e que cria esse estado que é além. Não é só ela, entende? Só se dá mesmo na relação com o outro, tanto na sua edição da coisa, quanto na apresentação dessa coisa, na partilha desse estado. Me lembro na época em que a gente ensaiava o seu espetáculo¹⁵, eu e você construímos uma relação, mas a gente já falava que na hora da apresentação, pode ser que algo dure menos ou mais, pois o outro pode te fazer cansar mais, ou não, pode ser que o outro te ajude a pular mais e mais. Qual é essa relação que produz o além da coisa?

Danilo – e sobre essa coisa da obviedade, é difícil de perceber o óbvio também, né? E o óbvio, para se perceber, leva tempo. Perceber que nessa obviedade de que o estado se dá pela relação, também se precisa de um tempo para poder entender isso. Precisa ser dito para a gente poder entender. Sim, o estado se dá a partir da relação. Penso muito sobre a lógica do comum. O que é comum no corpo da pessoa que dança? Eu aqui olhando para algum trabalho específico de estado tenho que, de alguma forma, abrir espaços em mim para poder participar desse comum. Para que esse comum seja comum aos dois, comum para as outras pessoas, enfim. Penso que para você participar desse estado é acontecimento, já que, talvez, você precise participar desse acontecimento de alguma maneira, se você abrir espaço em você para que também faça parte daquilo. Para ver Corpo Desconhecido, por exemplo, preciso abrir espaço em mim para me sentir provocado, do contrário, eu não faço parte daquilo, não posso pertencer àquele acontecimento e, assim, não vou poder contribuir com ele.

Gladis – acho que muitas danças que caminham nessa lógica de estados participam disso que você diz. Me veio agora o trabalho do Marcelo Evelin¹⁶ e outras danças também, em que esse “abrir espaços” é um convite contínuo. Quando vêm falas como: “não consegui me relacionar”, “não entendi nada”, e assim vai, na verdade, isso também está em uma outra lógica de busca do que se entende por dança. E se o corpo está em uma outra lógica de dança, que lógica é essa que cria uma outra relação da partilha dessa dança? Essa coisa de “abrir espaços” me toca em ir percebendo que nós (Danilo e Gladis) estamos criando uma estratégia metodológica de viver estados nesse

¹⁵ O espetáculo aqui referenciado tem o nome de Invisível e é o resultado do Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em dança da Unespar, sob orientação de Gladis das Santas. O espetáculo de dança Invisível teve estreia em novembro de 2013 no Teatro Laboratório da Unespar, Curitiba/PR.

¹⁶ Marcelo Evelin é bailarino, coreógrafo, diretor, pesquisador e um dos gestores do Campo-Gestão Criação em Arte Contemporânea (Teresina - PI).

contexto em que estamos lidando com aprendizado no ensino em dança na Universidade. E pensar sobre estratégia metodológica me provoca, pois ao se referir a estados, estamos sempre tateando um entendimento que vem da experiência. No nosso caso, o que a gente já faz. Estamos tateando na prática. E nas nossas aulas, penso que estamos nessa busca por “abrir espaços” o tempo todo, para que as coisas vão existindo e se complexificando, pensando no entendimento de estados mesmo. A complexidade vem também do aprofundamento dessa relação (nossa) de abertura.

Estava organizando pensamentos aqui no papel, me indagando sobre o que é essa estratégia metodológica para viver estados corporais, que é o que estamos desenvolvendo nas nossas aulas. Isso se relaciona sim com o que fazemos e vivemos nos nossos trabalhos artísticos, mas que tem algo de específico nas nossas aulas em um ambiente de aprendizagem na Universidade. Ao pensar sobre isso, me vem um desbloquear contínuo e abertura de espaços. Esses espaços que se abrem, nós vivemos no nosso trabalho há muito tempo. São espaços internos sim, mas também são espaços no entre. Entre pessoas, entre espaços, entre fora e dentro. O que são essas aberturas tão necessárias para que a gente possa perceber o que pode um corpo dançando? E mais uma vez eu digo: isso não se dá antes, como se fosse um aquecimento para algo ou uma preparação para os estados corporais acontecerem. Para mim, isso é um dispositivo que se dá no contínuo. Porque muitas vezes quando estamos lá dançando um momento bem profundo, em que você já desenhou um estado de corpo e que já percebemos ele produzindo sentido. Esses espaços podem fechar por diversas maneiras. E daí, você corre atrás de estratégias para continuar aberto ou, pelo menos, em algum nível de abertura para continuar aprofundando.

Danilo – e sobre essa questão das estratégias metodológicas, tem uma coisa relacionada à: “mova aquilo que em você é vontade”. Então, esta pergunta, em algum momento, irá se tornar um estado. E aí, há um ponto de mudança, uma chave de mudança. Uma chave que não acredito ser concreta, e sim um pouco borrada. A chave de mudança é quando você percebe que já não está simplesmente movendo “o que é vontade”, e sim movendo um estado corporal. Você está dançando um estado corporal. Então penso: o que que faz a gente pular desse momento que é apenas

uma investigação daquilo que é vontade para um estado de corpo? Quando muda de uma coisa e passa a ser esse acontecimento em estados?

Gladis – por exemplo: “dance em você o que é vontade”. Esse ano o que está acontecendo? Nem estamos aqui definindo a ideia de acontecimento, mas nesse ano estamos nos perguntando muito, sobre esse início da aula, sobre o que está acontecendo? É ainda diferente do que pensar sobre a vontade, pois se formos nos apegar na vontade, andamos meio sem vontade nesses tempos. Então, o que acontece no corpo? “Mova o que já está acontecendo”. E a pergunta não é pra definir. Como por exemplo: estou cansada e vou mover a canseira. Acho que não é por aí. Esse acontecimento pode ter um nome, mas pode ser que ele não tenha nada. Pode ser que seja uma sensação. Ou até a sensação de vazio. Mas como você move o que está acontecendo no corpo? Essa nossa pergunta mudou do ano passado para cá, por conta da pandemia. Pra mim, uma possível resposta pra ti: por exemplo, a gente começa a mover em um estado investigativo, e quando sinto que começo a passar pelo estado, ou quando eu poderia dizer que é um estado, é quando eu produzo outras relações com isso que está acontecendo. O corpo começa a produzir outras camadas de relações. Umas eu consigo definir, ou pelo menos ter consciência delas. E outras que não são conscientes, mas o corpo vai produzindo como relações. Isso tem a ver com a sua fala no início, pois isso se trata de pensar sobre uma complexidade. Na Teoria Geral dos Sistemas, se fala que a complexidade tem a ver, não com a quantidade, mas com a qualidade das conexões que vamos estabelecendo. Mais relações estabelecidas, mais camadas. E quando olhamos, percebemos que tem alguma coisa ali que dá pra gerar um estado dançante.

Danilo – isso é muito lindo! É quando você produz outras camadas de relações. Eu acho que isso tem muito a ver com nosso processo nas disciplinas que se relacionam com isso que estamos chamando de camadas, complexidade, que é quando você percebe que você está fazendo aquilo que você está fazendo. Mas na verdade, aquilo está acontecendo de um outro jeito. Você está pensando aquilo de outro modo. Pensar a mesma coisa de um outro modo, produzindo outras relações com você mesmo, com o espaço, como os outros corpos. Acho que isso está muito dentro da nossa estratégia metodológica. Quanto seu corpo está em um outro

estado e tem alguma coisa que muda. Tem alguma coisa ali que a gente percebe que mudou. Eu lembro muito de uma aula nossa de 2019 em que a gente estava fazendo um exercício de respiração. Os alunos estavam fazendo o exercício e nós observando em silêncio. Convidamos as pessoas para invadirem o espaço fazendo esse exercício. De repente a sala ganhou uma outra cor. Alguma coisa ali tinha mudado. E não mudou a ação, mas mudou a relação na ação. A relação muda. A ação é reconhecida como a mesma. Adriana Bittencourt Machado fala disso, que a *permanência* se dá pelo reconhecimento da coisa. Você reconhece que a ação é a mesma, mas ela não está se dando do mesmo modo. Ela está diferente do início e se reconhece que é uma outra coisa dentro da mesma ação. Então, isso de produzir outras camadas de relações dentro desse mesmo fazer, tem a ver com o que a gente está pensando, metodologicamente, sobre a construção de um estado.

Gladis – e, às vezes isso, mesmo sem querer, muda o movimento. Ele pode se diferenciar. Mas às vezes não. Como se aquela coisa que está acontecendo, mostra, na verdade, uma outra coisa, mas sendo a mesma coisa. Isso enquanto movimento externo. Isso me vem muito a questão da relação. Pensando em uma coisa que é uma travessia de descoberta particular, de uma descoberta de autonomia na dança. A gente fala muito disso, mas como que a gente cria estratégias metodológicas nesse lugar mais personalizado de criar o próprio modo de fazer. Que não é fácil esse modo de fazer, pois depende sim de você gerenciar isso. Você está percebendo qual o tempo de ficar mais, quanto tempo tem que ficar menos. Quanto tempo você continua investindo na relação com alguém ou não.

Danilo – me lembro de um momento no final de uma de nossas aulas em 2019, em que nós dois e mais dois alunos ficamos ali dançando. As pessoas foram saindo. Mas nós quatro ficamos ali no acontecimento. Ali tem uma coisa de uma chave que vira, que passa de algo investigativo para, também, performativo. Isso me fez pensar em uma pequena explosão. Como uma pequena bomba lançada no espaço e um desencadeamento da coisa. Para mim, aquilo foi uma certa explosão desses corpos dançando no espaço, um estado que tinha algo de coletivo.

Gladis – me vem muito essa coisa da criação e do aprendizado estarem juntos. Na pedagogia de uma criação a partir de estados, você não

diz o que uma pessoa tem que aprender. Nisso que você está apontando, o corpo aprende e se organiza para explodir junto com o outro, do jeito que ele dá conta. Ninguém precisa parar e dar indicações. Você aprende enquanto dança, porque está em uma camada de criação. Você aprende o que é necessário, pois você está indo além. Isso é um estado criativo, performativo. Não tem separação. Se dá junto.

Danilo – penso muito nessa palavra “acontecimento” como algo que se dá na *presentidade*. Pensando nessa lógica da explosão. A gente até tem como prever, mas ela não se dá pela previsão ou planejamento, mas no tempo do acontecimento, de fato quando ela explode. É ali que você sente, que o seu corpo sente um baque, que os prédios caem, que os corpos vivem. Ali que alguma coisa surge. O acontecimento, nesse sentido, se dá por uma coerência de fatores, por uma coerência de presenças de corpos.

Gladis – não tem recuo. Tem a ver também com engajamento e como as coisas foram se dando a partir das presenças e proposições. Na pandemia, penso que ainda estamos descobrindo como essa relação se dá no virtual. No presencial, daquele jeito, não tem como recuar.

Danilo – acho que estamos rascunhando como os estados acontecem nesse momento da virtualidade, mas acho que temos algumas pistas. Novamente me apegando nas memórias, lembro da gente propondo um exercício em que alguém dança seu estado e depois um outro alguém dançará aquilo em seu corpo. Penso que aqui, fomos olhando para possibilidades de como você, de fato, se permite explodir dentro de um acontecimento que, de início, parte do outro. Como você se permite explodir naquilo que veio de um outro corpo. Isso é uma estratégia de pensar relação de estados de corpo. Como se apegar em algo apenas visual, pois não há a proximidade, cheiros, toques, calor. Como se relacionar com aquilo que é visual e transformar em seu?

PALPITES DERRADEIROS: O CORPO E O QUE NELE ESTÁ

Em LAB V, pensar estados corporais tem se tornado um espaço de degustação do que a cada aula e a cada finalização de disciplina se reflete sobre tal questão. Tatear as práticas relacionadas aos estados corporais acontece pela perspectiva de um corpo que busca em si mesmo possíveis

questões táteis e como tais questões se tornam materialidade criativa. A partir das teorias sistêmicas, a atuação docente de Gladis das Santas e Danilo Silveira entendem que ao olhar para estados de corpo em dança, estamos encarando um fazer que se dá pelas relações que se organizam a partir do que o processo deixa emergir. Tal modo de organizar torna-se uma estratégia de fomentação dos estados de corpo e essas estratégias são dadas muito pelo fazer diário.

Em LAB V vive-se um estado de corpo dia após dia nas aulas. Assim, as constatações se dão de modo recorrente ao insistir nos fazeres propostos. Essa deriva insistente em um ambiente que propõe emergências, que entra em negociação como o ambiente que habita a dança, é um processo de organização de entendimentos de estados de corpo, que está em constante construção. Ao pensarmos sobre uma dança em estados corporais, podemos nos provocar a pensar que essa lógica específica de dança tem a ver também com o que vibra do corpo interno. Vibrações emergentes que querem se dar a ver. Vibrações que provocam micro ações internas a um estado de existência maior. Deste modo, tatear estados corporais em dança, pode ter a ver, também, com criar novas estratégias de existência em que o que existe emerge a partir do que o corpo mesmo.



2



Ensinar o que eu não sei para inventar o aprender: a criação-ensino-aprendizagem em arte como fricção entre corpos e imaginários¹⁷

Milene Lopes Duenha

Qual professora (ie/r)¹⁸ nunca se deparou com a sensação de não saber como desenvolver determinado assunto em uma aula diante da tentativa de aproximar, o máximo possível, o conteúdo do plano de aula do campo de referências das (es/os) estudantes? Qual professora (ie/r) nunca se sentiu desprestigiada (e/o) e desvitalizada (e/o) em sua prática e não soube como contornar a situação? Quando o aumento do volume da voz deixou de ser recurso para o engajamento das (es/os) estudantes diante de todo o sistema de economia da atenção promovido pelo meio digital? As relações de ensino-aprendizagem em artes no atual contexto brasileiro nos oferecem inúmeros desafios que vão desde a própria ideia de funcionalidade das instituições de ensino, atrelada às dinâmicas neoliberais, até escassez de recursos e a desvalorização da profissão pela sociedade, até conflitos geracionais, de visão de mundo e de epistemologias.

Apesar dos muitos desafios, há algo que se dá na fricção entre corpos, entre as diferentes experiências, perspectivas e desejos que produz movimentos de implicação capazes de sustentar a revolta necessária à continui-

¹⁷ Este texto trata-se de uma versão atualizada do artigo apresentado como trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais no Claretiano - Centro Universitário, com orientação do Prof. Dr. Wilton Luiz Duque Lyra.

¹⁸ Aqui há uma proposital exposição do desafio em relação às normas ortográficas que sempre apresentam os termos na inflexão de gênero masculino antes do feminino ou não binário. A opção em trazer os termos também na inflexão de gênero feminino e não binário de gênero se dá como uma provocação cognitiva em favor do reconhecimento das lutas feministas e dissidentes de gênero sobre inclusão de suas pautas no campo acadêmico, o que põe em xeque a própria estrutura formal da língua portuguesa.

dade da atuação nesse campo. É possível dizer que esse terreno móvel e desestabilizador também porta latências micropolíticas transformadoras em sua movida. É pelo fio das micropolíticas e das pequenas insurgências que este texto se trama. Nele, algumas provocações acerca das relações de ensino-aprendizagem no campo da arte se dão como convite à atenção às potencialidades de alguns recursos didáticos já conhecidos tais como: o foco no contexto e a demanda de uma relação ética situada perante a realidade das pessoas envolvidas no processo; as possibilidades de uma abordagem investigativa como meio de cultivar a curiosidade, o entusiasmo e a imaginação; e o desmantelamento de uma visão competitiva com bases na hierarquização entre os saberes como antídoto a abordagens colonizadoras no ensino de artes. Tal investida tateia a ideia de uma prática que se dá em atenção aos modos de se potencializar a vida das pessoas agentes em um processo de criação-ensino-aprendizagem de corpo, de ação no mundo, em arte.

O ensino no campo das artes é tratado aqui de modo amplo, como educação do sensível, mas faz um recorte a partir da experiência nas práticas performativas concebendo o corpo em relação de coengendramento com o meio em um processo de aprendizagem de ser sensível que envolve os modos como nos afetamos pelas diferenças, como nos propõe o sociólogo francês Bruno Latour (2008). O convite a se habitar o terreno do aprendizado sensível se desenha como modo de reconhecer a mobilização dos corpos envolvidos no processo, alçando que uma educação transgressora conectada com o presente só tem fluência nos deslocamentos mútuos.

A discussão se volta à experiência relacional de ensino-aprendizagem considerando prioritariamente os ambientes formais de educação e a relação com o público jovem. A abordagem cartográfica, de caráter hipotético-dedutivo, é explicitada ao longo do texto na produção de um trajeto que colhe pistas em perspectivas de diferentes autoras (ies/es) do Norte e do Sul global, de agora e de antes.

AULA COMO PRÁTICA INVESTIGATIVA A PARTIR DAQUILO QUE SE DÁ ENTRE OS CORPOS

Pegue 1 pergunta que lhe mobilize em relação ao assunto que deverá abordar, coloque-a, por escrito, em uma folha, leve-a para a sala de aula...

Não. Já descobrimos há tempos que não há receita. Podemos estudar, pesquisar diferentes modos de mediação nos espaços de ensino-aprendizagem que frequentamos, mas sempre nos surpreenderemos nas relações. Ao trazer sua experiência como professor, o filósofo francês Gilles Deleuze (1988, s/p.) recorda que não é possível garantir que todas as pessoas aprendam ou adiram à uma proposta, mas afirma também que, para ele, uma aula é algo musical, é “matéria posta em movimento”, e que “uma aula ruim é uma aula que não convém a ninguém”.

Se tomarmos a ideia de aula como matéria em movimento, com procedimentos propositivos que ativam a participação, a pista de uma prática investigativa ganha relevo nas diferenças que vão se revelando. Talvez, essa aula envolva perguntas, referências, estímulos sensíveis, escuta e articulação entre conhecimentos prévios e emergentes. O ato de investigar se descreve como busca e percepção de nuances, como gesto de formular e testar hipóteses e, como reitera a professora e pesquisadora brasileira Gládis dos Santos (2008), em um processo que se dá no e pelo corpo. A autora faz essa abordagem a partir de sua pesquisa no campo da dança, mas essa afirmação tem lugar em muitas áreas.

Essa noção de matéria posta em movimento permite que diferentes sentidos se instaurem, que diferentes vetores de movimento apareçam e permite também que haja uma corresponsabilidade na articulação do conteúdo, uma vez que se trata de um convite dialógico de manutenção dessa movida que se dá nas diferentes articulações. Assim, a aula pode se instaurar como um espaço-tempo peculiar. Tais dinâmicas podem criar as condições de possibilidade para um aprendizado que marca o corpo no sentido da sua implicação no processo, da valorização de seus saberes, da potencialização de sua existência e das demais existências, incidindo nos modos de posicionamento em relação ao mundo.

Quando o educador brasileiro Paulo Freire (2007) nos chama a atenção sobre a questão da integração entre aquilo que se pretende ensinar e a realidade das pessoas envolvidas no processo, ele demonstra que o aprendizado se liga diretamente à viabilidade de conexão entre o que se compreende como conteúdo e a experiência do cotidiano. Estabelecer conexões entre os diferentes interesses e realidades é um desafio posto na docência, mas também aparece como uma chave nesse processo que pode se pautar pela riqueza da diversidade e redimensionar uma ideia de eficá-

cia. Questões como essas já foram bastante debatidas no campo da educação, mas nas práticas de ensino-aprendizagem em artes, principalmente as que envolvem as manifestações corporais, os conteúdos e as abordagens são, muitas vezes, bastante instrumentais, depositários e dessincronizados com as questões contemporâneas e isso se deve a muitos fatores.

Uma pedagogia anticolonialista e crítica são algumas das motivações para a escritora feminista bell hooks (2013). Ela questiona os modos de ensinar nas escolas de branco a partir de sua experiência como criança negra no momento de integração racial nos Estados Unidos. Segundo essa autora, a ideia de ensino à qual foi exposta nesse momento se resumia em informação. Esperava-se a obediência, não o desejo de aprender, pois esse era entendido como ameaça à autoridade branca, conforme sua declaração. Com base nas práticas de Paulo Freire, hooks (2013) aponta a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que reforça a dominação. Propõe, então, a sala de aula como lugar de entusiasmo, não de tédio. Aponta que as estratégias devem ser modificadas, atualizadas, repensadas em cada nova experiência de ensino, formando uma comunidade de aprendizado na qual todas as partes se tornam ativas ao operar por uma lógica da reciprocidade. Uma percepção dos modos de fazer como algo em constante movimento, algo que se dá em processo de aprendizagem do ensinar e de aprendizagem do aprender, ganha relevo nessa conjuntura, uma vez que aprender, demanda cavar em si e nos outros corpos o desejo, a pergunta, o interesse, assim como trazido por Freire (2007).

Ao tratar dos modos como percebemos e nos relacionamos com a arte, Deleuze e Guattari (1992) afirmam que a arte nos é oferecida como bloco de sensações e esse argumento é trazido para essa discussão como um convite à compreensão da arte no processo de criação-ensino-aprendizagem de modo a contemplar sua especificidade utilizando seus próprios recursos de produção no campo dos afetos. As discussões sobre investigação, criação, fruição e reflexão como estratégia no ensino em artes não são recentes. A própria abordagem triangular defendida pela pesquisadora brasileira Ana Mae Barbosa se tornou uma importante referência nesse sentido, evidenciando a força das experiências de contextualização, de apreciação e do fazer artístico¹⁹. Porém, a noção de matéria em movi-

¹⁹ Essa discussão é ampliada em vários livros e artigos, mas uma primeira referência da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa pode ser encontrada no livro: *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*, da editora Perspectiva.

mento como trazida por Deleuze (1988) e a possibilidade dessa matéria ser percebida e articulada como bloco de sensações (DELEUZE; GUATTARI, 1992) nos convoca a direcionar a atenção para um campo intensivo, para os desdobramentos que essa relação pode produzir nos corpos. Latour (2008: 45) afirma que, “quanto mais controvérsias articulamos, mais vasto se torna o mundo”. Diante de tais referências a ideia de uma abordagem investigativa deixa de ser somente dos fatores que estão para além e do corpo, como em um suposto distanciamento entre sujeito e objeto, para incluir o corpo, garantindo espaço à experiência de auto-constituição como corpo sensível no mundo.

Essa movida propõe que as perguntas sejam menos sobre o que se Sabe²⁰ e mais sobre o que se percebe, sobre como o corpo se afeta, desde qual perspectiva, a partir de quais referências. Assim, as sabedorias podem ir se explicitando na construção coletiva, cujo papel da mediação é mais o de provocar o aprofundamento da experiência, de dar contorno, com abertura suficiente para desvios. A abordagem pode incluir os fatores que tensionam as existências em relação, pode incluir francamente as sensações, as emoções e respeitar o tempo e o modo singular de cada agente da relação aproximar-se e apropriar-se na articulação dessa matéria. Movimentos como esses convidam ao posicionamento ético de *compor-com* considerando as pequenas revoluções que as dinâmicas de alteridade produzem nos corpos.

DOS MODOS

O professor e pesquisador brasileiro Roberto Silva (2013) nos lembra que, ao longo da história, o que se compreende por conhecimento escolar no ocidente sempre atendeu às necessidades de determinado contexto político. A escola pública surge como “ferramenta de estado destinada a publicizar o ideário de uma nação” produzindo vínculos identitários e projetando aquilo que se crê e se valoriza como desenho de futuro (SILVA, 2013: 691). Para ele,

Desde as corporações de ofício, passando pelas universidades medievais, até a contemporaneidade, o monopólio de definição do

²⁰ O termo saber é apresentado com letra maiúscula em alguns trechos do texto para evidenciar quando esse termo aparece como sinônimo de erudição, de luz, de poder que marca hierarquias de valor entre agentes das relações de ensino-aprendizagem.

que deveria ser traduzido em conhecimento escolar vem recebendo novos agenciamentos, inserindo-se em diferenciadas redes de poder e de saber.

Para além do conteúdo, os modos de fazer são capazes de reproduzir ou confrontar determinadas visões e modelos de mundo. Diante disso, fica evidente que o ensino não é neutro em nenhuma de suas camadas. Há muitos fatores envolvidos nesse arranjo e um dos mais preponderantes se mostra como meio de produzir corpos e conformar subjetividades em favor da manutenção de determinados sistemas de poder.

Essa realidade nos convida a observar situadamente e com uma lupa, no caso do Brasil, o conteúdo de documentos reguladores e instrutores da educação nacional. Conscientes desse tipo de alinhamento, a atuação docente ganha relevo na produção de antídotos à reiteração de sistemas de governabilidade que promovem lógicas de opressão. A ativação do potencial crítico e sensível, o estímulo ao aprofundamento dos temas de modo contextualizado e o cultivo de relações cooperativas balizadas por uma ética potencializadora da vida se instauram nesse cenário como objetivos e como base para a produção de estratégias metodológicas.

No que se refere a uma discussão sobre os aspectos metodológicos, cabe delinear aqui uma noção de didática que contemple os interesses de maior porosidade às proposições, que seja propulsora de vitalidade, seja da experiência, seja das pessoas nela envolvidas, e que se distancie de uma perspectiva mecanicista e instrumental, aderentes a padrões fixos prescritivos. A didática, concebida como algo que catalisa os modos de fazer na relação de ensino-aprendizagem, é compreendida como aquilo que impulsiona o saber-fazer mundo e cultura, convidando a (e/o) professora (ie/r) a manter uma atenção constante ao modelo de mundo que é reiterado nesta relação, conforme abordam as educadoras e pesquisadoras brasileiras Edna Winter e Waléria Furtado (2017). Essas autoras destacam a relação entre saber e compreensão crítica da realidade recordando que se trata de um conhecimento que passa pelo científico, pelo teórico e pelo prático com incidência na vida daquela (u/e) que aprende.

Para que a (e/o) estudante altere sua posição passiva diante das coisas, do aprendizado, do mundo, e se torne um “sujeito de seu aprender”, como aquela (u/e) que pensa, reflete, age, é necessário que seu processo se dê para além do impalpável, por um método ativo que ultrapasse a dimen-

são verbal e transcenda para a dimensão prática (WINTER; FURTADO, 2017). Neste sentido, conteúdo e método formam um par inseparável. Um dos modos de acionar os aspectos da criticidade desde o campo da arte em atenção à realidade circundante está na oportunidade de se evidenciar o par inseparável: arte e vida, de se mapear os afetos, de se fazer perguntas, de se investigar, de conhecer e conhecer-se, de experimentar o processo criativo e produzir virtualidades, de imaginar mundos possíveis com efetuação no presente.

Em atenção a um ensino que pretende estimular a formação de sujeitas (es/os) ativas (es/os) diante das demandas socioculturais de seu tempo e de suas armadilhas, pode-se afirmar que os modos de fazer que emergem de uma noção de didática processual tem como base, e possível efeito, a multirreferencialidade, a interdisciplinaridade e o multiculturalismo, termos trazidos pela educadora e pesquisadora brasileira Ilma Veiga (2011). Trata-se de uma concepção didática que não se fixa e que se expande na intenção de promover a ampliação da visão de mundo da (e/o) estudante concebendo-a (e/o) como agente nesse mundo percebido ao se ressaltar as relações entre instituição de ensino e cultura. Para isso, uma noção de prática pedagógica como práxis (VEIGA, 2011) é um dos princípios pelos quais uma abordagem nessa concepção de didática se pauta. Colocar matéria em movimento em uma aula que se dá como prática investigativa em favor da potencialização da vida é um ato político que requer envolvimento e responsabilização. Nada garante que os processos sejam sempre confortáveis.

UM CONTEXTO

Tantas professoras (ies/es) quanto estudantes vivem nos corpos os tensionamentos relativos a seu tempo. Mas que aspectos subjetivos se evidenciam nesse século XXI de modo a produzir abismos referenciais entre as pessoas agentes nos processos de ensino-aprendizagem? Será que ainda podemos nos pautar nessa visão de docente que combate uma passividade de estudantes perante a vida ou precisaríamos aprofundar uma ideia de atividade? Como, então, encontrar espaço de diálogo com um público cuja diferença geracional evidencia um perfil heterogêneo e plural? É possível viver tais tensionamentos no encontro e estabelecer uma franca partilha e construção de saberes?

Em atenção a uma ideia de seleção de conhecimentos vinculada a interesses estatais e, no caso do Brasil, alinhados ao neoliberalismo, Silva (2023) coloca que há um imperativo curricular calcado na centralidade do protagonismo juvenil ao pautar-se na recente reformulação apresentada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e na última versão da BNCC/Ensino Médio (BRASIL, 2018). Segundo sua análise, na BNCC se explicitam pontos importantes para os movimentos juvenis como: “juventude como um conceito plural”, “protagonismo juvenil” e “projetos de vida” (SILVA, 2023: 5). Em sua leitura, ele nos chama a atenção para algumas emboscadas que podem estar fundidas à essa paisagem. São pontos de observação: “as finalidades públicas do conhecimento” e como chega a ressoar na formação integral; o risco de se confundir protagonismo com responsabilização individual, uma vez que o potencial de escolha “precisa ser pedagogicamente construído e referenciado em um quadro valorativo comum”; e consequências como “um processo de empobrecimento da formação juvenil” (SILVA, 2023: 5-6).

Tais reflexões apontam para o risco de uma apropriação oportunista pelas lógicas do sistema capitalista neoliberal da própria ideia de democracia, o que vai também ser assunto das discussões referentes ao perfil do público que chega à universidade. Entre estado de alerta, preocupação e desestímulo, há aquilo que escapa como o desejo de subversão de atuações condicionantes e que está ao alcance das práticas micropolíticas.

Em outro texto que discute brevemente o perfil de uma juventude do século XXI, Silva (2020, s/p.) pergunta: “como dialogar com a geração que chega à universidade com a pegada da garota sueca?” referindo-se à ativista ambiental Greta Thunberg, à época com 19 anos de idade e que ainda segue à frente de um movimento global de preservação do meio ambiente. Na sequência esse autor delinea um perfil conectado a alterações comportamentais mais ligadas a uma ética ambiental destacando:

Economia baseada no decrescimento sustentável. Culturas colaborativas e ética do compartilhamento. Combate às formas variadas de discriminação. Intensificação do feminismo e de suas novas pautas. Pensamento computacional e criativas formas de aprendizagem. Diferenciadas literaturas e expressividades corporais. Ou ainda: novos modelos de negociação e de tomadas de decisão na relação com os adultos e as instituições (SILVA, 2020: s/p.).

A consciência política, o ativismo ambiental, a noção de democracia e as decisões em assembleias, são fatores de relevo no desejo de construção de uma sociedade mais equânime. Por outro lado, há alguns fatores culturais e de acesso que devem ser considerados, a começar pelo exemplo trazido por Silva (2020). Greta Thunberg é de nacionalidade sueca, filha de artistas conhecidos, e que vive a realidade europeia. Será que, de fato, a realidade brasileira periférica permite uma leitura equivalente? São inúmeros os fatores de conjuntura produtores de subjetividades que evidenciam a demanda por outras relações sociais, ambientais, educacionais, porém, não podemos esquecer que ainda atuamos na dinâmica capitalista e que esta incidirá de modo diferente em cada corpo diante de seu cenário e experiência. As instituições de ensino têm um desafio urgente que é o de desestabilizar suas estruturas rígidas para se sincronizar com as necessidades de seu tempo.

O pensador indígena Ailton Krenak (2022) desafia a visão atual da instituição escolar que apresenta certa obsessão pela ideia de futuro, em contraposição à cosmovisão indígena, que se pauta no passado e no presente. Dentre outras coisas, Krenak (2022) nos provoca ao lembrar que a campanha de Greta Thunberg na Europa - a Fridays for Future - encoraja jovens a se posicionarem contra o mundo adulto dizendo que, naquela semana, eles não vão às aulas. Para ele, isso é também um modo de demonstrar que a escola não tem tanta importância assim. Esse público percebe que há outras urgências, como as de produzir rotas diferentes para essa sociedade do consumo, o que nos faz reverter uma imagem de passividade e de carência de recursos críticos, muitas vezes atribuída a essa juventude, apesar de não ignorarmos a influência de tais fatores.

Ao que parece, o papel dos ambientes de ensino está muito mais próximo da experiência de ampliação do conhecimento em conexão com a realidade vivida no agora e do estímulo à definição coletiva de estratégias para que a aplicabilidade de suas metodologias se dê para além de suas paredes. Se percebe aqui uma convocação para que as instituições que ainda não atenderam a esse chamado insurgente, o atendam e se transformem, de fato, em espaços de debate, de acolhimento e de ativação de mudanças, mesmo no seu contexto mais micro e imediato. Tatear, situadamente, a construção de uma estrutura democrática, franca, respeitosa e de parâme-

tros bem delineados aparece como um recurso. Isso se estabelece desde os encontros fugazes em corredores dos ambientes de ensino.

Ao retomar a discussão sobre as possíveis abordagens perante as tendências observadas acerca do perfil de jovens estudantes na atualidade, Silva (2020, s/p.) afirma que a “ética do compartilhamento”, a atribuição de “novas formas para decidir” e uma “crítica radical são ótimas pistas, mas não bastam”. Ele faz um convite à nossa “reinvenção, como educadores” colocando outra pergunta: Que demandas éticas, políticas e pedagógicas precisam ser reconhecidas pelos ambientes de ensino neste início de século? Se retomarmos o que Winter e Furtado (2017) colocam, que as escolhas pedagógicas evidenciam um determinado modelo de sociedade, cabe à (ao) professora (ie/r) conectar informações contextuais para vislumbrar a construção social que pode ser reiterada com suas investidas. Assim, o desafio levantado por Silva (2020), que se volta para a educação de modo geral, tem na prática docente o principal meio de acionamento. Silva (2020, s/p.) propõe três possibilidades de abordagens a partir de suas pesquisas, são elas:

- 1) Aceitar que a ética do compartilhamento é uma nova tendência na difusão, apreciação e construção de conhecimentos na escola; porém, ainda necessitamos auxiliá-los na criação de critérios que validem e melhor selecionem as informações e suas formas de tratamento analítico.
- 2) Apostar em outras formas de tomada de decisão e em uma nova trama de demandas políticas, que muitas vezes podem contrariar setores conservadores. Assembleias públicas, tuitadas, vaquinhas virtuais, fóruns virtuais de discussão e influenciadores digitais variados são ferramentas potentes para ler o nosso tempo. O desafio, enquanto professores e escolas, seria colocar em permanente discussão as questões da qualidade e da equidade na escola dos adolescentes – lembrando-os que a democracia (os direitos e as liberdades individuais) sempre é desejável, seja como valor, seja como procedimento.
- 3) Nunca esquecer que as escolas e as universidades são espaços destinados ao exercício do pensamento, ou seja, por meio de novos saberes e experiências precisamos mobilizar a crítica radical e colocar todas as pautas sob tensão permanente, inclusive as nossas.

As proposições desse autor reforçam a necessidade de se problematizar o lugar do Saber como exercício de poder, como modo de subjugar

determinadas existências. O filósofo Jacques Rancière (2002) já nos havia alertado nesse sentido ao tratar da ideia de “mestre ignorante” afirmando que ensinar não se trata de uma atitude daquele que Sabe perante aquela (u/e) ignorante, menos ainda, tornar o saber acessível aos desfavorecidos, uma vez que partir desse princípio, é, segundo o autor, uma atitude que só reforça desigualdades. No contexto brasileiro, as desigualdades são reiteradas em vários setores da sociedade e a instituição de ensino não deveria figurar entre os lugares que privam as pessoas de conhecimento crítico, sensível e responsivo diante de uma abordagem verticalizada, pois isso é também privá-las de seus direitos.

MAIS TRAMAS DE UM CONTEXTO

Os professores e pesquisadores brasileiros Victor de Oliveira e Thiago Laurentino (2020: 250) fazem provocações às práticas de ensino nas universidades afirmando que estas ainda são espaços “reprodutores de conhecimentos racistas e promotores de violências epistêmicas culturais”, fazendo convite à instauração de uma experiência formativa contra hegemônica. Em uma de suas falas sobre educação antirracista, a professora e pesquisadora brasileira Luana Tolentino (2022, s/p.), revela o depoimento de um estudante: “Professora, porque preciso aprender ciência, se vou trabalhar em obra?”. Esse exemplo evidencia o quanto alguns corpos se compreendem, desde muito cedo, distantes dos espaços de reconhecimento, de validação de seus saberes, mas também certa desconexão entre aquilo que se vive no ambiente escolar e aquilo que se vive fora dele.

Nos países mais desiguais como no caso do Brasil, a manutenção de uma estrutura capitalista, alinhada a interesses neoliberais, tem estreita conexão com a manutenção de um sistema de violação de direitos. A assimetria de acesso é um dos fatores que garantem a sustentação dos privilégios da camada social mais rica. O grupo desfavorecido é majoritariamente negro, e compõe a estatística que apresenta mais metade dos habitantes do país como pessoas não brancas, segundo dados do IBGE (2022). Grande parte da população pobre e periférica é vítima de uma estrutura sustentada no racismo. Ao tratar da prevalência da estrutura racista no Brasil, Oli-

veira e Laurentino (2020) colocam que, por mais que existam iniciativas públicas de combate ao racismo, essa prática ainda está distante dos processos desenvolvidos na formação universitária. Isso é o que esses autores observam a partir do recorte no campo da dança. A constante reinserção de seus conteúdos e metodologias parece um entrave para uma efetiva reestruturação no ensino no Brasil.

De acordo com o que trazem Oliveira e Laurentino (2020), há várias ações a partir da constituição Federal de 1988, no sentido de instituir políticas de enfrentamento ao racismo como: a descrição do racismo como algo inafiançável; o Decreto n.º 4.886/2003 que estabelece a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial-PNPIR; a Lei n.º 12.228/2012, que estabelece o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei das Cotas n.º 12.711/2012, que predetermina cotas para o ingresso em instituições federais de ensino; e a Lei n.º 12.990/2014 que reserva 20% das vagas de concursos públicos às pessoas negras, no âmbito da administração pública federal.

Há também, no campo da educação, a Lei n.º 9.394/96 à qual foi incluída a Lei n.º 10.639/2003 (alterada com o objetivo de incluir a cultura indígena pela Lei nº 11.645/2008), que define as diretrizes e bases da Educação Nacional que tornou obrigatório o ensino de história afro-brasileira e indígena na educação básica e, nas instituições de ensino superior - pela resolução CNE/CP 01/2004 -, a instrução para a geração de pedagogias de combate ao racismo por meio da educação das relações étnico-raciais (OLIVEIRA; LAURENTINO, 2020). Segundo esses autores, mesmo diante dessas leis e referências, há um modelo eurocêntrico e discriminatório que se sobressai nos processos de formação nas universidades atribuindo isso à dominação cultural epistêmica. Tal modelo vai reverberar na base, pois a formação universitária é uma grande referência de atuação profissional.

O racismo institucionalizado no ambiente de ensino universitário estabelece territorialidades de dominação cultural e epistêmica. Afinal, as universidades brasileiras foram organizadas tendo como modelo as universidades europeias e, para isso, operaram uma dupla negação: científica e cultural. Nesse processo de consolidação das universidades, os saberes dos povos tradicionais-pretos, indígenas, quilombolas e suas tradições culturais foram excluídos, silenciados e estigmatizados (OLIVEIRA; LAURENTINO, 2020: 264).

Os autores recordam que danças de origem africana ou indígenas são colocadas, geralmente em uma perspectiva reducionista que as compreende como distantes, do passado, “ancestrais”, “míticas” e anônimas, de funcionalidade social e espontânea sem que se atribua a elas equivalente valor de fruição estética ou refinamento motor como nas danças europeias (OLIVEIRA; LAURENTINO, 2020: 265). O racismo e toda ordem discriminatória e desigual também tem sua perpetuação aí, na manutenção de dinâmicas excludentes das vozes e dos corpos negros, indígenas, dissidentes e diversos.

O professor indígena do povo Baniwa, Gersem Luciano (2019), discute a ideia de educação para o manejo do mundo e da vida a partir da cosmovisão indígena e para indígenas. Ele inicia seu texto com algumas questões dentre as quais é possível destacar as perguntas sobre “como repensar a escola” e qual seria “o lugar de contextualização das políticas pedagógicas específicas, interculturais e diferenciadas” (LUCIANO, 2019: s/p.).

A partir disso, ele apresenta a provocação de que a educação para o manejo do mundo vem para contrapor uma concepção de ser humano globalizado ao qual se destina uma educação instrumental. Essa educação instrumental se afina com a capacidade de dominar, explorar, manipular, subjugar e destruir a natureza, o mundo e a vida. Ou seja, se evidencia aqui a consonância entre uma educação instrumental e a dinâmica colonizadora que se dá desde muito cedo, desde a base.

A alternativa apresentada por Luciano (2019) seria, neste contexto, o reconhecimento da cosmovisão indígena no campo da educação. Ele defende a concepção de uma cosmopolítica, de um contrato de convivência que não seja apenas social, mas em integração com o mundo, com a natureza. Pela perspectiva indígena, a educação deveria ocupar-se de alcançar a sabedoria e a sensibilidade humana alinhadas às dinâmicas da natureza, ou seja, também envolver o aprendizado de ouvir os trovões, as correntezas, as ondas, o barulho dos peixes, os animais do mato de modo a “deixar compenetrar-se e interpenetrar-se seguindo os seus ritmos, tempos, ciclos e forças” (LUCIANO, 2019: s/p.). O autor propõe pensar a educação escolar e universitária como um manejo cósmico, defendendo ainda que indígenas devem conhecer bem o pensamento ocidental para não se transformarem em consumidores ou vítimas desse pensamento.

Ailton Krenak (2022) ressalta que uma investida tão desatenta ao presente gera a sensação de desconexão entre as pessoas e o mundo, uma sensação de descompasso. Em oposição a isso Krenak, (2022: s/p) expõe:

As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo. Esse é o mistério indígena, um legado que passa de geração para geração. O que as nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra.

A realidade do chão de concreto das instituições de ensino no contexto urbano nos desafia a encontrar as forças para furar cimento, ao mesmo tempo que nos demanda flexibilidade e abertura para não reproduzir violências. Para desativarmos os sistemas entranhados que se revelam em abordagens hegemônicas e colonizadoras na prática cotidiana é necessário abrir espaço no corpo para o que se apresenta como diversidade, é necessário manter atenção àquilo que se mostra como movimento, para não perder o pulso junto ao ritmo da terra. A pista de uma micropolítica ativa que busca o reconhecimento e a potencialização das vidas, mesmo que em seus sinais mais sutis, pode oferecer um caminho. A atenção ao não-Saber, como possibilidade de alargamento de espaços no corpo para o porvir, aparece aqui como um convite à essa incursão.

O NÃO-SABER

Se a referência colonialista, com todo seu arsenal produtor de verdades e hegemonias, precisa ser desincorporada, as bases dessa referência precisam sofrer algum abalo no que concerne às relações de ensino-aprendizagem no campo da arte, seja na escola, seja na universidade. Um dos aspectos que se liga diretamente à essa engrenagem é a ideia de que há uma hierarquia de valor entre uma cultura e outra, entre um modo de conhecimento e outro, entre um agente que detém o conhecimento verdadeiro e outro agente desprovido dessa verdade. Por mais que esse tema já tenha sido debatido, esse pensamento ainda tem forte influência nas práticas

em sala de aula. Essa é a cultura vivenciada por nós, é o pensamento que muitas pessoas foram levadas a ter diante do modelo de educação que experimentou e das relações que vive. Como, então, subverter essas lógicas impregnadas no corpo? Que operações carregariam a possibilidade de se atuar criticamente diante dessa herança colonial que hierarquiza saberes e produz opressão? E que operações também não perderiam força e rigor diante das armadilhas de adesões impensadas, precipitadas ou ativismos que não ultrapassam as redes sociais em operações pouco estratégicas?

O professor indígena, o Dr. Casé Angatu Tupinambá disse uma vez que, quando há uma palestra na comunidade onde vive, todas as pessoas que participam recebem certificado de palestrante²¹. Tal relato nos faz perceber que dinâmicas engessadas podem ser subvertidas desde os gestos mais sutis ou aparentemente sem efeito. Como não há receitas, possivelmente não encontraremos os meios, as operações, as metodologias de modo imediato, mas isso não nos impede de nos arriscarmos na tentativa de estar à altura dessas demandas urgentes de nosso tempo, uma vez que, “não dá para desperceber o que foi percebido”, como disse a estudante Gabriela dos Santos (informação verbal)²² por ocasião de uma aula.

Um fator a ser considerado neste entrecho é que não se trata de aderirmos à lógica do cancelamento que imediatamente descredibiliza pesquisas sem que se aprofunde os motivos. Não precisamos nos referenciar somente em discussões e provocações recentes sobre os assuntos, mas é urgente e necessário que outras cosmovisões tenham espaço em nossas articulações. Os embates, as diferenciações são sempre uma oportunidade de alargar a percepção e de produzir outras compreensões sobre o mundo e sobre as vidas que o fazem. É possível problematizar o velho e o novo, o passado e o presente para enfrentar tais desafios, desde que haja reflexão crítica e porosidade.

François Jullien, por exemplo, é um autor francês que se debruça sobre a cultura chinesa tentando desfazer preconceitos entre essas diferentes

²¹ A fala do professor se deu por ocasião de uma palestra intitulada *Palavra de índio e o silêncio que fala*, do professor Casé Angatu Tupinambá – indígena morador da Aldeia Gwarini Taba Atã, território Tupinambá de Olivença; Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC (Ilhéus/Bahia) –, e do artesão Tiago Tupinambá - indígena, morador do Território Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Bahia). A palestra aconteceu no dia 16 de agosto de 2016 no CEART - Universidade do Estado de Santa Catarina.

²² Em uma conversa de final de aula em dezembro de 2023, na disciplina de Abordagens e Lógicas da Dança III do Curso de Licenciatura e de Bacharelado em Dança da Unespar, a estudante Gabriela dos Santos disse essa frase ao relatar sua experiência de percepção do espaço da cidade diante de uma proposição realizada com seu grupo. Nesse dia eu disse a ela que anotaria a frase para poder citá-la em ocasião pertinente.

culturas. Ao se referenciar nos estudos sobre a cultura chinesa ele traz essa proposição de um sábio que não tem ideias (JULLIEN, 2001). O autor percebe a relação entre mestre e aprendiz como algo em movimento, que coloca a (e/o) mestra (ie/e) sempre em autoquestionamento e, por isso, não detentor de verdades enrijecidas e Saberes absolutos. Jullien (2001) se baseia nas palavras do mestre chinês Confúncio (K'ung Ch'iu, K'ung Chung-ni ou Kung-Fu-Tzu), que viveu no século VI a.C. para fazer tais afirmações. Uma das expressões de Confúncio diz: “Há quatro coisas das quais o mestre era isento: de ideias (lugar de privilégio do saber), de predeterminações (dogmas e afirmações categóricas), de posicionamento fixo (inflexibilidade) e um EU particular (noção sujeito egocêntrico)” (CONFÚNCIO, Lun Yu, IX, p. 4) [T.A.].

Jullien (2001) parte dessa afirmação para problematizar hierarquias que dividem aqueles que Sabem (tem ideias) daqueles que não sabem. Ele interroga as predeterminações como as de sujeito, e defende a percepção de ser em processo, que não se encerra em categorias rígidas, inflexíveis e auto-centradas. Daí surge sua visão da noção de sabedoria ao afirmar que “o sábio não se encontra em posse de nada e nem é prisioneiro de ninguém, [...] não antepõe [grifo do autor] ninguém” (JULLIEN, 2001: 17) [T.A.].

Talvez, uma ideia de profusão de conhecimentos necessite de relações abertas aos saberes múltiplos, que não se fecham às descobertas e não estigmatizam as capacidades diante de fatores como: classe social; origem; cor da pele; etnia; gênero; faixa etária; e condição de saúde dentre outros. As pistas até aqui nos convidam a dividir responsabilidades acerca do processo, a tomar decisões em favor do comum, a estudar na prática a vida coletiva integrada com o ambiente, tendo em vista as diferenças de tempo de vida e experiência em determinado assunto. Rancière (2002) nos diz que é preciso saber enunciar aquilo que se procura, e que, a ideia de ser agente de um processo de emancipação passa pela emancipação de si própria (e/o). Para ele, “é preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais” (RANCIÈRE, 2002: 44-45).

Aqui, a figura de professor que professa a verdade é destituída para dar visibilidade a outras imagens como as de agente da produção e arti-

culação de saberes coletivos e de sabedorias sensíveis, humanas e outras que humanas. Isso implica se desnudar, se experimentar em ato, também se sujar de tinta, de terra, de chão, também errar a música, dançar-com ainda que em descompasso, ouvir com dificuldade o coração até se afinar suficientemente com o ritmo da terra.

Diante das dinâmicas de invalidação, tão presentes nas relações sociais de nosso tempo, e dos constantes ataques à educação, há que se pausar também os riscos de tais investidas. É possível afirmar que há uma responsabilidade da docência no que se refere à escolha de metodologias alinhadas ou não com perspectivas colonizadoras, mas vale lembrar que professoras (ies/es), tanto de escolas quanto de universidades são alvejadas (es/os) constantemente. Um modo de calar suas potencialidades é negligenciando, sucateando os espaços e desacreditando as práticas. São recursos que não chegam, livros que são censurados, cargas horárias que aumentam proporcionalmente às perdas salariais.

A não garantia de tempo para planejamento e para a pesquisa e formação docente. As dinâmicas de boicote e silenciamento são muitas, também operam na dimensão dos afetos e as consequências recaem sobre a própria sociedade.

O CORPO E O ESPAÇO AO POTENCIAL IMAGINATIVO

Para o filósofo holandês Baruch Spinoza (2009 [1677]) conhecer e conhecer-se são meios de ser livre, uma vez que nos tornamos escravos diante da limitação da percepção acerca de nós mesmas (es/os) e das coisas. Spinoza (2009 [1677]) traz a relação entre conhecimento e imaginação afirmando que a imaginação é também modo de conhecer, além desta se relacionar com a potência de vida. Não parece necessário que se discuta demoradamente a estreita ligação entre imaginação e a arte, mas vale ressaltar sua pertinência na formação humana, tanto no sentido de expandir o potencial sensível e perceptivo, quanto no sentido da experimentação de si e construção de realidades. Se liberdade passa pela imaginação, quanto mais esse aspecto é tolhido em nossa formação, menos livres somos.

Para a artista e professora Eleonora Fabião (2009) o corpo não é descrito por sua forma, mas por sua capacidade de afetar e ser afetado e por

uma relação de forças interativas de partículas infinitas e de variadas velocidades. O corpo pode ser descrito como regime de intensidades. Reduzir sua leitura a aspectos de funcionalidades e formalidades, é fazer reduzir a potência de vida inerente à existência, portanto, os modos de abordagem do corpo na relação de ensino-aprendizagem no campo da arte têm inerentes as intersecções entre as dimensões: ética, estética e política. A criação, neste sentido, pode ser compreendida como forma de articular diferenças e como meio de dar vazão às potencialidades desse corpo. Os modos de fazê-lo inclui tornar o corpo, com suas composições naturais, culturais, biológicas e sociais foco e objeto de atenção.

O corpo espinosiano não está, e nunca estará completamente formado, pois que é permanentemente informado pelo mundo, ou, parte de mundo que é. Inacabado, ou ainda, inacabável, provisório, parcial, participante – está, incessantemente, não apenas se transformando, mas sendo gerado. Tenho particular interesse na resposta espinosiana pelo grau de abstração e a amplitude daí decorrente. Se do entendimento de forma, função, substância e sujeito passamos às noções de infinitude, movimento, afeto e entre-meios, nos tornamos potência-corpo antes mesmo de corpos sermos, pois que “corpo” não “é”. O mundo se torna potência-corpo antes mesmo de corpo ser, pois que “corpo” não “é” (FABIÃO, 2009: 238).

O corpo, como potência, pode constituir-se passo-a-passo em meta-estabilidade, diante de seus processos criativos que envolvem a fabulação de si e do mundo, diante da experiência de provar possibilidades e perceber-se em uma infinitude de vetores nessa construção de conhecimento. Criar não envolve um regime de competências e habilidades calcado em uma lógica produtivista. Criar é implicar-se. Envolve relação, espaço-tempo, atenção, envolve as vísceras e tecidos vivos, como nos provoca Gloria Anzaldúa (2000) ao tratar de seu processo de criação na escrita. As relações de criação-ensino-aprendizagem nesse enquadramento, demandam a implicação dos corpos e seu potencial imaginativo. Isso requer os movimentos de levantar questões, criar hipóteses, fazer escolhas, testar procedimentos, experimentar, figurar possibilidades, inventar, insistir, não saber, não saber outra vez para permitir o espaço-tempo necessário para que algo se faça, se mostre, se configure.

O estímulo ao potencial de se articular de diferentes modos as informações, as sensações, as demandas que se colocam ao longo da vida, pode oferecer parâmetros para uma vida mais livre. Operar por uma via inventiva é um modo de afastar a prática de uma lógica informativa, instrumental e depositária. Ampliar o campo de referências e criar vocabulário passam também por encontrar modos de apreender, circunscrever e enunciar o vivido. Trata-se da ação de testar, de nomear, renomear e, de certo modo, decodificar o que se apresenta como regime de intensidades, forças em operações de co-determinância.

Abrir espaço para a criação de outras narrativas para o mundo e para um mundo imaginado com aplicabilidade no presente, requer a abertura espaço em si para que as condições propícias se instaurem. Isso envolve o âmbito do poético, da técnica – como recurso – e do espaço àquilo que está por vir. Fabião (2009: 237) nos convida a “criar situações que disseminem dissonâncias diversas: dissonâncias de ordem econômica, emocional, biológica, ideológica, psicológica, espiritual, identitária, sexual, política, estética, social, racial...”. Porém, nenhum corpo se abre diante da necessidade de se defender, sem sentir-se minimamente em situação de amparo.

Os saberes sensíveis inerentes ao campo da arte tornam-se potentes estimuladores de uma percepção mais atenta aos acontecimentos do entorno, são capazes de provocar novos caminhos cognitivos e fazer perceber a realidade a partir de diferentes parâmetros. Portanto, longe de uma abordagem romantizada da arte, cabe reconhecer que essa exerce um papel social preponderante na formação subjetiva, incluindo o aspecto processual de transformações constantes do corpo. Assim, cabe ao ensino no campo da arte a educação do sensível, uma educação que se dá no e pelo corpo, que passa pela investigação, pela movida da matéria, pelo contato com as obras de arte, pelo acesso ao contexto e referências, pelo estímulo a diferentes modos de perceber, pelo conhecimento e reconhecimento de outras cosmovisões, pela criação e pela relação que se dá entre a produção inventiva em arte e a produção imaginativa da vida em si.

No que se refere ao aprendizado em arte que se dá via instituições de ensino, uma ligação entre esse tipo de abordagem e a prática de uma educação transformadora torna-se imprescindível. Tendo em vista que muitas obras de arte desdobram questões preponderantes em cada momento

histórico, são articuladoras e, em muitos casos, questionadoras de determinados modelos sociais. Ao pensarmos uma educação crítica e ativa, o convite explícito de Paulo Freire (2007) a uma prática que toma a experiência de vida das (es/os) estudantes como princípio de aprendizagem é grande referência. Além disso, desdobramentos desse pensamento, como propostos por bell hooks (2013) ao dar foco em uma educação transgressora que põe em questão as desigualdades, aparecem como convite à uma prática sempre ancorada na sua conjuntura. Se há uma tendência atual de questionamento de imposições, hierarquias e modos de vida destrutivos do planeta, por que não refundarmos nossas bases, por que não nos arriscarmos de modo insurgente, aprofundarmos radicalmente nossas práticas em questões que nos tomam como coletividade?

Um corpo sensível, atento, capaz de conhecer e mapear seus afetos pode ter a perspicácia de imaginar e ser agente de realidades menos destrutivas. Só um corpo que vivencia na prática essas possibilidades é capaz de acionar mudanças. Aprender a ter uma postura investigativa, aprender a questionar o mundo de modo consistente demanda, primeiramente, a aplicabilidade de metodologias que não subestimem o potencial crítico e sensível das (es/os) agentes nos processos de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

Uma reflexão sobre as relações de ensino-aprendizagem no campo da arte com foco no corpo é trazida a partir de diferentes provocações. O intuito de se compreender a prática investigativa e imaginativa como potenciais produtoras de movimentos entre os corpos se revela ao longo da escrita que ressalta a indissociabilidade entre as dimensões ética, estética e política. O corpo é pensado como aprendizagem de ser sensível e abrange a ideia de uma constituição subjetiva que se dá em relação constante com o meio. O meio pode tanto esconder armadilhas de confinamento, quanto provocar as condições para a composição de um coletivo insurgente frente a forças que atentam contra as vidas diversas.

Dentre as provocações do texto estão: a possibilidade de se pensar uma abordagem estimuladora do potencial inventivo, o que envolve também a invenção de si; a necessidade de uma abordagem vinculada ao con-

texto, tendo em vista a relação com uma juventude heterogênea e plural e relativamente engajada em questões de seu tempo; a tomada de decisões balizada por uma ética situada diante dos diferentes marcadores sociais; e a importância de se abdicar do lugar do Saber atrelado a uma lógica colonizadora compreendida como poder de se produzir submissão.

A partir disso, uma aterrissagem possível e provisória dessa discussão aparece no terreno da implicação dos corpos em favor de uma educação do sensível que não ignore o campo minado no qual a educação sobrevive. Para que o aprendizado possa se dar na criação de seus meios diante desse contexto, um corpo de luta com alguma porosidade há de comparecer. Assumir que essas relações que produzem corpo político se dão por fricção, é um modo de convocar nossas potências ainda desconhecidas. Afinal, não sabemos o que pode um corpo, como nos diz Spinoza (2009 [1677]).

A discussão aqui evocada se volta àquilo que está no campo da operação direta, na confiança de que as pequenas transformações na prática cotidiana, as micropolíticas situadas, podem ser provocadoras de grandes transformações no modelo de sociedade que se quer para o presente. Como afirma Rancière (2002), uma ideia de emancipação não passa somente por instituições ou movimentos, mas se dirige às pessoas como cidadãs, em pleno direito. Em um país no qual professoras (ies/es) são massacradas (es/os) em praça pública por representantes autoritários ao reivindicar direitos trabalhistas; em um cenário no qual as instituições de ensino têm seu papel social reduzido às demandas de interesse neoliberal que requer corpos obedientes e super produtivos, não cabe o conformismo, mas o desejo de revolver terras em ativação de nossas potências ingovernáveis.



3

O balé como instrumento pedagógico no universo simbólico infantil²³

Cintia de Andrade

Esta pesquisa tem como finalidade abordar o balé como uma ferramenta pedagógica que responda aos desafios da contemporaneidade. Constatando na minha vivência frente a essa técnica a necessidade de reformular e atualizar os objetivos e os modos de existir hoje, as estratégias de ensino na sala de aula devem ser constantemente revisitadas e estudadas de modo que, a partir de uma visão pedagógica, olhar para esse balé como uma arte capaz de ser um instrumento de revelação dos diferentes procedimentos de trabalhar o corpo e essa técnica para a sua aplicabilidade.

Neste artigo trago a Interdisciplinaridade, como uma das ferramentas para o uso de estratégias de outros campos das artes como um caminho para o entendimento de uma reflexão-ação transformadora dentro da prática dos conteúdos a serem trabalhados. Só assim é possível defender uma formação integral dos alunos como seres ativos na sociedade – esse processo de ensino-aprendizagem deve fornecer ao aluno ferramentas de diferentes áreas do conhecimento, para apreensão da realidade em sua múltipla dimensionalidade. Para o aluno, a importância de se ter uma prática interdisciplinar e não somente propostas teórico-práticas constitui-se em uma possibilidade de romper com fronteiras impostas por disciplinas fechadas em si mesmas. Portanto, as práticas interdisciplinares possibilitam uma troca entre as diversas áreas do saber, no sentido de melhor oferecer ao aluno a visão do todo.

Archer e Israel (2004), no artigo intitulado *Interdisciplinaridade: conhecimento construído*, ressaltam que cabe ao educador desempenhar um papel

²³ Esta publicação consta como capítulo do livro: SANTOS, E. C. M; e FERREIRA, R. (2023) **Pesquisas em balé no Brasil: pedagogias, visibilidade negras e repertórios**. Pelotas: Editora UFPel.

importante no processo-conteúdo para uma melhoria da qualidade de ensino. Para que isso seja realmente eficaz, o resultado desse processo deve constituir-se em uma ação pedagógica pela via da interdisciplinaridade, só assim é possível defender uma formação integral dos alunos como seres ativos na sociedade.

Este trabalho propõe algumas metodologias no ensino do balé, levantando a seguinte questão: Como pensar o ensino do balé hoje? Esta é uma pergunta fundamental para este estudo. No decorrer destas páginas será discutido o fascinante desafio que é: compreender o papel do ensino através das diversas estratégias para ensinar o balé clássico.

Identifico a contribuição dos balés de repertórios como um instrumento da interdisciplinaridade e como uma prática metodológica, porque são plenos de um imaginário que atrai as crianças com a revelação de contos, fábulas e lendas do universo simbólico infantil e são acompanhados de um libreto baseado em literatura infantil – através desses espetáculos são apresentados elementos que se fazem importantes para um aprendizado eficaz. Um espetáculo com esse objetivo pode ser comparado a uma poesia.

Nesse aspecto, um artigo intitulado *A linguagem da dança*, escrito por Judith Lynne Hanna (2004), aponta que a dança, como a poesia, é a arte da metáfora e da abstração e que existem danças narrativas. O estudante irá interpretar essa dança a partir da perspectiva de suas culturas e experiências pessoais e também através do direcionamento dado à proposta utilizada em um determinado balé, história, contos, lendas ou fábulas.

E, por fim, a improvisação como um instrumento em sala de aula para uma abordagem de aprendizagem sendo sobretudo uma experiência de criação e invenção.

1 E 2 DO *PLIÉ* AO *JETÉ*: RUMO À INTERDISCIPLINARIDADE

Na integração com o coletivo, trabalhando em sintonia com outros profissionais, os educadores, de acordo com Acher e Israel (2004), devem ter em mente não somente o processo, mas “serem” interdisciplinares antes do “fazer” interdisciplinaridade. O aperfeiçoamento do educador e a busca de novos

conhecimentos tornam-se fundamentais para uma prática interdisciplinar que vise à transformação da realidade – essa proposta exige que os educadores se abram para uma nova postura diante da prática pedagógica.

Portanto, é a primeira condição para um desenvolvimento interdisciplinar que, segundo as autoras Archer e Israel (2004: 30), “transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus limites para acolher as contribuições criadas por outras disciplinas”, assim a interdisciplinaridade é um processo em construção que envolve tanto a prática quanto a teoria, necessita da conscientização do educador que deve assumir uma mudança de mentalidade, construir uma nova consciência de mundo, e isso só será possível através da reforma do conhecimento, que é um elemento fundamental e responsável pela transformação do comportamento. Essa transformação acontecerá, segundo Archer e Israel (2004: 31) quando os educadores assumirem uma nova proposta de ensino que seria um caminho “para o trabalho interdisciplinar, tanto no nível da pesquisa quanto no trabalho pedagógico, é de que as concepções da unicidade entre realidade e conhecimento sejam efetivamente reelaboradas”.

A interdisciplinaridade tem sua importância para a educação porque, segundo Archer e Israel, é:

A utilização por uma disciplina de modelos teóricos ou conceitos, elaborada em outra mais consolidada; o diálogo das disciplinas; a abertura dos ouvidos e dos olhos a cada disciplina para os ditos e fazeres das demais, conseguindo, pela via do entendimento dialógico, uma soma de esforços na solução de problemas teóricos e práticos; a integração ou fusão entre parcelas de diferentes disciplinas, mas que compartilham um mesmo objeto de estudo. É um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser constantemente buscado (ARCHER; ISRAEL, 2004: 29).

No decorrer deste estudo fica comprovado que o balé pode ser conectado com outras áreas de conhecimento, fazendo-se ferramenta eficaz para a interdisciplinaridade, portanto cúmplice no processo ensino-aprendizagem, uma técnica aberta a interpretações. É, então, um instrumento facilitador no aprendizado de muitos alunos, pois integra mente e corpo, ou seja, um programa bem desenvolvido na área do balé clássico torna possível essa dança contribuir com outras relações e opções educacionais e didáticas pelo uso de múltiplas linguagens.

Os métodos que contribuam para um ensino-aprendizagem efetivo dependem também dos métodos da exigência para a atualização dos meios. Segundo o referido artigo *Interdisciplinaridade: conhecimento construído* é necessário que exista, através do ensino interdisciplinar, uma visão aberta do mundo. Dessa forma, esse ensino, segundo as autoras Archer e Israel (2004: 30), “nasce de uma proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia”.

3 E 4 DO FONDU AO DEGAGÉ: OS BALÉS DE REPERTÓRIOS COMO UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Assim, se pensarmos num espetáculo de dança – no caso o balé de repertório²⁴ a grande contribuição está exatamente no que ele pode revelar como: questões e ambiências de uma época, através da experiência sensível, tornando compreensíveis acontecimentos, significados e reconhecimento simbólico a partir da transmissão do fazer e da oralidade.

A partir desse critério, deve-se levar em conta que as histórias e as produções artísticas dos balés de repertórios podem contribuir como recurso didático interdisciplinar. É um desafio propor esse tipo de ferramenta metodológica como um fio condutor que sustenta um papel importante para ampliar o exercício dessa competência simbólica, e o uso dela em sala de aula é ampliar os recursos didáticos. Tal competência simbólica, segundo Martins, Picosque e Guerra (1998: 104), só acontece através do: “Centro do processo de ensino-aprendizagem, seja formal ou informal, onde a criança constrói seus símbolos”. Através de suas ações e de diferentes formas de linguagem, representa os objetivos e as ações sobre eles representando também seus conceitos”.

O balé clássico tem seus elementos fundadores e outros que se tornaram importantes para o seu atual reconhecimento, porém, assim como a dança foi uma maneira do homem primitivo se expressar, na atualidade, ele está desafiado por outras importantes funções. Nesse sentido, Robatto (1994) ressalta a função da dança na sociedade contemporânea, o trabalho de uma obra coreográfica também é a transmissão de uma ideia, de uma mensagem em forma de dança, que se faz conhecimento quando o objetivo é educar através da arte e também desse tipo de criação artística.

²⁴ Os Balés de repertório contam uma história usando a dança, a música e a mímica.

Para Martins, Picosque e Guerra (1998), essa criação acontece por meio de um processo artístico, o conteúdo vai dar a forma e essa, por sua vez, é que forma o conteúdo, revelando à história seus valores, é o modo singular do homem captar e poetizar a realidade, a diferença está no tratamento dado à essa representação, que faz com que uma produção artística produza um encantamento, uma repulsa, uma identificação, uma indiferença ou uma reflexão.

Os balés de repertório podem envolver um estudo também relacionado com a vivência e apreciação artística. O livro intitulado *A língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte*, de autoria de Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e Maria Terezinha Telles Guerra (1998), descreve uma pesquisa realizada por Michel Parsons, que proporcionou um maior entendimento sobre o olhar dos estudantes na leitura das obras artísticas. A pesquisa se constituiu de vários estágios, neles a construção de ideia através dos vários elementos que compõem uma obra como: cor, tema, beleza, realismo, emoção, intenção, sentimento, ideia, ponto de vista e mensagem, de acordo com Parsons, na pesquisa somente no “quarto estágio da experiência o sentido, acrescidos do interesse pela história e o diálogo com o mundo da arte, se faz presente, então é o momento da subjetividade.

Nesse estágio o artista brinca com a representação dos olhos, é uma metáfora visual” (MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998: 122) e só no quinto estágio é distinguido o juízo da interpretação e nele se faz importante o valor dos estilos que conseguem exprimir e quais orientações podem trazer para cada experiência humana individualmente.

O professor, como orientador dessa proposta, deve dirigir a informação de forma que eles reconheçam essas diferenças. As características e valores inseridos nessa proposta didática só é possível alcançar através de uma educação constante com a prática da observação e da análise dirigida das obras, surge, a partir disso, a importância de uma educação através da arte, pois a apreciação se torna significativa e independente da linguagem proposta. Qual o significado da palavra ensinar? No livro *Professora sim; tia, não – cartas a quem ousa ensinar*, diz que:

não existe ensinar sem aprender e com isto o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende, ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um

lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observada a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 1997: 19).

Para Martins, Picosque e Guerra (1998: 128), ensinar “é possibilitar que o outro construa sentidos, isto é, construa signos internos, assimilando e acomodando o novo, em novas possibilidades de compreensão de conceitos, processos e valores”. No ensino através dessa ferramenta, os balés de repertório, podem contribuir para uma busca de uma aprendizagem significativa, o objetivo é a interação da criança no campo do balé clássico, isso reforça a perspectiva de contemplação da interação da criança com o conhecimento. A defesa da inclusão de outros saberes como esses balés contribui para um aprendizado mais complexo e para a reflexão sobre a fruição e reflexão no desenvolvimento da apreciação estética dos alunos, ampliando o campo cognitivo.

É importante salientar que o processo de ensino-aprendizagem através essa proposta de interdisciplinaridade só poderá se concretizar se houver uma preocupação do educador com certos aspectos, como direcionar o aluno para que ele cumpra seus objetivos com aquele balé. Algumas questões norteadoras o educador deverá ter em mente, como aponta Martins, Picosque e Guerra (1998): Quais cenas ou imagens visuais, sonoras ou gestuais trazer para os aprendizes? Quando mostrá-las? Como? Por quê? O professor deve ter em mente um objetivo, o propósito deve ser claro, para que a provocação estética possa desencadear um aprendizado artístico ampliando as redes de significação; portanto, o foco principal está na percepção/análise e no conhecimento da produção artístico-estética. No entanto, o centro não está apenas na informação dada. Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998: 138): “O acesso a espetáculos de dança clássica, moderna ou folclórica permitirá à criança uma experiência estética, além de lhe proporcionar a apreciação significativa da arte no movimento”.

Para Archer e Israel (2004), a interdisciplinaridade passa a ser um ponto de vista que permitirá uma reflexão crítica sobre a aplicabilidade desse recurso metodológico. Cabe ao professor propor atividades para que o estudante interprete esse balé a partir da perspectiva de suas cul-

turas e experiências e também através do direcionamento dado à proposta utilizada que contribua para que o estudante reflita e compreenda as questões que tal balé move como: identificação de alguns passos do balé trabalhados em sala de aula, pesquisa sobre a história que o balé se embasa, a interpretação dirigida dos valores sociais/econômicos/disciplinar inseridos nessa história.

As metáforas²⁵, na dança, são usualmente utilizadas para explicar questões de linguagem literatura e foi a inspiração para muitos balés de repertório, o que valoriza ainda mais a sua relação e função com a comunicação. Os balés acompanhados de um libreto foram, muitas vezes, baseados em literatura infantil, a exemplo do: *O quebra-nozes*, *A bela adormecida*, *Cinderela*, entre outros.

O que pode explicar o impacto que provoca, semelhante à literatura, são usualmente utilizados para explicar questões de linguagem, política, saúde, ciência, relações sociais; portanto, romancistas e poetas utilizam diferentes formas de dança para retratar personagens e outros aspectos da obra. Esses balés transmitem, assim, através da linguagem da dança, variados conhecimentos e estabelece vínculos com a história. Assim, a interdisciplinaridade pode ser considerada como um meio de conseguir uma melhor formação geral, uma educação permanente através da troca contínua de experiências, uma forma de compreender e modificar o meio, são plenos de um imaginário do universo infantil que atrai as crianças com a revelação de contos, fábulas e lendas.

5 E 6 DO *FRAPPÉ* AO *SUR LE COU DE PIED*: QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO, AS HISTÓRIAS ATRAVÉS DO BALÉ

Os contos, com seus elementos, deixam, por um lado, através de suas narrativas, um mundo de ilusão; mas, ao mesmo tempo, concretizam valores sociais, históricos, financeiros, amorosos, entre outros, que podem ajudar cada indivíduo a desvendar seus próprios mistérios, podendo ou não se identificar naquela história ou em determinada cena do enredo.

²⁵ A forma mais comum de codificar um significado na dança, implica em expressar o pensamento, experiência ou fenômeno em termos de um outro evento similar. Por exemplo: padrões de movimento contrastantes para homens e mulheres podem ilustrar seus diferentes papéis biológicos e sociais.

O professor pode utilizar desse universo como estratégia para trabalhar o corpo, transformando-o em protagonista, um motivo inconsciente é revelado, porque essas histórias falam da realidade do ser humano, narraram situações diversas, como traumas, dificuldades, desejos do herói, dos monstros, dos reis e rainhas, dos príncipes e princesas, dos aspectos nobres do ser humano.

Falam de rapto de belas princesas por dragões, de crianças que perderam a mãe e ganharam uma madrasta, entre tantos outros exemplos, que deixam nas mentes de cada espectador ou ouvinte a pergunta: Eu me identifico com os personagens? Ou essa identificação ocorre porque, de alguma forma, existe uma semelhança entre todos os seres humanos quanto à forma pela qual se enfrentam as situações da vida? Contar histórias nas salas de aulas é um recurso de encantamento para os alunos, um convite a visitar o mundo da fantasia. Para Silva e Souza (2005: 38), “através das narrativas a dimensão simbólica da linguagem é experimentada, bem como a conjunção com o imaginário e com o real”.

Por que os contos sobreviveram tanto tempo? Por que ainda existe um deslumbramento por essas histórias que, por hora, parecem tão ingênuas e fantasiosas? O que realmente pode estar por trás dessas versões de encantados contos? Segundo Warner (1999: 17), “os contos de fadas sobreviveram [...], porque começaram a representar a infância, aquela vivacidade de experiência no meio da inexperiência, a capacidade de sonhar acordada e de se encantar”, é interessante perceber porque as pessoas estabelecem relações ao entrar na imaginação dos contos, isso provavelmente ocorre porque eles oferecem espaço para a realização de frustrações, encantamentos, desilusões, felicidade, enfim, emoções que nos identificam, tornando possível, no presente, uma viagem ao passado e, porque não, ao futuro? Segundo Estés (2005: 12): “sabemos que a compreensão profunda da essência dos contos é claramente sentida pelo coração, pela mente e pela alma do ouvinte”.

É importante salientar que o termo “contos” possui duas funções distintas. Segundo Jack Zipes²⁶ (apud CANTON, 1994: 33-34), originalmente a magia simbólica tinha uma função utópica e emancipatória, porque era transmitida através dos contos oralmente que, ao longo do tempo, eram

²⁶ Crítico literário norte-americano.

transformados pelas pessoas comuns. Havia, também, um objetivo implícito, que seria o de compensar as injustiças da vida cotidiana, os personagens e a atmosfera trazem características que envolvem todo o enredo das histórias. Wallace Stevens, citado por Warner (1999: 19), acreditava que “visualizar um mundo fantástico nos ajuda a enxergar o mundo real”.

A autora Bonaventura, em seu livro *O que conta o conto?* procura mostrar que as vivências do mundo interior de cada indivíduo podem ser expressas com simplicidade, por meio das imagens usadas pelos contos e pelos sonhos. Portanto, o conto transmite não apenas os episódios de uma história imaginária, mas algo sobre nós mesmos, esse assunto é, também, abordado por Estés (2005: 13), quando fala que “ao mergulhar nos contos, os ouvintes reveem seus significados, leem com o coração, conselhos metafóricos sobre a vida da alma”, mas nada teria sentido nos contos se não houvesse uma ponte entre o espectador, o leitor, o ouvinte ou os responsáveis pela transmissão e interpretação dos contos, que são os narradores.

A palavra “narrar”, segundo o dicionário *Minidicionário da Língua Portuguesa* (BUENO, 2000: 533), significa: “Contar, expor minuciosamente, historiar, relatar e o narrador é quem ou aquele que narra ou conta”.

Neste trabalho, os narradores a que me refiro são os professores que têm uma grande importância no contar e fazer acontecer a imaginação nos seus alunos. A ilusão, a atmosfera e o clima são, também, os objetivos “camuflados” no conteúdo das histórias, portanto uma função importante na transmissão e na elaboração de contos, lendas, fábulas, ou qualquer tipo de história. A ponte com a função de carregar e tráfegar em diferentes segmentos de valores representa uma ponte para o imaginário humano de cada indivíduo, seja ele homem, mulher, criança ou jovem.

O principal objetivo dessa atividade, como instrumento metodológico, ao escrever uma história ou contá-la é, sobretudo, fazer com que o aluno, através dos movimentos dirigidos e atividades com a história em si, crie um universo simbólico dentro do contexto contado, informa Warner (1999: 51), salientando que esse narrador é a figura: “[...], era a figura através da qual podiam encontrar seu valor de modo intensificado, um campo onde podiam lutar por suas ideias e visões”. No artigo *Presença e presente da voz: era uma vez...* publicado em 2005, as autoras Silva e Souza se referem aos contadores de histórias e aos educadores como um aporte didático

significativo nas aulas. Quando há interação no ato de contar histórias, o estudante utiliza-se de sua imaginação e fantasia à medida que a história se desenrola. Portanto:

Quando se conta uma história começa-se a abrir espaço para o pensamento mágico. A palavra com seu poder de evocar imagens, vai instaurando uma ordem mágico-poética, que resulta do gesto sonoro e do gesto corporal, embalados por uma emissão emocional, capaz de levar o ouvinte a uma suspensão temporal. Não é mais o tempo cronológico que interessa e, sim, o tempo afetivo. É ele o elo da comunicação (SISTO apud SILVA E SOUZA, 2005: 36).

Os professores no papel de narradores são, assim, elementos de grande valor na arte de contar histórias, a sala de aula se converte em um mundo de fantasias ao se confrontarem com um conto propondo atividades para que os próprios alunos sejam os personagens da história, “entrando numa verdadeira aventura não sabendo nunca aonde vai chegar” Bonaventura (1992: 15). O aluno ao se deparar com um conto, irá se familiarizar com o enredo no sentido de se aproximar do lugar onde acontece a história, das principais personagens e das peripécias pelas quais elas passam e, antes de chegar ao desenrolar da história, sente uma simpatia pela exposição do enredo, sua moral ou até mesmo pela obra literária em si. O aluno, então, começa a perceber os diálogos divertidos, rimados, cheios de humor das personagens, ou a capacidade de fantasiar do autor. O contato com a literatura pode oferecer às crianças, desde a mais tenra idade, o material simbólico inicial para que possam ir descobrindo não apenas quem elas são, mas também quem elas querem e podem ser (BAPTISTA, 2015: 9). Os alunos, a partir dessa atividade, ampliam suas possibilidades de criação, percepção e imaginação, ou seja, relacionar-se com o seu universo simbólico através da dança reinventa o seu mundo, construindo conhecimento.

A criança, ao se deparar com uma história, penetra intensamente no enredo, a ponto de tomar a narrativa, para ela, como uma verdade. Segundo Estés (2005), existe um estágio de desenvolvimento nas crianças pequenas em que elas pensam concretamente. Um exemplo disso, segundo a autora, é quando dizemos para uma criança que está chovendo e nevando elefantes lá fora e elas correm imediatamente até a janela, para

olhar. Crianças de oito e nove anos, porém, entenderão e perceberão que as pessoas apenas usaram metáforas e que não estão, portanto, expressando uma realidade concreta. As crianças, nessa idade, já aprenderam que as imagens são, muitas vezes, utilizadas para descrever a essência de uma ideia, que são uma espécie de símbolo imaginativo.

Contudo, ela não perde a imagem do elefante, mas sabe que isso não é a realidade e que essa imagem foi traduzida para uma maravilhosa linguagem simbólica. Estés (2005: 17) atribui ao pensamento simbólico “a capacidade de imaginar níveis de significação ligados a um único motivo ou ideia – que nos permite inventar, inovar e produzir ideias originais, com resultados muitas vezes surpreendentes”.

Segundo a autora, Glória Radino²⁷:

A educação deve unir conhecimentos e experiências e encarar a criança e o professor como seres humanos únicos e desejantes, em sua totalidade. A concepção de infância e a educação não se restringem à pedagogia, da psicologia, da sociologia, da antropologia e de muitos outros (RADINO, 2003: 31).

Como um recurso didático e lúdico a maior parte dos mecanismos simbólicos é encontrada nos enredos das histórias, lendas, fábulas e contos esses são como uma “carcaça”, escondendo questões que vão além da história. O conteúdo das histórias tem a potencialidade de transmitir uma linguagem simbólica, que é necessária para a criança na inserção no mundo, além de ativar a sua memória e seu vocabulário, auxiliam a criança na aquisição de um pensamento conceitual e na compreensão e assimilação da realidade, a linguagem contida no conto está entre a criança e o mundo, proporcionando, então, uma dimensão maior ao seu domínio linguístico, se tornando, assim, uma porta para o conhecimento.

7 E 8 DO *TEMPS LEVÉ* AO *CHASSÉ*:

CRIE E INVENTE: INVERTENDO A LÓGICA DO
BALÉ CLÁSSICO ATRAVÉS DA IMPROVISACÃO

²⁷ Psicóloga formada pela PUC de São Paulo, em 1985. Professora do departamento de Psicologia Clínica da Unesp e da disciplina de Personalidade da Unip de Assis, atuando como supervisora de atendimento infantil.

O balé, como um sistema de passos e movimentos, tem como estrutura pedagógica sua principal característica na memorização. O professor transmite as sequências de exercícios e o estudante executa, o professor dessa técnica como proposta metodológica pode desconstruir a produção e a lógica dessa estrutura dançante, propondo a seus estudantes o fazer, o inventar, o reinventar das sequências, permitindo a eles uma outra perspectiva de aula, assim os alunos aprendem aprendendo. Kastrup (2001) aborda a aprendizagem inventiva e suscita uma questão: é possível ensinar ou fazer inventar?

Essa aprendizagem tem como ponto de vista as habilidades e competências desconectadas do controle e dominação de um suposto mundo dado, nessa proposta metodológica o professor compartilha com os estudantes os saberes, propõe a possibilidade da criação, um processo que se inverte, a consciência dos seus movimentos permite a eles experienciar sua própria sequência, sua própria invenção, a consciência dos seus movimentos. A importância dessa prática pedagógica incorpora o modo que propõe o corpo, problematiza seus próprios limites.

Um dos instrumentos para essa prática é a improvisação dirigida. O trabalho com a improvisação está relacionado, segundo (DANTAS, 1999: 103), “A partir de determinado tema, motivação ou situação pode ocorrer a utilização momentânea e espontânea, experimental”.



4

A tecnologia do encontro: estratégias metodológicas para criar-ensinar-aprender dança como ato performativo²⁸

Renata Santos Roel

Matheus Margueritte

Neste estudo exercitamos refletir sobre a *tecnologia do encontro*, na tentativa de criar-ensinar-aprender em dança a partir das marcas do corpo: contornos, fluxos, encontros entre humanos e extra-humanos, que nos fazem hoje compreender o ato artístico-educacional como uma contínua deglutição de formas e forças²⁹, como ato performativo. Em outras palavras, praticar arte-docência nos colocando em risco para lidar com situações de embate entre corpos, num movimento de deslocamento das pedagogias certas e exercitando o transitar da atenção para a diversidade dos corpos e suas narrativas, para os sentidos partilhados e os contextos divergentes.

O que estamos chamando de marca, em interlocução com a psicanalista Suely Rolnik (1993), “[...] são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma variação que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo” (ROLNIK, 1993: 2). Essas marcas geram em nós estados estranhos em relação às projeções que tínhamos sobre nossos corpos, nossas imagens, na medida em que rompem com determinado equilíbrio voltado a nossa autopercepção. Trata-se de um ato capaz de tremer contornos estáveis e propiciar novas composições.

²⁸ Artigo publicado na Revista da Fundarte, 50 (50). <https://doi.org/10.19179/rdf.v50i50.1105>

²⁹ Estes termos, formas e forças, são articulados aqui a partir do que a psicanalista Suely Rolnik (2018) se refere às experiências da subjetividade. No que concerne às formas, isto remete à captação dos sinais do mundo via percepção e sentimentos, associações e significações imediatas. Os códigos socioculturais que orientam um modo de apreensão da realidade pela via das representações. Já as forças operam por um outro modo de apreensão do mundo: pela via dos afetos; compõem a apreensão do entorno de modo extra-cognitivo, o que Rolnik chama de saber-do-corpo, saber-do-vivo. As forças estão relacionadas ao plano intangível e ao efeito das relações que agitam e atravessam todos os corpos.

Em contrapartida, compreendemos tecnologia como um conjunto de técnicas e ferramentas que viabilizam a realização de alguma atividade - e aqui, focalizamos na *tecnologia do encontro*, isto é, naqueles processos que emergem e que dizem respeito ao corpo-a-corpo, seja online ou presencial, sem desconsiderar as variações entre um modo e outro. Nesse sentido, pensar na *tecnologia do encontro* em contextos artístico-educacionais é também refletir sobre tudo o que “vai contra” a norma e tudo aquilo que achata ideias, ações e existências, fato que nos convoca a reajustar e reinventar palavras, gestos, pensamentos ou perguntas.

Perguntamos: quais tecnologias e mediações interessam como estratégias metodológicas numa aula de dança? Investigar e arriscar modos de mediação e práticas em dança que não convoquem os corpos à obediência, que não silenciem e que não privilegiam corpos ditos como ideais é o nosso desafio e interesse. *O quê?, Como?, Onde?, Com quem?, Quando?*, são perguntas que operam elas próprias como tecnologias de ativação da atenção do corpo des³⁰ artistas-docentes.

O corpo que dança ao aprender aprende dançando a ser sensível ao mundo em sua volta. Assim, pensamos o corpo em sua condição multirrelacional e o movimento como possibilidade de tensionar as lógicas coloniais historicamente presentes nas instituições de ensino que, por vezes, paralisam e excluem corpos, vozes e saberes. Hoje, nossos corpos que habitam instituições de ensino em Dança e Arte, seguem com as marcas e os saberes de quem investiga de modo pedagógico e performativo a *tecnologia do encontro* para fazer convites e bailar, atravessades pelo isolamento social, por aulas on-line, câmeras fechadas e imersos num oceano de inquietações, conflitos e sonhos. Atuar neste chão e ser provocados a habitar o corpo-a-corpo, mesmo que na distância, é viver na carne a materialização entre escolhas e renúncias nos âmbitos ético, político e metodológico.

Quando criamos-ensinamos-aprendemos dança, carregamos conosco essas marcas. Assim, praticar criar-ensinar-aprender dança nos últimos anos têm implicado em encontros entre forças e matérias e desestabilizações e, portanto, é sempre um fazer *com*. Sendo assim, nos interessamos por práticas artístico-pedagógicas que acontecem com gestos atentos a uma pedagogia performativa que se tece, também, por uma prática de-

³⁰ Neste artigo optamos por utilizar o pronome não-binário.

colonial. Como diz a pedagoga Catharine Walsh (2014): decolonial não como uma denúncia das lógicas hegemônicas do conhecimento (euro-norte-americano-cêntricas), mas como uma possibilidade de reinvenção do conhecimento, conectando os saberes que interrompem e transgridem as matrizes coloniais do conhecimento. Criar-ensinar-aprender dança *com* tem sido sobre manusear o encontro em diversas camadas e nas mais diversas qualidades.

DANÇAR AS MARCAS: PISTAS DE PRÁTICAS ARTÍSTICO-EDUCACIONAIS PERFORMATIVAS

O decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das bordas, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento. Assim, o decolonial não é um estado fixo, status ou condição, e nem implica um ponto de chegada. Trata-se de um processo dinâmico: sempre em se fazendo e re-fazendo, dada a permanência e a capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder (WALSH, 2014, T.A.).

No momento sangrento em que vivemos, os caminhos para o encontro com a dança são muitos, por vezes incertos e imprecisos. Pensar sobre a tecnologia do encontro em dança é varrer as camadas de poeira que impossibilitam corpos de criar relações de cumplicidade que permitam não só aceitar as diferenças, como também convocá-las à cena, encostando, esbarrando. Trata-se de uma prática de combate à homogeneização de corpos em detrimento da diversidade de existências.

Apesar dos escombros do atual cenário sanitário e político nacional, praticar o artístico-pedagógico por vias performativas é uma tomada de decisão que tomamos como pesquisadores da área de artes, especificamente da dança, a qual implica em atualizar, recriar, reformular, refazer artesanalmente – e tecnologicamente – paradigmas de corpo e, principalmente, ousar tentativas de criar-ensinar-aprender dança como o lugar de reinvenções de si e do mundo. O que muda no corpo des docentes e discentes quando atravessamos juntas uma pandemia? Quais interfaces

tecnológicas nos dão suporte para seguir? O que muda no nosso vocabulário? Nos nossos gestos? Na atmosfera da aula? Na elaboração dos planos de ensino? O que já não é mais possível renunciar?

Tem sido urgente evocar conteúdos e práticas a partir das marcas dos corpos, suas histórias e inquietações: experiências de racialização, experimentação de gênero, performances artísticas que se fazem como manifestos e denúncias. Se o machismo, o racismo, a homofobia e tantas outras injúrias moralistas decorrentes de um histórico colonialista são construções humanas, há nas salas de aula um lugar para o exercício criativo da desconstrução, da reflexão e da ruptura com essas estruturas. Em articulação com a educadora e feminista bell hooks (2020):

Histórias nos ajudam a nos conectar com um mundo além da identidade. Ao contarmos nossas histórias, fazemos conexões com outras histórias. Quando viajamos para países cuja língua nativa não conhecemos, a maioria de nós se comunica criando uma história que pode ser contada sem palavras. Podemos mostrar por meio de gestos o que queremos dizer. O que se torna evidente é que, na comunidade global, a vida é sustentada por histórias. Uma forma poderosa de nos conectar com um mundo diverso é ouvindo diferentes histórias que nos contam. Essas histórias são um caminho para o saber. Portanto, elas contêm o poder e a arte da possibilidade. Precisamos de mais histórias (HOOKS, 2020: 94).

Conhecemos o mundo e sua complexidade no e com o corpo. As marcas que se instituem a partir dessa relação convocam um estado de abertura, de disponibilidade e de coletividade para o enfrentamento da vida. Em *A cognição Contemporânea e a Aprendizagem Inventiva*, a psicóloga do campo da cognição Virginia Kastrup elucida que a aprendizagem é a experimentação e invenção de si e do mundo. Para a autora, aprender é conhecer o mundo pelo corpo, fato que exige uma relação de intimidade com a matéria e uma disponibilidade para as marcas que o tempo pode registrar em nós. Ademais, a pesquisadora afirma que a invenção acontece quando há discordância nas faculdades perceptivas da memória e da sensibilidade, sendo diferente do reconhecimento/reconhecimento, que conta com as faculdades operando em conjunto na identificação do objeto. É uma experiência que causa uma perturbação e impede as associações e significações imediatas.

Isso tudo tem aparecido e ocupado espaços em sala de aula, e hoje não se esquivar destas questões é uma escolha ética e política. Como fazer virar pesquisas, danças, performances e inquietações pessoais que dizem de marcas coletivas de uma sociedade?

Engajamo-nos no exercício crítico de praticar arte-educação como gesto implicado nas misturas que os encontros de uma sala de aula ou uma performance artística podem propiciar. Adotar essa postura é entender que em situações artístico-pedagógicas o ensinar-aprender são concomitantes e inerentes às relações e suas vias de afeto. Quando assumimos que não estamos mais interessades em uma dança que doutrine corpos e que achate existências, também precisamos entender que há a necessidade de se conhecer outras rotas para que a aprendizagem em dança ocorra. *Tecnologias do encontro*, isto é, este processo artístico-pedagógico de se arriscar a novas metodologias que considerem a diversidade de existências presentes na sala de aula, parece-nos ser uma via que dribla modos de criar-aprender-ensinar dança que se encontram em lugares colonialistas.

Investigar e inventar procedimentos artísticos educacionais tem implicado cuidar e ativar existências diversas. Conectar saberes do vivo, saberes do corpo, saberes que emergem do *Google Meet* habitado coletivamente, que nutrem o pensamento de uma docência performativa que se faz *com* que reinventam noções de corpo e movimento a partir das presenças, das demandas dos movimentos sociais e do que ainda permanece ausente nas universidades: vozes, saberes, expressões e movimentos que foram por séculos silenciados dos contextos educacionais e da própria esfera da arte.

Arriscar tecnologias de partilha em aulas é colocar-se numa zona de desestabilização e desconforto, abarcando o imprevisível do encontro, aderindo à tensão do espaço que o corpo habita. Isto tem nos possibilitado viver a docência como uma performance, capaz de compor com tensões nos modos de operar entre docentes e discentes. As tensões se fazem nos ajustes, no corpo-a-corpo, com aquilo que não tem percurso dado previamente e nem resposta pronta. As tensões vinculam e conectam os corpos humanos e extra-humanos. E, neste fluxo bailado, o vínculo, quando em tensão pulsante, possibilita variações de velocidades e qualidades de presenças.

Hoje, as interfaces tecnológicas que são suporte à aula se fazem de histórias e narrativas diversas, as quais tensionam instâncias individuais, coletivas e institucionais. Em diálogo, nutrem o ato educativo junto da

produção de subjetividades, estando atentas às dimensões éticas enquanto tecnologia de partilha e conhecimento das diversidades dos saberes e suas alteridades. Aqui, articulamos a noção de subjetividade com as práticas coreográficas, afirmando que o conceito não deve ser confundido com uma noção de sujeito fixo, mas deve ser percebido na sua dinâmica, ressaltando modos de agenciar culturas, políticas, desejos, afetos, movimentos e memórias. Parece-nos ser imperativo ético mobilizar conceitos de corpo, dança e arte nas relações de ensino-aprendizagem e assim, promover novas tecnologias para se pensar/inventar danças possíveis a partir dos encontros que o pôr-se em movimento produz.

Com a intenção de ampliar as relações aqui feitas escolhemos citar trabalhos artísticos como pistas para complexificar a discussão e, também, dar volume às perguntas e inquietações que nos debruçamos a fazer neste artigo: o trabalho artístico *Biblioteca de Dança* dirigido por Jorge Alencar³¹ e Neto Machado³² arrisca jeitos de contar histórias e memórias de dança com capítulos vivos:

Biblioteca de Dança é uma instalação coreográfica na qual artistas ocupam uma biblioteca e transformam seus corpos em livros dançantes. Em um espaço feito para reunir ficção, história, teoria e poesia, o elenco narra/performa coreografias que assistiram e marcaram suas vidas. Ao redor das mesas da biblioteca, artistas e públicos compartilham diferentes “contações coreográficas de histórias” de modo íntimo e relacional. Em cada local onde foi realizada, a Biblioteca de Dança contou com um grupo de artistas locais que compuseram o conjunto de livros dançantes. No formato online, o trabalho reúne artistas e, cada um apresenta um capítulo específico de sua performance no trabalho presencial, escolhido e adaptado para essa versão virtual. Os capítulos convidam o público a adentrar nessa biblioteca cujos livros são feitos de movimento e memória, dançados com palavras, gestos e sensações. Um jeito de compor as histórias da dança de modo afetuosos, coletivo e plural. (ALENCAR; MACHADO, 2021).

³¹ Jorge Alencar é artista, graduado em Comunicação Social e em Dança, Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

³² Neto Machado é artista curitibano, Bacharel e Licenciado em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP-UNESPAR) e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Ao presenciar esta performance³³, em dias distintos, percebemos a dimensão pedagógica atrelada ao ouvir sensível de diferentes vozes, acompanhado de gestos singulares e carregados de atravessamentos multidimensionais - marcas gravadas no corpo. A abertura relacional criada entre performers e público possibilita mover e acessar memórias e conteúdos num estado de presentificação. Os capítulos vivos ao contarem histórias, permitem que nós nos aproximemos da obra à medida que as nossas próprias marcas são ativadas. Trata-se de um ponto de partida em comum.

Nas salas de aula, quando nos arriscamos a compartilhar histórias e convidamos que outras também protagonizem os espaços de ensino-aprendizagem, novos modos de se fazer dança são criados-inventados-imaginados. Deste modo, compartilhamos agora duas situações vividas na prática por nós enquanto artistas-docentes. Ainda que em contextos de ensino distintos, essas experiências confluem na necessidade de trazer à cena os conhecimentos que se dão nas margens, que são pouco legitimados no dever de uma aula de dança e que contornam epistemologias eurocêntricas e heteronormativas.

Nas aulas ministradas na disciplina de Seminário de Produção Textual³⁴ para as turmas de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Unespar-Campus Curitiba II no ano de 2021 propôs-se uma prática de movimento e escrita a partir das marcas que habitam-compõem os corpos. A partir dessa aula, elaboramos um procedimento em quatro etapas para instigar práticas de investigação de escrita a partir do movimento no curso superior em dança: gestos e escritas que não apenas consideram suas histórias, mas se tecem com e a partir delas. Segue abaixo como a aula foi se desenvolvendo:

³³ Em Curitiba- PR, janeiro de 2022, o elenco foi composto por Cândida Monte, Gabriel Machado, Jorge Alencar, Laremi Paixão, Neto Machado, Priscilla Pontes, Raphael Fernandes e Rubia Romani. Na temporada em questão, a Biblioteca de Dança ocupou diferentes locais da cidade como a Biblioteca Pública do Paraná e as Casas da Leitura de Curitiba.

³⁴ Esta disciplina, conforme Projeto Político Pedagógico do curso, tem a seguinte ementa: “Desenvolvimento das competências e habilidades na língua portuguesa para produção de textos que resultem da discussão da dança no contexto acadêmico. Noções fundamentais sobre estrutura e conteúdo: coesão, coerência e informatividade. Estratégias de produção textual relacionadas a área da Dança como contexto artístico e acadêmico”. E os objetivos previstos no plano de ensino no ano de 2021 referem-se a: Oportunizar aos acadêmicos experimentações de escritas vinculadas às práticas corporais investigativas em dança; Capacitar os acadêmicos noções fundamentais sobre estrutura e conteúdo: coesão, coerência e informatividade nas diferentes lógicas e regimes textuais; Promover laboratórios experimentais de escrita e também a relação com pesquisas artísticas e acadêmicas; Promover experimentações textuais com ênfase em Articular e Argumentar acerca das experiências dançadas; Experimentar práticas de escritas realizadas coletivamente, a fim de criar manifestações diversas e, fomentar desdobramentos, aberturas e variações nos gestos e imagens performativas dançadas.

ETAPA 1.

ESCREVER A PARTIR DA PERGUNTA:

O QUE ESTAMOS CHAMANDO DE MARCAS?

Neste momento apresento um cartaz com a escrita abaixo:

“Estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Rompe-se um dado equilíbrio, tremem-se os contornos.”

Etapa 1.1 Perguntas para instigar e convidar uma escrita solta para ir aquecendo o corpo com a proposta da aula:

- O que compõe e treme seu contorno hoje?
- Qual é a sua paixão?
- Que marcas seu corpo carrega?

ETAPA 2.

INVESTIGAÇÃO DE MOVIMENTO

Nesta etapa apresento dois cartazes com as escritas abaixo:

LÍQUIDO SINOVIAL - É a força lubrificante das articulações, oferece fluxo ao corpo em movimento. Solto, elástico, agitado, fluído, desobstrutivo...

CONTER-SOLTAR - O que é conter o fluxo do movimento? O que é soltar? contenção - membrana; soltura- fluidos - que movimentos aparecem?

Faço o convite:

- Explorar movimentos a partir das articulações, experimentando a qualidade líquida e molhada e na sequência ampliar a investigação com os verbos conter e soltar acionando a musculatura e ampliando a relação com o espaço.

ETAPA 3.

PERGUNTAS PARA CONTINUAR E COMPLEXIFICAR
A INVESTIGAÇÃO DE MOVIMENTO:

Ainda explorando movimentos, apresento-leio um cartaz com as perguntas abaixo:

- Que imagens-marcas brotam de dentro para fora?
- Que coletivo você sente que carrega junto de você?
- Quais memórias-células-avós escorrem pelos seus ossos?

Etapa 3.1. Escrever-mover;

Os participantes agora podem oscilar entre mover e escrever, registrando as sensações, os movimentos que emergiram da experimentação, as memórias e gestos.

ETAPA 4.

COMPARTILHAMENTO DAS SENSAÇÕES E EXPERIMENTAÇÕES

Nota-se que este procedimento, acima detalhado, colocou em evidências diferentes sensações e marcas dos corpos que dele participaram. Possibilitou uma esfera de compartilhamento onde a criação artística nasce a partir dos corpos e dos chãos que eles pisam, das suas histórias e narrativas. O corpo é o ponto de partida e junto dele traz contextos coletivos de denúncias, inquietudes, traumas e contestações. Identificamos que ao friccionar gestos diversos e plurais em uma aula, é possível também, experimentar transformações sensíveis no próprio conceito de corpo e dança:

Gestar processos educacionais plurais é um dos caminhos políticos possíveis de reinvenção das lógicas de ensino-aprendizagem em arte e, se tratando da especificidade da dança, o exercício está na tentativa de superar o desejo de querer que o discente “faça isso” ou “perceba aquilo” de modos unilaterais, uma vez que existem modos distintos e variados de fazer dança (ROEL, 2020: 155)

Quando se considera o encontro e o que dele pode emergir para mobilizar interesses numa aula de dança, parece-nos ser impossível que se trabalhe com conteúdos estáveis sem a participação do que cada corpo pode mover, não apenas enquanto forma no espaço, mas também for-

ças. Há uma constante tensão que convoca o corpo da artista-docente a uma presença atenta ao manusear do encontro. Neste sentido, a sala de aula, assim como, o ato performativo, são lugares potentes para micro-transformações pessoais e interpessoais. Ouvir a voz de outre e acompanhar gestos não calculados previamente pela professora rompem com uma dada estabilidade. É no encontro entre corpos, desejos e inquietudes que circulam estranhamentos, discordâncias e os abalos na percepção, que convocam os corpos ao movimento da invenção e reinvenção de si.

O nosso segundo compartilhamento refere-se à experiência vivida por durante a vigência da Disciplina de Estágio Supervisionado I³⁵, do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR - Campus Curitiba II. O campo de atuação escolhido para essa disciplina foi uma academia de dança na cidade de Curitiba-PR, que ofertava aulas de danças-urbanas/dança de rua, via plataforma digital.

Frequentemente, esses espaços - as academias de dança - são conhecidos por promoverem práticas de entretenimento ou com foco em determinada técnica, nas quais, algumas vezes, alunes são encarados como receptáculos de conhecimento, passivos aos saberes que emergem do mover. Trata-se de uma prática que muitas vezes não considera a pluralidade e potencialidade dos corpos e existências ao responder às expectativas geradas pelo mercado. Como então contornar-perfurar esses espaços?

O crescente número de licenciaturas em Dança pelo Brasil representa uma mudança na formação de profissionais que atuarão diretamente nesses contextos, subvertendo antigas lógicas operantes e, é deste lugar, que a experiência que compartilharemos agora nasce. No trânsito entre as discussões fomentadas na graduação e as observações realizadas em campo, notamos que podíamos tensionar as práticas já desenvolvidas na academia de dança a partir do próprio território habitado pelos discentes, uma vez que

O território configura limites para a ação, limites que não são topográficos, mas semióticos. Através da aprendizagem de semióticas

³⁵ A matriz curricular vigente entre 2018-2020 do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Unespar - Campus Curitiba II previa a oferta de 4 disciplinas de Estágio Obrigatório para alunes que desejassem obter o grau de Licenciado. Durante essas disciplinas, os discentes do curso poderiam vivenciar na prática os diferentes contextos de ensino-aprendizagem da dança, passando por espaços informais, não-formais e formais de ensino. No caso de Estágio Supervisionado I, o objetivo era promover diálogos, reflexões e experiências entre os saberes nutridos no campo da academia e aqueles provenientes dos espaços não-formais de ensino da dança.

locais e específicas são configuradas fronteiras de conexão com o ambiente. Ao falar de semióticas que são formadas ao longo de um processo de aprendizagem, falamos de uma aprendizagem territorial. Aprender não é somente ter hábitos, mas habitar um território. Habitar um território é um processo que envolve o perder-tempo, que implica errância e também assiduidade, resultando numa experiência direta e íntima com a matéria (KASTRUP, 2001: 22).

A questão norteadora deste trabalho pautava-se na nossa inquietação em promover o protagonismo dos corpos discentes durante as aulas de dança e encará-las como processos de emancipação e autonomia de discursos. Deste modo, sensibilizamos o olhar para o contexto e partimos dele para promover uma experiência de intimidade com os saberes da dança. Encontramos na ação de composição de sequências coreográficas um território para atuarmos.

De maneira geral, as aulas resumiam-se a sequências coreográficas, isto é, um montante gestual, criado e centralizado na figura do professor regente, que transmitia aos alunos um tutorial de como reproduzir fidedignamente esses passos de dança. Contudo, quando os corpos discentes repetiam essas células de movimento algo acontecia: parecia-nos haver uma atualização e a diferença começava a aparecer.

Quando diferentes corpos repetem uma mesma sequência coreográfica diferentes danças acontecem, pois cada corpo é um universo particular, repleto de especificidades físicas, psíquicas e emocionais. Ao dançar, esses corpos colocam em movimento suas histórias, suas marcas e suas subjetividades, movendo-as de maneira descompassada, desregradas, juntas, configurando e reconfigurando aquilo que se entende por dança. Assim, propomos uma prática corporal dividida em três etapas para instigar práticas de criação em dança: gestos e escritas que não apenas consideram suas histórias mas se tecem com e a partir delas. Segue abaixo as etapas de como a aula foi se desenvolvendo:

ETAPA 1.

E O QUE FICA DAS AULAS DE DANÇA?

Pensar em uma educação transformadora é se questionar sobre aquilo que ressoa nos corpos daqueles que se dispõem a criar-aprender-ensinar dança. O momento pode ser efêmero, irrepetível, mas quando significativo - e aqui pouco nos interessa um juízo de valor, que distingue bom ou ruim - deixa registros, marcas no corpo:

- *Convite nº 1:* Fazer uma roda ou colocar seu dispositivo no modo galeria para que todes possam se fazer presentes no todo.
- *Convite nº2:* Nomear-se do modo como gostaria que sua presença fosse reconhecida, para que se sinta pertencente ao espaço.
- *Convite nº3:* Fechar os olhos para mergulhar na imensidão da sua existência e instigar-escavar-vasculhar nos escombros da memória algum momento vivido em aula, junte daquelas pessoas, que tenha sido de algum modo especial-significativo-transformador.

ETAPA 2.

DA ESCRITA AO GESTO, DO GESTO À ESCRITA, FLUXOS...

Ampliar as noções de corpo e de dança faz-se necessário quando temos o desejo de romper com lógicas lineares de criar-aprender-ensinar. Para abrir caminhos para que a dança não se resuma em movimento pelo movimento, isto é, um mover alienado, temos o intento de resgatar histórias registradas no/com/pelo corpo:

- *Convite nº 4:* Escrever em um papel a memória-registro escolhido anteriormente. Adotamos a escrita como uma pista inicial para acessar no corpo a marca que esteja mais latente em cada pessoa ali presente.
- *Convite nº 5:* Transitar entre corpo e escrita. O que acontece no meu corpo quando leio aquilo que está no papel? Como corporificar, gestualizar, dançar uma memória escrita? Que

fluxos se estabelecem entre corpo-escrita? O que se atualiza quando danço-escrevo escrevo-danço as marcas registradas no meu corpo?

- *Convite nº 6:* Sintetizar o momento vivido em um gesto-palavra.

ETAPA 3.

COLCHA DE RETALHOS OU

QUANDO DIFERENTES CORPOS DANÇAM JUNTES

Criar-ensinar-aprender dança fazendo das experiências individuais reconhecidas como centrais e significativas.

- *Convite nº7:* Ao mesmo tempo, todes dançam na roda/modo galeria o seu gesto-palavra, criando uma comunidade dançante, ou seja, uma “[...] sensação de um compromisso compartilhado e de um bem comum que nos une” (HOOKS, 2017: 61) através do movimento.
- *Convite nº8:* Criar juntas uma sequência de movimentos-gestos, histórias-marcas do coletivo, para que cada discente no seu momento, de livre escolha, adicione à partitura de dança aquilo que ele havia selecionado anteriormente, de modo a tecer uma colcha de retalhos, de histórias vividas no/pelo/com o corpo.

Quando diferentes corpos dançam juntas suas experiências, parecem-nos que a multiplicidade de si e do outro pode ser um convite a desengessar o *modus operandi* do que se entende por aula de dança. As experiências aqui narradas não visam fornecer receitas infalíveis nos atos de criar-aprender-ensinar dança, trata-se de uma fagulha das tentativas no fazer artístico-pedagógico e um convite para construirmos, espaços mais democráticos, justos e coerentes com a pluralidade de existências na dança.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Investigar processos artístico-pedagógicos performativos no ofício de artista-docente é, também, ampliar a percepção para metodologias de ensino e a estética dos trabalhos artísticos que elaboramos. Refletir sobre a *tecnologia do encontro*, longe de perseguir um espaço de concordância e consenso, é se debruçar sobre tudo que escapa aos modos unilaterais de perceber corpo e mundo. Quando falamos de encontro, estamos interessadas nisso que aparece como abrupto, imprevisto e que interrompe um dado fluxo das coisas, pois em articulação com o que escreve o pesquisador da área da dança e performance André Lepecki:

[...] o encontro comporta também choques, colisões, esbarros. Esses encontros nos revelam a dureza no mundo, dureza que não deve deixar de ser considerada, mesmo em teorias e práticas que associam a potência do devir ao puro fluxo (LEPECKI, 2013: 118).

Experimentar criações e procedimentos artístico-pedagógicos que contemplam espaços plurais e singulares, que abrem espaço para perder tempo e para a errância, alinhando presenças atentas ao que pode surgir das circunstâncias (diferente de ser um trabalho solto e sem rigor), tem demandado tónus e um desfazer de mundos dados à priori des artistas-docentes. Muitas pessoas que desejaram seguir sua carreira como artistas da dança encontram em seus corpos marcas que dizem sobre que existências podem ou não podem participar de certos espaços. Reposicionar essas práticas, neste Brasil de 2022, é mais que uma urgência, é um compromisso ético com nossa área.

Aqui neste artigo, que considera nossa atuação como artistas, docentes e pesquisadores da área da dança, exercitamos olhar para aquilo que tem sido feito e também para as nossas tentativas: não se trata de fórmulas prescritas, mas sim de pistas que serão revistadas, reinventadas e transformadas no encontro com outros corpos e saberes. O que praticamos sobre decolonial e performativo emerge das leituras, parceiros, autores e, concomitantemente, das nossas práticas, a partir dos lugares que habitamos e tentamos fazer mundo, fazer aulas, fazer danças.

O exercício consiste em documentar nossos trajetos, atravessados por mais perguntas do que respostas. Expomos aqui reflexões e práticas ar-

tístico-pedagógicas atentas ao compromisso de decolonizar aspectos da criação-pesquisa em arte. Neste sentido, criar-ensinar-aprender dança é ação de interdependência dos seres e da sensibilidade, por meio das experiências que redesenham as relações vigentes num sentido ético e redimensionam lugares de poder ao recusar a reproduzir padrões estéticos colonizadores.

Na impossibilidade de ignorar este tempo, achamos difícil, hoje, concluir este texto de modo afirmativo. Ao escolhermos atuar no ofício de artista-docentes, temos de refletirmos sobre o momento político crítico para arte e educação no contexto brasileiro. Deixamos aqui, uma pergunta: Como não replicar, nos processos de criar-ensinar-aprender dança, as lógicas de violência provenientes de práticas coloniais?



5

A dança que move desejos: estados corporais em práticas de criação e docência³⁶

Gladis dos Santos

Danilo Silveira

A SALA DE AULA

7h30min, a sala – link *Meet: aud-qhtx-oja* (google.com) – para a aula que começa às 8h, já está aberta. Danilo está bem de frente para Gladis e diz: vamos vibrar no círculo. Gladis gargalha ao formar um “círculo” de duas pessoas e na tela reta.

Os dois pés no chão no paralelo, um do lado do outro, aproximadamente na altura dos ossinhos do quadril. Estamos em pé. Que tensão tem aí pra conseguirmos permanecer em pé? Começamos a sacudir, pressionando os pés na terra, criando uma energia que está lá na sola dos pés tocando o solo e vem subindo. Isso mesmo! Sacode, afrouxando, um pouquinho os joelhos. Sacode como muitos sacodem e sacudiram na dança³⁷. Permita o vibrar que nasce nos pés, passa pelos joelhos e chegar na bacia, no quadril. E continua passando. Passa, passa, passa pra cima e sai lá em cima no topo da cabeça. O quadril balança de cima para baixo, de baixo

³⁶ Esse texto é produzido antes, durante e depois da pandemia Coronavírus 19 e surge nos entres. Entre as presenças e as distâncias, teorias e ações. O sol de Floripa, o céu de São Paulo e o frio de Curitiba. Entre as reflexões e práticas da disciplina de Laboratório de Investigação e criação do movimento V e VI, a feitura das teses de doutoramento e os projetos artísticos como ânsias desesperadas para reexistir com a dança, os afetos e os amores. Os estados corporais nascem entre os absurdos políticos de uma nação Brasil e entre estudantes, docentes, os olhos e ânimos cansados de tantas telas, as câmeras, muitas fechadas, algumas abertas, os filhos invadindo a sala de casa que é aula. O pão de queijo queima mais uma vez porque a mãe professora *Maria Samambaia* está no *meet*. Abafa a voz e pensa em letra *ConsoLas* em itálico para instaurar o silêncio como espaço para o professor Danilo Ventania perguntar sobre como manter o interesse em mover e o que se revela apaixonante. Os estados que surgem são dançantes e formulados como experiência do corpo que interroga, estranha, cava aberturas, descobre desejos, cria jeitos para sustentar problemas e viver arrebatamentos. O movimento ultrapassa. Alça voo, porque entre aquilo que não se tolera mais e o que é possível sonhar, empurrar, buscar, a dança pode ser inventada como produção de mundos (im)possíveis.

³⁷ Essa proposta, de vibrar sacudindo, é muito experimentada na Dança Contemporânea por artistas como Eduardo Fukushima, Bia Figueiredo e Ludmila Aguiar.

para cima. Os joelhos dobram, um pouquinho para o quadril encontrar o espaço possível para subir e descer com mais óleo e vento entre as articulações tornozelos, joelhos, coxofemoral.

Danilo e Gladis vibram, sacodem no lugar, eis a primeira ação do roteirinho para disparar a performance - 1 - vibra no lugar - 2 - desloca articulando e - 3 - quando um dos dois decide pausar, o outro tem que parar imediatamente e - 4 - os dois como num quase voo, expandem a pausa, numa espécie de dilatação espaciotemporal. Danilo pisca com o olho para a fraqueza da primeira pausa. Gladis continua rindo alto. Muito frio Danilo, pra parar, por isso essa moleza na dilatação.

É Danilo que coloca a música, com certeza, foi ele porque é um instrumental estilo oriental “levanta as energias”. Hoje não tem bom dia. Não tem microfone ligado. Quem vai entrando segue o fluxo do sacode, articula e pausa grande, grande, grande. Gladis está toda montada³⁸, verde, verde e verde impecável, move, move a música que toca e vibra, sacode, chacoalha, articula o espaço, dilata em pausa.

Pausa: aproveita para reviver as 10 poses da *Maria Samambaia* em suspensão e depois levando um susto com sua própria voz, interrompe o silêncio:

Quando vejo a gente dançando assim, penso em retomar a questão da dança como acontecimento, trazendo para discussão Peter.

A professora engole o restante da frase, cessa a voz. Silêncio de arrependimento que coisa mais chata, começar assim, movendo rápido, pales-trando ofegante com Peter Pelbar, por favor, fica quieta, deixe mais tempo de silêncio, o dos descobrimentos e que devolve a solidão como condição para a autonomia de pensar, mover e se relacionar, criar, acontecer. Eu ia abrir a boca pra falar, linkando com Dossiê sobre o acontecimento abrindo campos de possíveis, citando Peter Pelbart (2013: 412):

O acontecimento cria uma nova existência, produz uma nova subjetividade (novas relações com o corpo, o tempo, a sexualidade, o meio, a cultura, o trabalho). Tais momentos, sejam individuais ou coletivos, correspondem a uma mutação subjetiva e coletiva, em que aquilo que antes era vivido como inevitável aparece subita-

³⁸ Gladis está em sua figura fantástica Maria Samambaia. Maria Samambaia é artista, disseram. Perdeu o currículo, a noção, os filhos, a nação e a data de todas as provas. Se reproduz de forma assexuada por fragmentação e por forma sexuada os esporos são levados pelo vento e, após a germinação, forma-se o protalo. Além disso, o ambiente favorável das pteridófitas são substratos úmidos, ou seja, apesar de possuir vasos condutores de seiva, ela necessita de água.

mente como intolerável, e o que antes nem sequer era imaginável, torna-se pensável, desejável.

Mas não, nãoooo, suspenda as palavras, por favor, e traga uma música bem bailante, que injete mais óleo nos corpos, quem sabe o corpo vibrátil de Suely Rolnik para reforçar, colaborar com os corpos que depois do esvaziar e silenciar, tremem, chacoalham as correntezas e tormentas. Estamos vibrando, espantando o medo, e com todo esse tempo de silêncio, quase uma hora, sem instrução, já deu para cada alune se descobrir e desbravar.

Os estados corporais dançantes, que andamos experimentando, não se efetuam num corpo anestesiado, bloqueado, obstruído: é no corpo que deseja, que encontra espaços em si e no mundo para continuar inventando e existindo com dança que eles podem se tornarem possibilidade de ocorrência.

O corpo que aprende se ainda não sabe, a se abrir para os afetos do mundo que pedem passagem é o lugar onde os estados dançantes podem encontrar suas moradas. A frase bonita, essa última, que falei “a se abrir para os afetos do mundo que pedem passagem”, já é bem contaminada por Suely Rolnik (2016), a autora que trago aqui pra falar do exercício sensível do corpo vibrátil, aquele que capta o invisível e conhece o mundo não como forma e sim como campo de forças.

O que encontramos, aqui, é um corpo que se abre às forças da vida que agitam a matéria do mundo e as absorvem como sensações, a fim de que estas por sua vez nutram e redesenhem sua tessitura própria. Saber do mundo, nesse caso, é colocar-se à escuta desta sua reverberação corporal, impregnar-se de suas silenciosas forças, misturar-se com elas e, nesta fusão, reinventar o mundo e a si mesmo; tornar-se outro. Plano de imanência onde corpo e paisagem se formam e reformam ao sabor do movimento de uma conversa sem fim (ROLNIK, 2016: 06).

O corpo vibrátil é sensível, reverbera, se abre, permite a passagem dos afetos do mundo, e é nele que uma lógica de criação de estados corporais dançantes que, simultaneamente, lida com a percepção do que está acontecendo no corpo e com a possibilidade de inventar com isso que já acontece, se torna possível. Uma relação de invenção em dança que se dá pelo encon-

tro dos corpos, mistura de afetos. O corpo vibrátil é sensível aos efeitos dos encontros e “no encontro, os corpos em seu poder de afetar e serem afetados, se atraem ou se repelem. Dos movimentos de atração e repulsa geram-se efeitos: os corpos são tomados por uma mistura de afetos. Eróticos, sentimentais, estéticos, perceptivos, cognitivos” (ROLNIK, 2016: 31).

O corpo muitas vezes não se encontra aberto, disposto para dançar no e com o encontro, nem tem espaço em si para se autoperceber, descobrindo desejos de inventar e se transformar na relação de tensão e de afetação com outros corpos. Quantas vezes chegamos aqui no estúdio e agora, aqui na tela, sem vontade alguma, e pior, nos sentindo cansadas, tristes, preguiçosas, desencantadas, sem óleo, líquido sinovial, lubrificando as articulações. Sem o sangue pulsando como possibilidade criativa.

Como que a partir das propostas e, além delas também, cada uma de vocês descobre maneiras e estratégias de entrar na Fase I dos desbravamentos errantes – auto-observação – percepção de si, auto-observação se expandindo, ampliando no espaço, prestando atenção no que acontece no aqui e agora e nas relações com quem dança junto?

Viajei?

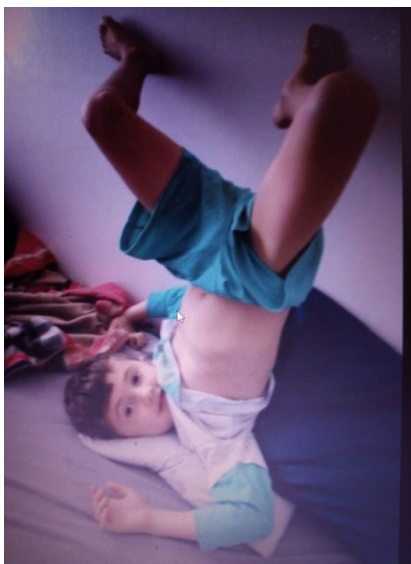
Parece um papo de maluca. Mas estou tentando tatear uma conversa e uma possível relação com a teoria que se aproxime daquilo que experimentamos como estados dançantes em aula e toque em nossas trajetórias de artistas também. Por isso penso que uma questão importante de ser discutida é a do exercício vibrátil como criação de uma espécie de abertura sensória e perceptiva, tão necessária ao corpo que dança, pois sabemos que essa aventura com e na sensação não é dada, a priori, se dá nos encontros, na possibilidade de afetação e em nossa sociedade, então muitas questões obstruem, blindam, essa capacidade de afetar e ser afetado.

Prestem atenção aqui, achei a parte que a autora define o corpo vibrátil:

Conhecer o mundo como forma convoca a percepção, operada pela sensibilidade em seu exercício empírico; já conhecer o mundo como força convoca a sensação, operada pela sensibilidade em seu exercício intensivo e engendrada no encontro entre o corpo, como campo de forças, decorrentes das ondas nervosas que o percorrem, e as forças do mundo que o afetam. Vou designar este exercício intensivo do sensível por corpo vibrátil. (ROLNIK, 2016: 02).

Mãeeeeeee!

O Gus está de ponta cabeça³⁹ (fotografia) em frente da TV, assistindo a aula de matemática no YouTube. Ah, Olívia, deixa teu irmão estar como quiser, e mãe tá dando aula também, deixa mãe quietinha. Só vim te avisar porque aprender não deve estar aprendendo nada daquele jeito virado, mas se ele quebrar o pescoço, você tá frita e ainda vai dizer que não te avisei. Obrigada, Olívia, obrigada.



Desculpa gente, por mais essa interrupção das filhas, mas confesso tem um vídeo daquele grupo Embrulha pra viagem que é de se partir de rir, mas tem me ajudado nas rupturas e destruições de ideais da pandemia. É um pai que tem que ajudar os filhos nas aulas online e se esconde pra procurar no google as respostas, e um dia, como não conseguiu fazer isso, pra não dizer que não sabia, simulou um ataque, fingiu que tremia, babava, caiu no chão e ficou ali na farsa até o fim da aula do filho. Vejam: youtube.com/watch?v=5tZR2EVb5hM.

Às vezes me sinto assim, vontade de descer da ponte, tombar e fingir um desmaio. Essas aulas online das crianças estão tirando de nós, pais e mães, a imagem do saber que a gente já nem tinha. Chega a ser engraçado.

³⁹ Gus, filho adolescente de Gladis dos Santos. Fotografia: Gladis dos Santos (2022)

Eu tenho pensado na Dona Flori e nos casos que vocês me contam, quanta gente doente e não de Covid. Parece que é doença de tudo que é lado aparecendo, resultado de tristeza, de uma certa impossibilidade de lidar com tudo isso aí que tem nos sufocado, confinado, será?

E os idosos e idosas, então, tudo caindo de cama e coma. Também, não veem ninguém. Não podem entrar no shopping, nos lugares, nem no hospital para cuidar dos outres, coisa que eles gostam de fazer, cuidar da gente, né? dos mais novos. Não veem os netos, razão de viver, de fazer tortas e encher de chocolate e marshmallow.

A diretora do Circo de Solei escreveu um artigo lindo e doído sobre velhice e a pandemia. Coloco no chat também. Desculpe, não achei, trago essa referência outro dia. Pandemia, vocês sabem que eu adoro procurar no dicionário significa, etimologicamente, “algo que afeta todas as pessoas” e para a epidemiologia, “a pandemia é uma epidemia que se origina em um ponto específico do globo e se propaga através dos continentes ao longo do tempo”. Estamos bem definidos, hein?

Afeta todo mundo, mas o que dá pra notar é que o modo como afeta é bem distinto em cada pessoa e cada país, em cada região. E ontem ouvi no rádio. Gente! O Jair Bolsonaro, nosso presidente, em pesquisa feita por um instituto aí bem importante no mundo, que não deu tempo de gravar o nome, foi considerado o pior gerenciador da pandemia, ou seja, o Brasil apresentou, até hoje, a pior condução da situação pandêmica.

O Brasil está em primeiro lugar como o pior e ganhou de todos os países do globo na incompetência. E vocês sabem o que isso significa nos nossos corpos, no ambiente, no nosso dia a dia, na educação, na política de empregos, nos leitos de hospital, nos que moram nas ruas? Estão vendo, sentindo?

Enfim, queria continuar trazendo a relação entre corpo vibrátil e desejo feita por Rolnik (2016) e arriscar dizer, em meu nome, que os estados corporais são desejos que dançam. Os estados corporais são desejos que dançam e chegamos na Fase II dos estados – as *Revelações Apaixonadas*.

No círculo, olho no olho, vamos desbravar errantes, tendo como porta de entrada um estado coletivo? Sim, assim, já estamos em pé, assim ó, é só ficar olhando, olhando dentro do olho de alguém ou nos olhos de mais que uma pessoa, e vamos gerando e conectando essa presença: muitos pés tocando a terra, muitas energias passeando pela coluna e saindo nos topos

das cabeças lá em cima. Começamos a vibrar lentinho nas solas dos pés, sem tirar os olhos dos olhos, e a vibração vai crescendo tomando todo corpo, mais forte, mais fraca, mais lenta, mais rápida, porém juntas nas mudanças. O círculo vibra tanto que podemos explodir ou voar.

Juntas qualquer coisa aumenta. Amamos mais, lutamos mais, nos tornamos mais. E juntas, vamos descobrir o momento que essa auto-observação coletiva e dançante se expande pelo espaço com cada uma de nós articulando os ossos nas direções e planos segundo Rudolf Laban e todes outres autories que possam te ajudar a ampliar a noção de universo: João Fiadeiro? André Lepecki, Adriana Banana? Ilya Prigogine, Einstein? cima, baixo, lado, lado, vibra, desloca, treme as carnes, dobra os ossos, frente, trás, salta, voa e se me deixarem trago a poesia Bataille de novo, adoro essa dança do voo, mas não é hora, os alunes podem confundir, e agora não seria bom, é hora da visita de Kastrup, foco no combinado, senão fica tudo muito solto hahahaha despedido.

Aceita o que está acontecendo no corpo a partir desse vibrar coletivo; no entanto, perceba o que aparece como tua vontade, particular de ir além, e te motiva a continuar movendo. Tem como continuar aceitando o que surge no corpo como movimento agora e inventar dança ao mesmo tempo?

O que muda quando você ouve o verbo inventar e o substantivo desejo? Mova, por favor, continue movendo. Permita o desejo atravessar e inventar. A dança tem desejo como tensão. Tem sapatos de salto alto sendo atirados na parede, a tinta amarela escorrendo pelos ombros, tingindo o lado esquerdo da face. Tem a voz de Mary tropeçando no refrão de Juliana Linhares:

Você que me olha assim sabe que eu tô a fim. Vamos fazer isso aqui. Milhares de hectares nada militares. Passeando a língua.
Vamos juntas dar bandeira e trepar na cadeira. Desmontar a mesa.
Bota a mão inteira em mim, dorme dentro assim.
Vamos foder o país.

A aprendizagem tem invenção? e que voz, sabor, cor e ou dor tem o inventar? E a professora não poderia deixar de trazer Virgínia Kastrup, pois os estados dançantes nascem da percepção e se aprofundam pela invenção. Os estados dançantes são territórios corpoespaçotempo que

aprendemos a reconhecê-los, criá-los, habitá-los porque somos movidos pela invenção.

A invenção para Virgínia Kastrup não se restringe a algo raro, excepcional, perpassa nosso cotidiano e permeia o funcionamento cognitivo como condição para a aprendizagem. A aprendizagem como invenção, desse modo, não é passagem do não-saber ao saber e nem a conquista de soluções aos problemas, é mais: é, sobretudo, a invenção de problemas. “Tal aprendizagem não se esgota na solução de problemas imediatos, mas prolonga seus efeitos e sua potência de problematização” (KASTRUP, 2001: 17).

A aprendizagem é uma experiência de problematização na qual a sensibilidade, a memória, a imaginação atua de modo divergente. E não se trata de ignorância e sim de estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente. “Seu desenvolvimento é sempre resultado da tensão entre as formas existentes, constituídas historicamente, e os abalos, os estranhamentos que nos afetam” (KASTRUP, 2001: 23).

O ESTADO CORPORAL DANÇANTE NASCE DA TENSÃO E ESTRANHAMENTO ENTRE O SABER ANTERIOR DO CORPO E A EXPERIÊNCIA PRESENTE

O que nosso corpo é, tem e move como saber anterior em dança (suas vivências, vícios, histórias, seus padrões de movimento, as técnicas aprendidas) é tensionado e surge como problema, pergunta, porque a dança é experimentada no momento presente.

Dance o que em você estranha arranha no espaço e na relação corpo com corpo na tela e para além da tela revira porque estamos na sala, no quarto, na cozinha dentroforadentrofora fora num país chamado Brasil

O que o corpo estranha hoje, aqui quando dança, nessa experiência presente? A bidimensionalidade da tela? A comunicação precária? A ausência de toque, de abraços, de



amor? A sala, o quarto virando sala de aula e estúdio para aprender dança? O preço do mercado lá em cima? A inflação com índice altíssimo que habita como fome os corpos? Os cortes na cultura e na educação? As frases proferidas pelo chefe do estado brasileiro e muitos dos seus assessores e parceiros, de cunho homofóbico, racista, misógino, transfóbico e por aí só alguns exemplos, gerando mais preconceito, ódio e violência autorizada nos diversos setores? (Cartaz. Jessica Stori, 2022)

Você tem sentido na pele as mudanças políticas intrincadas nas sociais, ambientais, éticas, estéticas e econômicas? Como esses abalos estão no corpo, no estado de dança que vocês estão inventando agora?

Da errância, dos desbravamentos nós adentramos na fase II, intitulada na qual o corpo investe, movendo na seleção de desejos de criação como problemas apaixonantes e, portanto, muito urgentes de serem experimentados porque, como na paixão amorosa, nada fica pra depois. Quem aqui já se apaixonou? Feche os olhos. Sinta. Rememore a sensação da paixão.

Espera-se que professores e professoras publiquem, mas realmente não se espera ou não se exige que nós de fato nos importemos com ensinar de modo extraordinariamente apaixonado e diferente. Professores e professoras que amam estudantes e são amados por eles ainda são “suspeitos” na academia. Parte da suspeita baseia-se no temor de que a presença de sentimentos, de paixão, possa impedir uma consideração objetiva do mérito de cada estudante. Mas essa concepção está baseada na falsa pressuposição de que a educação é neutra, de que há alguma base emocional “equilibrada” sobre a qual podemos nos apoiar de modo a podermos tratar todos igualmente, desapassionadamente. (HOOKS, 2018: 154).

Kauanna de olhos fechados e esboçando um sorriso, aquele com os lábios fechados. O da *Samambaia* do quadro Mona Lisa. Deixe a boca cerrada e vá lentamente abrindo um sorriso, mas não permita que os lábios se separem. Tá apaixonada, Kau? Quando foi a última vez que você se apaixonou?

A paixão nos toma, nos consome, é intensa, rasga de dor ou delícia e tem fome por prolongar os instantes, saciar os desejos. É incontrolável. Muitas vezes, perdemos o controle porque o que sentimos é irrefreável, e irrefreáveis se tornam também nossas ações.

Como é dançar assim, movendo o que é irrefreável em nós? O que é inegociável? e por isso não recua. Avança. Cava, cava espaço por dentro

e por fora para existir, amplia o elástico, estica a corda, estende o limite porque é ânsia de experimentar o êxtase ou gozo ou algo que intensifique o sentir e ser e nos leve além, muito além: o extremo do possível, o impossível na sala de aula numa universidade, na escola, na rua, no estúdio, no chão de terra ou pedra.

Para restaurar a paixão pela sala de aula ou para estimulá-la na sala de aula, onde ela nunca esteve, nós, professores e professoras, devemos descobrir novamente o lugar de eros dentro de nós próprios e juntos permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo. (HOOKS, 2018: 156).

Continue a mover como quem descobre desejos, se apaixona pelo abismo, pela altura do voo e aos poucos invista na rede de movimentos que estão aparecendo. Como, onde e quais as relações que estão sendo estabelecidas? Aí os problemas podem residir nas relações entre movimento, espaço e tempo que são recorrentes. Selecione e invista nas relações selecionadas. Crie estratégias para se manter movendo e interessades naquilo que move.

Danilo, o professor, pergunta:

Pelo que você se interessa? e como ampliar o tempo de experiência desse ou desses interesses de movimento?

Se apaixone por esse momento, reforça Dan, o Ventania que nesse exato instante está com a voz ofegante porque move rápido, corre num círculo na sua sala e seus dedos como flocos de neve tocam piano, cutucam o ar. Quando vejo Danilo assim, sinto as lágrimas escorrendo lentinhas o que seria da gente sem essas parcerias nessas aulas geladas na pandemia, os afetos, as alianças como suporte da Judith Butler. Fecho a câmera. Choro, cheiro, choro, cheiro de pão de queijo queimado mais uma vez. Desligo o forno. Limpo o rosto com a camiseta do Gus do homem aranha jogada, é óbvio, mais uma vez no chão da cozinha.

ABRO A CÂMERA. CONTEMPLO FORA.
VOCÊ NÃO ESTÁ SOZINHA...

REVELAÇÕES APAIXONADAS

Continuemos movendo, lidando com a paixão que acende a chama, queima a vontade de desistir, a cansaça, a falta de fôlego quando nos deparamos com os problemas. Se alguém estiver cansado, com quem e como ampliamos o elástico da resistência?

O corpo se coloca em estado de interrogação, em intensidade problemática.

As perguntas podem alimentar nossa insistência em criar dança. As perguntas que fazemos ao corpo e ao mundo, ao modo como aprendemos, performamos, somos e inventamos, as perguntas que, sem muita expectativa de serem respondidas, brotam como faíscas de encantamento, estranhamento, motivo de adivinhação e nos empurram a caminhar nessas trilhas entrecruzadas entre educação e arte. E Catherine Walsh, vocês sabem quem ela é, né? Fantástica! - diz e merece um cartaz na geladeira, letra especial e com espaço duplo: sinto sobre mim o imperativo político-pedagógico de não somente compartilhar a experiência e o aprendizado, mas de forma mais significativa, fazê-lo caminhar perguntando. Esta é uma das primeiras lições que aprendi na *Escuelita*. Perguntar e caminhar perguntas enquanto desaprende a re-aprender são, obviamente, parte integrante da pedagogia das brechas decoloniais, de abrir brechas, estender e ampliar (WALSH, 2014: 5, T. A.)

A experiência de mover desejos dançantes no teste de suas relações espaciais e temporais, diferente da cegueira da paixão amorosa que nada vê com criticidade ou reflexão, aqui é combustão de problemáticas como perguntas dançantes, e suponho que a fase II de instauração de estados é intensa como a paixão e pode também ser relacionada com o amor. O amor dá trabalho, requer muitos exercícios reflexivos, práticas de auto-observação, observação expandida e muita conversa, troca, cuidado com quem se ama, também, né, pois são nossas diferenças que geram problemas? “Quando somos tocados pela diferença, temos uma experiência de problematização, de invenção do problema. Só a partir daí ocorre a busca de solução e sentido” (KASTRUP, 2001: 20).

O CORPO MOVE PROBLEMAS E COMO NA PAIXÃOAMOR É UM EXERCÍCIO QUE TEM DOR E DELÍCIA, PRAZER E TENSÃO

A tensão que se refere à compreensão do que, no corpo, já opera com certa regularidade, como saber, como seus padrões de movimentos, os seus habituais comportamentos de operação em dança e como, também, as suas possibilidades/liberdade de elaborar outros modos de agir (TRIDAPALLI, 2008). O prazer que brota do questionar, do mover incessante em condição de questionamento e não mais na busca de sensação das certezas.

A condição de questionamento implica um corpo aberto à experiência reflexiva do movimento. O corpo é capaz de questionar e questionar-se em ação – de refletir sua própria ação enquanto sua ação acontece. O movimento produzido pelo corpo se dá como ação de refletir sobre o movimento “em movimento”. É no e pelo movimento que o questionamento acontece como exercício especulativo do corpo, gerando outras possibilidades de organização de dança como diálogos friccionados com o mundo (TRIDAPALLI, 2008).

O problematizar em dança dá prazer, gera vontade, aumenta a consciência de si e das relações, provoca posicionamentos engajados, amplia a existência individual e coletiva. E mais que solucionar, interessa caminhar, mover perguntas enquanto se desaprende a re-aprender e isso, com o tempo de aprendizado, gera prazer: o prazer de refletir e de habitar as fissuras como lugar do entre saber e não-saber, da suspensão do saber para desaprender e assim, nesse espaço que lembra o vazio, outras possibilidades do *espaçocorpomundomovimentodança* podem emergir como novos fôlegos, novas perguntas, hipóteses que ampliam, alargam o limite, o elástico, a corda e permitem o voo.

Por isso, por favor, não recue, não recomece. Vamos cavando os desejos, os interesses de movimento como relações entre corpo, espaço e tempo no que desaprendemos e reaprendemos. Mas não pare como quem desiste ou morre. Podemos diminuir a velocidade, a força, ter pausa como suspensão, mas não ter desistência, corte definitivo de energia e intenção.

A intenção como conteúdo e objetivo, dentre outros, nessa aula é resistir, ir além do que está dado no mundo e em nós, a cansa toda que sentimos, o desânimo. Descubra aí o resistir e lá vem ela, a professora fala e resistir é reexistir, segundo João Fiadeiro, e passa pelo des-criar o real, segundo Peter Pelbart.

- Se me apaixonei por Pelbart? Quem perguntou?
- Matheus, você?
- Sim, rindo: Maria Samambaia se apaixonou por P.P.?

Como autor me apaixonei sim, obcequei como foi com Georges Bataille, Paulo Freire, Suely Rolnik, Audre, dentre outras. E Bell Hooks, segue, para me ajudar a justificar aquilo que o corpo não sabe muito bem racionalizar, mas suspira, treme de amor quando está conhecendo e juntando, mesmo que de maneira caótica, teoria e prática:

A busca do conhecimento que nos permite unir teoria e prática é uma dessas paixões. Na medida em que nós, professoras e professores, carregamos esta paixão, que tem de estar fundamentalmente enraizada num amor pelas ideias que somos capazes de inspirar, a sala de aula se torna um lugar dinâmico no qual transformações nas relações sociais são concretamente realizadas e a falsa dicotomia entre o mundo externo e o mundo interno da academia desaparece (HOOKS, 2018: 150).

Faz mais ou menos cinco anos que leio Pelbart, faço folhas, cartazes, copio citações, grudo na geladeira e também no chão, crio estados dançantes a partir dos trechos que vibram no corpo, os trechos que compreendo e os que duvido da minha capacidade cognitiva. Estes últimos são os que fazem o corpo transtornar, atormentar. O movimento surge como turbulência. Também, ouço Peter falar no YouTube, *Maria Samambaia* performa suas frases, declama nas aulas, nas lives, e gosto porque esse autor estuda e traz na sua discussão Agamben e Foucault, autores que tenho dificuldade de entender sozinha.

A compreensão de que eros é uma força que intensifica nosso esforço global de autorrealização, de que ele pode fornecer uma base epistemológica que nos permita explicar como conhecemos aquilo que conhecemos, possibilita tanto professores quanto estudantes a usar tal energia no contexto da sala de aula de forma a revigorar a discussão e estimular a imaginação crítica. (HOOKS, 2018: 150).

E não tem como, gente?! Como não se desesperar estimulada, diante de, escutem isso: Criar é resistir como ato de des-criar a realidade, des-criar o que existe, ser mais forte do que o fato que aí está. Todo ato de

criação é um pensamento como um ato criativo e se define antes de tudo por sua capacidade de des-criar o real (PELBART, 2013: 339).

A dança como forma de resistir descreve o real quando produz outros reais possíveis como arte no mundo. Porém, e o que seria descrever o real do corpo e da própria dança para assim, em tensão que não se encerra nunca, fissurar a realidade do mundo? Como se faz isso? quem sabe, se colocar em estado de pergunta quando estamos experimentando movimentos, já seja um modo, quem sabe desprogramar o que já existe em nós como esgotamento dos comportamentos, padrões viciados, lógicas de criar e aprender já falidas em si mesmas, seja outro.

O descrever como um modo de resistir está relacionado a entender a dança como um acontecimento do corpomundomundocorpo que cria novas existências, produz subjetividades, novas relações com o tempo e tais momentos, segundo Pelbart, sejam individuais ou coletivos, os acontecimentos correspondem a uma mutação subjetiva e coletiva em que aquilo que antes era vivido como inevitável aparece subitamente como intolerável, e o que antes nem sequer era imaginável, torna-se pensável, desejável.

O descrever como um modo de resistir está relacionado a entender a dança como um acontecimento do corpomundomundocorpo que cria novas existências, produz subjetividades, novas relações com o tempo e tais momentos, segundo Pelbart, sejam individuais ou coletivos, os acontecimentos correspondem a uma mutação subjetiva e coletiva em que aquilo que antes era vivido como inevitável aparece subitamente como intolerável, e o que antes nem sequer era imaginável, torna-se pensável, desejável. Trata-se de uma redistribuição dos afetos que redesenha as fronteiras entre o que se deseja e o que não se tolera mais (PELBART, 2013: 412).

E isso para o autor é critério para diferenciar formas de vida e são suas as perguntas: Ora, não se poderia usar esse critério igualmente para diferenciar as formas de vida?

Uma vida não poderia ser definida também pelo que deseja e pelo que recusa, pelo que a atrai e o que lhe repugna?

DANCE O QUE EM VOCÊ É INEGOCIÁVEL, É URGENTE E SE NÃO O FOSSE DANÇADO VOCÊ MORRERIA EM VIDA

O que o corpo deseja e o que não tolera mais? E que movimentos e danças são essas que nascem da tensão entre o que se deseja e o que não se tolera mais?

DESBRAVAMENTOS ERRANTES

A dança que resiste é criação que transforma aquilo que antes era vivido como inevitável em intolerável, e o que antes nem sequer era imaginável, pensável, em desejável.

Por isso, continue movendo, encontre as faíscas de encantamento rebelde e coloque mais lenha, aumente o fogo e de olhos fechados, agora chegou a hora, imagine o futuro, se lembre do que você escreveu na sua carta para você mesma no futuro, lembra? e continue movendo, lembrando, imaginando.

E repito Eleonora Fabião (2010): *Imaginar é transformar a matéria rememorar também.*

Imaginar o futuro nos excita a agir no presente, transforma o corpo, a dança aqui no agora. Que estado você inventa agora rememorando, lembrando da escrita do futuro. Como é a essa dança?

Se puder lembre de passar pelas etapas I e II de instauração, desbrave errante a escrita da carta no aqui e agora, perceba os desejos que são revelações, as mais apaixonantes de movimento, se aprofunde nas relações *espaçotemporais*, se coloque em estado de estranheza e problema como quem gosta de conflitos e de uma passeata na rua onde gritamos pelos nossos direitos, aqueles que não poderiam de jeito algum nos ser retirados.

Tem sol. Nuvem no céu. Mova por dentro e por fora, fora dentro, se aproxime da tela, dê as mãos, ultrapasse o quadradinho, fique em círculo, mão com mão, crie alianças, prolongue a tensão entre o que te atrai e o que em você é recusa e se torna intolerável, estique a corda, amplie o elástico, estenda o limite e dance como se fosse a tua última dança. Como ela seria? a última dança? imaginando um futuro silêncio fantástico

REVELAÇÕES APAIXONADAS

Nossa aula está no fim, mas tem um tempinho para encerrarmos com alguém que queira ler em voz alta a sua carta⁴⁰ para o futuro. Por favor, abre o microfone e seja: eu, Matheus, estão me ouvindo? Sim?

Nem sempre você estará no controle. A bem da verdade é que serão raríssimas vezes, por isso, deixe a raiva de lado. Canalice suas energias de maneira mais saudável. Velhos hábitos precisam ser deixados de lado. Sim, aqueles que deixam a vida momentaneamente mais leve, mas que depois deixam marcas irreparáveis. Hoje você não sabe de muitas coisas e as que você sabe já não tem mais certeza. Tudo passa.

Tudo muda. Vai ficar tudo bem. Se te prendem, lembre-se que há uma imensidão dentro de você. Se te ferem, lembre-se que pela fenda entra luz. Aterrorizar os pés no chão e suspender a cabeça para o infinito do céu. O hoje é uma oportunidade única. Você tem aproveitado o momento presente? Espero que tenha se aberto para o afeto, o carinho e o amor.

Dançar para libertar o futuro. Você já fez isso uma vez: o caminho é difícil, mas transformador.

Meu querido, dance! Dance, pois essa é a única coisa que pode te salvar. E, se já estiver tudo bem, dance mais uma vez.

Dance!

Dance...

Com carinho e esperança. (Matheus Margueritte, para Matheus Margueritte, no futuro) A próxima aula: câmeras fechadas ou abertas? O pior cego é aquele que não quer ver, diz o ditado popular.

A professora fala calmo. Veste verde, mas hoje não está com plantas ornando a cabeça. Danilo Silveira olha com sorriso nos olhos e pede carinhosamente: se puderem, abram as câmeras. Tantas fechadas e tão ruim dançar sem alcançarmos o outro através do olhar.

Hoje vamos retomar aspectos que se referem ao olhar, implicado na auto-observação expandida: olho que se auto-observa, que espia por dentro e para dentro do corpo e também e ao mesmo tempo, olho que segue para fora e por fora, espionando e seguindo os outros na tela e para além dela. O olho que segue, prestando atenção dentro da casa, apartamento e que desce as escadas, sai pela porta, o portão, e vagueia pela cidade, o estado,

⁴⁰ O procedimento de escrever uma carta para o futuro foi realizado pela primeira vez na residência de escrita performativa ministrada pela professora Doutora Luciana Lyra no PPGD na Udesc, em Florianópolis/SC.

o Brasil, a América Latina até chegar no mundo todo. No entanto, como não podemos sair de casa, a partir da descida da escada o olho imagina, imaginem o olho saindo para fora, tomando a cidade, o estado, a nação, o continente. Imaginar e lembrar tem nos ajudado a “transformar a matéria” e a lidar com o aprender na pandemia no sentido de Kastrup que nos traz como experiência de estranhamento porque “os dados da sensibilidade não fazem síntese com os da memória, gerando reconhecimento. Memória e sensibilidade não convergem, mas divergem, gerando uma experiência de estranhamento potencializada pelo frescor da sensibilidade viajante” (KASTRUP, 2001: 18).

DIVERGE, ESTRANHA,
VIAJA COM FRESCOR SENSÍVEL!

Então, partiremos com os como estado de viajante com o exercício de uma auto-observação bem expandida, e por final voltamos à tela e ficaremos olho no olho, numa proposta bem simples, mas muito potente. Estou animada!

— Quem pergunta?

— Os Errantes como nome da Fase I dos estados dançantes, vem inspirado na Kastrup?

— O errante está relacionado ao termo errância e que estudamos no texto Errâncias Urbanas – a arte de andar pela cidade de Paola Jacques (2005) e que treinamos o ano passado inteiro, quando podíamos ir pra rua, derivar, caminhar sem rumo pré-determinado e errar bastante os caminhos, nos bairros, nas regionais de Curitiba, nos colocar em estado de lentidão, perdido, sem saber por onde ir.

— É. Lembram? Treinamos nas ruas o destreinar da velocidade desenfreada, do digerir sem saborear, ver sem sentir.

No entanto, neste semestre em que estamos aprofundando os estados dançantes, o errante refere-se a mover em estado viajante, de errância, que Kastrup desenvolve associado à aprendizagem inventiva pois, para essa autora, o aprender exige do aprendiz uma errância “um mergulho no mun-



DESBRAVAMENTOS ERRANTES

do da matéria, o que implica um desprendimento de si e ao mesmo tempo se dá como a corporificação do conhecimento que se refere ao fato de que a aprendizagem produz uma configuração sensório-motora que é obtida pela assiduidade com que se habita um território” (KASTRUP, 2001: 25).

Criar um estado dançante é habitar um território no sentido de mergulhar na matéria, essa chamada corpo em movimento como resultado do entrelaçamento espaço e tempo e nessa matéria se perde tempo do relógio, viaja, desbrava, passando, passando, e assim se deixa ser levada pelos desejos que brotam apaixonados, onde o corpo escolhe onde investir, repetir, aprofundar o teste de *hipóteses movimentos*.

REVELAÇÕES APAIXONADAS

Na fase II de instauração dos estados dançantes, aparecem como desejos de movimento e que ao longo da experimentação se apresentam como territórios sendo habitados. Como e o que teu corpo seleciona? Onde teu corpo deseja permanecer, visitar mais de uma vez, criar assiduidade, repetir, testar inúmeras vezes?

Para Kastrup (2001), o habitar resulta como uma corporificação do conhecimento envolvendo órgãos dos sentidos e também músculos e como se dá como aprendizagem inventiva apresenta natureza paradoxal “além de exigir o ‘perder tempo’ e a errância, ela envolve e de modo inelutável um trabalho, uma repetição, uma disciplina, uma série de experiências, de exercícios e práticas que resultam na formação de hábitos e competências específicas” (KASTRUP, 2001: 25). O corpo em condição de errância encontra as questões que se revelam como paixões de movimento.

O CORPO INSISTE NOS DESEJOS DE
MOVIMENTOS EXPERIMENTAAAAAA,
REPETE, TESTA INÚMERAS VEZES.

Aprendemos de maneira inventiva a instaurar estados de dança como territórios Fase I e II, que requer a condição do corpo em perder tempo em errância, explorar, passar entre..., transitar e também escolher questões e aprofundá-las, repetir, testar de maneiras diferentes e assim criar hábitos

de movimento. “O hábito responde por um certo ritmo, uma assiduidade na habitação de um território. O desenvolvimento das habilidades e competências se faz quando o comportamento se torna um pensamento corporificado” (KASTRUP, 2001: 24).

Então bora! Enquanto eu falo, por favor, comece movendo, movendo, movendo, já nos desbravamentos errantes, sem parar, passando, passando.

ABRA ESPAÇO NA SALA, NO CORPO, DESBRAVE, NÃO SE APEGUE A NENHUM MOVIMENTO, MOVA PASSANDO, PASSANDO ENTRE O AR, ENTRE OS MÓVEIS, PASSANDO ENTRE OS PRÓPRIOS MOVIMENTOS.

E nesse entre criado, perceba se o corpo mostra algum apetite. Por que eu fui falar de apetite aqui? Se a aula nem é sobre isso especificamente. Enfim, vou tentar contornar e puxar para o que interessa hoje. E sim, pensar numa aula mais pra frente para aprofundar o estudo dos estados dançantes de movimento. O apetite tem a ver com gosto, sabor. DANCE o que em você é vontade, é gostoso, aquece o corpo, lubrifica.

Silêncio que deseja e tem apetite.

Não pare, continue ouvindo e dançando simultaneamente e se tiver pausa, se lembre de que é viva e não de desistência, comodismo, trucão. E se possível, perceba como as palavras e perguntas nos atravessam.

Como me sinto agora?

Silêncio prolongado para escutar o como cada corpo se sente Silêncio para constatar testemunhar as sensações no corpo. E mais do que dizer o que sente ou querer nomear, é sentir. Exercício de sentir no próprio sentir, sem opinar, adjetivar, ou julgar sobre. Como acolher como eu estou agora e com quem estou agora? Como é produzir uma presença que inclui?

É possível incluir um desejo de movimento, de espaço? incluir quem está aqui hoje? Lembrar que isso é um convite. E convite se aceita ou não. Mas se diz sim, vai, lida, lida com ele.

O que ainda é possível de incluir além de quem está aqui hoje nos quadradinhos do Teams? Que espaço é esse de todo dia, casa, quarto, sala, cozinha, que habitamos e cada dia pode ser outra coisa além de suas funcionalidades rotineiras? Tem alguém em casa, além de você?

A Ludmila, professora que vocês conhecem, na aula de Estágio Supervisionado V, falou uma coisa tão bonita. Continua movendo, por favor, seus apetites e percepções, não parem. A Ludi falou que antes, lá no estúdio, na aula, a gente chegava cedo, aquecia o corpo pra abrir e esperar a chegada dos colegas. Agora aquecemos o espaço da nossa casa, abrimos espacialmente antes do encontro na tela. É verdade, levanta mais cedo, arranja lugares, arreda móveis, esconde as roupas jogadas no chão, tira os brinquedos da sala, pede para as pessoas que junto partilham a casa, falem mais baixo, esconde a louça suja, ajusta o ângulo da câmera, muda uma planta de lugar, enfeita com um quadro atrás e vamos abrindo.

O ato de aprender dança como ação performática gera mudanças e alterações em diversos níveis e camadas e a Naira Ciotti nos diz “a performance atua sobre o espaço de maneira evidente, alterando suas funções” (CIOTTI, 2014: 19).

Aproveitemos essa frase e vamos nos colocando em estado performático a partir da alteração dos estados corporais, mas aqui, em específico, pelas mudanças que temos que provocar no espaço para conseguirmos estar em aula.

Rearranja os espaços estreitos, troca as plantas, a cama de lugar, abre, tira, empurra. Que história tem teus ossos? pega, solta, afasta, abre. Não nos acomodemos com as restrições espaciais dadas, vamos incluí-las, transformá-las.

Tua avó está em casa hoje, Kennedy? Acho tão bonito quando ela fica ali pertinho ouvindo nossa aula. Quando ela quiser mover junto com a gente, está convidada, viu?

E teu filhote, Bruna?

Deixa o menino aparecer, atravessar a sala, brincar. Não dá para fingir que estamos sozinhos, que não há interferência, pedir silêncio toda hora. A louça está suja, mais suja do que antes, e o jeito é tapar com um pano de prato para poder trabalhar. Uma toalhinha bonita, com desenhos coloridos para as xícaras e pratos estarem em cena sem reclamar. E vem, vem se aproximando da tela e pode sentar na cadeira. Gosto da cadeira porque tem o apoio dos pés no chão, tem os pés que apoiam na terra e a terra que nos apoia, mas quem está sentada no chão, também pode sentir os pés e os ísquios.

APOIE OS ÍSQUIOS NO ASSENTO, SINTA UMA CERTA TENSÃO
ENTRE A CABEÇA INDO PRO TETO, PRO CÉU E A SUA OPOSIÇÃO,
PÉS TOCANDO A TERRA. RESPIRE.

Com os olhos abertos ou fechados, sinta o apoio também dos olhos dentro do crânio e fora, no mundo, no alcance do que você enxerga agora, sem mexer a cabeça. E podemos, antes de ler as cartas pro futuro, para quebrar o gelo das vozes, brincar de uma coisa, que confesso que até tenho vergonha de compartilhar, mas eu adoro e inventei na pandemia.

Juntas inspiramos olhos abertos, espiando a tela e expira. Não dá gente, tem cinco pessoas com câmera aberta. Sei que tá difícil, que dói se expor, que tem gente com problema de muitas naturezas, fome de todas as ordens, depressões, desesperos. Mas assim não consigo. Meu peito está sufocando. Não consigo continuar respirando e olhando e. Não dá. Fico pensando aqui, precisamos conversar, né, Danilo? Vamos ouvir a turma e não no chat. Marcar uma aula de reunião. Danilo e eu precisamos ouvir vocês, principalmente quem não abre a câmera. O que acontece? um dia que outro, mas sempre fechada. Mãeeeeeeeeeeeeeeeeee, cego se escreve com S ou C? Onde tá pedindo isso, Gus? No jogo que eu inventei em português. CEGO é com C e não com S. C de Cezar, lembra, nome do teu pai que você escreveu no bilhete: Pai Cezar, te amo.

Lembra? Dança dá para fazer assim, só assistindo, sem o corpo no mundo? Tem gente que aqui nem apareceu, a imagem, nenhuma vez, só conheço pelo nome da chamada. Não sei fazer isso. Me sinto sozinha dançando. Tem gente que fui buscar texto na casa porque não tinha internet e veio escrito à mão, coisa linda escrita com dedos na caneta. Estamos abertas para acolher tanta coisa. Será que esse confinamento precisa ser tão duro assim? E a gente disse, desde o início, tá com problema nos procure, vamos nos ajudando.

Mãeeeeeeeeeeeeeeeeee, o C não entra direitinho no espaço e pede pra dizer o que um cego é, usa óculos? Gus, mãe tá trabalhando, apaga e tenta de novo. Cego? Tem vários graus de cegueira, Gus, o que será que estão pedindo aí? e minha avó Eli dizia sempre “cego é aquele que não quer ver”. Minha avó sabia todos os ditados populares e jogava na nossa cara pra ganhar nas discussões. “Em terra de cego quem tem olho é rei”, “pimenta

nos olhos dos outros é refresco”, “o que os olhos não veem, o coração não sente”, será? Mas assim não dá. Lembra dos primeiros dias de aula dessa disciplina que perdemos muito tempo ou ganhamos falando sobre as dificuldades, os sustos da pandemia, caso a caso, etc.? Tô sufocando, tem uma coisa embolada aqui no meu peito e uma corda subindo na garganta e também quero desligar minha câmera.

Vamos Danilo, como professores, desligar nossas câmeras também?

Mãeeeeeeeeeeeeeeeeee, não dá certo. Dá sim filho, tenta de novo. Mãe já olha, dá um minuto. Só não desligo em respeito aos alunos que estão todo dia aqui abertos, semiabertos e rasgando para a tal presença. Poucos, mas braves! Meu, confesso que não gosto do tom das minhas palavras e como elas saem assim. E tem o CEDH da Fap/Unespar fazendo um trabalho lindo de acolhimento e resolução dos problemas emocionais, materiais, tem o setor tecnológico também e etc. Não consigo nem continuar essa conversa aqui.

— Mãeeeeeeeeeeeeeeeeee, tenho vontade de fazer cocô de novo, dá uma dor de barriga fazer essa tarefa.

Um tipo de fala que parece que é sermão e me sinto mal, aprendi que a metodologia de uma professora, deve fazer o que as palavras em tom explicativo não conseguem atingir. Espera, Gus, pra fazer cocô depois, mãe não pode te limpar agora. Tipo, eu gostaria de estar agora dançando minha fúria, minha dor agora, meu sufocamento juntas e não ficar aqui nesse...blá blá blá.

Coragem filho, você consegue, apaga e coloca C mais algumas vezes, troca a ordem ou desenha, desenha o cego, as diferentes cegueiras, a tua profe Merian vai adorar. Na boa, peço desculpas, mas pra mim hoje deu, obrigada, e se quem ainda não fez, por favor, aula que vem a gente entra nas cartas para o futuro.

Silêncio para fechar a câmera, entristecer, abrir a porta que dá para um pé de amoras e um gramado com pedrinhas. O celular na mão, Whats acelera a comunicação entre Florianópolis e São Paulo. _ Danilo, você acha que falei demais e áspero? Tentei finalizar a aula enquanto era tempo de não jorrar as minhas sensações doloridas e desordenadas, mas estou triste, que situação complexa, ambígua e contraditória. Sinto um fracasso, um desmoronamento, uma pressão sem fim. Sufoquei e agora choro aqui, olhando pro céu.

— Não, Gladis, foi bom para os alunes saberem o que nós sentimos e afinal o tipo de dança que estamos operando ali, realmente não dá para ser de câmera fechada. Dançar estados corporais de maneira coletiva, num terceiro ano de graduação, assim, sem ver e ser visto, sem se engajar, não tem como. Também estou triste. Eu e Nara na disciplina de Lógicas também ficamos aborrecidos com isso, com essas câmeras fechadas, com a ausência de corpos, de participação.

No entanto, Glá, tente olhar pra quem tá ali. Uma Andreia, Cleyton, Lui, Bella, Matheus. Todos os dias presentes. Ando fazendo isso. Se hoje estamos com cinco pessoas com câmeras abertas, a dança se faz ali, nessa troca.

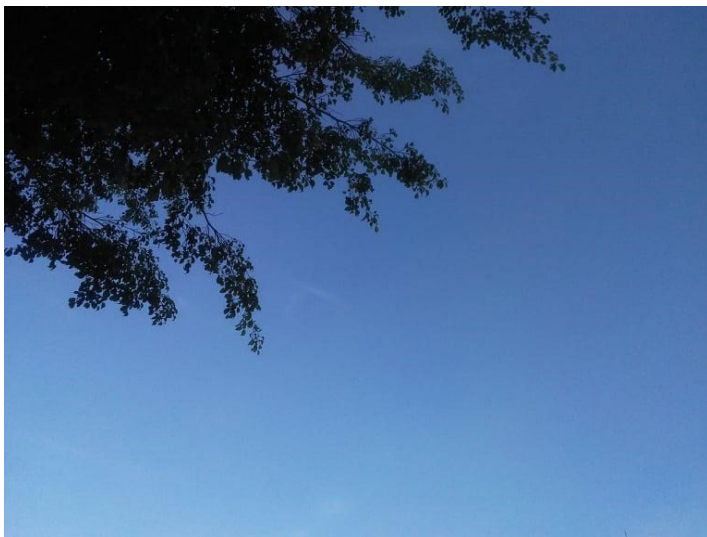
— Sim, Dan, obrigada. Você sempre me faz enxergar mais longe. Sim, celebrar quem está ali e tentar achar jeitos de convidar mais gente, estratégias metodológicas para problematizar essa falta de participação com amor, humor, com movimento no vamos que vamos rs. Penso que poderíamos, na aula que vem, no final, marcar uma reunião para conversarmos e até lá, por favor, elenque quem sabe alguns pontos para discussão não virar: nós professories palestramos, pedimos isso e aquilo e os alunes se justificam ou ficam calades.

— Sim, Gladis vou pensar e te mando. Fica bem. Beijo.

— Obrigada. Dan. Tô aqui num jardim bonito.

Vou desligar esse Whats por umas horas e continuar silenciando nesse imenso azul⁴¹. Gladis volta a obcecar, em tom investigativo e metalinguístico: como que com um procedimento metodológico, que fuja da fala vinda dos profes, tipo palestra à moda repreensiva, podemos reverter a situação? Algo dançado, experimentado, que areje, torne poético e traga mudanças de humor em nós todes, após a explosão no fim da aula.

⁴¹ “Céu azul”. Fotografia. Gladis dos Santos (2023).



Danilo concorda e manda emojis de monstrinhos. Gladis ri e escreve um texto sobre o céu. Danilo faz um vídeo dançando para mostrar o estado de futuro que está criando e envia para Gladis.

Gladis manda um ok, lembra da neve, Danilo cutuca o espaço com os dedos como se fosse neve caindo. É tomada de uma emoção que não cabe no corpo e corre para transformar sua escrita sobre o azul e as amoras no início da próxima aula. Gladis grava um áudio do texto, brincando com a voz em tons diferentes e envia para Danilo.

Danilo dá um ok para esse possível início e diz: sei que na hora da aula, você lerá diferente, mas está indo. É por aí. Danilo manda uma foto com dúvidas sobre os seus movimentos.

Gladis, interrompe os não-saberes de Danilo e pra variar tem um ataque de risos, que acaba em lágrimas e se ancora em filosofar com alguma teoria para estancar o desespero ou traduzir a alegria desmedida que sente em poder estar junto, em parceria, criando uma aula de dança.

FECHE OS OLHOS, CONTEMPLA DENTRO.
ABRA. VOCÊ NÃO ESTÁ SOZINHA

Danilo, você percebeu??? que esse vai e vêm, encarando os problemas, levantando questões, experimentando as hipóteses para criar a aula juntos é um processo muito performático e tem a ver com o que justamente estamos estudando com os alunos nos estados dançantes, a instauração – aquela já mencionada do Peter Pelbart.

Na página 395 – ainda tratando da instauração em arte, o autor diz que instaurar, a partir de Peer Gynt, nasce da liberdade das inúmeras experimentações singulares, da eficácia nas sucessivas determinações e da errabilidade como profusão de equívocos.

O criador se vê sempre diante de uma situação questionante, como se ele ouvisse a voz de uma esfinge irônica perguntando-lhe: e agora? A obra o questiona, o chama, o parasita, o explora, o escraviza, o anula – ela é um monstro – mas, ao mesmo tempo, demanda seu testemunho, sua solicitude, inclusive para encontrar o acabamento que se insinua, e que exige sempre discernir em meio ao caos mundo o que é factível (PELBART, 2013: 394-395).

Penso se nós, aqui, no modo como formulamos nossas aulas, não estaríamos instaurando a performance, ao mesmo tempo, como processo de investigação e atuação no ensino em arte? Passando pela construção da metodologia também. E isso requer, como diz o autor, experimentações singulares, eficácia nas determinações e da errabilidade como profusão de equívocos.

A errabilidade como profusão de equívocos! A explosão que tive em relação às câmeras fechadas, terminando a aula do nada, dando tchau, fechando a cara, a minha própria câmera e saindo, fingindo que ia cuidar do Gustavo, foi um equívoco. No entanto, estamos, eu e você, performando possíveis soluções, não para resolver a problemática, mas sim prolongá-la, achar sua potência enquanto questão complexa e estamos correndo atrás de achar uma saída, compor com os equívocos em situação questionante, e agora? E agora?

Tá rindo do que, Danilo? Do jeito que misturo a teoria e aplico? hahahah. Pare. Estou vidrada no Pelbart. Peter é o autor da vez, o que vou fazer? Ah, deixe eu falar, preciso teorizar em voz alta, subir num palanque, simular um voo, para a bola dura que ficou e dói no meu peito ir se dis-

solvendo. A professora, como a mãe, ama tanto que, muitas vezes, tenta fazer o que acha “melhor” para os filhos e alunos, mas do pior jeito. Eu não queria ter falado em tom de cobrança, me descontrolado na aula, voz ofegante, confessar da corda que me sufoca. Até mesmo porque essa história de câmeras fechadas é uma realidade tão implicada e resultado também de tantas desigualdades, né? Muito profunda essa situação.

Repito, estamos como *professoresperformers* em situação questionante, esfinge irônica, perguntando: e agora? e agora? Como se instaura a existência da próxima aula depois do equívoco? da explosão? A aula como parte de um processo de ensino, no seu desafio de ser *prácticoteóricoteórico-prático*, artístico, ético, humano? Ensino como campo de experiência que deseja não reforçar as hierarquias coercitivas e os sistemas de dominação existentes?

Estamos tentando achar uma saída.

Existe uma saída?

Lembra de uma aula no início do mês, aproxima, afasta. *aproximaa-fastaaproximafasta*. Por favor, não parem de transitar entre o aproximar e afastar. Poderia ter terra, céu, sol. Pega, solta. *Maria samambaia* perguntando. Existe uma saída? Existe? Peter, o Pelbart, tem uma frase que diz que o que importa não é a liberdade, mas achar uma saída, **existeeeeee?** Achar uma saídaaaa. O que importa é achar uma saída. **Saídaaaaaa**. Existe uma saída? “O artista é forçado, como necessidade a criar um possível, inventar uma saída. É quando o possível deserta do campo contingente para alcançar, enquanto criação, o estatuto da necessidade” (PELBART, 2013: 340).

Uma das citações mais lindas e inspiradoras que pode existir, *o artista é forçado como necessidade a criar um possível*, muitas faíscas de encantamento! e, nessa perspectiva, sim, me transformo em fantástica, Matheus, se é que entendi a pergunta do Matheus. Mas depois converso mais com ele em separado da turma.

Maria Samambaia vira fantástica dentro de casa, nas aulas, nas ruas, nos palcos para experimentar uma saída, talvez saídas, como urgência, necessidade de existir lidando com os abismos e com certos padrões operantes e instituidores do modelo dominante de ensino e de educação, de arte e de mundo que estamos imersas até o pescoço num Brasil e num sistema

capitalista esquizofrênico, que cria e naturaliza as desigualdades sociais, econômicas, ambientais, exclui, mata, desperta ódio, por isso a corda sobe na garganta e estrangula, explodo, salto, salto porque, muitas vezes, ainda reproduzo, como artista, mulher, professora e mãe parte dessa trama complexa e contraditória que contesto e critico.

A teoria cria saídas também e surge como verdade provisória e circunstancial, mas que nos faz encontrar sentidos e sabores na prática e faz valer a pena nosso esforço de confabulação, você não acha?

A busca do conhecimento que nos permite unir teoria e prática é uma dessas paixões. Na medida em que nós, professoras e professores, carregamos esta paixão, que tem de estar fundamentalmente enraizada num amor pelas ideias que somos capazes de inspirar, a sala de aula se torna um lugar dinâmico no qual transformações nas relações sociais são concretamente realizadas e a falsa dicotomia entre o mundo externo e o mundo interno da academia desaparece. (HOOKS, 2018: 150).

As teorias quando aparecem é porque estamos apaixonados pelas ideias e assim somos, por elas, empurrados para as práticas e vice-versa – nos embebedamos de práticas e precisamos de teorias para ajudar a entender a experiência de prolongar problemas e não de negar, nem sucumbir diante deles. A teoria nos ajuda, como professoras, artistas e seres humanas, a lidar, curar e criar, por exemplo, com as feridas dolorosas e abertas na última aula, né? E tantas outras que desesperam nessa trajetória de aproximadamente vinte e tantos anos de docência.



6



Sobre guarda-chuvas em tempos de ventania: a educação/arte/terapia somática diante de uma epistemologia do corpo que dança⁴²

Andréa Sérgio Bertold

Cinthia Kunifas

Nas últimas décadas, temos assistido a diferentes abordagens somáticas de movimento expandirem entrecruzamentos teórico-práticos em áreas de atuação distintas, evidenciando a característica híbrida destas práticas, definidas por Hanna (1995) como um conjunto de procedimentos que compartilham de princípios fundamentais, entre eles, a não dicotomia entre corpo e mente e o reconhecimento da transversalidade da relação entre aspectos subjetivos e objetivos do indivíduo, aqui denominados de pensamento somático.

A crescente utilização multidirecional deste pensamento em áreas de conhecimento distintos, vem provocando interesse investigativo sobre as possíveis contribuições das práticas somáticas, principalmente para os campos da Dança, Educação e Terapia. Este tipo de investigação possibilitou o desenvolvimento de um conjunto importante de significações, gerando mudanças em perspectivas de práticas pedagógicas que colaboram para a expansão de estratégias corporais de criação artística na Dança; reorientou estéticas de dança, realocando concepções sobre corpo e o movimento; atualizou perspectivas didático-pedagógicas para o estudo do movimento humano; e, entre outras contribuições, desenvolveu abordagens usadas com finalidade preventiva e/ou terapêutica (FORTIN, 1999; FORTIN, LONG; LORD, 2002; STRAZZACAPPA, 2009).

⁴² Artigo originalmente publicado em Revista Científica/FAP, Curitiba, n.13, p. 111-127, jul./dez. 2015

O PENSAMENTO SOMÁTICO DIANTE DA NECESSIDADE DE TECNOLOGIAS SOCIAIS

Um argumento muito usado em relação ao valor de produção de um conhecimento é o seu impacto na sociedade e no bem-estar da humanidade. A tecnologia biológica alcançada na medicina moderna e na biologia aplicada aumentou muito a nossa expectativa de vida quando comparada às últimas décadas. O atual conhecimento das leis físicas permitiu um alto controle tecnológico da natureza inanimada. Os métodos de cultivo e produção da agricultura científica são suficientes para sustentar uma população maior que a de todo o planeta; entretanto, o crescimento de graves problemas humanos na contemporaneidade torna explícito o fato de que estamos extremamente carentes de tecnologia sociológica (WEINER, 1984).

A compreensão da necessidade de formulação de um pensamento tecnológicossistêmico, capaz de lidar com os desafios sociais contemporâneos, evidencia a característica de sofisticação desses problemas e sua dependência de concepções correlacionais, próprias de tecnologias sistêmicas, na medida em que variáveis multifacetadas como são as configurações sociais, quando são tratadas isoladamente e/ou linearmente, não são suficientes para apontar soluções para os crescentes desajustes sociais que enfrentamos na atualidade (BERTALANFFY, 1997).

Entre os problemas humanos que não temos conseguido evitar, destacamos as relações patológicas de idealização de realidades inacessíveis, estimuladoras de percepções mais individualistas que individuais, próprias de uma sociedade fundamentada na massificação de consumo, produtos, informações, corpos/ pensamentos (ELIAS, 1980). Esta característica deflagra a urgência da necessidade do desenvolvimento de tecnologias do/para o indivíduo, que considerem a potencialidade humana para a reorientação ética, necessária à configuração social promotora de bem-estar coletivo.

É um fato empírico que as realizações científicas têm servido não apenas a finalidades construtivas, mas para promover tecnologias de controle e dominação social (BOURDIEU, 2001). As neurociências do comportamento humano, por exemplo, quando utilizadas com esta intenção, são capazes de desenvolver condicionamento, sugestão em massa e controle do pensamento com muita eficácia.

Segundo Foucault (1982), as estratégias de controle da sociedade moderna são tão terrivelmente científicas que tornam o absolutismo do passado parecer um recurso inocente. Por outro lado, há a percepção de que todo o conhecimento atual sobre o comportamento humano pode ser expandido para o que consiste, em seu caráter único, o comportamento do homem atuando como um animal biopoliticossocial, mas, acima de tudo, como um indivíduo.

De acordo com Elias (1980), a sociedade é formada por indivíduos responsáveis pela determinação das interdependências nela estabelecidas. Dessa forma, o desenvolvimento de tecnologias capazes de lidar com as realidades sistêmicas dos problemas sociais contemporâneos está imbricado na expansão de tecnologias individuais. Ao estudar as relações de poder estabelecidas nas interdependências sociais, Foucault (1980) desenvolveu o conceito de tecnologias de dominação para se referir aos modos de produção e organização de conhecimento que determinam a conduta de indivíduos e limitam suas escolhas. Este conceito assume que as instituições podem disciplinar os indivíduos em corpos dóceis, vigiando-os e os fazendo vigiar a si próprios (MENDES, 2006). Em tais situações de dominação, as relações de poder tornam-se inflexíveis e os sujeitos são predominantemente objetivados.

A partir de reflexões sobre tecnologias de dominação social, Foucault (1988) desenvolveu o conceito de tecnologias do self, por meio das quais os seres humanos se constituem e se reconhecem como sujeitos. Para o autor, as tecnologias do self são instrumentos a partir dos quais os indivíduos tornam possível um estado maior de autonomia, capacitando-se para resistir à docilidade do corpo/pensamento massificado que, ancorado em valores normatizantes, negligencia sua subjetividade e singularidade e pasteuriza a forma do corpo sob a égide de uma só estética/pensamento, promovida por meio do consumo de bens e serviços. Este tipo de pensamento dominante é um fenômeno de configurações sociais contemporâneas em diferentes culturas e, como tal, permeável ao corpo que está vivo no mundo e na dança.

Na contramão da docilidade do corpo, as práticas fundamentadas no pensamento somático têm se fortalecido na contemporaneidade por serem promotoras de um pensamento de validação das singularidades corporais e, como consequência, de empoderamento pessoal e social. Assim, se configuram como tecnologias do self e podem ser altamente potentes no de-

envolvimento de autonomia individual para além das especificidades de áreas, por atenderem à emergência da necessidade humana básica de instrumentalizar o indivíduo perceptivamente para fazer escolhas corporais que considerem seu próprio bem-estar, contrapondo-se à fantasia de um corpo/pensamento ideal, em geral ausente da concretude do corpo vivido (DOMENICI, 2010; FORTIN; VIEIRA; TREMBLAY, 2010; GINOT, 2010).

Neste contexto, Bertalanffy (1977), fazendo referência à tecnologia de sistemas, bem como Alexander (1985), referindo-se aos fundamentos que originaram o método de Educação Somática que desenvolveu, chamam atenção para o fato de que as abordagens de natureza holística, generalista ou interdisciplinares têm sido – e serão cada vez mais – imprescindíveis ao ser humano. O corpo que dança constrói sua subjetividade socialmente e é afetado pela necessidade de se instrumentalizar tecnologicamente para reconhecer suas potências organizativas e dar conta da complexificação das novas categorias tecnológicas sociais que emergem diante da carência de recursos individuais de validação ética, estética e política dos sujeitos.

Além da ciência e da tecnologia, o terceiro aspecto de análise proposto na TGS é a filosofia dos sistemas. Para Bertalanffy (1977), esse aspecto de sua teoria reflete a reorientação de pensamento decorrente da introdução da noção de sistema como uma nova filosofia da natureza, contrastante com as leis de concepção mecanicista e, portanto, propositora de novas configurações epistemológicas.

Filosofia dos sistemas: encontros epistemológicos com o pensamento somático – a filosofia dos sistemas revela que sua epistemologia é profundamente diferente da epistemologia do positivismo lógico ou do empirismo. A epistemologia e metafísica do positivismo lógico foi determinada pelas ideias do fisicalismo e do atomismo, obsoletas diante do conhecimento e das necessidades humanas atuais. Dessa forma, a filosofia sistêmica assumiu o conceito de produção de conhecimento não mais como uma simples aproximação da verdade ou realidade, mas como uma interação perceptiva entre conhecedor e conhecido, dependente de uma multiplicidade de fatores de natureza biológica, psicológica, cultural, linguística, entre outros (LAZSLO, 1972).

De acordo com Bertalanffy (1997), esta noção de conhecimento está implícita na concepção de percepção humana, avessa à passividade do seu

entendimento como um reflexo de coisas reais. Assim, contra o reducionismo das teorias que declaram que a realidade nada mais é que uma porção de partículas físicas, genes, reflexos e impulsos, emerge a filosofia de perspectiva, assumindo que o homem cria, por meio de suas vinculações biológicas e culturais, o que percebe ser possível para se adaptar em ambientes em constante mudança.

Vertentes da filosofia de perspectiva, relacionada às ciências cognitivas, abriram possibilidades diferenciadas de análise sobre estudos da percepção, como por exemplo, o desenvolvimento do conceito de *embodiment cognition*, isto é, a ideia de que a mente é inerentemente corporificada e, segundo a qual, a experiência corporal seria a base para a construção de qualquer conhecimento (LAKOFF; JOHNSON, 1999). A partir de investigações realizadas no campo das neurociências cognitivas (DAMÁSIO, 1996, 1998, 2012), foi entendido que o senso de realidade do homem depende tanto de processos inconscientes ocorridos na mente, quanto de processos corporais e suas interações. Dessa forma, a existência de uma realidade objetiva ficou seriamente abalada e a subjetividade inerente à percepção passou a estar necessariamente implicada na construção de qualquer tipo de conhecimento.

Considerando que a experiência corporal é a base das formulações cognitivas, a filosofia de perspectiva assumiu que nenhum pressuposto da razão poderia estar além da diversidade cultural e da experiência subjetiva do corpo (GALLESI, 2005; VARELA, THOMPSON; ROSCH, 1991). Estes achados desestabilizaram a condição ilusória do objetivismo e criaram o ambiente necessário para o reconhecimento de que a maneira como são percebidas as experiências do corpo no mundo, interfere determinante no que somos capazes de produzir e conhecer como realidade. Assim, o corpo passa a ser entendido como um ambiente ativo que constrói comportamentos e paradigmas em interação multidirecional e interdisciplinária com o mundo (MENDES, 2006).

Proposições como estas, que a ciência apenas recentemente passou a aceitar, já vinham sendo defendidos no pensamento somático há décadas. De acordo com Ginot (2010), os diferentes métodos e abordagens fundamentadas no pensamento somático têm se configurando como uma fonte de compreensão da comunicação interno-externa do ser humano com o mundo, provocando novas interlocuções da constituição dos indivíduos

como sujeitos de si próprios, na produção de subjetividade como processo cultural, político e também social, remetendo-nos ao conceito de soma descrito por Hanna (1985) como o corpo percebido a partir de sua própria subjetividade, em primeira pessoa.

Se atualmente a realidade é considerada um estado provisório de organização percebido pelo indivíduo, a filosofia dos sistemas entende que as necessidades do ser humano na contemporaneidade são diferentes daquelas pensadas num mundo de partículas físicas, governado por acontecimentos causais, próprios de uma realidade verdadeira, dominada por especialidades de conhecimentos. Ao contrário disso, o mundo de valores, entidades sociais e culturais, está inserido na possibilidade de conexão em rede, contrapondo-se às supostas oposições entre qualquer área de conhecimento que, isolada, viesse a minimizar a relação global, transdisciplinar do indivíduo com/no mundo (MATURANA; VARELA, 2001).

Esta visão sistêmica de corpo/indivíduo/social aponta para um passo definitivo de valorização da singularidade e autonomia do ser humano em oposição à sua mecanização. Porém, aspectos humanísticos próprios da TGS não podem ser, de fato, abordados se forem limitados à visão restrita e fraccional de sistema, representado no modelo de roda dentada no qual o ser humano se reduz a mais um componente dessa engrenagem. Do mesmo modo, o pensamento somático, se submetido a simplificações de qualquer ordem como, por exemplo, a regras mercadológicas que implicam na mera inclusão de procedimentos didáticos de direcionamento de atenção para estados tônicos ou posturas corporais em práticas filosoficamente opostas a este pensamento, não se configuram em potência de complexificação do uso que o indivíduo faz de si mesmo.

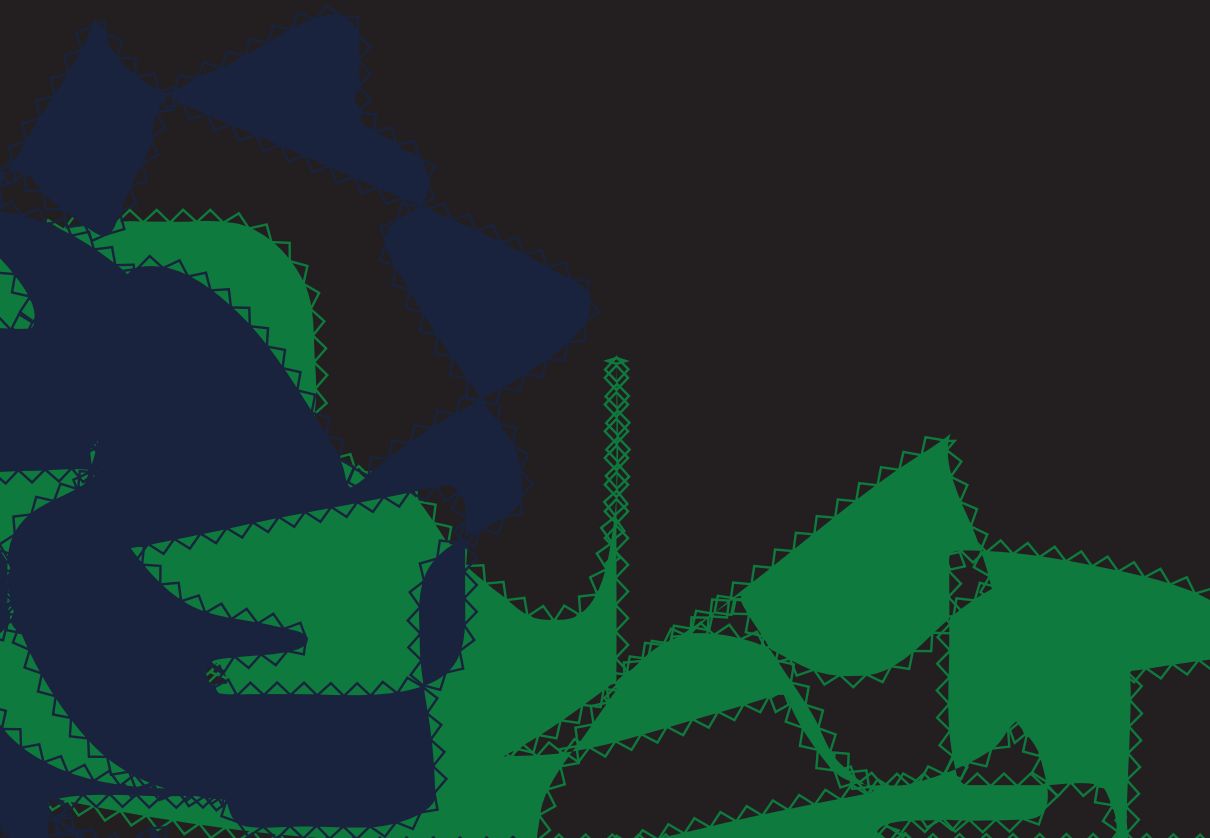
Assim, limitar um pensamento multidimensional de corpo a um modo de apropriação desse pensamento, muitas vezes sujeito a limitações próprias da especificidade de uma área de conhecimento, não será suficiente para compreendê-lo em suas interfaces científica, tecnológica e filosófica, capaz de contextualizar o pensamento somático como uma teoria geral do corpo, em direção a uma epistemologia corporal que se estrutura no humano como um princípio sistêmico auto-organizativo com visão de síntese interdisciplinária, configurada na potência da singularidade do corpo/indivíduo que dança.

QUESTÕES PARA NÃO CONCLUIR

Na medida em que o corpo e suas interdependências é assumido como o que se entende por sociedade, seria possível que a crescente valorização de um pensamento científico, tecnológico e filosófico generalista, interdisciplinário, sistêmico, não fosse observada também no pensamento do corpo que dança? Não estaríamos nós diante de um fenômeno de auto-organização e adaptabilidade inerentes aos sistemas vivos? A partir dessas questões, é possível prever que práticas fundamentadas no pensamento somático estejam se ampliando em hibridismos e venham a se alastrar ainda mais, em muitas áreas, atualmente não consideradas afins ou protegidas nos guarda-chuvas de conhecimento, por refletirem a necessidade de emergência de uma epistemologia sistêmica do corpo contemporâneo.

Se questões de natureza interdisciplinar forem tratadas linearmente ou isoladas em áreas de conhecimento, não serão suficientes para ampliar nossa compreensão sobre o corpo que dança. Trata-se, portanto, de assumirmos um pensamento do corpo/ indivíduo/social (des)orientado diante de uma epistemologia corporal sistêmica. É o pensamento somático desabrigado de guarda-chuvas, cada vez menos necessários em meio à ventania da coexistência entre estabilidade e instabilidade, entendida como condição humana de evolução.

REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS⁴³

AGAMBEN, G. (2009) O que é um dispositivo? *In*: AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro Homesko, Chapecó: Argos, p. 27-51.

ALBUQUERQUE, J. (1999) **Dança como meio de inclusão**. Rio de Janeiro: Quartelet.

ALENCAR, Jorge; MACHADO, Neto. (2021) Residência Remota “Biblioteca de Dança”. *In*: ALENCAR, Jorge; MACHADO, Neto. **Festival Internacional de Dança de Araraquara (FIDA)**. [S. l.]. Disponível em: <https://portalmud.com.br/mural/evento/residencia-remota-biblioteca-de-danca>. Acesso em: 23 fev. 2022

ALEXANDER, F.M. (1985) **The use of the self**. London. Orion Books Limited.

ALMEIDA, C. M. C. (2012) Concepções e práticas artísticas na escola. *In*: FERREIRA, S. **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Campinas: Papirus, p. 11-38.

AMOEDO, H. (2002) Dança inclusiva em contexto artístico ou dança “por enquanto” inclusiva. **Caderno de Textos em Educação, Arte, Inclusão**, Rio de Janeiro, n. 1 p. 32-42, set./dez.

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. (2013) As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/dFzwsKWNw3ytmrtkzqTGX5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 abr. 2024.

ARCHER, M. I. B.; ISRAEL, L. B. Ka. (2004) **Interdisciplinaridade: conhecimento construído**. *Revista do Instituto de Ensino Superior de Joinville*,

⁴³ Referências bibliográficas de todos os textos e indicações de publicações para pesquisas acadêmicas sobre Ensino de Dança.

v. 1, n. 3, p. 28-31, jul./ago.

ATLAN, H. (1992) **Entre o cristal e a fumaça**. Rio de Janeiro: Zahar.

ANZALDÚA, G. (2000) **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo**. Trad. Édna de Marco. Estudos feministas, Ano 8, p. 229-236.

BAPTISTA, M. C. et al. (org). (2005) **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC.

BARBOSA, C. (1999) **Arte e educação escolar inclusiva**. São Paulo: Vincent.

BERTOLDI, A. L. S.; MARCHI JÚNIOR, W. (2004) Dança e(m) cadeira de rodas: reflexões sobre mecanismos ocultos de reprodução social. **Fiep Bulletin**, Foz do Iguaçu: New Word, v. 74. p. 509-511.

BARDET, M. (2014) **A filosofia da dança**: um encontro entre dança e filosofia. Tradução de Regina Schöpke, Mauro Baladi. São Paulo: Martins Fontes.

BARTENIEFF, I.; LEWIS, D. (1980) **Body movement**: coping with the environment. Amsterdam. Gordon and Breach Publishers.

BATISTA, S. (1999) **Entre o dito e o feito**. Curitiba: Face Editora.

BARBOSA, A. M. (1998) **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Companhia das Artes.

BERTALLANFFY, L. V. (1952) **Problems of life**: an evaluation of modern biological thought. London. John Wiley & Sons.

BERTALLANFFY, L. V. (1997) **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis. Vozes.

BITTENCOURT, A. (2001) **A Natureza da Permanência: Processos comunicativos complexos e a dança**. Dissertação de Mestrado – Programa de Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo.

BITTENCOURT, A. (2007) **O Papel das Imagens nos Processos de Comunicação: ações do corpo, ações no corpo**. Tese de doutorado. Programa de Comunicação e Semiótica: Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo.

BITTENCOURT, A. (2012) **Imagens como acontecimentos: dispositivos do corpo, dispositivos da dança**. Salvador: EDUFBA.

BOLSANELLO, D. P. (2010) **Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde**. Curitiba. Juruá.

BONAVENTURE, J. (1992) **O que conta o conto?** São Paulo: Paulus.

BOURDIEU, P. (1983) **Como é possível ser esportivo**. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 235-253.

BOURDIEU P. (2001) **Meditações pascalianas**. Tradução: Sergio Miceli. Rio de Janeiro. Bertand Brasil.

BRASIL. (1961) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 4024/1961.

BRASIL. (1971) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 5692/1971.

BRASIL. (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. (1996) **Lei nº 9.394, de 20/12/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília.

BRASIL. (2003) **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de novembro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm. Acesso em: 29/04/2024.

BRASIL. (2010) **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de julho de 2010. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm >. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. (2012) **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de agosto de 2012. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm >. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. (2013) **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. (2014) **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de junho de 2014. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm >. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. (2017) **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educa-

ção nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. (2018) **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC.

BRASIL. (2018) **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação.

BUENO, S. (ed.). (2000) **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD.

BUNGE, M. (2004) **Emergencia y convergencia**: novedad cualitativa y unidad del conocimiento. Barcelona: Gedisa.

CAMERON, S. (1960) **Self-organizing systems**. Oxford. Pergamon Press.

CANTON, K. (1994) **O conto de fadas: da tradição oral à dança contemporânea**. São Paulo: Ática.

CARDOSO, M. S. (2003) Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão, uma longa caminhada. **Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 49, p. 137-144.

CARMO A. A. (1991) **Deficiência física**: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina. Brasília: Escopo.

CASTRO, E. M. (2004) Percepção e ação: direções teóricas e experimentais atuais. **Paidéia**, n. 1, v. 27, p. 63-73.

CATANI, A. M. (2000) Pierre Bourdieu e a formulação de uma teoria social que procura revelar os fundamentos ocultos de dominação. *In*: BRUHNS, H.T.; GUTIERREZ, G.L. (Org.). **O corpo e o lúdico**. Campinas: Autores Associados, p. 37-45.

CIOTTI, N. (2014) **O professor-performer**. Natal, RN: EDUFRN.

COHEN, B. B. (1993) **Sensing, feeling, and action**: the experiential anatomy of Body-MindCentering. Northampton. Contact Edition.

CONFÚCIO. (2009) **Analectos de Confúcio**. Tradução do inglês: Caroline Chang. Tradução do chinês, introdução e notas: D. C. Lau. Porto Alegre: L&PM Pocket.

CORRÊA, J. G. F.; SANTOS, V. L. B. (2019) Políticas Educacionais e Pesquisas Acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v.09, n.1, p.1-29, jan./mar. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-266082443>. Acesso em: 02 abr. 2024.

CORRÊA, J. G. F.; SANTOS, V. L. B. (2022) **Docência em Dança no Contexto Escolar**: Movimentos em Rede. Curitiba: Appris.

DAMÁSIO, A. (2000) **O mistério da consciência do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo. Companhia das Letras.

DAMÁSIO, A. (2011) **E o cérebro criou o homem**. Tradução: Laura Teixeira Mota. São Paulo. Companhia das Letras.

DAMÁSIO, A. (2012) **O erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. Tradução: Dora Vicente e Georgina Segurado, 3.ed. São Paulo. Companhia das Letras.

DANTAS, M. (1999) **O enigma do movimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1992) **O que é filosofia**. SP. Ed. 34.

DELEUZE, G. (1981) **Francis Bacon: lógica da sensação**. Tradução não publicada de: Annita Costa Malufe e Silvio Ferraz do original: Francis Bacon: Logique de la Sensation. Paris: Aux éditions de la différence.

DELEUZE, G. (1988) **O que é e para que serve uma aula?** (Vídeo). Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1037273023093481>. Acesso em: 22/02/2018. Acesso em: 29 abr. 2024.

DOMENICI, E. (2010) O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 69-85.

DUDUDE. (2019) **Ela sentou na cadeira**. Belo Horizonte: Ed. Do autor.

ELIAS, N. (1980) **Introdução à sociologia**. São Paulo. Martins Fontes.

ESTÊS, P. C. (2005) Prefácio. In: **Contos dos irmãos Grimm**. Rio de Janeiro: Rocco.

FABIÃO, E. (2009) Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**. nov. v. 28, n. 8.

FABIÃO, E. (2010) Corpo Cênico, Estado Cênico. **Revista Contrapontos**, v. 10, n. 3, p. 321-326, set-dez. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v10n03/v10n03a10.pdf>. Acesso em 01 ago. 2022.

FELDENKRAIS, M. (1972) **Awareness through movement**. London. Harper & Row Publishers.

FORD, D. H.; LERNER, R. M. (1992) **Developmental systems theory: an introduction approach**. Newbury Park, Calif.: Sage.

FORTIN, S. (1995) Towards a new generation: somatic dance education in acade-

ma. *Impulse: The International Journal of Dance Science, Medicine and Education*, v. 3, n. 4, p. 253-262.

FORTIN, S. (1998) Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aulatégica de dança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n.2, p. 79-95.

FORTIN, S. (1999) Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n.2, p.40-55.

FORTIN, S.; VIEIRA, A.; TREMBLAY, M. A. (2010) Experiência de discursos na dança e na educação somática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n.2, p. 71-91.

FORTIN, S.; LONG, W.; LORD, M. (2002) Three voices: researching how somatic education informs contemporary dance technique classes. **Research in Dance Education**, London, v. 3, n. 2, p. 155-179.

FOUCAULT, M. (1988) The ethic of care for the self as a practice of freedom (interview 1984). In: BERNAUER, J.; RASMUSSES, D. (Ed.). **The Final Foucault**. Cambridge. MA: MIT, p.23-36.

FOUCAULT, M. (1982) **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro. Graal.

FREIRE, P. (1997) **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água.

FREIRE, P. (2007) **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz Terra.

GABARDO JUNIOR, J. M. (2020) **Ensino da dança e a Educação Performativa: possibilidades de corpo na (re)criação do espaço escolar**. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

GABARDO JUNIOR, J. M. (2023) **Liminaridade, experiência e des-escolarização: o arquivo, o repertório e a Educação Performativo-animativa em**

roteiros educacionais na formação docente em Dança. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

GALLESE, V.(2005) Embodied simulation: from neurons to phenomenal experience. **Phenomenology and the Cognitive Sciences**, n. 4, p.23-48.

GINOT, I. (2010) **Para uma epistemologia das técnicas de Educação Somática.** Tradução: Joana Ribeiro da Silva Tavares e Marito Olsson-Forsberg. O Percevejo Online. v.2, n.2. Disponível em <<https://goo.gl/UWuyQX>>. Acesso em: 02/07/2015.

GIBSON, J.J. (1966) **The senses considered as perceptual systems.** Houghton Mifflin: Boston.

GIL, J. (2004) **Movimento total:** o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras.

HOOKS, B. (2013) **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes.

GLEICK, J. (1990) **Caos:** a criação de uma nova ciência. Rio de Janeiro. Campus.

GREINER, C; HELENA, K. (2012) Visualidade e Imunização: o inframince do ver/ouvir dança. In: **Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança- ANDA.** Comitê Dança e(m) Política, jul. Disponível em: <<http://www.helenakatz.pro.br/interna.php?id=14>>. Acesso em: 25 set. 2017.

GUMBRECHT. H. (2010) **Produção de presença:** o que o sentido não consegue transmitir. Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto.

HANNA, T (1983). **Dictionnary definition of the word somatics.** Somatics, v. 4 n.2, p. 23-31.

HANNA, T. (1993) **The body of life:** creating new pathways for sensory awareness and fluidmovement. Rochester. Healing Arts Press.

HANNA, T. (1995) **What is somatics?** In: Johnson, D. H. (ed.). **Bone, Breath & Gesture**. Berkeley, Calif. North Atlantic Books, p. 341-352.

HANNA, J. L. (2001) **A linguagem da dança**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/499671048/A-linguagem-da-danca-Judith-L-Hanna>. Acesso em: 21 set. 2022.

HEBB, D. O. (1949) **The organization of behavior**: a neuropsychological theory. New York. Wiley & Sons Inc.

HOOKS, B. (2017) **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. 2.ed – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

HOOKS, B. (2018) **Eros, erotismo e o processo pedagógico**. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

HOOKS, B. (2019) **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante.

HOOKS, B. (2020) **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante.

HORGAN, J. (1998) **O fim da ciência**: uma discussão sobre os limites do conhecimento científico. São Paulo. Companhia das Letras.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022) **População**. Site Gov. br. Disponível em: < https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal >. Acesso em: 28 abr. 2024.

JULLIEN, F. (2001) **Un sabio no tiene ideas: o el otro de la filosofía**. Traducción: Anne-Hélène Suárez Girard. Madrid: Siruela.

KASTRUP, V. (2001) Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun.

KASTRUP, V. (2015) A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. *In: Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Editora Sulina, p. 91-110.

KATZ, H. (1999) O coreógrafo como DJ. *In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org.). Lições de dança*. V. 1. Rio de Janeiro: UniverCidade, p. 11-24.

KELSO, J. A. S. (1995) **Dynamic patterns**: the self-organization of brain and behavior. Cambridge, Massachussets. The MIT Press.

KELSO, J. S. A.; HAKEN, H. (1997) Novas leis antecipáveis no organismo: a sinérgica do cérebro e do comportamento. *In: MURPHY, M. P.; O'NEIL, L. A. J. (Ed.). O que é vida? 50 anos depois: especulações sobre o futuro da biologia*. São Paulo. Ed. UNESP.

KLAPP, S. T.; JAGACINSK, R. J. (2011) Gestalt principles in the control of motor action. **Psychology Bulletin**, v.137, n.3, p.443-462.

KRENAK, A. (2022) **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras.

KUHN, T. S. (2000) **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva.

KUNIFAS C. (2008) Processo de construção da acessibilidade da pessoa com deficiência física no curso de dança da FAP. *In: FORUM DE DANÇA NA COMUNIDADE*, 9., 2008. Curitiba, PR. **Anais**. Curitiba, PR: Faculdade de Artes do Paraná.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1999) **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York. Basic Books.

LARANJEIRA, C. D. (2015) Os estados tônicos como fundamento dos estados corporais em diálogo com um processo criativo em dança. *In: Revista brasileira de estudos da presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 596-621, set./dez. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/presenca> >

LASZLO, E. (1972) **Introduction to systems philosophy**. New York. Harper Torch Books.

LATOUR, B. (2008) Como Falar do Corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. *In*: NUNES, J.; ROQUE, R. (Org.). **Objectos Impuros: experiências em estudos sobre a ciência**. Porto: Afrontamento e autores, p. 39-61.

LE BRETON, D. (2006) **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ. Vozes.

LEPECKI, A. (2010) Planos de Composição. *In*: GREINER, C; SANTO, C.E; SOBRAL, S. **CARTOGRAFIA - Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010**. São Paulo.

LEPECKI, A. (2012a) Moving as thing: choreographic critiques of the object. **October Magazine, Ltd. And Massachusetts Institute of Technology**, nº140, p.75-90. Junho, 28. Disponível em: < https://www.mitpressjournals.org/doi/10.1162/OCTO_a_00090 >. Acesso em: 01 set. 2019.

LEPECKI, A. (2012b) Nove variações sobre coisas e performance. Tradução: Sandra Meyer. *In*: **Urdimento**. Florianópolis: UDESC/CEART, v.2, número 9, dezembro. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102192012095>> Acesso em: 17 set. 2019>

LEPECKI, A. (2013) No Metaplano do Encontro. **Rumos Itaú Cultural Teatro 2010-2012: Encontro/organização**: SANTO, C. E., FABIÃO, E., SOBRAL, S. São Paulo: Itaú Cultural, p.112-119.

LEWIN, R. (1994) **Complexidade e vida no limite do caos**. Rio de Janeiro: Rocco.

LI, T; YORKE, J. A. (1975) Period three implies chaos. **The American Mathematical Monthly**, n. 82, p. 985-992.

LORENZ, E. (1996) **A essência do caos**. Brasília, DF: Editora da UnB.

LUCIANO, G. J. dos S. (2019) **Educação para manejo do mundo**. Articulando

e Construindo Saberes, Goiânia, v. 4. DOI: 10.5216/racs. V 4i0.59074. Disponível em: < <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/59074> >. Acesso em: 15 abr. 2024.

LYRA, L.F.R.P. (2018) Louise em dois tempos: estratégias brasileiras feministas de criação teatral em fluxo de resistência. **Urdimento - Revista De Estudos Em Artes Cênicas**, Florianópolis, v 3, n.33, p. 196-213.

LYRA, L.F.R.P. (2019) Por uma dramaturgia feminista: jornadas de f(r)icção. In: MONTEIRO, S. A. S. (org.). **Estudos Interdisciplinares sobre Gênero e Feminismo 2**. Ponta Grossa: Atena Editora.

LYRA, L. F. R. P. (2020) Escrita acadêmica performática... Escrita f(r)iccional: Pureza e perigo. **Urdimento - Revista De Estudos Em Artes Cênicas**, Florianópolis, v.2, n.38, p.1-13, ago./set.

MACHADO, A. B. (2001) **A natureza da permanência: processos comunicativos complexos e a dança**. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - PUCSP.

MADDOX, J. (1999) **O que falta descobrir**: explorando os segredos do universo, as origens da vida e o futuro da espécie humana. Rio de Janeiro: Campus.

MARCHI JÚNIOR, W. (2001) Possibilidades de aproximações teóricas entre Norbert Elias e Pierre Bourdieu para a leitura da história dos esportes. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO e CULTURA**. Coletânea. Assis: Ed. UNESP.

MARININ, M. (2012) **Corpo e corporalidade no teatro: da semiótica às neurociências: pequenodicionário interdisciplinar**. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p.42-61.

MARQUES, I. A. (2007) **Dançando na escola**. 4.ed. São Paulo: Cortez.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. (1998) **Didática**

do ensino arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD.

MARTINS, G. (2008) Ações que se espriam no tempo. *In:* SIMPOSIO E MOSTRA DE DANÇA, 14. Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, PR: Faculdade de Artes do Paraná.

MATOS, L. (2002) Corpos que dançam: diferença e deficiência. **Diálogos Possíveis: Revista Social da Bahia**, Salvador, v. 1, n. 0, p. 177-185, jul./ dez.

MATURANA, H.; VARELA, F. (2001) **A árvore do conhecimento**. São Paulo. Palas Athena.

MAY, R. M. (1974) Biological population with nonoverlapping generations: stable points, stable cycles, and chaos. **Science**, n. 186, p. 645-647.

MENDES, A. F. (2008) **Dança imanente: uma dissecação artística do corpo no processo criativo do espetáculo Averso**. Tese (Doutorado em) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MENDES, C. L. (2006) O Corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, n.39, p. 167-181.

MICHAELS, C.F.; WITHAGEN, R.; JACOBS, D. M.; ZAAL, T. J. M.; BONERS, R. M. (2001) Information, perception and action: a reply to commentators. **Biological Psychology**, v.13, n.3, p.227-244.

MILLER, J. (2007) **A escuta do corpo:** sistematização da técnica Klauss Vianna. São Paulo. Summus.

MONTEIRO, S. A. de S.(org.). (2019) **Jornadas de f(r)icção**. *In:* Estudos Interdisciplinares sobre Gênero e Feminismo 2. Ponta Grossa, PR: Atena Editora.
MORIN, E. (1990) **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Ins-

tituto Piaget.

NAJMANOVICH, D. (2001) Sujeito Encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano. *In: O sujeito encarnado: limites, devir e incompletude*. Tradução Maria Teresa Esteban, Nilda Alves e Paulo Sgarbi. Rio de Janeiro: DP&A.

NAJMANOVICH, D. (2014) **Del «Cuerpo-Máquina» al «Cuerpo Entramado»**. Disponível em: <<http://articulando.com.uy/wp-content/uploads/wp-post-to-pdf-enhanced-cache/1/del-cuerpo-maquina-al-cuerpo-entramado.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

OLIVEIRA, V. H. N. de; LAURENTINO T. (2020) O que é que a dança tem a ver com isso?: Considerações sobre perspectivas descentralizadoras e antirracistas em Dança. **Revista Arte da Cena**, v. 6, n.2, ago-dez p. 259-275. Disponível em: < <https://revistas.ufg.br/artce/article/view/65613> >. Acesso em: 28 abr. 2024.

PAINE, R. W; TANI, J. (2005) How hierarchical control self-organizes in artificial adaptative systems. **Adaptive Behaviour**, v. 3, n. 13, p. 211- 225.

PELBART, P. P. (2013) **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo; n-1 edições.

PELEGRINNI, A. M. (2001) Revisitando a atenção. In: TEIXEIRA, L. A. (Ed.). **Avanços em comportamento motor**. São Paulo: Movimento, p.147- 165.

PRIGOGINE, I. (1978) **Time, structure and fluctuations**. *Science*, v. 201, p. 777-785.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. (1984) **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Brasília. Editora da UnB.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. (1984) **Entre o tempo e a eternidade**. Lisboa: Gradiva.

PRIGOGINE, I. (1996) **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São

Paulo: Ed. UNESP.

POZZOLO, G. (2018) **Respiração, ioga e medicina**. Jundiaí: Editora Coffeeer's.

RADINO, G. (2003) **Contos de fadas e realidade psíquica**: a importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo.

RANCIÈRE, J. (2002) **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica.

ROBATTO, L. (1994) **Dança em processo a linguagem do indivisível**. Salvador: Centro editorial e didático da UFBA.

ROEL, R. S. (2020) **Performar convites, plasmar encontros, bailar**: por uma docência performativa na dança. 1ª edição: UNESPAR, Curitiba. PR.

ROLNIK, S. (1993) Pensamento corpo e devir – uma perspectiva ético/ estético/ política no trabalho acadêmico. In: **Cadernos de subjetividade**. São Paulo: PUC.

ROLNIK, S. (2003) “Fale com ele” ou como tratar o corpo vibrátil em coma. 10 p. Conferência proferida. In: **Corpo, Arte e Clínica**, UFRGS, Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – Mestrado, Porto Alegre, 11 abr. 2003, e em “A vida nos tempos de Cólera”, ONG Atua (Rede de Acompanhamento Terapêutico), Itaú Cultural.

ROLNIK, S. (2004) **Olhar cego**: entrevista com Hubert Godard. Disponível em: Acessado em: 22 de ago. de 2019

ROLNIK, S. (2016) **Cartografia Sentimental, transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

ROLNIK S. (2018) **Esferas da Insurreição**: notas para uma vida não cafetinada, São Paulo: n-1 edições.

RUELLE, D. (1993) **Acaso e caos**. São Paulo: Ed. UNESP.

SETENTA, J. (2008) **O fazer-dizer do corpo**. Dança e performatividade. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia.

SCHNEIDER, E.D.; KAY, J. J. (1997) Ordem a partir da desordem: a termodinâmica da complexidade biológica. *In*: MURPHY, M. P.; O'NEILL, L. A. J. (Ed.). **O que é vida?** 50 anos depois: especulações sobre o futuro da biologia. São Paulo. Editora da UNESP.

SILVA, M. S.; SOUZA, R. F. A. (2005) Presença e presente da voz: Era uma vez... **Revista do Instituto de Ensino Superior de Joinville (IES)**, Joinville, v.2 n. 5, p. 33-39, set./out.

SILVA, M. R. (2019) O golpe no ensino médio em três atos que se completam. *In*: BELMIRO, L.; SILVA, M. R. da. **Democracia em ruínas: direitos em risco**. Curitiba: CRV.

SILVA, R. R. D. da. (2013) Políticas de escolarização e governamentalidade nas tramas do capitalismo cognitivo: um diagnóstico preliminar. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 689-704, jul./set. 2013. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/62524> >. Acesso em: 28 abr. 2024.

SILVA, R. Rafael D. da. (2020) Greta Thunberg e a escola do século XXI. **Revista Outras palavras**. 24/01/2020. Disponível em: < <https://outraspalavras.net/pos-capitalismo/greta-thunberg-e-a-escola-do-seculo-xxi/> >. Acesso em: 28 abr. 2024.

SILVA, R. R. D. da. (2023) A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.31, n.118, p. 1-22, jan./mar. Disponível em: < <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/3427> >. Acesso em: 28 abr. 2024.

SILVEIRA, D. (2017) **Entre o orto e o ocaso**: o mover insistente no processo

de criação em dança. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo-USP.

SPINOZA, B. de. (2009) **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

STRAZZACAPA, M. (2001) A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v.1, p. 69-83.

STRAZZACAPA, M. (2009) Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. **Revista Repertório Teatro e Dança**, São Paulo, v.2, n.13, p.48-54.

TANI, G. et al. (2005) O paradigma sistêmico e o estudo do comportamento motor humano. In: TANI, G et al. (Ed.). **Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

TUNIK, E et al. (2008) Differential recruitment of anterior intraparietal sulcus and superior parietal lobule during visually guided grasping revealed by electrical neuroimaging. **Journal of Neuroscience**, v. 50, n. 28, p. 13615-13620.

TOLENTINO, L. (2022) **Uma outra educação é possível: perspectivas para (re)educação das relações étnico-raciais**. Palestra realizada no dia 30/05/2022 no auditório Neidson Rodrigues - FaE - UFMG. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=gIIU_1BYjME > Acesso em: 28 abr. 202

TRIDAPALLI, G. dos S. (2008) **Aprender investigando: A Educação em dança é criação compartilhada**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Dança da UFBA. Salvador.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E. T.; ROSCH, E. (1991) **The embodied mind: cognitive science and human experience**. Cambridge. Cambridge.

VIEIRA, J. A. (2006) **Teoria do conhecimento e arte: formas de conheci-**

mento – arte e ciência, uma visão a partir da complexidade. Fortaleza. Expressão Gráfica.

VEIGA, I. P. A. (2011) Didática: uma retrospectiva histórica. *In*: VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática**. 29. ed. p. 33- 55. Campinas: Papirus.

XAVIER, J. J. (2012) **Acontecimentos de Dança: corporeidades e teatralidades contemporâneas**. Tese (Doutorado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

WALSH, C. (2014) **Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales**. Disponível em: <https://www.uasb.edu.ec/web/spondylus/contenido?notas-pedagogicas-desde-las-grietas-decoloniales>. Acesso em 30/06/2021.

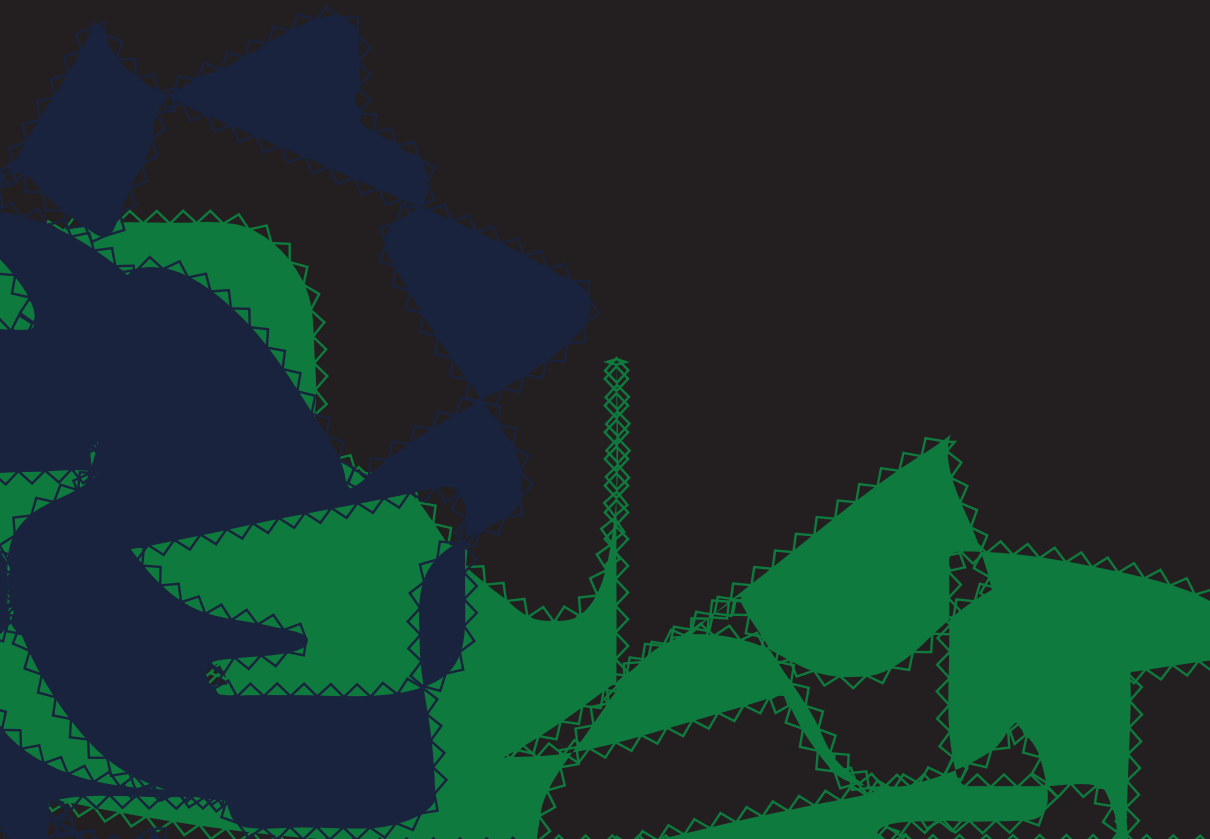
WARNER, M. (1999) **Da fera à loira**: sobre contos de fadas e seus narradores. São Paulo: Companhia das Letras.

WEISS, P. (1971) **Within the gates of science and beyond**. New York. Hafner.

WIENER, N. (1984) **Cibernética e sociedade**: o uso humano de seres humanos. São Paulo. Cultrix.

WINTER, E. M; FURTADO, W. (2017) Elementos que compõem a Didática. *In*: Winter, E. M. **Didática e os caminhos da docência**. Curitiba: Intersaberes, p. 93-120.

AUTORES



AUTORES

ANDRÉA SÉRIO BERTOLDO: Professora Adjunta do Curso de Dança (Bacharelado e Licenciatura) da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, campus Curitiba II/FAP. Professora e Pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes- PPGArtes e de Pós-Graduação em Rede Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, desenvolvendo estudos em Arte, Ensino e Inclusão no Grupo de Pesquisa em Dança e no Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas da Unespar. Coordenou a implantação do Centro de Educação em Direitos Humanos e o desenvolvimento e implantação da política de cotas da Unespar. Coordena o Projeto de Extensão: Limites em Movimento: corpo em questão, atuando na inclusão de pessoas com deficiência e na formação de professores em Educação Inclusiva no Brasil e exterior. Capacitou líderes comunitários para atuação em Arte e Inclusão em Porto Príncipe, (Haiti); realizou pesquisa em Arte, Ensino e Inclusão na Universidade de Nova York - (NYU) e em Organizações não governamentais em Atenas, (Grécia) em colaboração com pesquisadores do Mestrado em Antropologia da Dança (Choreomundus - International Master in Dance Knowledge, Practice and Heritage), da Universidade Clermont Auvergne/(França). É criadora e colaboradora voluntária da comunidade de artistas Nó movimento em rede, com foco em projetos de Arte, Educação e Inclusão Social. Pró-Reitora de Políticas Estudantis e Direitos Humanos da Unespar.

CINTHIA BRUCK KUNIFAS: Artista da dança - pesquisadora, docente e performer. Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia e Especialista em Consciência Corporal-Dança pela Unespar/FAP, onde leciona desde 1995. Orientadora de projetos de pesquisa em dança, desenvolveu projetos de extensão nos campos da Dança e Educação Somática para o Asilo São Vicente de Paulo e Instituto Paranaense dos Cegos. É preparadora corporal de atores e colaboradora da CiaSenhais de Teatro, desde 2006. Articuladora do Conexão Sul Encontro de artistas contemporâneos de Dança da Região Sul - versão Paraná. Desde 2002, com Mônica

Infante, desenvolve processos de criação em dança/performance: Corpo Desconhecido, premiado pelo Rumos Dança Itaú Cultural 2003 e Projeto Fenda: performance e residências artísticas. É terapeuta certificada na abordagem *Somatic Experiencing*®.

CINTIA DE ANDRADE CORREIA PINTO: Possui graduação em Dança pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1992) e mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2009). Atualmente é coordenador - Projeto de Dança Arte Geral - ONG, instrutor artístico do Centro Cultural Teatro Guaíra e professor titular da Universidade Estadual do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: dança, balé clássico, banca, avaliação, dança, arte-educação e improvisação.

DANILO SILVEIRA: É graduado em Licenciatura em Teatro pela Universidade de Sorocaba (UNISO), 2008. Graduado em dança pela Unespar, 2013. Pós-Graduado em Estudos Contemporâneos da Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2013. Mestre e Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo (USP). Docente do Colegiado de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e Coordenador do Núcleo de Estudos para Relações Étnico-Raciais (NERA) nesta mesma instituição. Docente no colegiado do curso de Bacharelado em Dança do Centro Universitário de Ensino, Ciência e Tecnologia do Paraná (UNIENSINO). Participou do programa de intercâmbio universitário estudando por um ano na Faculdade de Dança da Universidade Mayor (UMAYOR) em Santiago do Chile, 2007-2008. É integrante do Lapett-Laboratório de Pesquisa e Estudos em Tanz Teatralidades da USP, dirigido e coordenado por Sayonara Pereira. Foi membro do corpo editorial da Revista Aspas, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da ECA USP, de 2015 a 2021. Foi bolsista residente no Centro de Estudo do Movimento - Casa Hoffmann em 2011 e 2014 pelo edital de Pesquisa em Dança da Fundação Cultural de Curitiba/PR. Em Curitiba estudou no Curso-Residência em Dança Contemporânea de Caráter Investigativo, projeto este coordenado por Marila Velloso e patrocinado pelo Rumos Itaú Cultural, 2013. Trabalhou no co-

letivo de artistas independentes Movimento Cambiante, com o projeto Co-Nexo: Proposições Transitórias em Curitiba, 2013. Foi ator do grupo de teatro de animação Trelebuli, onde foi contemplado pelo programa de intercâmbio do MINC em 2009, participando como artista criador da residência artística na Cia. Teatral Bonecos de Santo Aleixo em Évora, Portugal. Atualmente é fundador e integrante do coletivo Olho d'Água: Proposições Artísticas, residente nas cidades de Araçoiaba da Serra/SP e Mogi Guaçu/SP. Trabalha como Artista Educador no Programa de Iniciação Artística (PIÁ) da Secretaria Municipal de Cultura da cidade de São Paulo. Na Unespar, participa como propositor nos projetos de extensão UM - Núcleo de Pesquisa Artística em Dança e Dança: Cuidado de Si.

GLADIS DOS SANTOS: Possui graduação em Curso de Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (1998), graduação em Licenciatura e Bacharelado Em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (1998), Mestrado em Dança pela Universidade Federal da Bahia (2008) e Doutorado em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2022). Atualmente está atuando como docente titular na Faculdade de Artes do Paraná com regime de 40 horas semanais. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Coreografia, atuando principalmente nos seguintes temas: criação e improvisação, pesquisa, dança contemporânea, performance e colaboração. Artista da *Entretantas Conexão em Dança* onde aprendeu muito sobre o amor, fracasso e riso em criação coletiva. *Desde 2005 é* docente/pesquisadora na graduação em Dança da FAP/Unespar, onde, atualmente também está coordenadora do Curso de Licenciatura e integrante do Nera - Dentre suas principais paixões estão, a mania, de virar Maria samambaia, entrevistar pelas ruas, ouvir diversas histórias e mover investindo em estados que ganhem prazer e velocidade máxima no alcance dos (im) possíveis com dança.

MATHEUS A. MARGUERITTE: Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), vinculado à linha de pesquisa LICORES Linguagem, Corpo e Estética na Educação. Mestre em Educação pelo supracitado programa, no qual foi bolsista do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX/CAPES). Li-

cenciando em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. É Bacharel e Licenciado em Dança pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Foi Bolsista de Iniciação Científica (IC) da Fundação Araucária (2019-2020) com o projeto “Corpos que dançam: o ponto de vista de estudantes com deficiência” e Bolsista IC CAPES (2018-2019) com o projeto “Dança, Ensino e Inclusão: Percepções da Prática”. É membro do Grupo de Pesquisa Labelit - Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (UFPR/CNPq) - vinculado à linha de Pesquisa: Corpo, Comunicação e Tecnologias da Educação. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Dança, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, heels, performatividade, educação não-formal em dança, inclusão e interfaces entre dança, gênero e sexualidade.

MILENE LOPES DUENHA: Artista da dança e performer, com atuação nas interseções entre dança e artes visuais, Doutora e Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É licenciada em Artes Visuais pela Faculdade Claretiano, bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Londrina (Uel) e pós-graduada em Artes Visuais/Arte-educação na mesma instituição. É professora colaboradora nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Pesquisadora associada ao AND_Lab | Arte-Pensamento e Políticas da Convivência - Pt. Interessa-se pelas dinâmicas do convívio coletivo e pelos atravessamentos entre ética, estética e a dimensão do político. Discute presença e composição e investiga as potencialidades do corpo na mobilização de uma dança microscopopolítica. Coordena o Projeto Corpo, Performance e o Político em implicação (CPP_Implicações) e o Núcleo de Educação para as Relações de Gênero na Unespar, Campus de Curitiba II. Desenvolve a pesquisa artística Ecdise Experimental e atua nos coletivos Mapas e Hipertextos e Acocoré.

RENATA SANTOS ROEL: Professora Adjunto A do curso de Licenciatura em Dança da Unespar - Curitiba II. Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Dança na Universidade Federal da

Bahia. Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (Unespar). Foi Bolsista na FIA- formação intensiva acompanhada no c-e-m, centro em movimento de Lisboa-PT. Participou do Programa de Pesquisa em Dança da Casa Hoffmann- centro de estudos do movimento nas modalidades de Participação em Pesquisa, Bolsa Residência e Estruturação Coreográfica artista da dança, pesquisadora e professora. Atua nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná- Unespar desde 2015. Coordenadora do projeto de extensão Limites em movimento: corpo em questão.

