



PERFORMAR CONVITES,  
PLASMAR ENCONTROS, BAILAR:

POR UMA DOCÊNCIA PERFORMATIVA NA DANÇA



RENATA SANTOS ROEL

**RENATA SANTOS ROEL**

**PERFORMAR CONVITES, PLASMAR ENCONTROS, BAILAR:  
POR UMA DOCÊNCIA PERFORMATIVA NA DANÇA**

**1ª edição**

**Universidade Estadual do Paraná  
Curitiba, 2020**

© 2020 Roel, Renata Santos.

R714            Roel, Renata Santos  
Performar convites, plasmar encontros, bailar: por uma docência  
performativa na dança. Campus de Curitiba II (UNESPAR), 2020. 165 p.

ISBN: 978-65-992488-0-1

1. Arte. 2. Dança. 3. Dança contemporânea. I. Roel, Renata Santos.  
II. Performar convites, plasmar encontros, bailar: por uma docência  
performativa na dança. . III. Título

CDD 792.8

Ulisses Candal Sato  
**Capa**

Juciene Santos  
**Diagramação**



Antonio Carlos Aleixo  
Reitor

Maria Antonia Ramos Costa  
Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Salete Machado Sirino  
Diretora do Campus de Curitiba II

Rosemeri Rocha da Silva  
Diretora de Centro de Área de Artes

Álvaro Borges  
Diretor de Centro de Área de Música e Musicoterapia

Cíntia Ribeiro Veloso da Silva  
Chefe de Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação

Hélio Ricardo Sauthier  
Chefe de Divisão de Extensão e Cultura

Cristiane Wosniak  
Editora Chefe



É uma experiência forte estar aqui, nessa tarde de 22 de agosto de 2019.

E diante destas palavras que, reunidas, tornam-se espelhos dos nossos cotidianos em sala de aula, em sala de compartilhamentos, paira a imagem de uma lança afiada. Pronta para nos atravessar.

.....

Esta tese trata das perdas, das reduções, das programações, sempre de um lado e do outro. Das distâncias, das permissões, confirmações e conveniências. É confronto. Corta, aos poucos.

Páginas tornadas ruas, aquelas pelas quais não circulamos. Alguns becos realmente sem saída. De outro modo, as soluções que nos escapam e que nunca produziremos.

.....

Esta tese puxa o fio do emaranhado complexo: as artes estão no campo das sutilezas, da elaboração, do refinamento, da elevação. Portanto do aprofundamento, da relativização, da incerteza constante. Quanto mais aprofundado, tanto mais apurado, delicado, por vezes, fragilizado. Tanto mais impalpável, imensurável, distanciado.

.....

Esta tese nos coloca lá em cima de um muro para nos perguntar: de que lado você está? Faz ver os tijolos fixados, firmemente cimentados, pois são boas as pás. Ilhas muradas, de difícil acesso. Delas, acenamos. Elegantemente. Elegantemente comungamos da selvageria.

.....

Pequeno talho. Em nós.

As carnes expostas. Não as nossas.

.....

A trajetória é instigante, lúcida, madura. Há tristeza por tudo quanto se perde. Há alegrias nos pequenos vão, nas brechas, nas fendas entre tijolos e a perspectiva de horizontes.

Impressionam as escolhas das falas, aquelas menores, citadas ali no meio, recolhidas como que com pinça.

Impressionam as articulações maiores, estruturais, o ir e vir, o reconhecimento dos engates, as associações. O pôr-se em descontrole, e depois o controle do descontrole, o ajuntamento, a reunião, os agrupamentos.

Impressionam os mapeamentos certos dos assuntos, os desdobramentos, o alcance, as passagens e a linha contínua. O recorte abrangente. Incisivo.

.....

O ponto de partida é claro: o cuidado ético. Meditada a opção por não falar em nome de outros/outras/outres/outrxs, a evitar interpretações e abusos, ou espetáculo.

O cuidado, por vezes, deixa em volume baixo as vozes-corpos daquelas que são de fato a carne destes escritos: Dona Nair, Dora, Judithe, Nazaré, Maria Tereza, Carmem, Terezinha, Leonil e Ozinéia, entre outras mulheres da vizinhança que formam um composto: a Associação do Conjunto Açucena. Vozes um pouco abafadas por outras já conhecidas, permitidas, legitimadas, licenciadas. Validadoras. Também o abafamento nos parece lanças. E afiamos as lanças.

.....

De quem é essa obra-não-obra-*Baile*? Que cheiro tem seus suores, quantos são os seus ossos, que mapa fazem suas veias?

Na dança mesmo, o corpo-Nair quer se encostar [bem encostadinho] ao corpo-Deleuze. Corpo-Terezinha procura o corpo-Kastrup, para roçá-lo. Vale o sexo, sem sutilezas. Ou valem as sutilezas, os olhares trocados, as mãos entrelaçadas.

Há, sim, uma voz-corpo em volume alto. A voz-corpo-Antônio. E ecoa por todo o percurso na pergunta/indagação/constatação: o que você já perdeu na sua vida para estar tão perdida aqui? [nesse Baile dos Solitários]. Essa voz-corpo-mente que talvez tenha se organizado de forma rápida, num improviso, sem se dar conta do impacto que causaria. Talvez por pura curiosidade. Por malandragem. Talvez por profundo conhecimento do seu próprio terreno. O dono do terreno. Fiscalizador. Pesquisador. E todo o jogo se inverte.

.....

Corpos-pensamentos: Encontrados. Desencontrados. *In contra*. A/com quem?

.....

Durante a leitura o rolar de um lado a outro, o sono que demora a chegar, a insatisfação, os dias pequenos, e o acordar com esperanças, quem sabe isso, quem sabe aquilo, os dias um pouco maiores.

.....

Depois do fim, aceitar o fim, e aceitar os desdobramentos, o recomeço constante, a luta diária de amolar a fina lâmina.

**Amabilis de Jesus**

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Montagem do processo de configuração do trabalho artístico Baile – Foto de Ulisses Candal Sato. Acervo Pessoal. Curitiba, 2015 .....	32
Figura 2 - Montagem do processo de configuração do trabalho artístico Baile – Foto de Ulisses Candal Sato. Acervo Pessoal. Curitiba, 2015 .....	33
Figura 3 - Montagem do processo de configuração do trabalho artístico Baile – Foto de Ulisses Candal Sato. Acervo Pessoal. Curitiba, 2015 .....	34
Figura 4 - Montagem do processo de configuração do trabalho artístico Baile – Foto de Ulisses Candal Sato. Acervo Pessoal. Curitiba, 2015 .....	35
Figura 5 - Montagem do processo de configuração do trabalho artístico Baile – Foto de Ulisses Candal Sato. Acervo Pessoal. Curitiba, 2015 .....	36
Figura 6 - Montagem do processo de configuração do trabalho artístico Baile – Foto de Ulisses Candal Sato. Acervo Pessoal. Curitiba, 2015 .....	37
Figura 7 - Montagem com frames do teaser e do registro em vídeo do trabalho artístico Baile – Imagens de Ulisses Candal Sato. Acervo Pessoal. Curitiba, 2015.....	38
Figura 8 - Montagem com fotografia dos bailes no <i>Clube dos Solitários - em nome do amor</i> – Foto de Lídia Ueta e do Rosaldo Pereira extraídas da página do facebook do <i>Clube dos Solitários</i> . Acervo Pessoal. Curitiba, 2017-2018.....	59
Figura 9 - Montagem com fotografia dos bailes no <i>Clube dos Solitários - em nome do amor</i> – Foto de Lídia Ueta e do Rosaldo Pereira extraídas da página do facebook do <i>Clube dos Solitários</i> . Acervo Pessoal. Curitiba, 2017-2018.....	60
Figura 10 - Montagem com fotografia dos bailes no <i>Clube dos Solitários - em nome do amor</i> – Foto de Lídia Ueta e do Rosaldo Pereira extraídas da página do facebook do <i>Clube dos Solitários</i> . Acervo Pessoal. Curitiba, 2017-2018.....	61
Figura 11 - Montagem com fotografia dos bailes no <i>Clube dos Solitários - em nome do amor</i> – Foto de Lídia Ueta e do Rosaldo Pereira extraídas da página do facebook do <i>Clube dos Solitários</i> . Acervo Pessoal. Curitiba, 2017-2018.....	62
Figura 12 - Montagem com frames extraídos dos registros em vídeo do trabalho <i>5 planos para construir juntos</i> - Imagens de Ulisses Candal Sato. Acervo Pessoal. Curitiba, 2018 .....	75
Figura 13 - Montagem com foto extraída do site do trabalho <i>5 planos para construir juntos</i> - Imagens de Lídia Ueta. Acervo Pessoal. Curitiba, 2018.....	78
Figura 14 - Montagem com imagens do Plano de Composição do trabalho artístico <i>5 planos para construir juntos</i> . Fotos de Lídia Ueta. Curitiba, 2018.....	79

Figura 15 - Montagem com imagens do Plano de Envio do trabalho artístico 5 planos para construir juntos. Fotos de Lídia Ueta. Curitiba, 2018 .....	80
Figura 16 - Montagem com imagens do Plano de Escuta do trabalho artístico 5 planos para construir juntos. Fotos de Lídia Ueta. Curitiba, 2018.....	81
Figura 17 - Montagem com imagens do Plano de Transporte do trabalho artístico 5 planos para construir juntos. Fotos de Lídia Ueta. Curitiba, 2018.....	82
Figura 18 - Montagem com imagens do Plano do Dinheiro do trabalho artístico 5 planos para construir juntos. Fotos de Lídia Ueta. Curitiba, 2018.....	83
Figura 19 - Montagem com fotografias dos atos de ocupação dos estudantes secundaristas brasileiros. Imagens extraídas da internet. Curitiba e São Paulo, 2016.....	96
Figura 20 - Montagem com fotografias dos atos de ocupação dos estudantes secundaristas brasileiros. Imagens extraídas da internet. Curitiba e São Paulo, 2016.....	97
Figura 21 - Montagem com fotografias dos atos de ocupação dos estudantes secundaristas brasileiros. Imagens extraídas da internet. Curitiba e São Paulo, 2016.....	98
Figura 22 - Montagem com fotografias do trabalho artístico LEVANTE!. Fotos de Lídia Ueta. Acervo Pessoal. Curitiba, 2016.....	99
Figura 23 - Montagem com frames extraídos do vídeo e do site do trabalho artístico LEVANTE!. Imagens de Ulisses Candal Sato. Acervo Pessoal. Curitiba, 2016 .....	100
Figura 24 - Montagem com fotografias do dia 29 de Abril de 2015 dos ataques contra os professores que manifestavam contra o “Pacote de Maldades” do Governo. Imagens extraídas da internet. Curitiba, 2015.....	146
Figura 25 - Montagem com fotografias do dia 29 de Abril de 2015 dos ataques contra os professores que manifestavam contra o “Pacote de Maldades” do Governo. Imagens extraídas da internet. Curitiba, 2015.....	147
Figura 26 - Montagem com fotografias do dia 29 de Abril de 2015 dos ataques contra os professores que manifestavam contra o “Pacote de Maldades” do Governo. Imagens extraídas da internet. Curitiba, 2015.....	148
Figura 27 - Montagem com fotografias da manifestação em defesa da Educação Pública do dia 15 de maio de 2019. extraídas da internet, 2019 .....	149
Figura 28 - Montagem com fotografias da manifestação em defesa da Educação Pública do dia 15 de maio de 2019. extraídas da internet, 2019 .....	150

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: ESCREVER E CARTOGRAFIAR .....</b>	<b>12</b>
<b>1. BAILAR COM AS AÇUCENAS .....</b>	<b>23</b>
1.1 PRATICAR O ENCONTRO – PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES.....	39
1.1.1 TORNAR-SE PRESENÇA NO CORPO-A-CORPO.....	48
1.2 O <i>CLUBE DOS SOLITÁRIOS – EM NOME DO AMOR</i> : ERRAR COMO ESTRATÉGIA DE CRIAÇÃO.....	52
1.3 <i>CORPO DE BAILE</i> – ESCRITAS EM ESTADO DE DANÇA.....	54
1.3.1 DE QUE LUGAR ESCREVO E DANÇO?.....	62
1.4 CRIAR-ENSINAR-APRENDER <i>COM</i> .....	65
1.5 AMPLIAR AS ROTAS: <i>CLUBE DO SAUDOSISTA</i> .....	70
1.5.1 ROTAS BAILADAS.....	72
<b>2. IMBRICAR ARTE E DOCÊNCIA: 5 PLANOS PARA CONSTRUIR JUNTOS .....</b>	<b>74</b>
2.1 SOCIABILIZAR EM ESTADO DE DANÇA .....	85
2.2 DANÇAR COMO PRÁTICA DE DES- IMUNIZAÇÃO .....	86
<b>3. <i>LEVANTE!</i> DESLOCAR E APRENDER <i>COM O CORPO INTEIRO</i>.....</b>	<b>91</b>
3.1 CORPORIFICAR A APRENDIZAGEM.....	101
3.1.2 APRENDER COMO UMA AÇÃO INVENTIVA .....	104
3.2 ARRISCAR PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EM AULAS DE DANÇA           106	
3.2.1 TENSIONAR: APRENDER ENTRE FORMAS-FORÇAS.....	108
<b>4. POR UMA DOCÊNCIA PERFORMATIVA: PESQUISAS E REFERÊNCIAS NO CONTEXTO NACIONAL SOBRE O OFÍCIO DE ARTISTA-DOCENTE. 114</b>	
4.1 BREVE NOTA SOBRE PERFORMANCE .....	124
4.2 TROPEÇAR, SOLUÇAR E GAGUEJAR – DE QUE DANÇA ESTAMOS FALANDO?   129	
4.3 <i>PERFORMAR</i> O CONVITE, VIVER E PLASMAR ENCONTROS EM SITUAÇÕES DANÇANTES.....	131
<b>5. PROCESSOS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICOS RELACIONAIS .....</b>	<b>134</b>
5.1 FRICCIONAR A PRÁTICA ARTÍSTICA DA DANÇA COM PROCESSOS EDUCACIONAIS DISSENSUAIS.....	137
5.2 ENSINAR-APRENDER DANÇA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA   144	

5.2.1 REINVENTAR AS PRÁTICAS DA ARTISTA-DOCENTE NA DANÇA ....	151
<b>6. ADIAR O FIM? ACEITAR O FIM?.....</b>	<b>157</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>161</b>



Escrever a partir dos lugares que atravessam meu corpo e dos lugares que percorri foi uma tomada de decisão para a elaboração deste livro, resultante da pesquisa de doutorado realizada entre os anos de 2015 a 2019 pelo Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina. Parto das apreensões sensíveis e busco meios de encontrar nas palavras os sentidos e, nos gestos vividos, alternativas para acompanhar as variações dos estados do corpo. Escrever como quem tenta possibilidades de desobstruir modos de percepção, de sentir e existir, *com* e *a partir* do que tem sido importante para mim. Criar estratégias de ampliação e coletivização dessas experiências é a saída que encontro – com todas as forças abruptas, colapsos e estranhamentos.

Esta pesquisa realiza-se a partir do meu trajeto como artista-docente em Curitiba (PR). As rotas e as questões que aqui apresento tiveram início especificamente em 2015, no programa de Doutorado em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Nesse mesmo ano começo minha atuação como professora colaboradora na graduação em dança da Universidade Estadual do Paraná – Campus Curitiba II (UNESPAR), ao mesmo tempo em que começava a buscar outros modos de viver a criação artística – especificamente considerando a mediação com o espectador.

O nutrir desta escrita a partir do trabalho artístico *Baile*, das idas aos bailes do *Clube dos Solitários - em nome do amor* e das aulas de dança que ministro atualmente no contexto da graduação traz à tona um olhar para a singularidade e para a pluralidade dos corpos que escolhem a dança como um território de invenções de existência. A partir desses percursos, noto que a dança pode operar como um meio de transformação das nossas presenças no mundo.

Ao escrever, noto que o desafio nesta pesquisa é o de não dicotomizar os trajetos, a princípio distantes: os bailes, a criação artística e a docência. A sustentação e a criação de vínculos entre a criação artística, a docência e a dança em estados de sociabilização mobilizaram paradoxos e aproximaram as distâncias.

Num dia de baile no *Clube dos Solitários* um senhor chamado Antônio, frequentador assíduo do clube, me pergunta: **O que você já perdeu na sua vida para estar tão perdida aqui?** O ecoar dessa pergunta passa a ser o problema que acompanho durante essa escrita e, também, um convite para expandir as reflexões acerca do corpo, aprendizagem e produção de subjetividade. É um convite para pensar a aprendizagem a

partir do que se perde e à reflexão sobre o que me fez adentrar as portas do clube e me interessar pela dança nessa esfera do cotidiano.

No decorrer da pesquisa noto que estar perdida ali, no baile, é possibilidade para vivenciar estados de deriva e errância, inventando outras conexões possíveis de existência como artista e como docente. Perder é condição para o deslocamento, para não fixar o corpo em um único território. A dança por mim vivificada, tanto na criação artística praticada em estado de sociabilidade, nas rotas dos bailes, como em tudo o que se pode aprender nesses percursos, promoveu vínculos entre criação artística, pesquisa acadêmica e a prática da docência. Ela desdobrou camadas do que se poderia aprender em algo mais solto e leve, celebrado num fenômeno festivo, numa esfera do cotidiano. Inevitavelmente, veio a desestabilizar minhas práticas como artista-docente atuando em ambientes formativos profissionalizantes.

A partir das variações dos estados do corpo, sinto a criação de outras danças, emergem movimentos e imagens que estão conectadas às minhas memórias. Danças de bailões sertanejos se tornam cenas moventes atualizadas em meu corpo. A dança provoca reconhecimento nesses encontros regados a músicas sertanejas e vanerões. Lembra um ambiente rural, remete à minha infância, à colheita e à perda de lavouras, à música de viola caipira, aos passeios a cavalo, ao assistir ao abate dos gados e ao compor os domingos com churrascos no sítio Pirituba, no interior de São Paulo.

A vida começa a pulsar junto das escritas. A cada tentativa de encontrar palavras e sentidos, faço escolhas e tomo a decisão de que, nesse momento, escrever sobre o ofício de artista-docente é também escrever sobre o que tenho vivido. Conectar conversas, desejos e todos os desafios que temos vivido no trabalho de sermos artistas e professores no Brasil nos anos em que essa escrita é elaborada torna-se uma estratégia de criar pulsão de vida para que no corpo-a-corpo algo se reinvente coletivamente.

O convívio com as mulheres da Associação de Moradores do Conjunto Açucena e as idas aos bailes no *Clube dos Solitários* se configuraram como convites para uma dança mais cotidiana. Ensinar um certo ceder de um corpo ao outro e me fizeram conceber a dança como uma possibilidade de desestabilização dos processos de apreensão de si *no* e *do* mundo a partir dos encontros vividos.

Essa conexão me faz pensar no quanto a prática do balé desde a infância ampliou minha visão sobre o corpo, mas também no quanto a profissionalização na dança fechou esse mundo – tão parte do que é meu. Noto as fronteiras entre os espaços geográficos e subjetivos. Observo que os movimentos no impulso do encontro ou na comemoração de

se estar junto fazem com que hoje a dança aconteça em outro ritmo, pulsando junto ao cotidiano. O balé, que fiz assiduamente ao longo da vida, e até mesmo a participação em aulas de dança contemporânea, me ensinaram a disciplina e também a busca por um controle na relação com o movimento e com o meu corpo, me proporcionaram o gosto de sentir um certo *glamour* em "ser" artista, alguém visto como um ser especial.

Frequentar o *Clube dos Solitários* e a Associação de Moradores do Conjunto Açucena proporcionou-me rever a posição de artista e, junto a isso, alguns mecanismos de dominação que são excludentes, tão presentes em algumas lógicas de ensino da dança. Muitas vezes, eles partem da ideia de homogeneidade que compuseram as danças que vivenciei ao longo do meu processo de formação. Hoje, diante de tudo o que ainda habita minhas lógicas de mover e compreender a dança, escrevo também do lugar que tenho corporificado sobre esta outra dança que acontece a partir dos encontros.

Praticar minha presença nos bailes engendrou e mobilizou uma mistura de imagens, contextos e territórios. Percebo-me oscilando entre o espanto e o reconhecimento do *que* e do *como* se aprende a dançar, do *que* e do *como* ensino dança. A necessidade de desestabilizar hábitos na criação artística me abriu outras perspectivas sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre como praticar o ato performativo. Fez com que eu criasse outras rotas e, não tão coincidentemente, outras e mesmas rotas, nas quais me desconheci e me reconheci.

Conectar essas rotas não se restringe à coleta de materiais ou levantamento de dados, mas exprime uma experiência de fazer parte, atenta aos fluxos e forças que ressoam no corpo e que, posteriormente, permitem vislumbrar a criação de outras musculaturas para a escrita, para a dança e para as aulas. Atenta aos estados e às modulações da presença, praticar os deslocamentos passa a ser uma prática de criação de si e de novas realidades em confronto com os encontros vividos.

E assim nasceu esta escrita, em meio a um jogo de tensões sensíveis, geográficas, político-sociais e ético-estéticas. Nela, exercito um pensamento acadêmico ancorado nas experiências vividas, um pensamento como prática corporal. Lido com o embate da necessidade em buscar saberes provenientes de culturas cotidianas friccionadas aos saberes científicos intelectualizados.

Dançar em bailes desde 2015 e ministrar aulas de dança ao longo do meu percurso como artista provocou e mobilizou minhas concepções sobre o corpo e sobre a prática intensiva de ensinar-criar-aprender dança como ações e trajetos interconectados. Aos poucos, fui percebendo que a escrita se configurava como uma coreografia incalculável

ou até mesmo como um bailado: a partir dos encontros, das conversas, dos passos percorridos por Curitiba, dos convites feitos, dos convites aceitos, dos convites e encontros que geram soluços, gaguejos e tropeços. Dançar e dar aulas a partir disso passa a ser uma tentativa de encontrar meios para acompanhar, desobstruir, desafogar e ativar a potência do corpo no corpo-a-corpo.

Este livro é dividido em cinco capítulos nos quais, de maneiras distintas, articulo minhas experiências como artista e docente ampliando possibilidades de discussão sobre temas que possibilitam refletir e compreender a imbricação das especificidades artístico-educacionais na dança. Além das experiências performativas vividas por mim, exercito trazer outras vozes, seja dos meus parceiros de trabalho, de estudantes, das pessoas que encontrei no *Baile* e nos bailes, assim como de autores e pesquisadores de distintas áreas do conhecimento – às vezes, as vozes intelectualizadas parecem exercer um grau de superioridade sobre as outras – contudo, há aqui a tentativa de friccioná-las e colocá-las em relação. A intenção é deslocar as experiências de uma esfera individualizada criando diferentes pontos de contato com questões que dizem respeito ao momento sociopolítico atual vivido no Brasil e às implicações no ofício de artista-docente.

Por essa perspectiva, no primeiro capítulo, a partir da experiência artística *Baile*, trabalho realizado em parceria com o ator Fernando de Proença e com as mulheres que frequentavam a Associação de Moradores do Conjunto Açucena em Curitiba (PR), desenvolvo reflexões e problematizações acerca das dimensões ético-estéticas que se evidenciam nesta experiência.

Teço reflexões sobre o estabelecimento de um vínculo com um grupo de pessoas no ato da criação artística, que trouxe a percepção para outras formas de vida e processos de produção de subjetividades. Este tema convocou-me às leituras da psicanalista Suely Rolnik e do também psicanalista Félix Guattari, assim como do pesquisador da dança André Lepecki. Quando tanto o trabalho artístico como a presença do artista são elaboradas a partir da relação que se estabelece com os espectadores participantes, coloca-se em evidência que as relações humanas e não-humanas que permeiam a criação ganham outros caminhos a serem experimentados. Nesta perspectiva, a produção artística, além de fazer existir um produto, também produz subjetividades.

A partir destas reflexões, expande-se a discussão para aspectos referentes à compreensão da presença como um “tornar-se presente com” e da incerteza e imprevisibilidade como fenômenos intrínsecos à experiência da criação artística que se faz a partir do encontro entre seres, forças e matérias. Assim, do *Baile* emerge o interesse

de experimentar a dança por outras vias, em instâncias mais cotidianas, da necessidade de percorrer outras rotas em Curitiba (PR). Em estado de errância e a partir da não linearidade das escolhas, o *Clube dos Solitários – em nome do amor* passa a fazer parte dessa rota.

Ainda neste capítulo, compartilho alguns procedimentos vivenciados nas aulas que ministro e depoimentos de alguns discentes, como tentativa de ampliar as reflexões sobre as práticas experimentadas concomitante às idas aos bailes. Proponho pensar sobre as metodologias de ensino da dança não como fórmulas pautadas em noções de verdades, mas com ênfase nas variações dos estados do corpo do artista-docente, no exercício contínuo da presença em qualidades menos assertivas e mais interrogativas, compreendendo que uma aula pode ser aberta aos imprevistos provenientes dos encontros e capaz de acionar a produção de conhecimento por vias performativas.

No segundo capítulo, faço alguns apontamentos sobre a imbricação da artista-docente a partir do trabalho artístico *5 planos para construir juntos* (2018), realizado em parceria com o ator Fernando de Proença. Inicio evidenciando o entrelaçamento das questões que dizem respeito à criação artística enredada aos laços sociais. O trabalho artístico possibilitou adentrar as inquietações vividas no *Baile* e arriscar outros modos de relação com os espectadores participantes. Neste trabalho, as questões ético-estéticas designaram modos de experiências com desdobramentos pedagógicos. Foi possível refletir, com outra atenção, sobre a nossa atuação como propositores e mediadores do ato performativo, desdobrando reflexões para meu ofício como docente.

A invenção de práticas afetivas como práticas ético-estéticas em arte, possibilitou reinventar os modos de compreender a especificidade do fazer artístico nutrida pelas relações intersociais. Uma vez que, ao ampliar as rotas e, ao mesmo tempo, as dimensões relacionais, potencializou-se e problematizou-se o ato de criação artística atrelado ao convívio entre diferenças. Dançar passa a acontecer em estado de sociabilização, relaciono então o ato de recepção e participação de um trabalho artístico com situações pedagógicas em arte. Nesta perspectiva, será explorado o conceito de imunidade em diálogo com o filósofo italiano Roberto Esposito.

No terceiro capítulo, ao considerar minha atuação como docente num curso de dança, no contexto universitário, arrisco refletir sobre processos de aprendizagens corporificados, não apenas como adaptação a conteúdos previstos nas cartilhas, mas também como ação inventiva. Durante o processo de ocupação dos estudantes secundaristas no ano de 2016 no Brasil, eu e Fernando, estávamos mais uma vez imersos

num processo de criação, desta vez o trabalho se chamava *Levante!* - tal processo não se organiza de maneira isenta ao contexto político em que vivíamos. As imagens das cadeiras amontoadas nas escolas ocupadas, cadeiras expostas nas ruas, cadeiras utilizadas como “armas” nas mãos dos estudantes que foram às ruas se manifestar influenciam neste capítulo reflexões sobre os processos de aprendizagem em deslocamentos se opondo às lógicas, muitas vezes sedentárias, de ensino. A pesquisa da estudiosa da cognição Virgínia Kastrup é uma importante referência para este capítulo, possibilitando, a partir do conceito de invenção, problematizar os meios de lidar com a arte em situações educacionais.

Ao convocar os discentes ou espectadores ao deslocamento de posições, onde há apropriação de modo relacional como efeito intrínseco à *performance* ou a uma aula, é possível rever as compreensões sobre os processos de ensino-aprendizagem. Assim, aprendizagem e recepção são se restringem às mensagens que o artista ou o professor transmite, mas expandem para serem pensadas junto dos efeitos vividos no corpo de quem participa.

No quarto capítulo, faço uma breve contextualização a partir de um mapeamento de algumas pesquisas realizadas no campo da arte e da educação no Brasil, com a intenção de destacar reflexões sobre o caráter investigativo, performativo e problematizador da fricção entre práticas artísticas e pedagógicas.

Em seguida, faço uma breve nota sobre a *performance* como expressão artística, sem fixá-la como um gênero de maneira rígida, mas com a intenção de, ao articulá-la com questões pedagógicas, ampliar os limites da prática da docência em dança. Dentre as interlocuções teóricas feitas nesta etapa do livro, com o interesse em expandir as reflexões sobre as variações dos estados do corpo do *performer*, destaco as abordagens de *performance* do linguista Paul Zumthor e da artista e pesquisadora da *performance* Eleonora Fabião.

Ao considerar as diferentes experiências em dança que vivencio e participo, os tropeços, soluços e gaguejos testemunhados e dançados em situações de sociabilidade nos bailes, nas regências que fiz supervisão na disciplina de Estágio, e nas *performances* que assisti, noto que, agora, entrar numa sala de aula ganha outras dimensões assim como a compreensão da dança se alarga.

No quinto capítulo, a experiência do *Baile* e os encontros vividos no *Clube dos Solitários* possibilitaram rever os modos de lidar com a prática da dança não só no meu trabalho artístico, mas também nos processos educacionais. O trânsito dentro e fora da

universidade passa a ser borrado e o olhar para a diversidade e pluralidade dos corpos dançando incitam reinventar lógicas pedagógicas. Assim, em interlocução com o estudioso da Educação Gert Biest e Jacques Rancière, expando a reflexão sobre o friccionar a prática artística da dança com processos educacionais como ações políticas e dissensuais.

Proponho pensar que, ao friccionar a experiência da arte com situações pedagógicas e investir no caráter performativo da docência em dança, é possível incitar outros modos de atuação no percurso de artista-docente, deslocando a dança dos lugares legitimadores e ideais, provocando-me a pensar sobre o caráter performativo de fazer convites e as bifurcações e espantos que o gerir do encontros podem despoletar.

Assim, refletir sobre a docência por vias performativas, pode promover espaços de aprendizagem com abertura para a diferença e implica o gerir do encontro no corpo-a-corpo. Torna-se uma ação política capaz de promover rupturas nos modos de operar condicionados à obediência, proporcionando ambientes artístico-pedagógicos atentos à participação, ao dissenso e ao exercício da democracia.

Atenta em reinventar os modos de atuação como artista-docente da dança e, uma vez friccionados os saberes intelectualizados com os saberes produzidos no senso comum, a partir das experiências vividas nos bailes, passo a questionar as lógicas de produção de conhecimento que são ditas como verdades e, por vezes, desincorporadas. Esta ideia, de promover pontes de diálogo entre saberes se faz em articulação com o termo pedagogia decolonial, a partir das abordagens da autora, pedagoga-ativista Catherine Walsh.

Por fim, refletir sobre uma pedagogia decolonial articulada às práticas de ensino-aprendizagem em dança, incita a reinvenção de atitudes metodológicas e, concomitantemente, do vocabulário branco, patriarcal e euro-norte americano-cêntrico que opera nas instituições de ensino. Ressalto que, ao friccionar o corpo às danças vividas nos bailes sou convocada, como artista-docente, a transformações sensíveis no conceito de corpo e dança.

Utilizo, na elaboração desta escrita, uma cartografia que visa acompanhar um processo e não representar um objeto. Esse método, em articulação com as ideias trabalhadas pela psicanalista Suely Rolnik e a psicóloga Virgínia Kastrup, colabora para a reflexão da minha atuação como pesquisadora em relação aos processos vivenciados e percorridos neste estudo. A cartografia como método se expande para ser pensada também como possibilidade de invenção, como acompanhamento de processos com as experiências corporalizadas. A conexão dos percursos se faz provocando variações nos



estados do corpo e reverberando em qualidades de presença, assim, a escrita se faz a partir de uma dança da atenção – o corpo está atento a capturar rotas ainda não feitas e busca passagens em cada porta que se abre como possibilidade de ampliação da percepção.

Neste sentido, os chãos que foram sendo pisados dão superfície às ideias e são as próprias possibilidades de deslocamento e associações para as elaborações aqui feitas. A cartografia também diz respeito aos meus contornos, do que foi demarcando a minha existência, as inquietações que “ganharam corpo” e os afetos vividos que variavam os estados do corpo. Coexiste com a pesquisa o processo de subjetivação de quem fui me tornando neste movimento que se faz à espreita dos acontecimentos. Há, portanto, um tipo de atenção acionada durante o acontecer da própria pesquisa que convoca o corpo a um tipo de atitude e comportamento na relação que estabelece com o conhecimento. "Trata-se aqui de ressaltar que a atenção cartográfica – ao mesmo tempo flutuante, concentrada e aberta – é habitualmente inibida pela preponderância da atenção seletiva" (KASTRUP, 2015, p. 34).

Na seleção dos percursos e contextos sobre os quais este livro se debruça, cartografar é também documentar, acionar uma atenção sensível pela qual o corpo em deslocamento vai acompanhando elementos fragmentados e desconexos, configura uma atitude que se prepara para conectar o que é inesperado. "O sentido documental é restaurado não como indício de um tempo passado, mas como um *fenômeno* presencial cujas relações ainda não foram estabelecidas, ou percebidas" (ANDRADE, 2012, p.113).

O método cartográfico se faz, não conta com dados *a priori*, metas específicas a serem traçadas. O caminhar foi redefinindo as possibilidades de articulações desta pesquisa, estabelecendo conexões a princípio incogitáveis. A atenção vai se tornando aberta às possibilidades de encontros, e o trabalho na presença está na possibilidade de invenção a partir do contexto em que se encontra. Assim, a escrita se tece, acompanha as intensidades, apreende os afetos, os ecos e reverberações; produz outros modos de pensar e fazer dança.

Escrever sobre a metodologia dessa pesquisa é uma tentativa de elucidar os caminhos que foram se configurando e os entrelace dos percursos, experiências corporalizadas, articulação com autores e conceitos, e as inquietações que foram ganhando forma. Por não se tratar de um trabalho que se dá de modo prescritivo, por um roteiro já pronto – no caminhar foram se capturando as perguntas ao mesmo tempo em que se criando as rotas.

O rastreio, no cartografar, é entendido como um gesto que acompanha um campo móvel, não necessariamente a busca de uma informação, mas implica numa atenção movente, acionando o corpo e suas possibilidades sensoriais. A atenção numa pesquisa que se faz pelo método da cartografia "é entendida como um músculo que se exercita e sua abertura precisa sempre ser reativada sem jamais estar garantida" (KASTRUP, 2015, p.48).

O trabalho na escrita está em encontrar lugares de passagem para o movimento e as forças que pedem expressão. Parte de considerar que há sempre um duplo jogo entre a redução e a amplificação, no qual as palavras escritas também podem circular e agir sobre o mundo, criar corpo junto às realidades que habitam. Assim, escrever *sobre* e *a partir* das experiências vividas não é afirmar fatos desde uma posição fixa e privilegiada de observador, mas é problematizar-se, articular e inventar mundos possíveis.

Opto, neste livro, por destacar utilizando a ferramenta *itálico* para as escritas que aconteceram como experiências de criação, ou seja, escritas que acompanham os estados do corpo e suas variações nos bailes do *Clube dos Solitários*, textos escritos para as performances que vivenciei, o *Levante!* e os *5 planos para construir juntos*, e, também, escritas dos discentes que apresento como depoimentos e possibilidades de ampliar os relatos dos procedimentos vividos em sala de aula.

A escrita não apenas descreve um estado de coisas, mas se faz no conjunto de percepções emaranhadas, como possibilidade de laboratório e registro, desloca e dá volume aos acontecimentos, acompanha e cria o relevo das topografias vigentes. Não é sobre relatar os fatos verdadeiramente acerca do lugar vivido, mas sobre a possibilidade de cartografar as relações de afetos possíveis, o estranhamento e a tensão entre o saber anterior e a experiência do presente. Segundo Rolnik (2016):

O que define, portanto, o perfil do cartógrafo é exclusivamente um tipo de sensibilidade, que ele se propõe fazer prevalecer, na medida do possível, em seu trabalho. O que ele quer é se colocar, sempre que possível, na *adjacência das mudanças* das cartografias, posição que lhe permite acolher o caráter finito e ilimitado do processo de produção da realidade que é o desejo. Para que isso seja possível, ele se utiliza de um "composto híbrido", feito do seu olho, é claro, mas também, e simultaneamente, de seu corpo vibrátil, pois o que quer é aprender o movimento que surge da tensão fecunda entre fluxo e representação: fluxo de intensidades escapando do plano de organização de territórios, desorientando suas cartografias, desestabilizando suas representações e, por sua vez, representações estacando o fluxo, canalizando as intensidades, dando-lhes sentido (ROLNIK, 2016, p. 66-67).

Apreender os fenômenos na condição de transformá-los faz titubear as noções de veracidade em um enunciado. Assim é o cartografar como possibilidade não de representar, mas de inventar. Considerar a palavra autônoma, dispensa-a da função de fazer-se apenas como intermédio entre um lugar e outro. "Ora, esses lugares silenciosos, abrigados, confortáveis, dispendiosos, onde leitores escrevem e pensam, se ligam por mil fios ao vasto mundo, cujas dimensões e propriedades transformam" (LATOUR, 2013, p. 62).

A possibilidade de o conhecimento estar atrelado ao acontecimento implica em habitar e rastrear. Habitar e criar se fazem juntos, o corpo e a escrita vão se reconfigurando e ganhando outros volumes em relação à textura das situações. No engendramento dos percursos e das escritas o corpo vai aprendendo a ser sensível ao que se revela no campo da experiência vivida.

As escritas abrem outras portas de acesso para acompanhar os efeitos dos afetos. Efeitos que, desestabilizando os movimentos da percepção, convocam o corpo a aprender em estado de errância – com o espaço – ou seja, conhecer implica articulação da presença com as forças do lugar onde se habita, vivenciando o risco intrínseco à experiência cuja relação com o imprevisível convoca estados de criação e invenção.

Tomo a decisão de expor as fotos como montagem<sup>1</sup> neste livro, tal opção surge da compreensão de que as fotos são vias de documentar e acessar determinadas experiências de um tempo vivido. Aqui, aparecem como documentos e também com um valor testemunhal, agregam questões referentes à memória, mas distante de serem expostas apenas como registro, compõem tempos distintos, possibilitando outros jeitos de contar sobre os eventos vividos.

Considerar a lacuna como característica própria dos arquivos possibilita, no acesso às imagens, a fricção entre diferentes tempos e conexões. As imagens, fotografadas e filmadas durante o processo da pesquisa e as que foram capturadas da internet ou de outras vias, aqui dispostas em montagens, podem colaborar para evidenciar sentidos e expor as lacunas como falta ou como brechas. São meios de dar a ver rastros, bifurcações, ruídos e impressões.

---

<sup>1</sup> Segundo Didi Hubermann (2012): "A montagem será precisamente uma das respostas fundamentais a esse problema de construção de historicidade. Porque não está orientada simplesmente, a montagem escapa às teleologias, torna visíveis as sobrevivências, os anacronismos, os encontros de temporalidades contraditórias que afetam cada objeto, cada acontecimento, cada pessoa, cada gesto. Então, o historiador renuncia a contar "uma história", mas, ao fazê-lo, consegue mostrar que a história não é senão todas as complexidades do tempo, todos os estratos da arqueologia, todos os pontilhados do destino (DIDI-HUBERMANN, 2012, p.212).

A partir dessas perspectivas, as montagens aqui expostas se fazem da intenção de convocar o exercício do olhar experimentando outras qualidades, diferente de um olhar objetivo atrelado aos aspectos classificatórios da linguagem, capaz este de encerrar a própria imagem nela mesma. Arrisco pensar que as imagens podem instigar diferentes percepções sobre um mesmo evento.

Assim, o recurso da montagem, combinando situações e temporalidades vividas, convocou-me à apropriação de algumas imagens capturadas da internet tanto dos bailes do *Clube dos Solitários – em nome do amor*, disponíveis na página do Facebook, como também dos eventos, manifestações e das *performances* mencionadas no texto. Pesquisar as imagens e combiná-las dispostas em meio às escritas, aqui, é um convite à possibilidade de aproximar, ampliar e deixar se estabelecerem interseções imagéticas às narrativas e reflexões feitas por mim. O trabalho com as imagens se faz também exercendo o método da cartografia, apreendendo os eventos vividos e deixando titubear noções de verdade e origem.

Friccionar o que já foi dito com o que se pretende dizer é uma via de mobilizar, aqui, passado, presente e futuro. Colocar imagens em relação com as escritas também implica mobilizar o tempo, os gestos e os eventos. Neste material, as montagens feitas não funcionam apenas como textos completos, ou como cortes de um dado evento vivido, mas como uma possibilidade de mobilização das palavras e seus sentidos, podendo, por vezes, evidenciar o que na escrita não foi mencionado e ampliar assim as possibilidades de imaginação do leitor.

Ao pensar sobre a possibilidade de outros trajetos na criação artística para que, a partir deles, surgissem outras descobertas e encontros em minha prática como artista da dança, algumas perguntas e inquietações foram ganhando relevo durante esse percurso. A necessidade de buscar estratégias diferenciadas de uma lógica já impregnada na prática da criação em dança gerou outros campos possíveis de atuação e elaboração da própria presença a partir dos encontros.

Assim, no ano de 2015, em parceria com o ator Fernando de Proença<sup>2</sup>, nasceu o trabalho artístico *Baile*<sup>3</sup>, projeto realizado com financiamento da Fundação Cultural de Curitiba, cujo interesse era investir na inversão das lógicas de produção por meio de uma estreita relação com habitantes de uma comunidade específica da cidade de Curitiba (PR). Neste projeto problematizamos as ações de contrapartida social previstas nos editais artísticos e culturais do município que geralmente são realizadas como oficinas em comunidades periféricas da cidade.

Houve uma prévia na busca do espaço no qual iríamos executar o projeto. Entramos em contato com os coordenares dos núcleos das Regionais de Curitiba<sup>4</sup> e, a partir de indicações, fizemos algumas visitas a centros de convivência e associação de moradores, num exercício de localizar qual espaço poderia se revelar como potente para o desenvolvimento dessa criação artística.

Nesse projeto<sup>5</sup>, fizemos da própria contrapartida social o ponto de partida para a criação artística. Assim, o *Baile* emerge do desejo de outros deslocamentos e da necessidade de vivenciar novos jeitos de dançar. Para a realização do projeto, optamos por estabelecer um vínculo com a Associação de Moradores do Conjunto Açucena,

---

<sup>2</sup> Fernando de Proença é ator residente em Curitiba. Graduado em Jornalismo e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Teatro na Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

<sup>3</sup> O trabalho artístico *Baile* fez parte do projeto *O que pode o corpo?* realizado com financiamento do Edital das 4 Estações através da Fundação Cultural de Curitiba. No decorrer do processo de criação o trabalho passou a se chamar *Baile*.

<sup>4</sup> As Regionais de Curitiba são áreas de abrangência de cada território em que a cidade está dividida administrativamente. Curitiba possui dez Regionais, destinadas à operacionalização, integração e controle das atividades descentralizadas. Informações extraídas de: <http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/o-que-sao-administracoes-regionais/80>

<sup>5</sup> Ficha técnica do projeto *Baile*: Concepção e Performance: Fernando de Proença e Renata Roel. Colaboração Artística: Alessandra Lange e Cacá Bordini. Concepção Sonora: Vadeco Schettini. Concepção de luz: Erica Mitiko. Registro de Foto, Vídeo e Projeções: Ulisses Candal. Designer Gráfico: Thalita Sejanos. Aulas de Pilates: Alessandra Lange. Aulas de Bolero e Forró: Leonardo Taques. Produção Executiva: Expressão Criação e Produção.

localizada no bairro Alto Boqueirão de Curitiba, percebendo que ali haveria espaço fértil para vivenciar nossos interesses.

No *Baile*, arrisquei-me a desenvolver processos artísticos diferentes das minhas práticas de elaboração de cena. Fernando e eu deslocamo-nos do nosso estúdio de trabalho para nos aproximarmos das mulheres da Associação de Moradores do Conjunto Açucena. A partir desse convívio, nosso interesse era elaborar outros modos de pensar a criação cênica, de forma que desde o princípio exercitássemos a relação, o encontro. Não desejávamos realmente saber aonde esse deslocamento iria dar, mas sim mover-nos de modo conjunto, experimentando uma outra maneira possível de cena e de presença performativa, no sentido de mover *com*, ou seja, estar *com* outras pessoas.

Nos encontrávamos no bairro Cabral, em frente ao estúdio do Espaço Cultural *La Bamba*<sup>6</sup>, onde trabalhávamos. De lá, nos deslocávamos para o Alto Boqueirão, sempre munidos de uma *playlist* de músicas diversas. Íamos para dançar, conversar, comer e principalmente para descobrir outras camadas que dali pudessem surgir. Sem planejamento prévio, o *Baile* surgiu como um motivo para nossos encontros: Fernando e eu nos perdíamos de nossos modos habituais de compartilhamento em arte e nos (re) encontrávamos ali, de outros modos.

A dança passou a ser experimentada numa outra qualidade, intercalada em meio às conversas e aos jogos que aconteciam momentaneamente, por exemplo: ao copiar os passos de alguém, criávamos danças a dois sem combinações prévias. As músicas nos convidavam a acelerar, a cantar juntos ou a lembrar de algum acontecimento. Esses bailinhos eram intercalados a encontros no estúdio, onde Fernando e eu selecionávamos os materiais capturados em áudio e vídeo, visando a elaboração de possibilidades para uma cena performativa.

No deslocamento para nos encontrarmos com as mulheres do Açucena, exercitávamos outros tons de relação, o de estarmos juntos. Era aí que pairavam nossas urgências, de viver o convívio com outras pessoas desde o início do processo de criação. Contudo, estávamos sempre interessados no performativo da cena, nas possibilidades de

---

<sup>6</sup> O espaço Cultural *La Bamba*, cuja programação e habitação se configurava de acordo com a demanda dos artistas e dos projetos que por ele transitavam, nasceu da necessidade de um espaço cultural multiuso. Localizado no bairro Cabral em Curitiba-PR, essa iniciativa de Cândida Monte e Wellington Guitti, iniciou suas atividades em março de 2014, encerrando-as em setembro de 2017.

organizar percursos e permitir às outras pessoas fazerem o mesmo. Desejávamos a construção de uma cena com brechas, com espaços para uma dança cotidiana.

O ato performativo acontecia sempre como uma celebração das nossas presenças e da nossa capacidade de juntos e juntas sustentarmos o sentimento de pertencimento a um grupo de pessoas. A criação de um corpo performativo a partir das danças que ali fazíamos nos levava a atravessar camadas de intimidade e a desfazer lugares entre o artista e o espectador.

Logo, o encontro das terças passou a significar bailes, o nosso baile. Vivenciamos ali a possibilidade de a dança não se encerrar nela mesma, mas sim de trabalhar a presença do corpo pulsando junto ao inesperado e do movimento se estendendo pelo espaço. Isso abriu outras direções para a minha atuação como artista, a dança feita com as mulheres do Açucena alargou-se e abriu meus percursos, me fez percorrer trajetos não previstos.

O *Baile*<sup>7</sup> configurou-se em um convívio semanal, a partir do encontro e das danças partilhadas. Criamos uma estrutura de trabalho cênico em que contávamos um pouco do nosso convívio com as mulheres participantes do projeto. Na cena performativa do *Baile*, mais um dia de encontro. O projeto previa 16 apresentações espalhadas por diversos espaços e centros de convivência do bairro Alto Boqueirão em Curitiba (Asilos, Centros de Referência e Assistência Social, Associação de Moradores).

Na ação performativa que compunha o *Baile*, contávamos com um roteiro de ações que sugeriam um ambiente aberto, no qual exercitávamos o convite para que o público presente pudesse compor o espaço e dançar conosco. Disparávamos áudios de histórias contadas por algumas das mulheres e projetávamos cenas editadas de alguns dos nossos encontros. Coletivamente, organizávamos o espaço a cada dia de apresentação aberta para outros públicos: o Fernando e eu, a Dona Nair (80 anos), a Dora (68 anos), a Judithe (65 anos), a Nazaré (60 anos), a Maria Tereza (50 anos), a Carmen (57 anos), a Terezinha (58 anos), a Leonil (72 anos), a Ozinéia (58 anos), entre outras mulheres moradoras da vizinhança.

O ato performativo<sup>8</sup>, se distancia do paradigma representacional da cena ao envolver as condições contextuais e circunstanciais da ação realizada. O *Baile* entendido como uma ação performativa, implica, além da relação entre corpo e espaço, o estabelecimento da tensão com a realidade vivida como qualidade intrínseca ao trabalho. A presença do público e o espaço onde acontecia determinava o modo como as ações

<sup>7</sup>Para acessar o site do Projeto *Baile*: <https://projeto baile.wordpress.com/>

<sup>8</sup>A ideia de ação performativa será desenvolvida posteriormente no quarto capítulo deste livro.



seriam realizadas, tanto no sentido de contar com possíveis interrupções como também na própria duração do trabalho.

O desejo de que o público estivesse no centro da ação e que nela se engajasse corporalmente, fez com que elaborássemos um roteiro com aberturas e convites. Contudo, no deslocamento do *Baile* pelo Alto Boqueirão, houve a quebra de expectativa de um determinado tipo de participação do público: isso revelou camadas ético-estéticas que estavam invisíveis em meio aos afetos vividos durante o processo e convívio na Associação.

A compreensão das camadas ético-estéticas<sup>9</sup> articuladas aqui envolve aspectos perceptivos e discursivos que estão associados tanto aos regimes de interpretação acerca do trabalho artístico, sendo eles sensíveis ou cognitivos, que desenham e designam os modos de apreensão da experiência. Entre a criação artística e a sensibilidade do público existe uma rede de relações, como por exemplo, a partir do tema, das formas de expressão e de representação, as quais provocam e produzem jeitos distintos de recepção.

As questões estéticas, portanto, dizem respeito ao comum partilhado, se fazem a partir de formas que incitam percepções, produzem modos de conhecimento e ao mesmo tempo configuram um mundo comungado. No *Baile*, o risco de vivenciar a criação artística nutrida pela cultura cotidiana foi um exercício radical, tanto por arriscarmos meios não espetaculares de relação com o público como também pelos afetos que as relações sociais dispararam e fomentam na criação para além do próprio objeto criado.

Abrir espaço para outros modos de compartilhamento e relação com a estética artística solicita outros modos de agenciamentos entre público e artista. Também coloca em xeque lugares estáveis de apreciação da arte e dos próprios modos de criação e composição. Neste sentido, criar não é simplesmente exhibir qualidades pessoais virtuosas, a criação artística é exercida a partir da interdependência dos seres e da sensibilidade,

---

<sup>9</sup> O filósofo Jacques Rancière (2011), ao tratar do conceito de estética, coloca-a em estreita relação com a política por implicar coletividade e compartilhamento de significações e sentidos. Para o autor, o que constitui a base comum da experiência estética e da ação política, é o que chama de distribuição do sensível e que interliga os seres humanos numa comunidade. Segundo autor: “A estética não existe enquanto teoria da arte, mas sim enquanto uma forma de experiência, um modo de visibilidade e um regime de interpretação. A experiência estética vai muito além da esfera da arte. A questão é a configuração da paisagem sensível que configura uma comunidade, a configuração daquilo que pode ser visto e sentido e dos modos possíveis de pensar e falar sobre isso. Trata-se de uma distribuição do possível, que é também uma distribuição da capacidade que uns e outros têm de participar nesta mesma distribuição do possível” (RANCIÈRE, 2011, p.19).

voltando-se às experiências vividas que redesenham as relações vigentes num sentido ético<sup>10</sup>.

As estratégias de criação artística experimentadas durante os meses de convívio com as Açucenas, no *Baile*, foram colocadas à prova, estabeleceram e evidenciaram condições marcantes quando o trabalho foi apresentado aos espectadores que não participaram do processo de convívio e criação. Pensar estratégias de fazer convites e encontrar meios de participação do público que não fazia parte do convívio, passou a ser um problema e, ao mesmo tempo, uma importante questão no percurso das apresentações pelo bairro Alto Boqueirão.

Nem sempre conseguíamos realizar o roteiro completo das ações planejadas nos espaços em que apresentávamos o trabalho. Nas apresentações previstas no edital, criamos algumas estratégias de convite à participação: recebíamos o público na entrada e começávamos o trabalho sobrepondo imagens editadas e projetadas na parede evidenciando cenas dos encontros com as Açucenas, enquanto eu e Fernando dançávamos em diálogo com a projeção.

Na sequência, fazíamos a leitura de um texto que naquele ponto considerávamos como uma carta testemunhal dos afetos que compunham o *Baile* e que era não apenas direcionado às mulheres participantes do projeto: era também um localizador para o público que não havia feito parte diretamente dele. A leitura era feita pelo Fernando no centro do espaço. Ele tirava o texto dobrado do seu bolso e, para cada desdobramento do papel, fazia um gesto-convite para que o público adentrasse ao universo de intimidade que compunha a criação do *Baile*:

### ***CORPO DE BAILE:***

*“Um hoje. Um agora.*

*As meninas fazem coreografia. Os meninos também, mas elas mais.*

*Tem uma que trocou um sítio de oito alqueires pelo Boqueirão... Essa dança!*

---

<sup>10</sup> A compreensão de ética, ainda em articulação com Jacques Rancière, não está associada de modo restrito às leis, normas e regulações, mas ao domínio das inter-relações, das relações sociais que se apresentam no âmbito da comunidade e das respectivas ações e práticas que operam no espaço. A ética, para o autor, se faz no modo “como” a partilha é realizada.

*Outra dança há 70 anos. A menina dança (e se dança!)*

*Tem uma que nos hidrata com chimarrão! Uma roda, um filme ali, pipoca, suco e um coro cantando junto.*

*Elas gostam dos rituais!*

*Essas meninas vêm de todos os lugares, de todos os interiores, vêm porque precisam vir. Aquela dança de um jeito...tem um borogodó ali naquela existência.*

*Vou dizer que elas existem muito, viu? Quando descem a rua para chegar até aqui, descem existindo. Às vezes não consigo esperar que cheguem à porta. Vou até o portão. Entram e falamos muito, muito, muito e rimos. Vou dizer pra vocês que rio muito, não sei se a vida anda assim tão boa...mas um sorriso ajuda a melhorar!*

*Daí a gente liga a caixa de som com luzes, como aquelas aparelhagens do Norte, da terra de uma delas que faz um pato no tucupi, que ainda não experimentei, e continuamos dançando. Agora, tudo é declarado e real. Tem cada dança ali! Pé pra lá, braços abraçando sempre, risos porque um atropelou alguém no caminho do salão. Eu grito!*

*Naquele salão não se salvam mundos, mas minutos. Tem as que ficam sentadas, meninas, dançando nas cadeiras; algumas dançam uma ideia, um diálogo, um pedaço de alguma coisa que viveram ou viverão.*

*“Cada dia é diferente do outro. Tem dias que têm muitos dias dentro. Têm dentro e têm fora.”*

### *CORPO DE BAILE*

*Dois hojes e dois agoras.*

*O relógio não dá conta do tempo. Especialmente em festas surpresas de aniversário. Estouramos bexigas como se soltássemos rojões.*

*Elas gostam de rituais e de celebrações. Cantamos juntos sertanejas, músicas do padre Zezinho e As mocinhas da cidade: aquele retrato fiel de cada uma delas, pois “são bonitas e dançam bem!”*

*No Sul, achamos nosso norte! Tudo isso poderia estar contido em papel vermelho recortado: dentro de poemas, dentro de biquínis de bolinha amarelinha...*

*Pingos de amor e pingos de suor! Como é inverno, às vezes havia pingos de chuva. Às vezes, acontecem outras coisas. Às vezes acontece tudo isso junto, “num sei lá o que”, que só se descobre no fim, ou não se descobre...Aquela mora ali na frente, acena da janela quando não vem...*

*A Marechal Floriano Peixoto pode estar congestionada, mas nós, desobstruídos. Seguimos a dança, guardando e sonhando com o próximo encontro. Com certeza será parecido e também diferente. Outras coreografias, nós soltinhos, dando liberdade para a liberdade. CORPO É O LUGAR ONDE A GENTE ESTÁ!*

Depois da leitura do texto, eu e o Fernando convidávamos alguém do público para uma dança a dois no centro do salão. Geralmente, uma das mulheres do Açucena quando acompanhavam as apresentações. Depois dessa dança, a partir de uma projeção de um *karaokê*, com a música *Não aprendi dizer adeus*<sup>11</sup>, fazíamos novamente o convite à participação, dessa vez para cantar todos juntos e, ao mesmo tempo, num gesto<sup>12</sup> de despedida das mulheres com as quais havíamos convivido. O *Baile* finalizava com a abertura da *playlist* das músicas que tinham feito parte dos nossos encontros e arriscávamos mais uma vez o convite à participação.

Na tentativa de criar um ambiente que ressoasse com a qualidade dos nossos bailes das terças, servíamos comidas e bebidas assim como nos encontros na Associação de Moradores do Conjunto Açucena. Todas as intervenções técnicas do trabalho, como montagem do espaço, organização das cadeiras, operação de som e projeção de vídeo, eram agenciadas por mim e pelo Fernando. Havia um acordo mútuo de sustentar o espaço de ações, como este que acontecia às terças no Açucena, mas também de sustentá-las no corpo-a-corpo, sem artifícios externos às nossas presenças. A ação de montar a cena para

---

<sup>11</sup> Essa música foi composta por Joel Marques e popularizada no contexto brasileiro quando foi gravada pelos cantores sertanejos Leandro e Leonardo nos anos 1990.

<sup>12</sup> A compreensão de gesto neste livro, está articulada aos estudos do filósofo do campo da educação Marcelo de Andrade Pereira (2010). O autor coloca que “o gesto é um dispositivo, um aparelho de registro e de amplificação do sentido na ação” (p.557).

Assim, o gesto não está apenas relacionado ao entendimento de códigos de ordem sociocultural e histórica, mas como forma-força expressiva, ou seja, contém nos gestos uma pluralidade de sentidos que não dizem respeito unicamente às significações das formas mas também às particularidades sensíveis existentes numa mensagem. Esta discussão será retomada no quarto capítulo deste livro.

que ela acontecesse, gerava um outro estado de corpo, de proximidade com o que cada contexto sugeria para o trabalho.

Como dependíamos do engajamento do público para que o *Baile* acontecesse na qualidade dos nossos bailes no Açucena, em alguns espaços que apresentamos, faltava-nos tateamento do ambiente. Às vezes chegávamos em meio a uma prática de costura ou artesanato, outras num espaço de abrigo para moradores de rua onde sentíamos-nos quebrando o fluxo de maneira abrupta em relação com o que ali já estava acontecendo. A percepção da dinâmica dos espaços ressoava diretamente tanto na minha presença e do Fernando como no nosso roteiro de ações. Constatamos, assim, que o trabalho da criação durante o convívio na Associação já tinha uma potência performativa e que a tentativa de testemunhar o vivido expunha algo que escapava às nossas presenças.

Aqui, cabe fazer um parêntese conceitual acerca do testemunho. Rancière, numa entrevista concedida à Maria-Bendita Basto e intitulada *Figuras do testemunho e democracia*, reflete sobre a ação da testemunha: alguém que esteve presente num determinado acontecimento, que sofreu o viver da experiência sensível e que possui a palavra credível. Nesse caso, é possível refletir tanto sobre o caráter de credibilidade do ato de testemunhar, como também do caráter inventivo que o permeia. Rancière evidencia um problema sobre a ação testemunhal evidenciando sua possibilidade de silenciar outras vozes e perspectivas.

A palavra testemunha torna-se então a palavra que silencia, a palavra que suspende as outras. A palavra democrática supõe um “pôr em intriga” ou um ficcionar da factualidade. Ela funda sobre o reconhecimento da capacidade de falar de qualquer um, logo de “pôr em ficção”, eventualmente de mentir. Do ponto de vista da democracia, o que conta não é a suposta adesão da testemunha à verdade do acontecimento mas a sua capacidade de construir uma cena de palavra litigiosa (RANCIÈRE, 2006, p.180).

Colocar em evidência modos de interpretação do vivido em tensão com o que se atualiza, a partir do testemunho, possibilitava dar visibilidade às expressões de um tempo, de um acontecimento e de uma prática realizada. O testemunhar, dos bailes das terças, se fez atravessado pela experiência sensível pulsante nos nossos corpos, meu e do Fernando, como um meio de inventar formas e enunciá-las, fazendo titubear noções de verdade em que muitas coisas escapam ou excedem às formas narradas.

Segundo Rancière, no ato de testemunhar há sempre a dimensão do indizível em relação ao acontecimento, dos limites e das transgressões. Há na compreensão conceitual do testemunho a possibilidade de pôr à prova, de relatar o vivido e ao mesmo tempo a

evidência de que nem tudo pode ser dito na sua completude. Perceber-se como testemunha, nas implicações que essa posição traz, redimensiona e tensiona o fazer artístico com questões éticas.

Se a própria definição de ética, para além das leis que regulamentam direitos e deveres da vida em coletivo, implica ações e práticas que se fazem na inter-relação entre os corpos, quando se utiliza como estratégia de composição artística a ação de testemunhar uma experiência vivida, se ampliam os problemas sobre a elaboração do ato performativo e as questões de autoria do trabalho. Percebemos, ao olhar para essas implicações, a complexidade da criação artística que conta com o convívio e a construção de laços sociais para sua realização.

No *Baile*, a insuficiência abriu espaços para a invenção, onde não apenas contamos as histórias vividas, mas elaboramos relações entre imagens, palavras e gestos no espaço. No deslocamento do *Baile* para ser apresentado a outros públicos, na regional do bairro Alto Boqueirão, modificou-se a própria compreensão do que era o trabalho. A presença das Açucenas era crucial para o nosso roteiro de ações, mas não havíamos destinado verbas (considerando o transporte, a ajuda de custo ou um cachê), para que elas pudessem estar conosco durante as 16 apresentações.

Elaborar uma ação performativa a partir de um roteiro de ações testemunhais alertava novamente para o problema da ausência das pessoas que faziam parte do processo de criação. Algo na estrutura evidenciava a impossibilidade de narrar nosso convívio. Eu e Fernando não nos demos conta previamente de que seria eticamente coerente fazer o convite com clareza, de que nós, os artistas propositores, deveríamos estabelecer o começo e o fim desta criação artística e criar corpo para uma comunicação mais direta em relação às nossas presenças na Associação. Embaraçados pelos afetos, nos envolvemos numa relação de amizade com as mulheres participantes do projeto e ao mesmo tempo nos perdemos em relação à justa-medida das nossas presenças como artistas propositores.

Havíamos convidado para quê, afinal? O que fazer com todos os afetos disparados a partir dessa experiência? Quais as dimensões éticas envolvidas nessa imersão de criação em arte numa esfera cotidiana? O que e como seria possível compartilhar tudo isso? E, por fim, como traduzir essa experiência em palavras, formas e significados?



























## BAILE - TEASER



<https://www.youtube.com/watch?v=MI9VSSIYEKw>

## BAILE - REGISTRO



<http://vimeo.com/135703503>

senha: baile

## 1.1 PRATICAR O ENCONTRO – PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

O *Baile* (2015) é uma proposta artística que se preocupa com o encontro e, sobretudo, com aquilo que é passível de ser criado a partir dele. Atenta às relações e ao que o deslocamento de um espaço habitual da cidade para outro pode abrir (ou restringir) num processo de criação em arte, engajo-me a tomar distância das estabilidades das certezas e das posições fixadas que permeavam minhas práticas como artista da dança. O instaurar do trabalho a partir dos encontros, dos acordos e da inversão dos modos como ocorrem as relações com o público configurou-se de maneira diferente dos projetos artísticos anteriormente vivenciados.

Ao mesmo tempo, o estabelecimento de um vínculo com as frequentadoras da Associação de Moradores do Conjunto Açucena e a invenção de outros feitios e relação na criação artística trouxe a percepção para outras formas de vida e processos de produção de subjetividades. Esse fato promoveu variações acerca da compreensão do ofício do artista e da vivência dos acordos e desacordos como possibilidades de criação em arte.

Compreende-se aqui o conceito de subjetividade, em interlocução com a abordagem da psicanalista Suely Rolnik (2018), como as múltiplas dimensões da experiência onde se constroem modos de relação com o mundo. Nesse sentido, Rolnik, trata das *formas* e das *forças* como duas experiências da subjetividade.

No que concerne às formas, a autora as associa à captação dos sinais do mundo que são captados via percepção e sentimentos, como uma capacidade de apreender o mundo por associações imediatas. As formas estão articuladas aos códigos socioculturais que orientam um modo de apreensão da realidade por representações:

Quando vemos, escutamos, farejamos ou tocamos algo, nossa percepção e nossos sentimentos já vêm associados aos códigos e representações de que dispomos, os quais projetamos sobre esse algo, o que nos permite atribuir-lhe um sentido (ROLNIK, 2018, p.52).

Esse modo de apreensão da realidade possibilita que nos situemos na vida social criando associações com os hábitos culturais que permeiam nosso cotidiano. Já as forças, operam num outro modo de apreensão do mundo um modo captado pelas vias de afetos

e perceptos<sup>13</sup>. Percepto não é o mesmo que percepção e afeto não se confundem com afeição, carinho ou ternura. Ambos, afetos e perceptos, compõem a experiência de apreensão do entorno de modo mais sutil e extracognitivo, o que Rolnik chama de “saber-do-corpo” ou ‘saber-do-vivo’. As forças estão relacionadas aos efeitos das relações que agitam e atravessam todos os corpos.

O percepto é distinto de percepção, pois consiste numa atmosfera que excede as situações vividas e suas representações. Quanto ao afeto, este não deve ser confundido com afeição, carinho, ternura, que correspondem a um dos sentidos dessa palavra nas línguas latinas. É que não se trata aqui de uma emoção psicológica, mas sim de uma “emoção vital” (Rolnik, 2018, p.53).

Nesta capacidade, diferente das formas onde há representações e códigos que orientam o processo de comunicação com o mundo, Rolnik relaciona noções tais como “ressonância” e “reverberação” do mundo em nossos corpos. Portanto, a subjetividade não está reduzida ao sujeito e à sua capacidade perceptiva associativa que constrói sentidos, formas e identificação. Essa é uma das experiências da subjetividade, e existem múltiplas, inclusive aquelas que estão obstruídas, e que compõem um diagrama de forças que afetam os corpos (humanos e não humanos) e geram estados de experiências que não são possíveis de serem nomeadas.

Rolnik, partindo da relação paradoxal entre as formas e as forças, aponta que, embora distintas, elas são indissociáveis, operando de modo simultâneo e inseparável na trama relacional tecida entre os corpos e que os constitui. Há uma tensão entre essas duas experiências da subjetividade – a das forças e a das formas – que produzem efeitos de perturbação e estranhamento entre o que é familiar e assimilável e o que é desconhecido. Tais efeitos produzidos, em relação ao momento em que se vive, vão solicitando a criação de gestos, formas, imagens ocasionando a transfiguração da realidade, gerando deslocamentos e variações nas formas antes existentes. A partir do confronto entre o familiar e o estranho acontece a criação.

<sup>13</sup> Os conceitos de afetos e perceptos são trabalhados por Gilles Deleuze e Félix Guatarri no livro *O que é a filosofia?* Nas palavras dos autores: “Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afetos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles” (DELEUZE, GUATARRI. 1992, p. 213). Os autores definem o percepto como um conjunto de percepções e sensações que se tornaram independentes de quem sente, podem ser compreendidos também como atmosferas. Já os afetos, podem ser compreendidos como devires, implica um “tornar-se”.



A dimensão invisível da experiência da subjetividade, relacionada às forças e seus efeitos nos corpos, extrapola os aspectos identitários do indivíduo; ao perturbar e gerar estranhamentos, convoca a criação de novas referências e novos territórios de existência.

O filósofo e psicanalista Félix Guattari, numa definição provisória e mais englobante sobre o conceito, propõe a subjetividade como o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como *território existencial* (2012, p. 19). Segundo o autor, há distintos aspectos da subjetividade, como aqueles onde há a individuação, onde a pessoa se responsabiliza por si mesma, se posicionando a partir das relações regidas por meios familiares, costumes locais e leis jurídicas e outras condições em que a subjetividade se faz coletivamente implicando seu caráter social. Guattari enfatiza a subjetividade produzida por três instâncias: individuais, coletivas e institucionais.

Assim, cada indivíduo ou grupo social veicula uma certa cartografia de subjetividade feita tanto de demarcações cognitivas como também em relação aos afetos do mundo e tempo em que vive. Neste sentido, os dispositivos de produção da subjetividade podem ocorrer tanto em escalas macro, envolvendo os afetos e forças que circulam no mundo, como também nos processos de percepção, comunicação e jogos de linguagem de um indivíduo.

O pesquisador do campo da dança André Lepecki articula o conceito de subjetividade na relação com as práticas coreográficas, afirma que o conceito não deve ser confundido com uma noção de sujeito fixo: “ao contrário, ela deve ser percebida como um conceito dinâmico, ressaltando modos de agência (política, desejante, afetiva, coreográfica)” (LEPECKI, 2017, p. 32). Compreende a subjetividade como uma força performativa, como processos de expansão das potências e forças da existência. Enfatiza que, nessa dinâmica, há também o efeito destrutivo de forças hegemônicas “que constantemente tentam dominar e prevenir a criação de subjetividades ao amarrar o indivíduo em mecanismos de sujeição, abjeção e dominação” (LEPECKI, 2017, p. 33).

No *Baile*, foi possível detectar, posteriormente, tanto no processo de criação como no ato das apresentações, a articulação dessas instâncias da subjetividade: individuais, coletivas e institucionais; e com a circulação de formas-forças as quais também, revelaram tanto a potência de expansão e criação a partir dos encontros vividos como também mecanismos destrutivos que determinaram fatores ético-estéticos.

Retomando a discussão no que concerne ao ofício do artista, muitas vezes, para os que não desconsideram o tempo histórico que vivem, o trabalho da criação se faz

justamente pela busca de diferentes meios de dar sentidos às forças e formas que circulam no mundo e, portanto, que produzem efeitos nos corpos. Processos artísticos que se criam atentos aos efeitos que perturbam o corpo são aqueles que só se fazem em interdependência, em que a presença e o sentido do trabalho são produzidos na troca entre os modos de sentir e habitar circunstanciais.

Neste sentido, o pesquisador da área do teatro Flávio Desgranges, ao tratar do trabalho do artista, afirma que o artista parte de indignações “de uma inquietação que lhe atormente, de uma enfermidade que lhe roube a paz, seja no âmbito pessoal, dos jogos de linguagem do indivíduo, ou no âmbito coletivo, dos jogos discursivos postos em escala societária” (DESGRANGES, 2017, p. 26)<sup>14</sup>.

A evocação de outros modos de estar no mundo e de vivenciar a experiência artística a partir da relação entre pessoas a princípio desconhecidas abriu questionamentos acerca dos lugares prescritos para o exercício da arte. O trabalho de desabituar o que estava automático sobre os modos de existência, na relação com o espaço, com o tempo e as instituições e categorias que regulam e normatizam os processos de criação em arte, fizeram-se palpáveis.

A partir da dança experimentada no *Baile* emerge uma “coreografia incalculável”<sup>15</sup> a velocidade das conversas, os ritmos partilhados, a lentidão da construção da intimidade, o espaço entre uma conversa e outra, os ajustes de tons, as aproximações e os afastamentos. O encontro no *Baile* foi multiplicador de encontros. O vínculo com o que a princípio era tido como estranho instaurou a sensação de deslocamento onde as dimensões da dança se alargaram para serem reelaboradas a partir de hábitos<sup>16</sup> e gestos cotidianos.

<sup>14</sup> Esta citação é retirada do texto *A interferência dos processos de criação nos modos de recepção artística: percursos de um pretérito imperfeito* que compõe o livro *O ato do espectador: Perspectivas artísticas e pedagógicas*.

<sup>15</sup> Este termo é inspirado na utilização que o autor André Lepecki (2013) faz no texto intitulado: *No metaplano – o encontro*. Lepecki ao utilizar este termo faz referência à Jacques Derrida: “Incalculable Choreographies”, *Bodies of the Text*. Eds. Ellen W. Goellner e Jacqueline Shea Murphy. New Brunswick: Rutgers University Press, 1995.

<sup>16</sup> A compreensão de hábito, neste livro, se faz em articulação com os estudos da psicóloga do campo da cognição Virgínia Kastrup (2001). A autora afirma que: “É agindo que formamos nossos hábitos. Para Deleuze (1968/1988), entretanto, o hábito é, antes de tudo, uma contração. Baseando-se em Hume e Bergson, afirma que ele se forma com a contração da repetição de casos ou instantes sucessivos e independentes. Tais casos, que constituem uma repetição material, sofrem uma retenção. (...) É o hábito que retém os casos no presente. Ele é uma síntese passiva, a primeira síntese do tempo. A coexistência do presente com o passado imediato cria uma tendência à continuação e à perseveração, inclinando para o futuro. A fusão dos casos independentes e sucessivos gera uma experiência qualitativamente nova. O hábito, na medida em que introduz a diferença na repetição, é a condição da experiência e da subjetividade” (KASTRUP, 2001, p.18).

Abrir espaços como momentos de suspensão para poder perceber os próprios desejos não é tarefa fácil em tempos frenéticos de produção, utilidade e objetividade. Nesse processo, compreende-se a ideia de produção<sup>17</sup> pelo que significa: “pôr à frente ou fazer aparecer”. Assim a produção artística, além de fazer existir um produto como obra de arte, também produz subjetividades, e modos de comunicação sensíveis - e pode ser compreendida como uma atividade transformadora de si.

O *Baile* nasce do desconforto e de uma inquietude, como um certo desencantamento com um modo de fazer dança, um certo desassossego diante das atividades vividas na estética artística, e passa a expor questões mais profundas acerca do corpo e do processo de criação e de suas reverberações no entorno.

No cultivo da presença tecida a partir dos vínculos sociais, a arte se faz desconstruindo hábitos arraigados e transformando a percepção sobre a vida. Há, nessa perspectiva, uma modificação na relação da arte friccionada ao cotidiano que se diferencia de uma exposição de um trabalho artístico na paisagem urbana. Interessa o lugar onde o próprio cotidiano e as relações humanas e não humanas que o compõem ganham outros caminhos a serem experimentados.

No que diz respeito aos hábitos arraigados, refiro-me aos regimes de experiências em danças vivenciadas por mim, os quais evidenciam compreensões de corpo, espaço e modos de relação com os espectadores. Vivenciar a dança, a partir de experimentações que investigam o movimento do corpo e suas partes separadamente e as possíveis qualidades de movimentos desdobradas dessas explorações, fez parte de um momento do meu processo formativo: investigar o peso da bacia, mover-me a partir do movimento da coluna vertebral e explorar qualidades de movimento em fluxo contínuo no espaço-tempo. Esse modo de operar dançando foi colocado em questão quando a criação realizada no isolamento do estúdio se torna insuficiente para mim.

Tais inquietações provenientes desse modo de proceder na criação também desejava colocar o espectador em variações de estados de corpo e qualidades de presença, convocando-o a inventar associações, a vivenciar tensões investigativas a partir do inusitado e das imprevisibilidades que envolvem as aberturas do ato performativo. A atuação do espectador entra em evidência, deixa de encarnar uma posição como um receptor de algo: o interesse se expande para pensar experiência da recepção em outra

---

<sup>17</sup> A etimologia da palavra produção (do latim *producere*), significa “pôr à frente ou fazer aparecer”.

modulação, onde a produção de subjetividade se faz a partir das tensões que rompem com os lugares fixados sobre quem cria e quem vê.

No ato performativo, a exemplo da experiência vivida no *Baile*, que conta com as interferências para a sua realização, o artista corre os riscos das aberturas e do caráter incompleto da experiência que propõe como efeitos estéticos intrínsecos ao próprio trabalho. O evento performativo não se faz desvinculado dos espectadores participantes, os quais fazem parte da experiência reinventando e atravessando a proposta.

A artista, pesquisadora e professora Eleonora Fabião<sup>18</sup> é uma referência que nutre as discussões até aqui apontadas quando investe em ações e programas que borram as relações entre arte, encontro, cotidiano e *performance*. A artista, que se interessa em inventar modos relacionais, em debatê-los e experimentá-los, coloca em relação a ação performativa como meio de vitalizar nosso mundo.

Como um exemplo de suas ações performativas e os desdobramentos relacionais, trago a performance *A Linha* para elucidar as discussões até aqui trazidas e expandi-las. Na performance *A Linha* (2010), realizada na cidade de Nova York, a artista pede que uma amiga escolha uma pessoa e faça um contato telefônico para marcar um encontro, sugerindo o local e o modo como acontecerá. Sucessivamente, a partir das indicações dadas para encontros com novos desconhecidos, Fabião segue a performance vivenciando encontros em distintos lugares da cidade e realizando diferentes atividades com as pessoas encontradas. Nas palavras da artista, o programa<sup>19</sup> dessa *performance* consistia em:

Visitar uma pessoa desconhecida em sua casa para conversar, trocar ideias, beber água, chá ou café. Para esse encontro, levar de minha casa: duas canecas brancas (envoltas em panos coloridos), dois pires (envoltos em panos coloridos), uma térmica com café (brasileiro), saquinhos de chá (brasileiros) e açúcar (brasileiro). Durante o encontro, planejar uma ação para realizar os dois juntos em um espaço público. Esse é o objetivo fundamental da visita: descobrir/criar uma ação que queremos levar a cabo juntos em um lugar específico. Ao final deste primeiro encontro, organizar o segundo. Entretanto, reunir tudo o que foi necessário para realizar a ação. E, uma vez concluída a prática, pedir ao colaborador que contato com um outro conhecido seu (uma

<sup>18</sup>Eleonora Fabião é performer e teórica da performance. Professora do Curso de Direção Teatral e da Pós-Graduação em Artes da Cena da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é doutora em Estudos da Performance (New York University). Fabião tem realizado performances e publicado no Brasil, Europa e Américas.

<sup>19</sup> A artista realiza suas performances a partir do que denomina Programa Performativo, nas palavras da autora: “Programa é motor de experimentação porque a prática do programa cria corpo e relações entre corpos; deflagra negociações de pertencimento; ativa circulações afetivas impensáveis antes da formulação e execução do programa. Programa é motor de experimentação psicofísica e política. Ou, para citar palavra cara ao projeto político e teórico de Hanna Arendt, programas são iniciativas”. (FABIAO, 2013, p.4) citação retirada do texto: **Programa Performativo: o corpo em experiência**. In: ILINX Revista do LUME (Núcleo interdisciplinar de pesquisas teatrais da Unicamp: #4, 2013). Este assunto será retomado no quarto capítulo.

pessoa de sua eleição para continuar *A Linha*). Então, me passar a data e o endereço onde eu vou encontrar com o novo desconhecido (em sua casa). Por favor, não indicar nomes, mas apenas uma coordenada espaço-temporal: onde e quando. Assim é como *A Linha* caminha (FABIÃO, tradução minha 2016, p. 290).

A artista pratica o encontro como um ator político-performativo e afirma um “desinteresse profundo pela dureza de uma definição convencional de sujeito como unidade identitária definida, fixa, estável e autossuficiente” (FABIÃO, 2016, p. 305). Questiona a relação da experiência na temporalidade da cidade e como a *performance* pode acontecer a partir desses vínculos, os quais mesmo sendo provisórios, acontecem de modo intensivo. Neles se inventam, com as pessoas encontradas, experiências singulares e distintas uma das outras.

Há, portanto, nessa proposta, um desinvestimento na forma espetacular, uma desistência de tal. O ato performativo acontece na suspensão dos hábitos, dos modos usuais da percepção e das relações ao criar e revelar um estado estranho das coisas. A artista propõe pensar no estado performativo como uma prática de criar corpo que acontece na relação com as forças do mundo e que tira da rotina as situações, os lugares e as coisas.

Uma prática de criação de corpo que só pode acontecer no confronto direto com o mundo; e ainda, uma prática de criação de mundo que só pode nascer do confronto direto com o corpo. Uma prática "acutilante" e humorada que chacoalha a separação entre arte e não-arte. Que lança o corpo do artista na urgência do mundo e a urgência do mundo no regime de atenção artístico. Uma prática do não ensaio. Um elogio à determinação do agente e à indeterminação da vida. Uma prática que exige tónus e flexibilidade, planejamento e abertura e presença de espírito (FABIÃO, 2013, p.10).

Outra referência que articula as relações entre arte, cotidiano e questões referentes à recepção, é o estadunidense Allan Kaprow<sup>20</sup>. Entre os anos 1958 e 1960, o artista foi um dos criadores de um modo de composição que questiona a espetacularização nas formas artísticas, propondo atividades desempenhadas no meio do cotidiano sem criar uma esfera de espectadores. As suas atividades se diferenciam de um modo de compreender e experimentar a arte como obra, produto ou objeto, Kaprow se preocupava

---

<sup>20</sup> Allan Kaprow, artista americano, foi um dos pioneiros na exploração dos *happenings*. Inventor de um modo de composição artística participativa que posteriormente chama de atividades, experimentava proposições que eliminavam a figura do espectador da expressão artística. Segundo o pesquisador do campo da *performance* Renato Cohen: “A tradução literal do *happening* é acontecimento, ocorrência, evento. Aplica-se essa designação a um espectro de manifestações que incluem várias mídias, como artes plásticas, teatro, art-collage, música, dança etc (COHEN, 2011, p.43).

em conduzir os participantes para além de uma posição contemplativa, convidando-os a experimentarem muito mais a si mesmos e aos diferentes modos de criar, além de construírem sua existência e os seus meios de solucionar as ações.

Segundo o argentino estudioso do campo da *performance* Jorge Glusberg:

O principal elemento dessas “atividades” é a utilização da vivência produzida em experiências com grupos improvisados e com um número restrito de participantes. Esses participantes vão se guiar por um plano de trabalho ou um roteiro do autor sem nenhuma vinculação com o contexto teatral ou estético. Outra de suas premissas é a ausência de plateia, pois Kaprow funde as figuras do “ator” e do “espectador” em uma única entidade protagonista e interveniente. Uma terceira condição é de que os atores-espectadores sejam membros da comunidade artística (GLUSBERG, 2009, p. 127).

A articulação com esses trabalhos artísticos da carioca Eleonora Fabião, nossa contemporânea, com os de Allan Kaprow, colabora para atualizar e fundamentar os aspectos participativos da arte e a sua relação com o cotidiano. Penso que ambos os artistas propõem um desmanche da noção da arte produzida com fins estritamente utilitários, convencionais e espetaculares. Assim, a criação em arte como atividade responsável pela ativação de outros modos sensíveis de comunicação e percepção é experimentada como dispositivo capaz de criar outros modos de vida e interferir nos processos de subjetivação.

Compor o ato performativo contando com os ruídos do entorno coloca os corpos, tanto o do artista como os dos participantes, em tensão e vibração com as emoções e os eventos inusitados. A relação entre o movimento dos corpos e o lugar na cidade onde habitávamos no Alto Boqueirão deu relevo às noções políticas do espaço e do tempo. O chão em que pisávamos determinava e reorientava os gestos, compondo uma coreografia social de corpos, afetações e potências.

O *Baile*, como ato performativo, desterritorializou<sup>21</sup> aspectos subjetivos, ativou o corpo a compor com o lugar e os outros corpos que encontrava. Ao bucar uma coreografia que desejava tropeços, encontros e que foi tecida por meio do deslocamento para outros espaços da cidade, expande-se a ideia de dança e coreografia a partir das relações sociais e dos chãos que foram pisados. O termo coreografia social é utilizado, aqui, em associação

<sup>21</sup> A desterritorialização é uma saída de um suposto território, que pressupõe uma reterritorialização. Portanto, ambos acontecem concomitantemente, não em etapas distintas (DELEUZE, GUATTARI, 2012). Movimentos de desterritorialização e reterritorialização promovem abalos na percepção e conduzem às negociações consigo e com o outro. Acenam movimentos de reinvenção de si e do mundo em torno.

aos estudos de Lepecki (2012) acerca da política coreográfica do chão. Nas palavras do autor:

(...) uma política coreográfica do chão atentaria à maneira como coreografias determinam os modos como danças fincam seus pés nos chãos que as sustentam; e como diferentes chãos sustentam diferentes danças transformando-as, mas também *se* transformando no processo. Nessa dialética infinita, uma corresponsabilidade coconstitutiva se estabelece entre danças e seus lugares; e entre lugares e suas danças (LEPECKI, 2012, p. 47).

O trabalho da criação artística deixa de ser sobre o corpo dançando e expondo seu virtuosismo, ou sobre a cena, com seus artifícios e habilidades bem executadas. As histórias e os encontros passam a ser aquilo que é mobilizado na dança. Contudo, foi preciso inventar um tatear específico para manusear performativamente os afetos que esse outro modo de coreografar – movimentos a princípio desconhecidos nos regimes do que se configurava como dança para mim – viriam a demandar.

No deslocamento, estar com o desconhecido é a própria possibilidade de criação, de perceber a potência do que pode emergir de novos agenciamentos<sup>22</sup> e construção de outros territórios de existência, tanto no campo sutil de novas percepções sobre si mesmo, como também do mundo em volta. Conexões atualizadas fazem romper as anteriores e convocam outros esforços e possíveis movimentos de criação.

O vincular do corpo a outros corpos como estratégia compositiva na estética artística altera a relação com a recepção durante o ato performativo. A proposta estética em relação com a vida social, com a dança produzida numa esfera do cotidiano, coloca em confronto, nesta experiência do *Baile*, a presença da artista, que se faz na imersão entre o desassossego da dúvida em vivenciar a *performance* aberta aos imprevistos que não foram previamente estabelecidos, e no contínuo mapear da atenção à sustentação do convite feito para os que compõem o espaço em que o trabalho acontece.

No próprio ato performativo fomos, eu e Fernando, atualizando a compreensão sobre a justa-medida da presença nesse contexto de criação. Essa abertura para vivenciar a dança em outras rotas revelou a sensação do vínculo, no ato performativo, como algo interminável. Lidamos com o estranhamento que transitava entre a novidade de vivenciar

<sup>22</sup> “Todo agenciamento implica estilos de enunciação. Implica territórios, cada um com seu território, há territórios. Mesmo numa sala, escolhemos um território. Entro numa sala que não conheço, procuro o território, lugar onde me sentirei melhor. E há processos que devemos chamar de desterritorialização, o modo como saímos do território. Um agenciamento tem quatro dimensões: estados de coisas, enunciações, territórios, movimentos de desterritorialização” (DELEUZE, 1998, p. 22).



a criação artística nessas vias do encontro, a dívida que nos assombrava acerca da finalização do projeto e a responsabilidade pelos afetos partilhados com as mulheres do Açucena.

### 1.1.1 TORNAR-SE PRESENÇA NO CORPO-A-CORPO

Depois que o financiamento do projeto *Baile* acabou, Fernando e eu continuamos encontrando as mulheres com as quais tínhamos estabelecido vínculos. Não sabíamos como finalizar o projeto, pois já escapava de uma instância apenas institucionalizada da duração de um trabalho. Algumas vezes promovíamos encontros na Associação que, aos poucos, foram ganhando outra textura. Alguns vereadores da comunidade começaram a se utilizar desse ambiente como palanque para comício político.

Assim, por conta dessas interferências, os encontros na Associação foram deixando de fazer sentido e passaram a não mais acontecer. Diva, uma das mulheres que participava assiduamente do projeto, fez o convite para irmos a outros bailes da cidade. Citou o Clube *Tradição*, localizado próximo ao Terminal do Carmo, em Curitiba. Diva frequentava esse clube para dançar e propôs que nossos encontros passassem a ser naquele local, quando possível. Entretanto, com o nosso envolvimento em outros projetos e a minha rotina como professora, esses momentos começaram a acontecer de modo mais ocasional, como em um café da tarde, um almoço e nos trabalhos que Fernando e eu continuávamos a realizar pela cidade.

Percebemos que do *Baile* surgiu um laço social que se nutria do ato performativo. Assim, combinamos que nossos encontros continuariam num café, sempre criando também estratégias para que, quem pudesse, estivesse conosco nos trabalhos artísticos que elaboraríamos na sequência. No *Levante!*<sup>23</sup> alugamos um carro para trazê-las ao teatro. Nos *5 planos para construir juntos*<sup>24</sup>, divulgamos as datas e disponibilizamos, a partir do nosso orçamento, um *Uber* para trazê-las até a Casa Quatro Ventos – Espaço Cultural que sediou o trabalho.

<sup>23</sup> *Levante!* foi elaborado em 2016 em parceria com o artista Fernando de Proença e com colaboração das artistas Amabilis de Jesus, Candida Monte, Cinthia Kunifas e Sofia Neuparth. Mais informações sobre o trabalho terceiro capítulo deste livro.

<sup>24</sup> *5 planos para construir juntos* foi elaborado em 2018 em parceria com o artista Fernando de Proença, colaboração das artistas Dani Lima e Eleonora Fabião e interlocução de Amabilis de Jesus. Mais informações sobre o trabalho no segundo capítulo deste livro.



Noto agora que a criação artística pode ir além dos moldes institucionais que regulam uma lógica de formação de plateia ou de ações de contrapartida-social. Essas inquietações que nasceram do *Baile* perseguiram meus processos de criação em parceria com o Fernando e também a prática da docência, adensando camadas aos *convites* e aos *encontros* como questões ético-estéticas, políticas e também dramáticas.

Construir um trabalho de dança a partir do convívio e dos encontros engendrou em nossos corpos como que outros corpos (humanos e não-humanos) e, de modo não previsto, vivenciamos o estranhamento em relação ao nosso ofício, uma vez que, a incerteza sobre qual seria nossa posição naquele formato em que a *performance* se configurava, foi se revelando como ato intrínseco à dramaturgia do trabalho. O desejo de abrir-se às rotas imprevistas fez com que nós adentrássemos e praticássemos os problemas emergentes sem ter fórmulas certas, contudo, ativou-se a atenção para um saber que se dá no corpo-a-corpo.

O saber que se dá no corpo-a-corpo está aqui relacionado à co-ativação dessas duas experiências da subjetividade friccionadas uma a outra: as forças e as formas; no trânsito entre os códigos reconhecíveis, os quais também enrijecem e cristalizam a identidade, com a perturbação e os efeitos da alteridade e, portanto, com o viver dos afetos no embate com a diferença. E a criação artística, quando se lida com os efeitos das perturbações e incertezas, convoca o artista a um esforço para criar formas, para, mesmo que provisoriamente, dar nome, gestos e significações às experimentações.

Rolnik (1992) localiza, a partir da experiência da subjetividade, o ser da moral e o ser da ética. Enquanto o ser da moral, relacionado às formas, transita no visível, se apegando nas representações estáveis do mundo, conhece os códigos, os conjuntos de valores e regras vigentes na sociedade, o ser da ética, relacionado às forças, está para a alteridade, é o vetor da subjetividade que transita no invisível, lida com as reverberações que se engendram em nosso inconsciente, está relacionado com a potência criadora da vida.

O homem [sic] da ética vai dando seus saltos a cada aparecimento de uma diferença; e a cada vez que isso acontece o homem da moral é sacudido em sua rotineira tarefa de guia turístico de uma paisagem estável, e se vê obrigado a aprender a operar numa paisagem desconhecida. É como se o homem da ética fizesse o homem da moral entrar em transe a cada um de seus inesperados saltos (ROLNIK, 1992, p. 11).

Refletir sobre o ser da ética, se distancia de uma compreensão de regimentos e códigos de conduta, mas de ações e práticas que acontecem num entremeio, considerando a interdependência dos seres, forças e matérias. Esta abordagem de Rolnik convoca a retomar a compreensão da ética que se faz das relações intersubjetivas e nos arranjos e rearranjos intersociais. A ética diz respeito ao modo como a partilha é realizada, sobre os modos como acontecem as divisões sensíveis (do visível e do dizível) numa comunidade.

No imprevisível dos encontros, há saberes que se fazem e outros que se desfazem no corpo-a-corpo convocando a criação de novas referências e modos de existir. Partindo dessa abordagem, a cada salto inesperado existe a possibilidade de desestabilizar as maneiras habituais do corpo agir e se movimentar no mundo. E, neste livro, o interesse se expande para as lógicas de criação artística que se faz a partir das relações intersociais, nas quais a incerteza pode gerar um campo de soluções e saberes inesperados a partir dos problemas emergentes.

A artista e pesquisadora do campo da dança Elke Siedler<sup>25</sup> investiga a incerteza como fenômeno gerador de imprevisibilidade<sup>26</sup> nas práticas de criação em dança. Siedler coloca que: “As imprevisibilidades são entendidas como informações que ultrapassam o repertório conhecido do bailarino no que concerne a modos familiares de se relacionar com o ambiente” (SIEDLER, 2012, p.27).

Para Siedler, o fato de lidar com situações não previstas na dança pode estar associado ao erro. Contudo, essa compreensão de erro não está atrelada a algo negativo e sim, a uma maneira do corpo operar produzindo novidades, ajustando-se a partir da instabilidade vivenciada. Portanto, o erro nos processos de criação em dança pode estar associado ao que escapa do planejamento, possibilitando novas perspectivas ao artista e seu trabalho.

Lidar com as instabilidades provenientes dos encontros implica pensar a presença no corpo-a-corpo, considerar o corpo em relação com outros corpos humanos e não-humanos e, também, os aspectos sensoriais e perceptivos evocam variações nas qualidades de presença. A apreensão das forças do entorno suscita qualidades de

---

<sup>25</sup> Elke Siedler é artista da dança, doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP) e mestre em Dança (UFBA). Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA) e professora colaboradora no curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança, Bacharelado em Artes Cênicas e Licenciatura em Teatro, da UNESPAR. Na sua dissertação de mestrado, intitulada *Configurações de dança: a incerteza como condição de existência* Siedler aponta a incerteza como um fenômeno gerador de criação em dança.

<sup>26</sup> A noção conceitual de imprevisibilidade em articulação com os processos de criação em dança, desenvolvida pela artista e pesquisadora Elke Siedler, se faz em articulação com o conceito de “Sistemas dinâmicos longe do Equilíbrio” segundo os estudos do físico-químico russo Ilya Prigogine.

presença. Em diálogo com o linguista Paul Zumthor<sup>27</sup> (2014) nenhuma presença é plena e estável. “Toda presença é precária, ameaçada. Minha própria presença para mim é tão ameaçada como a presença do mundo em mim, e minha presença no mundo” (ZUMTHOR, 2014, p. 78).

Neste sentido, o termo presença, aqui, não está associado às habilidades técnicas executadas numa cena artística, mas como ação relacional do corpo. O fenômeno dos bailes como eventos em que grupos de pessoas se encontram para se sociabilizar e dançar (geralmente a dois) abre uma porta e um campo de experimentação onde a dança acontece na tensão de acompanhar o passo de alguém.

O pesquisador da filosofia da educação Gert Biesta afirma que tornar-se presença é a ação de se encontrar nos processos intersubjetivos entre espaço e seres.

Tornar-se presença não é simplesmente um processo de se apresentar ao mundo. Consiste em começar num mundo cheio de outros iniciadores, de tal maneira que não sejam obstruídas as oportunidades para que outros iniciem. Tornar-se presença é, portanto, uma apresentação a outros que não são como nós (BIESTA, 2017, p. 75).

A prática da presença como ação relacional do corpo abre reflexões sobre a participação no espaço habitado, passando a ser um “tornar-se presença” (BIESTA, 2017) numa constante atualização de perguntas: O quê? Com quem? Como? Quando? Onde? Assim, a presença não é possível de se localizar como algo fixo, pois nessa perspectiva ela se faz nos deslocamentos dos espaços e nos encontros entre corpos, matérias e forças. A presença é também algo que interrompe um dado fluxo nos espaços, expande a pesquisa para uma reflexão ética, em que ser e estar no mundo é ao mesmo tempo ser e estar no mundo *com* outros corpos humanos e não-humanos. Presença e ética se articulam por estarem atreladas à compreensão de que existir é existir *com*.

A dança no baile convida a movimentar-se de outro modo, ocorre como possibilidade para tecer uma dança mais incerta, em outras velocidades ainda não experimentadas. Nos bailes o movimento se faz junto ao gosto especial pela relação, a partir de danças que se fazem *com*. Essa dança, esses passos e as intensidades circulando diferentes afetos, convidam a re-acessar o corpo por outras vias: dançar a própria

---

<sup>27</sup> No quarto capítulo deste livro será retomada a articulação com os estudos de Paul Zumthor tecendo relações com a área da *performance*.

possibilidade de vivenciar a tensão e os imprevisíveis dos múltiplos ritmos e fluxos que compõem o espaço.

## 1.2 O *CLUBE DOS SOLITÁRIOS – EM NOME DO AMOR*: ERRAR COMO ESTRATÉGIA DE CRIAÇÃO

Inventar a presença performativa a partir do encontro e da vida cotidiana diferencia-se de um ato de solidariedade social por meio das artes, pois se reaproximou por vias não lineares da motivação inicial do *Baile*, que questionava o modo como as ações artísticas se desdobravam em contrapartida-social. Partiu-se de uma sociabilidade encarnada e talhada na assiduidade, em que o convívio e a realidade produziram, incessantemente, a criação artística a partir do encontro.

Do *Baile* emergiu o interesse de outro possível modo de dançar: o talhar da presença na Associação de Moradores do Conjunto Açucena provocou o movimento do corpo em estado de criação numa atitude de errância. Retomo essa noção de “erro” associada às estratégias de criação, que não está associada unicamente ao significado da palavra como falha, mas também se aproxima do que os integrantes da Internacional Situacionista<sup>28</sup> (1957-1972) chamam de derivas urbanas.

“Deriva – Modo de comportamento experimental ligado às condições da sociedade urbana: técnica da passagem rápida por ambiências variadas. Diz-se também, mais particularmente, para designar a duração de um exercício contínuo dessa experiência. (JACQUES, 2003, p. 65).

Dedicar uma atenção diferenciada ao ato de caminhar pela cidade sem um objetivo concreto de chegada, implica não apenas a busca ao acaso, mas também ao que se encontra fora de um campo de expectativas. A atitude de errância como estado corporal

---

<sup>28</sup>Fundada em 1957, a Internacional Situacionista consiste em um grupo francês de artistas, ativistas e pensadores críticos ao sistema capitalista instaurado na época vigente. Espalhados por diversos países do mundo, questionavam a espetacularização mercantil, a não-participação e a passividade da sociedade em seu tempo histórico. As situações tratavam de práticas de criação não teatrais e engajavam os espectadores como participantes, a fim de provocar a conscientização de sua posição histórica no mundo. Acreditavam que por meio de situações criadas e não representadas, seria possível transformar a vida cotidiana e a conscientização dos sujeitos. Os situacionistas inventam uma arte que se realiza no cotidiano, no qual *nele* e a partir *dele* produz-se o fenômeno da alteridade. Informações extraídas de: JACQUES, Paola Berenstein (Org.). *Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

no processo de criação artística se faz junto de fenômenos imprevisíveis e incertos. Há também uma suspensão do tempo no sentido de objetividade e utilitarismo.

Assim, chegando este ponto, pode-se dizer que esta escrita emerge de um incômodo que convoca meu corpo ao deslocamento e a sair do roteiro da coreografia feita nos moldes do previsível. Pensar a errância como experiência de alteridade habitando outros espaços na cidade de Curitiba, bem como a ação de se confrontar os variados encontros, por sua vez passou a desestabilizar processos de apreensão de si e do entorno. Paola Jacques Berenstein<sup>29</sup>, arquiteta e urbanista contemporânea, acerca das errâncias, coloca que:

As errâncias são um tipo de experiência não planejada, desviatória dos espaços urbanos, são usos conflituosos e dissensuais que contrariam ou profanam, como diz o próprio Agambem, os usos que foram planejados. A experiência errática, assim pensada como ferramenta, é um exercício de afastamento voluntário do lugar mais familiar e cotidiano, em busca de uma condição de estranhamento, em busca de uma alteridade radical. O errante vai de encontro à alteridade na cidade, ao Outro, aos vários outros, à diferença, aos vários diferentes; ele vê a cidade como um terreno de jogos e de experiências (JACQUES, 2012, p. 23).

Mesmo que no *Baile* cumpríssemos as regulações vigentes no edital que financiava a nossa criação artística, não tínhamos um objetivo preciso condizente à elaboração do espetáculo, além do desejo de criar desvios e trocar experiências a partir de um outro contexto na cidade. Tratava-se de um estado de corpo errante, experimentando e inventando o percurso no percorrer do caminho.

A experiência do encontro no *Baile* (2015) intensificou a duração do tempo nessa experiência de uma semi-errância, ao vivenciarmos deslocamentos para outros territórios, não apenas geográficos, como também naqueles relacionados aos aspectos sensíveis do corpo. Ao colocar em xeque as lógicas da cena *no* e *pelo* convívio com as mulheres participantes da Associação de Moradores do Conjunto Açucena, a experiência de deslocamento dos modos de criação artística gerou outros vetores e linhas não previstos, evidenciando o que antes não era percebido. Esta experiência transformou os meus modos de produção na dança e criou desvios e bifurcações nos modos de criar dança e, também, naquilo que a princípio se configurava como uma identidade de artista e bailarina.

<sup>29</sup> Paola Berenstein Jacques é arquiteta, urbanista e docente. Atualmente é professora da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia (FAUFBA), do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPG-AU/FAUFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da mesma universidade.

A partir da não linearidade das decisões e escolhas, o convite da Diva para continuar dançando em outros clubes da cidade, apesar de tudo, continuava a ressoar em mim. Não cheguei a ir ao baile do *Clube Tradição* como proposto por ela, mas o desejo de percorrer outros trajetos em Curitiba foi se fazendo necessário para vivenciar a dança de outros modos, pulsando numa esfera do cotidiano, em deslocamentos pela cidade. Aceitei o convite da Diva depois de algum tempo, e foi então que os bailes do *Clube dos Solitários - em nome do amor* começaram a fazer parte dessa rota, somando reflexões à esta pesquisa.

### 1.3 CORPO DE BAILE – ESCRITAS EM ESTADO DE DANÇA

*Renata, Livia, Tuca, Diviane, Fernando, Camila, Thaísa estão indo para o primeiro dia de baile. Esperando Tuca e Fernando terminarem seus cigarros. “Vamos entrar? Dez reais para homens e cinco reais para mulheres, não se aceitam cartões e tem wi-fi.” O Rosaldo abre a porta. Ele abre mesmo, no sentido de receptividade. Já na entrada, é possível sentir uma delicadeza e uma certa ética do espaço que não está escrita nas paredes. Está no ambiente, na recepção, nos corpos dos que trabalham ali e o compõem com tanto charme.*

*Luz baixa, algumas coloridas e piscantes que parecem se mover ao compasso de um vanerão. Sentamos numa mesa que já estava reservada, ainda que nenhum cartão sinalizasse. Trocamos de lugar, sentamos novamente em outra mesa já reservada. A garçonete nos explica que as mesas da frente já estão disponibilizadas para os clientes antigos. É preciso frequentar assiduamente o clube para ter informações privilegiadas como essa.*

*Na mesa, já estamos munidos de uma cerveja, enquanto na pista um casal de senhores segue dançando continuamente. São tantas possibilidades, tantas curiosidades que não há descanso no olhar, há um contínuo acompanhar. Aliás, às vezes, acompanhar é o próprio estado de presença, imerso, dentro.*

*O exercício está em rastrear as brechas para entrar. As mulheres se produzem de um jeito elegante: cabelo, maquiagem unhas e estampas. Há um clima de romance no ar. Paquera. Mas também há uma cordialidade para uma conversa ou para uma dança que traz a sensação de um passado que insiste em permanecer. Há no espaço a coexistência de diferentes tempos.*

*As mulheres ajeitadas, cada qual com seu estilo. Aparentemente apresentam-se disponíveis para estarem ali, seja para perder ou ganhar tempo simultaneamente. O salão fica perfumado de vaidade. Muitas mulheres, dos mais diversos tipos de vida. Parece haver diferentes impulsos para esse deslocamento ao clube. Não é apenas sobre estar presente, mas sobre o quanto de passado existe nesse presente. Se é sobre presença, é sobre corpo e vida.*

*Há uma coreografia no espaço, um modo como se configuram os casais dançando no salão que rodopiam em círculos. Há as que esperam o convite para dançar, há as que levantam e dançam com a amiga. Muitas repetições. Existe uma dinâmica que configura o espaço e a vida que se tece nesse salão.*

*As músicas geram reconhecimento e deslocamento para diferentes momentos da vida. Contam alguma história sobre um tempo já vivido. Falam de amor. Algumas letras escapam pela boca e a vontade de dançar também se faz escapar no impulso de um convite. Alguém avança e chama uma senhora para dançar. Ela responde prontamente: “Eu vim aqui para isso mesmo!”*

*Com o tempo, as diversas idas aos bailes revelam outras camadas, pois as repetições tornam-se mais evidentes. Raramente são as mulheres que chamam os homens para dançar. Isso parece romper uma regra corporalizada ali. Nas sextas o salão é mais vazio.*

*Do meu lado, um casal naquela fase de se conhecer. Ele deve ter uns sessenta e ela uns cinquenta anos. Eles dançam na pista. Ela pisa forte, de modo presente e muito sensual. Ele sempre observando o entorno. Os dois se olham, ele se inclina e um beijo acontece. Não se sabe quem foi primeiro. O beijo deles ali na pista é sobre aquilo que esbarra junto. A dança segue meio desritmada, mas logo partilham um mesmo compasso.*

*Depois dessa dança, Curitiba já não é mais a mesma, é descontínua. Criam-se, em mim outros mapas a percorrer. A dança se faz com o lugar. Aqui no baile, gosto de inventar os possíveis enredos. Imagino e crio os percursos da vida de um e de outro. O beijo, a abertura para viver uma paixão, uma paquera, um desvio numa tarde de sexta-feira. O espaço-tempo para viver essa sensação do descontínuo, aquilo que só no outro continua. Depois do beijo deles, a dança continua. Ela está sempre ajeitando a blusa, por cujo decote os seios quase escapam. O fato é que há algo nela que escapa, algo que ela não dá conta de pôr para dentro.*

*O desejo da vida transparece nos corpos e na coreografia do espaço, desde o modo como as cadeiras são configuradas, nas chegadas, nas saídas, no banheiro e em*



*todo o processo de "se ajeitar" retocando a maquiagem, passando batom e se olhando no espelho. Há o comum da disponibilidade para viver um tempo ocioso e uma dança de mãos dadas.*

*Com tanta presença, é preciso se conformar com o que se perde e com tudo o que é ausência. Dançar até atordoar, girar pelo salão e continuar no mesmo ritmo e no mesmo lugar. Tem casal que marca o salão inteiro. O que será que cada um vem buscar? Há olhares perdidos de quem procura e tem pessoas ali que se encontram nessa mesma qualidade de olhar. Há deslocamento para estar num estado de criação de um dia a mais na vida. Criação para estar onde se pode estar.*

*A atenção está a volta, na vida que pulsa em cada encontro reativando a presença. Diversas qualidades de chegadas. Quando a porta se abre, o espaço clareia e vem entrando mais um mundo que já não permite que este ser seja como estava sendo. Abrir não só as portas, mas a si mesmo para fazer-se, desfazendo-se. A iluminação às vezes clareia a mesa e aparecem os rostos. Rostos com marcas do tempo. Rostos que revelam uma qualidade de quem espera e junto, desfruta-se dela. Um amor? Uma dança? Talvez a possibilidade de continuar dançando seja esta, agora.*

*A abertura da presença precisa ser sempre trabalhada sem jamais estar garantida. Engajo-me no trabalho de tonificar minha atenção para a abertura. É sobre o abrir mais uma vez, deixar um espaço entre as articulações para que a perna possa se mover.*

*O encontro aqui não é achar, é um dançar de muitos atravessamentos. O corpo se faz com a dança que acontece. A insistência no espaço de abertura é reativada mais uma vez. E isso ocorre inúmeras vezes pendulando entre duração e escape. Uma pergunta inusitada, como a de um senhor chamado Antônio, me desloca a passos longe no salão: **“O que você já perdeu na sua vida para estar tão perdida aqui?”** E logo ele mesmo responde que já perdeu tudo e ri.*

*Curitiba. Rua Travessa da Lapa, número 46. É sobre vida, dança e o tempo de estar para viver o tempo. Isso atormenta e faz pensar em como continuar atenta à possibilidade de dançar menos amortecida. A tormenta faz um convite. O Antônio faz um convite. Aceito o convite e danço. Os pés tateiam a velocidade, buscam partilhar o ritmo. Barriga com barriga. Dançar acompanhada opera na abertura de portas, nas quais entro sem saber aonde vão dar, danço para não caber. Portas para entrar e sair. Um abrir que continuamente faz e desfaz o corpo. Quanto mais vou, mais portas tenho a abrir.*



*Ao longe, com luzes vermelhas está escrito: SAÍDA. É aqui, a saída possível para dançar agora.*

O *Clube dos solitários- em nome do amor* é uma extensão e continuidade de um programa da rádio Colombo “Quadro Casamenteiro”, idealizado nos anos 80 pelo diretor Daniel Filho<sup>30</sup>. O repórter Rosaldo Pereira<sup>31</sup> foi chamado à época para substituir o locutor. Acabou por assumir o quadro e expandi-lo para os bailes no clube do qual se tornou proprietário.

O “Quadro Casamenteiro” resumia-se à apresentação de cartas escritas por solteiros e solitários que descreviam o perfil de uma pessoa que gostariam de encontrar. Quem ouvisse a leitura da carta e sentisse corresponder às características descritas, enviava uma resposta a ser lida ao vivo no programa. Segundo Rosaldo Pereira, geralmente os interessados marcavam um encontro a céu aberto na Praça Tiradentes, em Curitiba.

Com o tempo, os bancos da praça se tornaram insuficientes e foi surgindo a demanda por um local comum para que as pessoas pudessem se encontrar a partir das trocas de cartas. Como Rosaldo era também diretor de jornalismo do Clube Juventus em Curitiba, conseguiu que o local de entretenimento fosse aberto para atender aos eventos do programa nas tardes de domingo.

A princípio o espaço era silencioso, apenas com mesas para as pessoas se encontrarem. Para cortar o clima de timidez, aos poucos Rosaldo foi criando um baile, arriscando trilhas sonoras e fazendo do encontro também um espaço para a dança.

Mesmo ao ser realizado em diferentes espaços<sup>32</sup> em Curitiba, o *Clube dos Solitários* foi conquistando seus frequentadores. Segundo Rosaldo, “frequentam a casa os aposentados, o professor universitário, estudantes, a dona de casa e o pedreiro”. O clube já formou mais de 800 casais. Muitos dos clientes frequentam o lugar assiduamente há mais de 10 anos.

---

<sup>30</sup> João Carlos Daniel, mais conhecido como Daniel Filho é um ator, cineasta, diretor de televisão, produtor de cinema e de televisão brasileiro.

<sup>31</sup> Rosaldo Pereira é jornalista, proprietário e DJ do *Clube dos Solitários - em nome do amor*.

<sup>32</sup> Desde 1997 os bailes ocorreram em um espaço amplo do número 46 da rua Travessa da Lapa. Devido a alguns imprevistos, como um incêndio e a necessidade de uma reforma, o clube teve que mudar de endereço provisoriamente e depois retornou à Travessa da Lapa. Tendo em vista que a maioria dos frequentadores depende do transporte público para chegar até o local, o endereço é próximo aos terminais de ônibus, tanto do Guadalupe quanto da via expressa dos biarticulados.

Durante a residência artística *Corpo de Baile*<sup>33</sup>, que aconteceu na quinta edição do *20minutos.mov*<sup>34</sup>, um programa que reúne diferentes proposições de artistas na cidade de Curitiba, promovi uma integração entre artistas frequentadores do *La Bamba* com aqueles do *Clube dos Solitários - em nome do amor*. Esse movimento teve por objetivo multiplicar a experiência das idas aos bailes articulando um grupo de pessoas com o intuito de enriquecer a prática da escrita, a partir de registros das impressões vividas nos bailes.

A escrita foi uma ferramenta e tática de aproximação da experiência nos bailes do *Clube dos Solitários*. As práticas coletivas de escritas ocorreram a partir das idas aos bailes durante o processo da residência, conjugando tempos distintos, entrelaçando informações de lugares diferentes, tanto do corpo presente no clube quanto do corpo que escreve a partir do que ressoa. Não seguem uma ordem linear de tempo e dos percursos entre o espaço cultural *La Bamba* e o *Clube dos Solitários*. O resultado da produção dos textos é explorado aqui não apenas como um relato, mas como uma das variações de estados do corpo pelas vias de afecções que vivencia.

Está em jogo a condição do movimento da escrita, que pode ser também descontínuo, em variação de estados. Assim, a escrita exposta em itálico anteriormente, fecha e abre aspectos sobre o baile do *Clube dos Solitários*. Na experiência de escrever no clube, relatando as impressões e descrevendo situações, passeio pelos relevos do espaço onde as palavras se tecem.

---

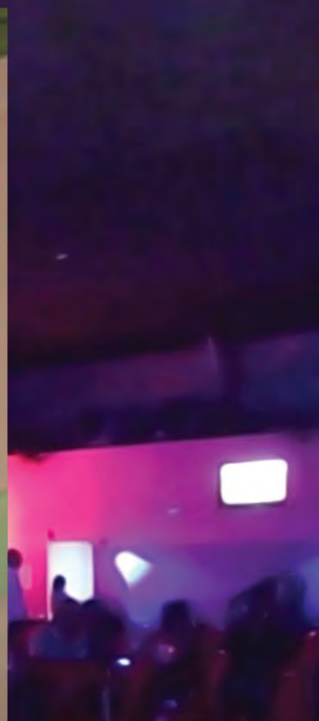
<sup>33</sup>A residência *Corpo de Baile* resultou em uma publicação artesanal com uma edição dos textos produzidos durante o processo. No encerramento da residência realizamos um baile no *Espaço Cultural La Bamba*, inspirado nos bailes do *Clube dos Solitários* e entregamos as publicações impressas ao público. Para ver o vídeo produzido no clube dos solitários durante o processo da Residência *Corpo de Baile*, acesse o link: <https://www.youtube.com/watch?v=Flu428hUQkM>.

<sup>34</sup>*20minutos.mov* é um programa de pesquisa e criação em dança e performance realizado desde 2010 na cidade de Curitiba (PR), que promove e incentiva a criação artística focada em interesses sobre corpo e/ou movimento. O programa oferece bolsas de residência e uma plataforma de colaborações que se configura de diferentes maneiras a cada edição. Mais informações: <https://www.20minutosmov.com/>.



















### 1.3.1 DE QUE LUGAR ESCREVO E DANÇO?

O exercício da escrita, como uma estratégia de aproximação dos bailes no *Clube dos Solitários*, possibilitou o trabalho da criação de sentidos por vias sensíveis. Nos encontros que fazíamos no *La Bamba*, realizávamos, como um dos procedimentos, leituras em voz alta das escritas, nos escutávamos em tentativas de trazer palavras para o que estava localizado num campo das sensações, das imagens e dos gestos.

Estar no clube, a princípio numa posição de “olhadora”, possibilitou, na prática da escrita, o desdobramento do olhar para uma ação testemunhal que se fez coletivamente. A escrita foi um meio de gerar encontro entre pessoas e de trocar experiências sensíveis numa ação inventiva com as palavras, as quais reinventavam as nossas presenças em dias de bailes.

Fazer aparecer as apreensões de um tempo criando modos de interpretação, friccionando o vivido com o novo, foi a possibilidade de abrir o espaço para a pluralidade das percepções, sobre as maneiras de dizer e de lidar com as camadas do visível e do imaginável. As experimentações a partir da escrita se fizeram de uma conflituosa tentativa não de atestar fatos, mas de criar sentidos e perturbá-los. Articular um grupo de pessoas possibilitou ampliar a atenção para as particularidades das vozes e perspectivas que por vezes se faziam contrastantes.

Questionar modos dominantes de interpretar e narrar os fatos foi uma preocupação que surgiu durante a residência do *20minutos.mov*. Na produção de uma publicação impressa, exercitar meios na criação que deslocassem a materialidade a ser produzida de modo unilateral, abriu reflexões sobre a relação da escrita como ação testemunhal e, portanto, implicou e implica dimensões éticas sobre os lugares de fala e pertencimento.

A palavra ancorada numa experiência vivida implica questões éticas por envolver um choque entre o vivido e processos de alteridade. Escrever a partir dos bailes foi também escrever sobre vidas, conversas e eventos partilhados por um coletivo. Praticar a escrita acompanhando as variações dos estados do corpo e as apreensões sensíveis foi uma estratégia para distanciá-la de um caráter de inquérito.

Ao término da residência do *20minuto.mov* continuei a frequentar o clube nos finais de semana durante os anos de 2017, 2018 e 2019 e, na assiduidade, me deparei, assim como no *Baile*, com inquietações sobre a minha presença. De que lugar escrevo e



danço? Com que matérias e especificidades me encontro comprometida ao escolher vivenciar a criação a partir do encontro?

Ir para os bailes, além da possibilidade de proporcionar para minha prática como artista-docente reflexões que só lá seriam possíveis, convocou-me a lidar sensivelmente com implicações éticas acerca da minha presença. Frequentar um espaço não habitual ao meu percurso, me fez notar camadas sobre ser mulher, as quais não adentrarei neste livro, mas que geraram estados de inquietação uma vez que foi evidente a estranheza do meu corpo dentro dos bailes, sobre a diferença dos modos de vida, os modos como fui olhada por homens reverberando em reflexões sobre os lugares de pertencimento.

A cada dia de baile me questionava sobre em qual mesa me acomodar e qual o lugar que ocupo quando danço com um homem, geralmente, mais velho que eu, e a constatação de gestos machistas em uma dança ou numa conversa. Notava o empoderamento de algumas mulheres, muitas delas acima de 60 anos, no modo como se vestiam e decidiam dedicar essa fase da vida fazendo do ato de dançar além de uma terapia um modo de cuidado de si. Notava também em outras mulheres à espera de serem tiradas para dançar, expectativas e desejos de encontrar um novo amor.

Com o tempo os diferentes interesses em jogo foram sendo tensionados. No início não sabia como me vestir para ir aos bailes e, quando lá dentro, me perguntava muitas vezes se seria ético aceitar o convite para uma dança, desconfiada se estaria tirando a vez de outra mulher que estava ali à espera. Me perguntava se deveria ou não sentar numa mesa com um homem desconhecido e arriscar embalar numa conversa correndo o risco de ser confundida como alguém interessada em seduzir. Nos dois anos de assiduidade no clube, não passei a deixar de ser estranha e de sentir tais inquietações e incômodos, mas construí algumas relações de amizade e também fui compreendendo que minha presença ali, era também sobre viver esses conflitos, sobre não estabilizar e abafar as inquietações que pulsavam no meu corpo.

Essas questões, sobre o lugar que escrevo e a minha presença no clube, evidenciaram aspectos sobre registros de uma dança que habita meus gestos e minha postura. Posteriormente, percebo que são questões recorrentes nas aulas de dança que ministro: os gestos que habitam em meus movimentos, o fato de ser mulher e os lugares de pertencer e não pertencer a determinado grupo.

Dançar músicas típicas do sul do país, me fez experimentar diferentes ritmos e conversas, roçando braços, barriga e suor. Bailar uma música cantada por sotaques do sul

do Brasil, por vias nada lineares, me fez notar os gestos arraigados na minha dança e, que, compõem minhas estratégias metodológicas em aula.

#### 1.4 CRIAR-ENSINAR-APRENDER COM

Ao acordar às seis horas da manhã e começar a ativar meu corpo no movimento que nasce junto com as ideias sobre “o quê” e “como” propor procedimentos nas aulas de dança, aciono minha atenção para o embate com o mundo, em direção aos movimentos que energizam minha presença para entrar em sala de aula e, junto do coletivo que vem chegando, ajusto a percepção para os imprevisíveis e inusitados encontros.

Concomitante aos bailes, engajar-me na presença de ser artista-docente é afirmar minha implicação numa jornada de desafios. O quê? Como? Onde? Com quem? Quando? Refaço as perguntas aqui já feitas, mas não tenho a pretensão de respondê-las de modo linear e pautada em certezas. A partir das constatações das experiências vividas, tomo a decisão de imaginar possibilidades de ser artista-docente, guiando-me por essas questões. Às vezes, algumas perguntas tiram o fôlego enquanto há outras que instigam para seguir encontrando estratégias que convidem os corpos a moverem.

Pensar metodologias de ensino não diz respeito apenas à elaboração de fórmulas pautadas em noções de verdade passíveis de serem reproduzidas. São reflexões e práticas atentas à presença do corpo da artista-docente que aciona a produção do conhecimento por meio da diferença e de atitudes que possibilitem transformações sensíveis no conceito de corpo e que possam vazar para além dos muros das universidades.

O quê? Como? Onde? Com quem? Quando? São perguntas que operam como tecnologias de ativação da atenção do corpo que dança no baile e também nas aulas que ministra. Elas dão chão, imantam o corpo dançante pensado à vida. Criar-ensinar-aprender ocorre como uma coreografia da atenção desde as idas aos bailes e problematiza a relação entre dança e processos de aprendizagem, pois vai se definindo e redefinindo pelos efeitos dos afetos e pelos encontros não apenas humanos, mas também pelas forças não-humanas e imateriais. O corpo que dança ao aprender, aprende dançando a ser sensível ao mundo em torno.

Em junho de 2017, atenta ao que latejava da experiência entre trajetos e lugares distintos, buscava testar outros modos de existir como docente. Iniciei a aula com um

documentário chamado "*Uma cachaça chamada dança*"<sup>35</sup>, em que aparecem muitas possibilidades de danças com qualidades distintas de presença, de movimentos e de espaços, que são evidenciados a partir dos deslocamentos do bailarino mineiro Tuca Pinheiro<sup>36</sup>. Neles, o artista registra o acontecer da dança em contextos diversos na cidade de Belo Horizonte: a dança no baile *funk*, a dança que acontece no galpão de uma igreja evangélica, o samba, a dança junto das festas, do encontro, ou do transeunte dançando em meio a uma feira.

Nas aulas que ministro, carrego comigo alguns papéis. São escritas que emergem das idas aos bailes. Espalho as palavras escritas e recortadas no chão. Convido as pessoas que vão chegando a ir adentrando o espaço, a percorrer pequenos trajetos e a perseguir as escritas. São palavras que têm acompanhado meus percursos, minhas travas, meus fluxos. São perguntas, descobertas, disparos para mover, encontrar um ponto comum e, ao mesmo tempo, bifurcar a atenção dos corpos que estão ali partilhando do mesmo espaço. As escritas são dos bailes, de uma conversa, de leituras sobre o corpo. São invenções sobre o transitar da minha presença:

*O que é inevitável aqui?*

*Como praticar o espaço?*

*O que nos leva a redesenhar nossos contornos hoje-aqui?*

---

<sup>35</sup> O documentário investiga a dança no meio urbano fazendo um recorte sobre questões socioculturais ao revelar as subjetividades dos indivíduos e seu comportamento. A dança na sociedade é um rito ligado ao bem estar mental, físico e espiritual. Destaca a nossa relação com o corpo, o outro e o mundo. A dança também é uma forma de 'expurgo' da vida cotidiana, para se vivenciar só, ou com pessoas queridas. Realização: Angioma – organismo de arte. Equipe Angioma: Produção e direção: Cris Oliveira. Casting e Produção de imagem e som: Paulo Chamone. Fotografia, câmera, edição e projeto gráfico: Marco Aurélio Ribeiro. Bailarino convidado: Tuca Pinheiro. Assistente técnico: Euber Silva. Fotógrafo Still: Gustavo Rezende e Paulo Chamone, 2008.

<sup>36</sup> Tuca Pinheiro é atuante no cenário da dança mineira. Bailarino, professor e coreógrafo com formação clássica e contemporânea, vêm desenvolvendo seus estudos junto a professores do Brasil e do exterior com linguagens e técnicas diferentes, embora sempre voltado à pesquisa da investigação e da improvisação como ponto de partida para a criação e composição coreográfica. Diretor coreográfico e pesquisador em dança contemporânea, seus procedimentos durante os processos de criação envolvem participação direta dos intérpretes criadores e pesquisadores neles envolvidos.

Convido-os a se deslocarem entre as palavras e a se aproximarem daquelas que lhes parecem fazer mais sentido em relação ao estado de presença atual. Ali na parede, o filme *O Baile* (1983) de *Ettore Scola*<sup>37</sup> está sendo projetado, o filme foi inspirador para algumas aulas e, também, em um dado momento, colaborou para alargar as percepções dentro do *Clube dos Solitários*.

A ideia é dançar a partir do que reverbera da escrita, mover-se a partir dessas palavras que são convites. Assim, depois de algum tempo, encontrando e arriscando uma qualidade possível de se mover em ressonância com a frase ou pergunta escolhida, lanço outra pergunta: como dançar acompanhando o passo de alguém? Faço dessa pergunta uma estratégia para encontrar alguma relação no espaço, mesmo que provisória. Não se trata necessariamente de executar danças a dois, mas de ampliar a atenção ao outro - outra e vivenciar o friccionar de outras qualidades de movimento no corpo.

Nessa aula, faço analogias às experiências das danças experimentadas nos bailes e em outros contextos mais cotidianos, em que exista uma comunicação que se realize por outras camadas sensoriais do corpo. Enquanto acontece, a experiência ressalta outros modos de comunicação, acionando não apenas os sentidos da visão e da audição, mas expandindo a capacidade de o corpo vibrar com outros corpos.

Como parte dos procedimentos vivenciados em aula, a escrita é a ferramenta que acompanha minhas experiências. Assim, convido os participantes dessa experiência a partilharem anotações acerca da aula vivenciada. A fim de descentralizar a minha figura como docente que aqui descreve, reflete e problematiza os procedimentos e, atenta às bifurcações, reúno aqui trechos de depoimentos em busca de uma polifonia de vozes. Os depoimentos acontecem como ato testemunhal e, portanto, reinvenção da própria proposta, bem como alargam as perspectivas e se fazem a partir de outro olhar, de outros

---

<sup>37</sup> Sinopse do Filme: Num grande salão de baile, construído nos anos 30, as mulheres são as primeiras a chegar, uma após outra. Elas são: desde uma quarentona clássica, com seu coque e seu tailleur preto bem cintado, à loura carnuda que faz como se tivesse sempre 20 anos. Em seguida, entram os homens que se dirigem ao bar. Entre eles, encontra-se um indivíduo cheio de tiques e que não para de chupar bombons; há outro de idade madura, mas sempre bem disposto; e há um homem tímido de ar amedrontado. Enquanto dançam ao longo do salão, homens e mulheres recordam-se do passado, com os bailarinos mudando de personagem à medida que o filme viaja no tempo, repassando a história da França dos anos 30 aos anos 80. Assim em 1936, surge a Frente Popular, dando força à classe trabalhadora. Em seguida, é retratado o período de ocupação nazista, durante a 2ª Guerra Mundial em 1944, quando Paris é libertada pelas forças aliadas. Um oficial alemão e um colaborador são repelidos, enquanto um membro da Resistência é recebido como herói. Ao mesmo tempo em que explode a música americana, no estilo Glenn Miller em 1946, soldados americanos trazem meias de seda e o jazz. Em 1956, chega o rock' n' roll. Em 1968, estudantes radicais tomam conta do abandonado salão de baile. Em 1983, é a vez da música 'disco'. O baile termina melancolicamente. (1983) Fonte da sinopse: <https://filmow.com/o-baile-t24119/>

corpos e interesses. Não funcionam como mero instrumento de expressão, antes fazem pulsar outros fluxos e sentidos:

**Gabriela**<sup>38</sup> escreve: (...) *Ao assistirmos o documentário Uma cachaça que se chama dança (2008), redescubro relações que estavam esquecidas. Abro espaço para pensar a dança como encontro, como deslocamento de percepções, de ideias e de um lugar não preocupado com sua eficiência. Nesse caso, a eficiência que descrevo aqui é vista como um modo formalizado e cristalizado de se fazer dança. A redescoberta por meio de depoimentos de sujeitos dançantes em bailes, relatando a dança como alegria, como terapia e com o prazer com que dançam nos faz notar a urgência em deslocar nossas ações como artistas e aproximar nossas danças para estes contextos e tantos outros que a encaram como uma experiência de vida. O que é eficiente para a dança? [...] Um mover em modo performativo que inaugura no corpo uma ideia de dança, que é aprofundada e que faz emergir outras perguntas através do corpo, estabelecendo relações entre as singularidades e o contexto em que se inserem. São danças que emergem das problematizações do corpo e das diferenças. Danças que se atualizam a cada encontro e que, na experiência sensível de estar com o outro, promovem outros modos de olhar para aquilo que produzem e para o que já fora mencionado anteriormente: a eficiência da dança.*

**Mariah**<sup>39</sup> escreve: *Ela nos perguntava dançando, propondo dança, falando dança, projetando dança nas altas e sólidas paredes da universidade. O documentário “Uma cachaça que se chama dança” (2008) propôs expandir o campo de visão e o olhar para outras danças, aproximando e assumindo a coexistência dos modos de dançar. Modos esses (todos esses) que são móveis, que circulam pelo espaço e que se atualizam no encontro com o outro. Danço comigo, com os meus nós e desejos para, então, dançar com o outro. O documentário e Renata ressaltam e instigam o movimento que se aproxima e se afasta com e a partir de quem está e/ou pode estar junto também. Considerar o encontro como possibilidade de dançar implica compartilhar o que é específico da dança, enfatizando a multiplicidade da experiência. A dança se esparrama por muitos contextos, como, por exemplo: pedagógicos, acadêmicos e de entretenimento,*

---

<sup>38</sup> Gabriela de Nardin, atualmente egressa, neste ano de 2017 era aluna do 4º ano do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR.

<sup>39</sup> Mariah Spagnolo, atualmente egressa, neste ano de 2017 era aluna do 4º ano do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR.

*criando um emaranhado dançante e conectado. Como é possível alargar esses contextos, enxergando a igualdade como potência e friccionando sua prática?*

**Oberdan**<sup>40</sup> escreve: *Foi a segunda vez que assisti a trechos do filme “O Baile” e dessa vez foi menos inquietante, pois havíamos dançado. As posturas e gestos do filme, os tipos de relações heteronormatizadas, os códigos subterrâneos trazidos à tona foram inquietantes. Com esse filme senti o universo dos bailes distante do meu contexto cultural, mas era uma impressão. Em 2015 lembro de assistir à configuração artística “O Baile”, de Renata Roel e Fernando Proença. Foi com a fala da professora Renata que relacionei as danças do acontecimento cênico “O Baile” com esse filme [...]. Até aqui viemos falando de três bailes: “O Baile” fílmico, “O Baile” cênico e os bailes do “Clube Dos Solitários”, que remontam a acontecimentos artísticos e sociais dos bailados europeus de longa tradição na história da dança e muito outros anteriores aos happenings. E posso dar minha contribuição falando de um quarto tipo de baile: as “Jam Sessions” de Contato Improvisação das quais participo desde 2009 e que são a base da minha aprendizagem e prática em dança. Quatro bailes em uma aula que, de tão relacional, pode ser considerada um quinto tipo: uma aula de dança contemporânea como um baile, como manifestação dos encontros em dança. Cinco bailes: uns mais codificados que os outros, mas todos com suas convenções sociais, paixões, resistências, banalidades e acontecimentos capazes de transformar vidas. A dança que transforma vidas nunca é um solo. (...). Em ambos, bailes e “Jam Session”, os movimentos são de aproximação entre pessoas e do expurgo da solidão que elas carregam. Contatos entre corpos e diálogos, lugares organizados, pensados e cuidados para se dançar com outro(s). Há o encontro com o outro, mediado por um sistema “encontro” dentro do sistema dança. É importante para mim essa reconfiguração dos bailes: não são, como eu imaginava, territórios da dança de salão, mas sim, territórios de encontros em dança.*

**Luisa**<sup>41</sup> escreve: *Como ver a dança de um lugar comum sem transformá-la em algo que ela não é? Como aproximar-se de seres dançantes que o fazem única e exclusivamente por prazer ao próprio ato? Como relacionar uma dança pensante ao universo ora descrito? E, nesse ínterim, o corpo do artista pesquisador: que corpo é esse que se vê dançando no corpo do outro e abdica da própria externalização de seu*

<sup>40</sup> Oberdan Piantino é graduado em Design Gráfico, com ênfase curricular em “Comunicação e Cultura” pelo Centro de Artes da UDESC. No ano de 2017 era graduando do 1º ano do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança do Campus de Curitiba II / FAP da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

<sup>41</sup> Luisa Ruaro atualmente egressa, neste ano de 2017 era aluna 4º ano do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR.

*movimento? Dançar para ser feliz, para conhecer pessoas, para fazer um exercício físico. A dança, como entretenimento sob o viés do coletivo cotidiano, parece tentar abrir fissuras no ambiente acadêmico. E nele se discute, se intelectualiza, se escreve sobre. Há, no entanto, algo sobressalente: as palavras pontuais trazem consigo a vivência experimentada. São choques que se dissolvem em aprendizado sob óticas diversas, dançarinos leigos, dançarinos profissionais, pesquisadores, docentes, alunos confrontando ideias e chegando a lugares desconhecidos.*

As escritas das alunas e aluno expõem um interesse em acionar os processos singulares de cada experiência. Elas promovem o desejo de deslocar a prática da aprendizagem localizada na eficiência e no acerto; colocando-a em estado de errância, convocam a criação de sentidos singulares. Em cada depoimento, vejo a possibilidade de uma abertura para lugares distintos, perguntas, conexões e inquietações múltiplas. Aprender *com* e refletir sobre estratégias metodológicas performativas expõe outras qualidades ao meu corpo como artista-docente, menos assertivas e mais interrogativas. E, nessa qualidade, as aulas passam a ser também a possibilidade de exposição ao risco, cedendo as rédeas aos imprevistos que o encontro e a circulação que as forças-formas ocasionam.

### 1.5 AMPLIAR AS ROTAS: *CLUBE DO SAUDOSISTA*

Viver a dança, friccionada pelo cotidiano, faz da imprevisibilidade um dispositivo expressivo das qualidades de presença e estados de corpo junto ao contexto. Ir para os bailes do *Clube dos Solitários* trouxe à tona a dança vivida numa esfera do cotidiano e, junto disso, os estados que o corpo vivencia ao lidar com o tensionamentos dos encontros e com os inusitados que os convites operam.

Interessada na dinâmica dos bailes, em 2018, fiz uma viagem para a cidade de Piracicaba no interior de São Paulo, cidade em que se constituiu parte da minha família paterna. Ir para os bailes me trouxe memórias da minha infância, do que compõe meu corpo e as danças já vividas em situações de sociabilidade. Ir para Piracicaba, pesquisar que baile poderia conhecer por lá, nasceu de um desejo de ampliar o deslocamento e vivê-lo em sua instância performativa.



Uma *performance* sem público, sem estar atrelada ao que se instituiu como o ato expositivo de uma *performance*, mas que convocou um roteiro de ações, qualidades diferenciadas ao escolher a roupa a ser usada e, das poucas opções conhecidas por mim dos bailes em Piracicaba, tomo a decisão de ir para o *Clube Saudosista*<sup>42</sup>:

O baile lá começa às 21:30: é um salão refinado, na entrada um espelho desses com moldura antiga e dourada envolto por vasos de flores artificiais. Aquele clima de baile de corte, muito elegante, classe média, burguesia, luzes coloridas e um salão muito grande. A banda varia entre músicas atuais e músicas de outros tempos. Observo que, nesses bailes, há uma relação significativa com o tempo.

Neste clube, tem homens que são contratados para dançar com as mulheres, é um lugar de requinte que se revela nas danças e, ao mesmo tempo, apresenta uma qualidade mais contida. É difícil não comparar, mas nos *Saudosistas* não tem o clima de paquera que tem lá nos *Solitários*. O chão dos saudosistas também não é pisoteado como é lá - é mais leve, para o céu, etéreo, onírico. Danças de baixo para cima nos *Saudosistas* e danças de cima para baixo nos *Solitários*.

Percebo que quando vou aos bailes, em diferentes modulações, aceito um convite para um gaguejar do corpo nos encontros que não são previstos de se viver. Lepecki diz que há um gaguejar e um soluçar<sup>43</sup> do corpo como possível tendência nas danças contemporâneas, quebrando um fluxo de um entendimento coreográfico atrelado à continuidade do movimento. Aproximo-me de suas metáforas relacionadas a qualidades de movimentos, contudo, o tropeçar, gaguejar e o soluçar, aqui, não dizem de uma tendência cênica da experiência da dança, mas sim do próprio efeito do encontro entre corpos.

<sup>42</sup> A seguir uma descrição do *Clube Saudosista* extraída da página do facebook: O Clube do Saudosista de Piracicaba, fundado em 20 de Abril de 1976 por um grupo de pessoas adeptas a dança e músicas do passado, permanece até os dias atuais com o mesmo objetivo, sendo o único clube de Piracicaba, que tem como atividade principal a dança de salão. Ainda sem salão social, apenas com uma secretaria instalada no centro da cidade, o Clube começou a funcionar, promovendo um baile mensal, em salões, gentilmente cedido pelos clubes da cidade. Era um baile muito bonito, com músicas e ritmos convidativos, o traje obrigatório era paletó e gravata para cavalheiros e longo para as damas. Após muito empenho o Clube conseguiu a doação da área onde está hoje instalado, e com poucos recursos financeiros, o clube começou a ser levantado. Para unir os sócios e motivá-los em torno de um ideal, foi construída a famosa Cabana do Saudosista, onde passaram a ser realizadas brincadeiras dançantes e todo tipo de atividade que possibilitasse arrecadar e dar continuidade às obras. Com muito esforço, o Clube promoveu o primeiro baile no salão social, ainda que em precárias instalações. Mas aos poucos as obras foram sendo realizadas e o planejamento foi cumprido rigorosamente. Atualmente o Clube promove cinco bailes semanais, sendo um no salão superior e quatro neste magnífico salão social, especialmente projetado para a dança.

<sup>43</sup> Essa discussão é trabalhada pelo autor no livro: *Exaurir a dança: performance e a política do movimento*. Tradução de Pablo Assumpção Barros Costa – São Paulo: Annablume, 2017.

São outros movimentos que nascem e estão sempre a nascer nesse estar à espreita. Experimentar o tropeço, o soluço e o gaguejo do corpo, são metáforas corporificadas a partir das experiências de dançar em bailes. Posso dizer, por pouco ter adentrado nas camadas no *Clube do Saudosista*, que no *Clube dos Solitários* aceitei o convite para testar outras habilidades nas experiências dançantes: habilidades mais atreladas aos aspectos de sociabilização em que o movimento é consequência do encontro. Paradoxalmente, os títulos que levam tanto o *Clube dos Solitários* como o *Clube Saudosista*, nas suas palavras que configuram sentidos de solidão e nostalgia, são ambientes nutridos por encontros, por corpos vibrando e celebrando.

O desejo de ampliar as rotas revela-se, portanto, distante de uma prática voltada para quantificar ou mensurar os espaços visitados, mas sobre os modos de vivenciar, em estado de semi-errância intensiva, os mesmos lugares habitados – cartografia de forças até numa mesma extensão territorial. Habitar como possibilidade contrair as forças-formas que compõem a presença, transitar a atenção, perceber as variações que acontecem a cada encontro, a dinâmica das escolhas e o contínuo ato de transitar entre a intimidade e a estranheza. “O habitar resulta numa corporificação do conhecimento, envolvendo órgãos dos sentidos e também músculos. Habito o território onde me sinto em casa, tenho habilidades e realizo movimentos que parecem espontâneos” (KASTRUP, 2001, p.22). A escolha de ir para o *Clube do Saudosista* aguçou a percepção de que o *Clube dos Solitários* ainda habitava o corpo, mesmo em outros deslocamentos, com as forças, variações nas repetições e potências.

### 1.5.1 ROTAS BAILADAS

Como um desdobramento performativo escolho terminar este capítulo compartilhando, em outro suporte, os encontros que fizeram parte deste percurso. Entre janeiro e março de 2019, organizei algumas perguntas e agencei alguns encontros, os quais, considero importante apresentar aqui, com o desejo de dar relevo às discussões. Assim, como artista residente na 7ª edição da residência artística do 20minutos.mov, junto com a artista do audiovisual Juliana Caime, criamos o documentário intitulado *Rotas Bailadas*.

O documentário, é uma possibilidade de trazer pessoas, lugares e pensamentos que estiveram junto em distintos momentos desta tese. Assim, até agora leitores, os convido a acessarem outros registros, ouvir outras tonalidades e acompanhar outros gestos-movimentos a partir deste link<sup>44</sup>:  
[https://www.youtube.com/watch?v=z\\_nTMBtyERE&list=UUzG86CJZaTctNzTSqdhpkIA&index=1](https://www.youtube.com/watch?v=z_nTMBtyERE&list=UUzG86CJZaTctNzTSqdhpkIA&index=1).

---

<sup>44</sup> O documentário pode ser pesquisado no Youtube a partir do título *Rotas Bailadas* – Renata Roel.

## 2. IMBRICAR ARTE E DOCÊNCIA: 5 PLANOS PARA CONSTRUIR JUNTOS

O entrelaçamento das questões que dizem respeito à criação artística enredada aos laços sociais, na minha prática como artista-docente, se evidencia de modo mais efetivo no processo do trabalho *5 planos para construir juntos*<sup>45</sup>, elaborado em parceria com o ator Fernando de Proença e com a colaboração das artistas cariocas Dani Lima<sup>46</sup> e Eleonora Fabião.

Em 2018, no contexto crítico pré-eleição no Brasil<sup>47</sup>, estávamos imersos em mais um processo de criação, já atentos às questões impulsionadas pelo *Baile*, sobre investigar no ato performativo a *dramaturgia do convite* e a *dramaturgia do encontro*. Neste trabalho, exercitamos, a partir de enunciados, fazer convites para o público, para que juntos realizássemos algumas ações e tomássemos decisões em um grupo de pessoas desconhecidas.

Os *5 planos para construir juntos* são formados por cinco planos individuais – são planos para a realização de ações que geralmente são realizadas a sós: escutar música, juntar dinheiro e utilizá-lo, escrever e enviar cartas, transportar coisas pela cidade, inventar canções e cantá-las.

Com duração estendida e delimitada, os planos se centram na ideia de trabalhar com materialidades específicas e com tomadas de decisões no coletivo, no âmbito do corpo-a-corpo. Lidar com dinheiro, transportar plantas, compor uma canção, escutar música em coletivo e escrever uma carta são os convites abertos e também pontuais para que algo aconteça na tensão entre os corpos (humanos e não-humanos) e os possíveis modos de decidir e realizar as resoluções coletivamente. Assim, os cinco planos foram, a partir de um enunciado-convite, os seguintes:

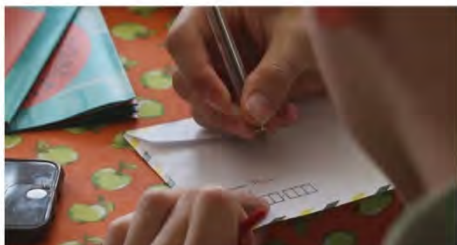
---

<sup>45</sup> Ficha técnica do trabalho *5 planos para construir juntos*: Planos: Renata roel e Fernando de Proença. Colaboradoras: Dani Lima e Eleonora Fabião. Fotos e vídeos: Lidia Ueta. Interlocução: Amabilis de Jesus. Residentes: Daiana Sarai Nunes, Gabriel Vernek, Pablo Vinícius de Lima, Vinicius Medeiros. Designer gráfico e webdesigner: Vivaldo Vieira Neto. Registro em vídeo: Ulisses Satto.

<sup>46</sup> Dani Lima é bailarina e coreógrafa carioca, fundadora e ex-integrante da Intrépida Trupe, criou sua companhia em 1997, a Cia Dani Lima, que desde então tem realizado diversos espetáculos, performances e workshops em todo Brasil e no exterior. O trabalho de Dani Lima à frente de seu grupo investiga as formas de expressão do corpo, mergulhado em questões de identidade-alteridade, memória e percepção, investindo em experiências transdisciplinares. Para mais informações sobre a artista acesse: <http://www.ciadanilima.com.br/bio/>

<sup>47</sup> O contexto crítico pré-eleição no Brasil em 2018 diz respeito tanto à polarização entre esquerda e direita no país como também ao investimento de partidos de extrema direita numa concepção política que ameaça a democracia, os direitos e a cidadania.

## 5 PLANOS PARA CONSTRUIR JUNTOS



[https://youtu.be/4J\\_hnuEbTuM](https://youtu.be/4J_hnuEbTuM)

### plano de envio

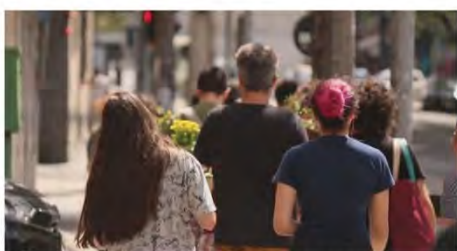
escrever uma carta juntos.  
contar a alguém de fora da cidade como está a vida aqui. finalizar o plano postando juntos a carta no correio mais próximo.  
Duração: até 3h30



[https://youtu.be/6wEJ-f\\_042Y](https://youtu.be/6wEJ-f_042Y)

### plano do dinheiro

trazer 10 reais em espécie.  
juntar o dinheiro de todos e decidir coletivamente o que fazer com ele. realizar o plano.  
Duração: até 2h



<https://youtu.be/2yGHcIWNPgE>

### plano de transporte

trazer uma planta para ser transportada pela cidade.  
decidir com todos um trajeto e um destino final comum. executar o plano juntos.  
Duração: até 3h30



<https://youtu.be/QMaK91xi5VI>

### plano de composição

compor uma canção juntos.  
escolher um lugar e cantar publicamente.  
Duração: até 3h30



<https://youtu.be/qKUYbl93vt4>

### plano de escuta

trazer uma música em qualquer mídia.  
ouvir juntos todas as músicas trazidas.  
Duração: tempo indeterminado.

Noto, em ressonância com os planos, meus interesses investigativos que perseguem uma justa-medida da presença no exercício contínuo de sustentar um ambiente pedagógico que lida com as regras e ao mesmo tempo com as aberturas que possibilitam o acontecer da criação, a escuta aos participantes presentes e os próprios desvios intrínsecos às práticas educacionais que se fazem atentas às demandas singulares do coletivo.

De novembro a dezembro de 2018, fizemos quatro vezes cada um dos cinco planos, totalizando 20 encontros e inúmeras horas de trabalho. Cada plano, mesmo que repetido, nunca se fazia na mesma qualidade: o grupo formado, os trajetos realizados, a tonalidade das decisões, convocavam eu e o Fernando a uma atualização contínua da presença no tempo presente.

Determinamos previamente algumas condições para o trabalho acontecer, como por exemplo: a cada plano havia um número limite de pessoas variando entre 10 a 20 a depender da especificidade do plano. Outra condição era que, para participar do trabalho, se fazia necessário realizar uma inscrição prévia, como um modo de controle em relação ao número de participantes e, também, como estratégia de engajar o público antecipadamente no trabalho.

No decorrer dos planos, muitas inquietações sobre nossa presença como artistas “convivadores” e mediadores dos “encontrados”. Mesmo que no debate intenso entre Fernando de Proença, Eleonora Fabião, Dani Lima e eu tentássemos levantar hipóteses acerca da nossa atuação, a realização dos planos revelava a impossibilidade de ajustar fórmulas fixas numa estética artística que tinha como sua principal motivação o convívio e a inter-relação dos corpos presentes para que o ato performativo se efetivasse.

Convocar o participante a vivenciar uma experiência de criação, em que seja provocado a tomar decisões, a solucionar e a lidar com os conflitos da experiência criativa, desloca a noção da arte por vias separatórias nas quais o público assiste e o artista é contemplado. Nesse sentido, além do aspecto ético-estético que o trabalho propõe, há também desdobramentos pedagógicos e democráticos<sup>48</sup> no convite à participação, instigando a experiência de criação numa esfera da vida cotidiana e das habilidades relacionais, intrínsecas na condição de existência coletiva.

Nos 5 *planos* lidamos com a falência das expectativas, com o desapegar do sucesso e de um fechamento bem-sucedido no ato performativo. Lidamos com o que não

---

<sup>48</sup> A noção de democracia será retomada posteriormente, em articulação com o filósofo Jacques Rancière, no quinto capítulo deste livro.



era possível fechar em determinado grupo e com as insatisfações de tomar decisões entre pessoas sem tantas afinidades. Senti as variações de estados de presença onde, em alguns dias, as ações nasciam junto com os impulsos, e em outros, ecoavam as vozes no corpo por estar mais atenta à escuta. Concomitante aos planos, experimento, no ato de preparação das minhas aulas na graduação em dança, fazer “enunciados-convites”, como uma estratégia metodológica de lidar com os conteúdos previstos e, também, com as aberturas para o que, a partir dos corpos presentes, pudesse bifurcar.

Abaixo, compartilho uma escrita feita em outubro de 2018, a partir da experiência dos 5 *planos*, realizada ainda no momento de elaboração do trabalho, mas que continua a reverberar como uma possibilidade de significar, num jogo de escrita-imagens as minhas apreensões da experiência estética desta criação.

***Praticar*** o vazio. Jogar na roda ou na mesa as ideias, os desejos e construir pensamentos nas possibilidades de traçar rotas e planejar encontros. Brasil, outubro de 2018. Práticas contínuas estas que também são sobre a ativação do meu-nosso corpo para o possível e inesperado.

***Debruçar*** sobre a criação e lidar com materialidades, praticando gestos como possibilidade de interrupção e abertura para que algo se faça junto – decisões, movimentos e vínculos– faz-nos lidar com o tempo do vazio-cheio no chão da Casa Quatro Ventos, no gramado ao lado do Terminal do Portão e no banco da praça Carlos Gomes faz-nos também equilibrar o lápis com a ponta dos dedos e tentar, driblando a tempestade, atravessar a Rua XV, rumo à Praça Osório.

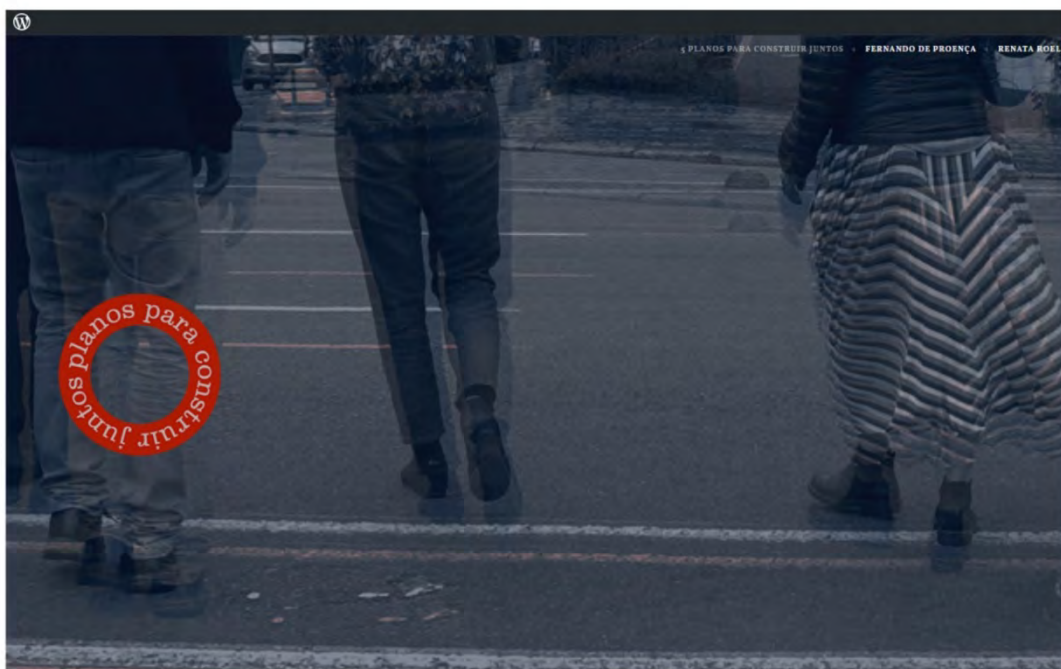
***Exercitar*** gestos como mobilizadores das ideias e sustentar a insistência nas tentativas de convites e encontros aqui parece não ter fim e parece ser também o ponto de partida. Encontrar a justa-medida da contenção e da soltura aqui também parece não ter fim.



***Inventar** planos como reinvenções da minha-nossa existência com plantas, dinheiro, canções, músicas e cartas com papéis, escritas, conversas, caminhadas e escuta é o que queremos e podemos fazer agora.*

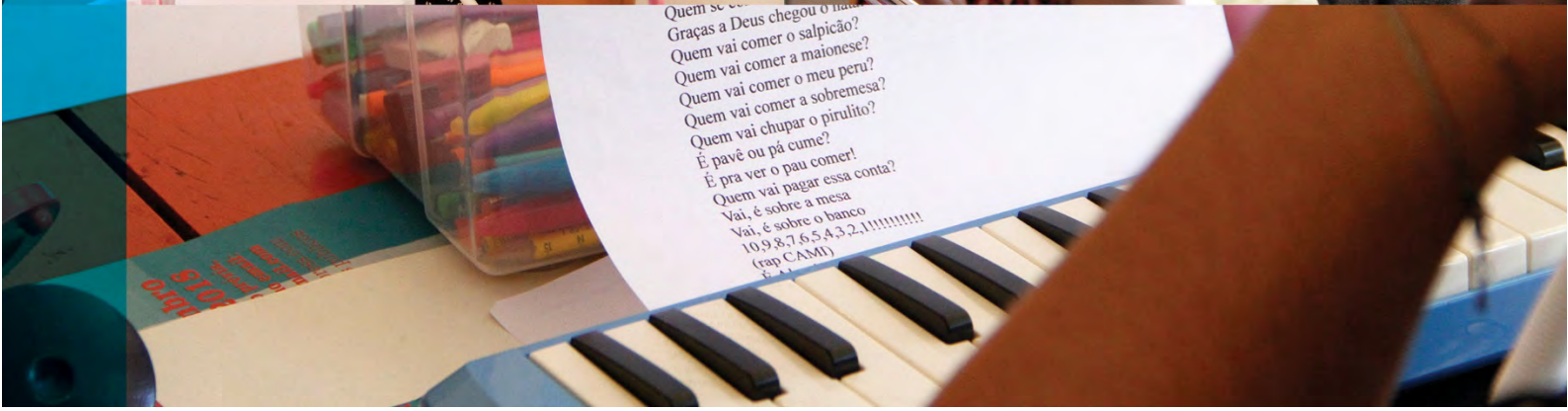
***Construir** atmosferas coletivas no meu-nosso minimundo que está o tempo todo sendo feito das relações e mobilizar aqui, aquilo que sou-somos capazes de imaginar e inventar. A imaginação possibilita invenções, levanta voos cidade afora e estar aqui é afirmar minha-nossa presença engajada numa jornada de desafios sem fim sobre o praticar do mesmo chão e do infinito ou finito que pode brotar desta mesma superfície que pisamos.*

## 5 PLANOS PARA CONSTRUIR JUNTOS - SITE



<https://planosparaconstruirjuntos.wordpress.com>

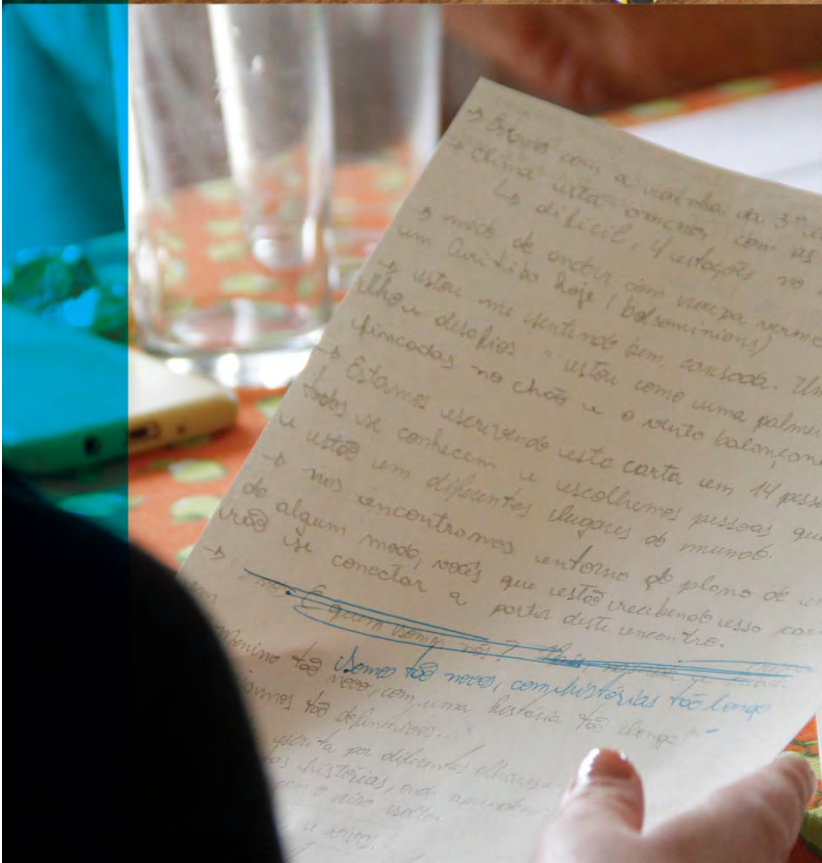




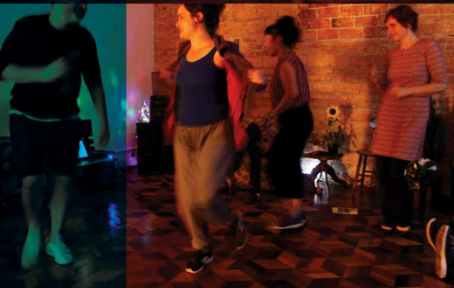




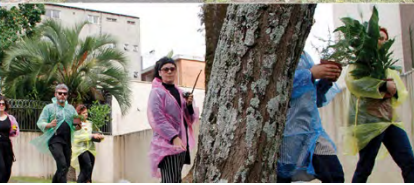
PLANO DE ENVIO



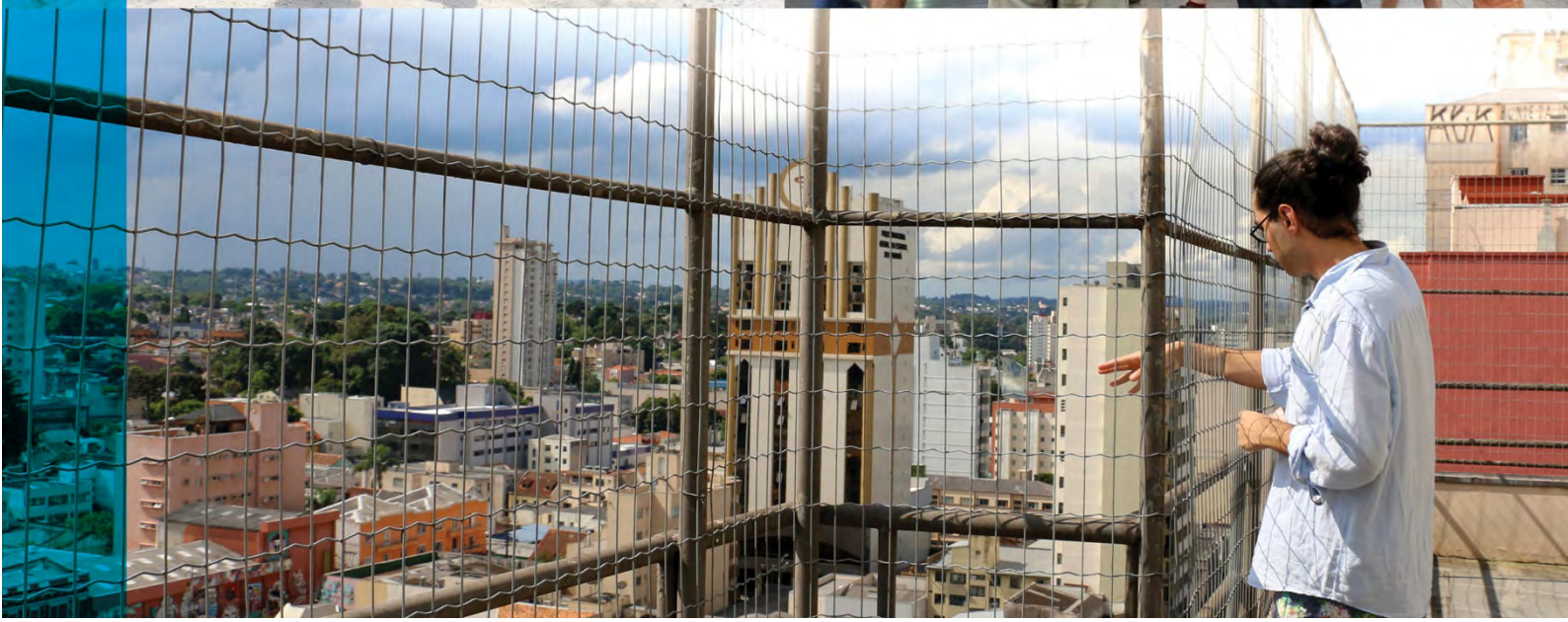














Nos planos, o praticar intenso de viver o desdobramento dos convites e a singularidade de cada grupo formado, designaram modos de experiências com desdobramentos pedagógicos. A atuação na mediação nos *5 planos* se fazia da atenção para as inter-relações sociais. O ato performativo e sua duração aconteciam na dinâmica das forças-formas que compõem a presença em estado de semi-errância e compartilhamento: a chegada, a contextualização do encontro, o silêncio, a dinâmica das escolhas, percepções e decisões e, principalmente, como já disse, a presença tecida no corpo-a-corpo.

Assim como no *Baile*, contudo em outras variações, lidamos com uma qualidade interminável que os laços sociais provocam na estética artística, principalmente em relação ao *plano de envio* que, a depender das decisões tomadas pelo coletivo formado, algumas cartas ainda estão circulando, sendo escritas, enviadas e recebidas em diversos lugares do mundo.

Noto que no *Baile*, os vínculos que nasceram do convívio na Associação de Moradores do Conjunto Açucena, sustentava o ato performativo, enquanto que, nos *5 planos*, o próprio ato performativo sustenta o vínculo entre pessoas que, por vezes, não se conhecem e, a partir disso a continuidade do trabalho se faz autônoma.

Pensar a dimensão ético-estético<sup>49</sup> do processo educacional em arte relacionado às práticas artísticas que se fazem dos laços sociais passou a ressignificar a minha atuação como docente. E, se tratando de aulas de dança no contexto da graduação de bacharelado e licenciatura, produzir conhecimento e autoconhecimento no corpo-a-corpo desloca as noções dos saberes por vias estáveis, abarca o estranhamento do ato de compartilhar e a tensão entre corpos como condição para a criação e construção de saberes e sentidos.

Garantir a possibilidade de criação e tomada de decisões no coletivo era o que nos interessava nos *5 planos*, além da reverberação dos mesmos em ações pela cidade de Curitiba e, isso tudo, passa agora a ter ressonância com as minhas aulas. Estar atentos aos nossos corpos e movimentos como mediadores da ação foi trabalho intensivo vivido em cada plano. A cada dia lidávamos com as mesmas perguntas, as quais ainda ecoam quando

---

<sup>49</sup> Retomando a noção do conceito de ético-estético, atrelada aqui à *partilha do sensível*<sup>49</sup>, diz respeito ao compartilhamento de sentidos e significados, onde se revela “ao mesmo tempo a existência de um comum e de seus recortes que nele definem lugares e partes respectivas.” (RANCIÈRE, 2012, p.15) Segundo Rancière: “Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como a relação entre um conjunto comum é partilhado e a divisão de partes exclusivas se determina no sensível. Antes de ser um sistema de formas constitucionais ou de relações de poder, uma ordem política é uma certa divisão das ocupações, a qual se inscreve, por sua vez, em uma configuração do sensível: em uma relação entre os modos do *fazer*, os modos do *ser* e os do *dizer*; entre a distribuição dos corpos, de acordo com suas atribuições e finalidades, e a circulação do sentido; entre a ordem do visível e a do dizível (RANCIÈRE, 2017, p. 8).



entro na sala de aula, porém impossível de serem respondidas do mesmo modo: Qual a justa-medida entre a proposição e o controle? Como agir como “convidadores” e mediadores dos “encontrados” quando as decisões criam desvios e não acontecem no tempo previsto?

## 2.1 SOCIABILIZAR EM ESTADO DE DANÇA

Ao me incluir numa dança feita na esfera do senso comum, vivencio estados de vulnerabilidade ao me aventurar a encontrar e dançar com pessoas desconhecidas – coreografias incalculáveis de atração e repulsão que desestabilizaram e perturbaram o ritmo das danças praticadas por mim. Ao comungar a sociabilização em estado de dança, expande-se o reconhecimento próprio da existência na experiência coletiva. É uma tentativa de derivação das lógicas nas quais estava inserida e em que produzia meus trabalhos artísticos, até ter contato com a dança nessa esfera do cotidiano.

Quando me refiro a uma dança feita pelo senso comum<sup>50</sup>, diz respeito à percepção e significação de dados que são partilháveis por todos, ligando indivíduos e grupos numa relação de comungar palavras e coisas. Senso comum seria então: “um dispositivo espaço-temporal, dentro do qual palavras e formas visíveis são reunidas em dados comuns, em maneiras comuns de perceber, de ser afetado e de dar sentido” (RANCIÈRE, 2012, p.99).

Articulam-se por meio da dança a abertura de bocas, ouvidos, olhos e mãos para estar *com*, construindo realidades entre palavras, coisas, formas e significados. Essa experiência possibilita a expansão da própria presença e existência compreendida *na* e *pela* relação partilhada. O reconhecimento de si é mobilizado pela potência de afetar e ser afetado pelos corpos, "corpos humanos, animais, sonoros...Corpos de uma ideia, de uma língua, de uma coletividade..." (ROLNIK, 2014, p. 39).

Ao restringir os agenciamentos do corpo nas suas possíveis conexões com o mundo, no atrito com matérias heterogêneas, estabiliza-se um conjunto de representações e sensações. Os modos de praticar a criação em dança, feitos anteriormente por mim, fixara-se em lugares que, por vezes, pareciam estáveis e previsíveis. Percebi que desejava outros agenciamentos, no momento em que se tornou manifesta a necessidade de encontrar novos espaços para inventar outros modos de dançar, outros jeitos de encontrar.

<sup>50</sup> A abordagem de senso comum, como vista pela perspectiva de Rancière (2012), se refere ao que se partilha coletivamente em aspectos sensíveis.

Assim, colocar o corpo no risco proveniente dos encontros, colocar-se frente às afecções inusitadas e deixar-se roçar pelo entorno, implica também um certo tipo de práticas de alteridade<sup>51</sup>.

O entendimento do corpo se constitui mutuamente com o espaço e faz pensar na existência tecida a partir de estreitas conexões com o contexto sociopolítico que ele experimenta. A articulação entre corpo e espaço passa a ter outras compreensões, e a discussão começa a se alargar quando, no interesse pelo que pode surgir do encontro entre o corpo e outros corpos e matérias, revelam-se outras camadas e inquietações que não dizem respeito apenas à individualização do corpo, mas da imunidade. Elaborar danças no isolamento do estúdio, investindo em procedimentos que focalizam o aperfeiçoamento de determinadas qualidades de movimento, parecia fomentar um estado de presença imune aos riscos provenientes dos encontros imprevistos, onde o corpo opera privado e isolado com suas próprias preocupações.

## 2.2 DANÇAR COMO PRÁTICA DE DES- IMUNIZAÇÃO

Roberto Esposito, filósofo italiano, apresenta o conceito de imunização como uma ação biopolítica<sup>52</sup>. Portanto, a imunidade não é apenas a relação que liga a vida ao poder, mas o poder de conservação da vida. Nesse conceito, os efeitos tanto destrutivos quanto conservadores da vida encontram-se articulados. A imunização é, nas palavras desse autor, uma proteção negativa da vida. “Ela salva, assegura, conserva o organismo, individual ou coletivo” (ESPOSITO, 2010, p. 74).

O entrelaçamento e a simetria contrastante com o conceito de comunidade podem ser analisados pela raiz etimológica da palavra *immunitas*, que se revela como uma forma

<sup>51</sup> No quinto capítulo a noção de alteridade será desenvolvida em diálogo com o texto *Em busca de uma metodologia para analisar a alteridade na arte* da estudiosa do campo da dança Christine Greiner (2017).

<sup>52</sup> Faço aqui uma breve explanação do conceito de biopolítica pela perspectiva do filósofo Peter Pal Pelbart: “(...) no contexto biopolítico surge uma nova preocupação, segundo Foucault. Não cabe ao poder fazer morrer, mas sobretudo fazer viver, isto é, cuidar da população, da espécie, dos processos biológicos, cabe ao poder otimizar a vida. Gerir a vida em todas as suas dimensões, mais do que exigir a morte. Assim, se o poder, num regime de soberania, consistia num mecanismo de supressão, de extorsão, seja da riqueza, do trabalho, da força, do sangue, culminando com o privilégio de suprimir a própria vida, no regime subsequente de biopoder ele passa a funcionar na base da incitação, do reforço, da vigilância, visando a otimização das forças vitais que ele submete. Ao invés então de fazer morrer e deixar viver, trata-se de fazer viver e deixar morrer. O poder investe a vida, não mais a morte. Daí porque se desinvestiu tanto a própria morte, que antes era ritual, espetacular e hoje é anônima, insignificante (PELBART, Peter Pál, 2017, p.59).

negativa de *communitas*. O termo *múnus*, do latim, significa *ônus, officium e donus*, ou seja, dom, graça ou dádiva. *Cummunus* é “[...] associação humana baseada na ideia de uma mútua pertença, através da partilha, pelos homens que a compõem, de uma dádiva recíproca a partir da qual se cimentasse a sua concórdia e relação” (ESPOSITO, 2010, p. XI). Assim, o termo latino *immunitas* significa a negação do *múnus*, do partilhável.

Se a *communitas* é aquela relação que, vinculando os seus membros a um objetivo de doação recíproca, põe em perigo a identidade individual, a *immunitas* é a condição de dispensa dessas obrigações e por conseguinte de defesa ante os seus esforços expropriatórios” (ESPOSITO, 2010, p.80).

*Immunitas* implica uma contraposição aos modelos provenientes de uma organização do tipo comunitário. Imune é o “não ser” e o “não ter” nada em comum. Esposito afirma que a imunidade, mais do que um aparelho de defesa sobreposto à comunidade, é a sua própria engrenagem interna. Assim, o autor afirma que, na base da sua configuração histórica, as grandes políticas da modernidade são assumidamente declaradas pela lógica imunitária. Com o intuito de salvaguardar a vida dos riscos derivados do coletivo há a evidência do ser visto como indivíduo, nesse período histórico.

A conservação da vida implica a busca por processos artificiais que possam subtraí-la de seus riscos naturais. Para se salvar de forma duradoura, a vida é privatizada e privada da relação que a expõe ao seu traço comum. Dessa forma, o direito de propriedade delimita as fronteiras do próprio corpo e, conseqüentemente, torna-se pré-condição da permanência em vida. Trata-se da apropriação não só de bens materiais, mas da propriedade de si mesmo, da própria pessoa, ou seja, o que não é comum e não é dos outros.

Ser dono de si próprio, ainda conforme Esposito, articula paradoxalmente noções de liberdade (entendida como domínio do sujeito individual sobre si mesmo) não estando à disposição dos outros, encerrando a relação do sujeito consigo mesmo. Assim, o sujeito é livre quando a vontade dele não é interferida por nenhum obstáculo externo às próprias decisões.

Ao ter o pleno domínio sobre si em relação aos outros, desenha-se então uma aceção privativa e exclusiva. Portanto, a própria ideia de liberdade retorna ao sentido oposto, em que o sujeito ao se perceber seguro, sente-se livre. A liberdade passa a ser autosseguradora. O desejo de liberdade associa-se ao de segurança, pois permite ao indivíduo que se conserve como tal, sem se dissolver ou sofrer as alterações naturais da

vida em coletivo. Para que se produza a liberdade, ao mesmo tempo é necessário que se estabeleçam as limitações.

A vinculação de um sujeito a outro na prática artística é uma tarefa complexa que colocou em foco, no processo de elaboração desta escrita, questões referentes ao corpo e os agenciamentos que faz. A experiência e o desejo de libertação de algumas lógicas reguladoras de produção da dança, que fizeram parte do meu processo formativo, expuseram o paradoxo da liberdade e as limitações inerentes. Afetar e deixar-se afetar como parte do processo de criação artística, demandou, nas experiências do *Baile* e das idas ao *Clube dos Solitários*, a construção de vínculos por meio de uma prática contínua de des-imunizar.<sup>53</sup>

Quando a dança deixa de acontecer no palco ou em espaços culturais de produção em arte e passa a adentrar as esferas do cotidiano, amplia-se a probabilidade do imprevisível. Os ajustes do corpo ao lidar com as afetações do ambiente são responsáveis pela transformação dos modos de existir a princípio protegidos e supostamente seguros. Percorrer outros espaços passa a ser uma ação temerosa, o encontro entre as diferenças passa a ser algo radical. A lógica da imunização<sup>54</sup> é interiorizada eliminando tudo aquilo que pode representar alguma forma de diferença e, nesse sentido, o fazer artístico pode tornar-se um meio de confronto às lógicas que insistem em reduzir o potencial de criação a partir dos agenciamentos entre corpos e matérias.

Adentrar as portas do *Clube dos Solitários* foi um movimento desafiador por não ser parte dos meus percursos. Um espaço na região central de Curitiba, numa via expressa do ônibus biarticulado, onde eu não havia nenhuma referência do que se passava lá dentro, além de observadora das pessoas que ali entravam e saíam, numa posição de passante. Convidar um grupo de pessoas a adentrar as portas do clube foi uma estratégia para vivenciar o desconhecido, contudo, acompanhada.

O *Clube dos Solitários* proporcionou uma experiência de criação, não necessariamente configurando um trabalho nos moldes da cena, mas pautada no investimento da presença e da escrita, tecida de uma temporalidade que não se fazia

---

<sup>53</sup> Este termo des-imunizar aqui é utilizado inspirado no título da oficina *Práticas de Des Imunização*, uma pesquisa colaborativa entre as artistas Fernanda Eugenio e Dani d'Emilia. Mais informações: <https://www.and-lab.org/single-post/2018/11/21/Pr%C3%A1ticas-de-Des-imuniza%C3%A7%C3%A3o-uma-investiga%C3%A7%C3%A3o-encarnada-das-formas-disseminadas-do-amor-com-Fernanda-Eugenio-e-Dani-dEmilia>

<sup>54</sup> As autoras Christine Greiner e Helena Katz discutem o conceito de imunidade em relação com a área da dança no artigo intitulado: **Visualidade e imunização: o inframince do ver/ouvir dança**. In: II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA. Jul. 2012. Anais eletrônicos, 2012.

habitual aos meus percursos. A rua Travessa da Lapa nos finais de semana, quando o comércio está fechado, é uma rua de pouco movimento, entrar no clube às 16h e sair às 21h, atravessar a rua que só passa ônibus no período da noite, às vezes sozinha, gerou sensações no meu corpo que extrapolavam aquelas vividas dentro do clube. Vivenciava os bailes em estado de semi-errância e ao sair das portas do clube ativava outro estado de corpo: atenta ao que pudesse me afetar e desestabilizar.

No *Baile* e no trabalho *5 planos para construir juntos* experimentamos a invenção de práticas afetivas como práticas éticas e estéticas as quais possibilitaram reinventar os modos de compreender a especificidade do fazer artístico, entendendo-o como produtor de afetos, capazes de operar transformações nas mínimas dimensões do mundo. Na condição de imunes, vivenciamos um empobrecimento das experiências afetivas. Portanto, ampliar as dimensões relacionais pode ser um ato potencializador de criação e de abertura da percepção.

Estar imune é estar insensível às experiências e problemas advindos da convivência com as diferenças. Acompanhando outros corpos ao percorrer percursos que não eram rotineiros ao meu cotidiano, a dança sofreu alterações, compondo-se a partir de afetos diferenciados, oscilantes, criando e desmanchando mundos.

Entrar no *Clube dos Solitários* deu relevo ao corpo que talha sua dança enredada com o espaço. Expôs o exercício contínuo de aprendizagem e a invenção da presença a partir dos acontecimentos circunstanciais habitados coletivamente, evidenciando noções sobre a diferença, a diversidade e a pluralidade dos corpos, dos modos de vida e dos jeitos de dançar. A partir do que não era habitual a mim, percebo que o heterogêneo ressoa em mim e se relaciona com uma mudança de perspectiva nos meus percursos.

Ir aos bailes foi o aceite de um convite para vibrar com outros corpos. De fato, esse movimento opera diretamente nas faculdades perceptivas por instigar estados de aprendizagem acerca da presença e do estranhamento, ao mesmo tempo, expande as reflexões que se centram no campo da dança referentes à criação artística. A linha que a princípio se configurava como fuga para a rua Travessa da Lapa número 46 opera também como retorno, uma reviravolta às questões iniciais que dispararam o desejo desse outro percurso. O que a princípio era um escape e um fora para mim, passa a ser um dentro, um campo inventivo de experimentação de novas aberturas possíveis da existência. Esse estado de coisas convoca-me a reaprender a dançar, redimensionando a relação com a ética no meu ofício de artista-docente.

A minha dança já não é mais a mesma. Reaprendo a dançar em outra qualidade. As minhas aulas de dança já não são mais as mesmas. Ir para o *Clube dos Solitários* foi a possibilidade de escapar de um lugar onde as forças estavam contidas nas formas e, aos poucos, a urgência de outra geografia revela a possibilidade de continuar me movendo num contínuo criar, ensinar, aprender *com*. Incita, na minha atuação como artista-docente, o exercício contínuo e variante de encontrar estratégias para fazer convites e me des- imunizar no coletivo.

A prática que vivencio de modo intensivo no cotidiano é a de pensar o corpo, processos educacionais em dança e a justa-medida da presença nos trabalhos artísticos. No ir e voltar dos bailes, dos convites feitos como ações performativas e das aulas ministradas e, atenta ao efeito dos afetos, passado, presente e futuro se misturam e se confundem. Os espaços se articulam e as questões referentes aos processos de aprendizagem migram de um lado para outro.

Com o tempo, os bailes passam a manifestar-se também como um espaço de homogeneidades e repetições, confundindo as associações que a princípio se localizavam num olhar de estrangeira. Na insistência e repetição dos deslocamentos, noto: na mobilização dos seus contornos, o corpo que vai ao baile está em busca de um descondicionamento da percepção.

A aprendizagem está conectada aos processos de produção de subjetividade e a um modo de atualização dos modos de se estar e de se perceber no mundo. Não se trata de adaptação do corpo em relação a uma informação dada previamente, mas de considerar a imprevisibilidade dos afetos. Um redirecionar daquilo que, historicamente, se investe de modo majoritário, ampliando a compreensão dos modos de aprender para outros campos da atenção.

Aprender pela vibratibilidade do corpo convoca outras qualidades da atenção perceptiva, pois o próprio ato de sentir é produtor de conhecimento. Assim, o encontro e o contato podem dar espaço para outras dinâmicas de acesso na aprendizagem. Rendo em vista que, vivemos em uma sociedade visuocêntrica, prevalecendo o acesso às informações pela percepção visual, a superioridade de uma visão objetivante pode, por vezes, restringir uma aprendizagem corporificada. Na longa dominância da visão nos processos de aprendizagem (especificamente no que se trata do ensino no contexto escolar da educação básica) prevalece ainda o dualismo na relação sujeito-objeto.

Instigar, nos processos de aprendizagem corporificados, o redimensionamento da percepção das imagens dos corpos humanos e não-humanos como possibilidade de desconstruir os clichês<sup>55</sup>, colocando-as em relação com outras imagens, pois não se cria sentido de modo isolado, é um convite ao movimento do corpo e suas faculdades perceptivas. Não se trata de opor o tato à visão e nem de inventar uma outra hierarquia na relação entre uma faculdade sensorial e outra. Trata-se de uma ativação dos sentidos e das camadas perceptivas que fazem a relação emergir e produzir vínculos entre um corpo e outro.

O estudioso brasileiro da Comunicação e da Cultura Norval Baitello Junior (2008) cita dois aspectos relevantes sobre as imagens na relação com os corpos que se alimentam de imagens e imagens que se alimentam de corpos. São devorações que ocorrem com

---

<sup>55</sup> Numa entrevista concedida à *PÁGINA 12*, o filósofo e historiador da arte Georges Didi-Hubermann, propõe reflexões sobre o uso da imagem na contemporaneidade e sua dimensão política. O termo clichê é utilizado nesta entrevista a partir da relação que o autor faz com o filósofo Gilles Deleuze: “Há um filósofo de que gosto muito, que se chama Gilles Deleuze, e ele disse uma coisa que adoro: não vivemos numa civilização da imagem – isso não é verdade –, vivemos numa civilização dos clichês. E nosso trabalho é olhar imagens ou criar imagens que desconstruam os clichês. Por isso, interessa-me colocar em relação as imagens entre si através de um recurso constante à ideia da montagem. O importante é colocar em relação as imagens, porque elas não falam de forma isolada” (DIDI-HUBERMANN, 2017). Mais informações no link: <https://www.pagina12.com.ar/45024-las-imagenes-no-son-solo-cosas-para-representar>



frequência e que revelam a hegemonia do sentido da visão em detrimento dos outros sentidos. O investimento na comunicação por meio da excessiva exploração da visão elimina as relações variantes de deslocamento, proximidade e distância. "Tocar, saborear e cheirar são sentidos banidos da comunicação" (BAITELLO, 2008, p. 104).

Para viver a aprendizagem como processo de experimentação, o deslocamento solicita ao corpo uma força contrária ao sedentarismo. Quando sentamos nosso corpo, acomodamo-nos em um território, acomodamos também nossa base comunicativa e nossa percepção para perspectivas que contam com um grau reduzido de alteração. Esse processo pode ser exemplificado com mais evidência envolvendo as instituições educacionais e os modos de aprendizagem que direcionam corpos a um processo de "sentação". Segundo Baitello [...] o processo civilizatório da humanidade e como parte dele, o processo educacional, é um processo de "sentação" (BAITELLO, 2014, p. 50).

Os processos de "sentação" vivenciados no âmbito educacional ecoam pelas mais diversas instâncias. Por exemplo, há um investimento intenso por parte das lógicas televisivas no trato com a informação, fomentando um estado sedentário de existência, favorecendo a permanência do corpo sentado a receber informação via imagens legendadas.

Durante o processo de ocupação nas escolas públicas brasileiras, organizado pelos estudantes secundaristas no ano de 2016<sup>56</sup>, o qual em Curitiba, se manifestava contra a medida provisória<sup>57</sup> sobre a reforma do ensino médio anunciada pelo Governo Federal, eu e Fernando, estávamos mais uma vez imersos num processo de criação, desta vez o trabalho se chamava *Levante!*<sup>58</sup>

<sup>56</sup> Para mais informações sobre as pautas do movimento de ocupação dos secundaristas nas escolas públicas do estado do Paraná acessar o site: <https://www.brasildefato.com.br/2016/10/07/estudantes-ja-ocupam-mais-de-40-escolas-no-parana-contr-reformas-no-ensino-medio/>

<sup>57</sup> A medida provisória nº 746 de 2016, em síntese, visa promover alterações no ensino médio e na última etapa da educação básica "por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC". Informações extraídas do site: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>

<sup>58</sup> Concepção e Performance: Renata Roel e Fernando de Proença. Colaboração e Acompanhamento artístico: Cinthia Kunifas e Sofia Neuparth. Dramaturgia: Candida Monte. Texto em off: *Para o Pior*

Como uma tomada de decisão, os nossos processos artísticos não se organizam de maneira isenta ao contexto político em que vivíamos. Atravessavam nossos encontros no estúdio as imagens dos estudantes de todo o Brasil que mobilizaram corpos, cadeiras e reinventaram o imaginário impregnado em muitos de nós de corpos obedientes restritos à sala de aula. Imagens de cadeiras amontoadas nas escolas ocupadas, cadeiras expostas nas ruas, cadeiras utilizadas como “armas” nas mãos dos estudantes que foram às ruas se manifestar contra as ações do Governo do Estado, migraram para a cena do *Levante!*.

O movimento realizado pelos corpos dos secundaristas, deslocam as cadeiras (restritas à sala de aula) para a rua, promovem deslocamentos perceptivos em relação às lógicas habituais nos modos tradicionais de ensino. Os corpos levantam e vão para as ruas, mobilizam cadeiras, pensamentos e vozes - reposicionam os lugares muitas vezes impregnados e estanques sobre *quem, como e onde* se aprende e ensina.

A ousadia do movimento organizado pelos secundaristas evidenciou a invenção e a mobilização de formas de lutar, reivindicar e se comunicar. Uma coreografia política<sup>59</sup> que instaura e mostra, a partir do concreto deslocamento do corpo, uma dinâmica coletiva, a força de expansão e invenção *dos e nos* corpos que operam contra o que se torna intolerável nas relações de poder, já desgastadas, contudo, vigentes dentro das escolas. O deslocamento dos corpos, deslocam as lógicas e mobilizam diferentes afetos nas escolas, nos bairros e na cidade.

Os gestos realizados pelos estudantes secundaristas, de levar as cadeiras para a rua, deslocando este objeto que pode ser associado ao sedentarismo dos corpos enfileirados numa sala, instigou-me a refletir sobre os processos de aprendizagem relacionado aos deslocamentos do corpo. Ao observar o movimento e o engajamento nos corpos dos estudantes, criamos na cena do *Levante!* dispositivos diversos para mobilizar o público, tendo em vista os interesses em trabalhos artísticos relacionais, o interesse numa cena artística que se faz *com*, desde a criação do *Baile*, em que permeiam os interesses da minha parceria com o Fernando.

No projeto, *LEVANTE!* postula um processo artístico que tem como objetivo encontrar o outro – no caso, o público. Para isso, o levantamento da obra dispôs aos artistas a tarefa de propor lógicas de construção da cena a fim de que esse

---

*Avante*, de Samuel Beckett. Tradução e adaptação: Roberto Alvim. Edição Sonora: Vadeco Schettini Iluminação: Wagner Corrêa. Consultoria de Figurino: Amabilis de Jesus. Registro Fotográfico: Lídia Ueta. Designer gráfico, Teaser e Registro de Vídeo: Ulisses Sato. Produção Executiva: Expressão, Criação e Produção Cultural.

<sup>59</sup> Este termo é utilizado pelo filósofo Peter Pal Pelbart na carta que escreveu aos secundaristas. A carta está disponível neste link: <https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2016/05/16/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas%C2%B9/>

objetivo acontecesse nas suas apresentações. As ações centrais são o deslocar-se, o levantar e o ficar de pé; e as relações entre artistas e público são propostas sobre a centralidade da articulação de suas existências em coletivo na cena, o principal disparador do processo (PROENÇA, LIMA, 2018, p. 122).

O *Levante!* também foi criado no mesmo ano em que sofriamos o golpe de 2016<sup>60</sup> e, na cena, tentávamos artifícios para levantar os nossos corpos e os do público presente partindo da ação concreta de ficar de pé, mas também como uma ação metafórica de levantar-se contra um certo estado político. Além das diversas movimentações com as cadeiras que eu e Fernando promovíamos no espaço, também convidamos o público a montar coletivamente uma pilha composta por 50 cadeiras, na tentativa de engajar os presentes numa ação realizada coletivamente.

Contaminados pela minha atuação como docente, pelos interesses disparados no *Baile*, pelas imagens do movimento dos secundaristas que possibilitaram ressignificar o uso das cadeiras e também pelos levantes populares criamos o *Levante!* Elaboramos como parte da cena o texto abaixo, que se fez a partir de uma bricolagem das leituras do autor Baitello, citado acima, friccionadas com diferentes informações sobre o uso da cadeira. Em cena, amplificamos a minha voz e do Fernando através do uso de um megafone, a fala a princípio acontece com um tom didático e informativo e finaliza com uma pergunta:

*Existem aproximadamente 6 bilhões de habitantes no mundo. E 24 bilhões de cadeiras. 4 cadeiras para cada habitante.*

---

<sup>60</sup> A partir dos estudos da filósofa brasileira Marcia Tiburi, podemos pensar o golpe como um processo político-econômico mas também psicopolítico e capitalista. Num artigo publicado na Revista Cult, Tiburi reflete que o Golpe de 2016: “(...) tem base neoliberal e transita como uma “tecnologia econômica” na forma de um “rodízio” pelos países democraticamente fragilizados a partir de razões de mercado que agregam corporações e Estados internacionais e os grupos que continuam tratando o Brasil como colônia desde dentro. O processo de impeachment faz parte do golpe atual, que faz parte de uma sucessão, um “continuum” de golpes dados no Brasil ao longo da história. O golpe de Dilma Rousseff é o terceiro grande golpe e tem motivos comuns com os golpes de Getúlio Vargas e de João Goulart, que entraram para a história como heróis. (...) Não há base jurídica para o impeachment da presidenta, mas as nefastas condições políticas são evidentes. Os donos do poder querem a parte que julgam sua. O povo, subestimado nesse processo, manipulado e aviltado, sabe que está sendo enganado ainda que a extensão da catástrofe social não seja de todos conhecida”. (TIBURI, Marcia. O cinismo do golpe — Sobre máscaras e outras performances políticas. 31/09/2016. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/o-cinismo-do-golpe-sobre-mascaras-e-outras-performances-politicas/>

*A palavra sedar significa acalmar. Vem da mesma raiz latina do verbo sentar. No indo europeu a raiz SEDE se juntava com o sufixo LA. O sedela será transformado futuramente em palavras como, em espanhol, silla (cadeira).*

*Uma cadeira é um tipo de assento. Essa peça de mobília é apoiada sobre três ou quatro pés, com um encosto que pode elevar-se, às vezes, acima da altura da cabeça.*

*Existem diversos tipos de cadeiras com funções e estilos diversos, como a cadeira de rodas, a cadeira elétrica...*

*Sedar e sentar vem da mesma raiz etimológica. A primeira coisa que fazemos quando nos encontramos ou encontramos alguém nervoso é sentar ou mandar sentar.*

*O processo civilizatório da humanidade é um processo de sentação: Pra começar colocamos nossas crianças sentadas por 4 anos, mais 4 anos, mais 3 anos, mais 4 a 5 anos, assim por diante.*

**POR QUÊ HÁ TANTO EMPENHO EM COLOCAR TODO MUNDO SENTADO?**

















## LEVANTE - TEASER



<https://www.youtube.com/watch?v=WeESCCeXV9Q>

## LEVANTE - REGISTRO



<http://vimeo.com/192705429>

senha: levante

### 3.1 CORPORIFICAR A APRENDIZAGEM

Ficar de pé e deslocar-se foram os principais convites feitos ao público no trabalho *Levante!*. Buscar outros modos de perceber a si e o entorno redimensiona a atenção e a desloca da utilização abusiva de determinados sentidos, como o da visão e da audição. Convoca ainda, a partir de outros elementos, a captação de outras forças sensíveis e possibilita a expansão da percepção do corpo em movimento no espaço.

A abertura do corpo nos processos de aprendizagem e aos deslocamentos que traça liga-se a fronteiras indefinidas e a uma presença que não opera por vias de subordinação a um mundo dado e externo a si. Os vínculos demandam atmosferas afetivas e são mais do que simples conexões ou troca de informações que atravessam a presença do corpo, uma vez que não é possível haver simplesmente uma transferência de dados de um corpo a outro.

O deslocamento vivido desde o *Baile* e nos bailes do *Clube dos Solitários*, convocou-me a pensar processos de aprendizagem conectados às práticas artístico-pedagógicas em dança, interessando a experiência do conhecimento corporificado, ao compreender que os processos sensoriais e motores, a percepção e a ação são inseparáveis na experiência vivida. A produção do conhecimento por vias “corporificadas”, incorporadas e vividas se fundamentam nos escritos de Francisco J. Varela que ressalta duas questões na utilização dessa palavra:

em primeiro lugar a cognição depende dos tipos de experiência que advêm do fato de se possuir um corpo dotado de diversas capacidades sensório-motoras; e, em segundo lugar, essas capacidades motoras estão elas próprias embutidas em um contexto biológico e cultural mais abrangente (VARELA, 1993, p. 78).

O conhecimento corporificado implica que a ação é guiada pelo corpo que percebe; assim, corpo e mundo se fazem vinculados e articulados. O autor aborda a percepção e a ação como inseparáveis na cognição vivida, e denomina de “abordagem enativa da cognição<sup>61</sup>” o fato de a percepção consistir numa ação orientada

---

<sup>61</sup> O termo enação cunhado pelos biólogos chilenos Maturana e Varela, parte da expressão espanhola *en acción*, pode ser entendido a partir de dois pontos: a ação é guiada pela percepção, e a cognição, em suas estruturas, emerge dos sistemas sensórios motores.

perceptivamente, e que as estruturas cognitivas surgem a partir dos padrões sensório-motores. Desse modo, não há um mundo preestabelecido independente do sujeito preceptor, e tal abordagem coloca em questão visões que atrelam a percepção como um modo de registro de informações.

Pensar a aprendizagem pelo corpo inteiro solicita um estado de abertura e vulnerabilidade, e consequentemente implica tratar dos aspectos perceptivos do corpo nessa relação com os encontros e os agenciamentos que são realizados no espaço em que habita. Assim como coloca Rolnik:

[...] a vulnerabilidade é condição para que o outro deixe de ser simplesmente objeto de projeção de imagens pré-estabelecidas e possa se tornar uma presença viva, com a qual construímos nossos territórios de existência e os contornos cambiantes de nossa subjetividade (ROLNIK, 2006, p. 2).

Tratar a aprendizagem como uma ação corporificada, incorporada e vivida é considerar o corpo e as ações do tempo presente. Aprender e habitar um território são experiências interligadas. Assim, o corpo vai se definindo pelos afetos e pelos encontros, de forma que ele e o mundo se fazem indissociáveis. Essa aprendizagem corporificada que se faz na estreita relação com os afetos pode ser melhor compreendida por meio do exemplo de um treinamento para “narizes” citado em um texto de Latour (2007) intitulado *Como falar de corpo?*

A partir de uma maleta com uma série de fragrâncias distintas e contrastantes, uma indústria de perfumes treinaria “narizes” a perceber e a registrar o contraste do odor mais abrupto ao mais suave. Nesse exemplo citado, aprender a distinguir seria a grande tarefa.

De fato, aprender por meio da sensibilidade é treinar ser afetado por um elemento externo ao corpo e portanto, ser afetado por uma estranheza. Contudo, o kit de odores possibilitaria uma aprendizagem de modo coextensivo ao sujeito e à ampliação de um estado de atenção para o efeito do afeto. Uma vez que cada participante desse treino inventaria seu próprio modo de acesso às diferenças percebidas entre os cheiros, não haveria um referencial externo à experiência que operasse por via de correspondência.

Esse modo de “aprender a ser afetado” se diferencia de um outro modelo que considera, segundo Latour, “que há um corpo, correspondente a um sujeito, há um mundo, correspondente aos objetos; e há um intermediário, correspondente à linguagem, que estabelece ligações entre o mundo e os sujeitos” (LATOUR, 2007, p. 41).



Esse segundo modelo torna difícil o processo de aprendizagem pelo corpo, pois ela não atravessa o corpo. Pelo contrário, está fora dele como um referencial externo e fixo, como algo definido. Nesse caso, a aprendizagem está na aquisição de uma informação e não na sua abstração. A experimentação convoca o corpo a inventar modos de acesso ao afeto vivenciado e a perceber as diferenças entre uma fragrância e outra. Assim, perceber as diferenças diz respeito à capacidade de articulação e incide no aspecto relacional do corpo, na sua capacidade de discernir:

Um sujeito articulado (...) é alguém que aprende a ser afetado pelos outros - *não por si próprio*. Um sujeito por si próprio não tem nada de particularmente interessante, profundo ou válido. Este é o limite de uma definição comum – um sujeito só se torna interessante, profundo ou válido quando ressoa com os outros, quando é efectuado, influenciado, posto em movimento por novas entidades cujas diferenças são registadas de formas novas e inesperadas (LATOUR, 2007, p. 43).

Articular é diferenciar e ampliar as percepções sobre algo. As diferenças também produzem sentidos e não são apenas as semelhanças que são capazes de incorporar associações nas relações entre mundos e palavras - que muitas vezes fixam realidades. Esse entendimento de aprendizagem por vias de articulação faz pensar num estado de atenção do corpo sempre relacional. Quanto mais se vive as controvérsias com articulações diferenciadas, mais amplo o mundo se torna.

A experiência do contraste entre um afeto e outro e as camadas de variações que existem entre um odor e outro, por exemplo no caso do kit de Latour, são ocasiões que convocam o corpo a aprender a diferir. Além disso, impedem o aprendizado restrito às más generalizações, ou seja, "aquelas que (...) tentam produzir uma generalidade, não através da relação com novas diferenças, mas antes desqualificando como irrelevantes as diferenças restantes" (LATOUR, 2007, p. 53).

Essas ocasiões deslocam também noções de aprendizagem pautadas em termos de exatidão. Latour ainda reitera que a "generalização deveria ser um veículo para percorrer tantas diferenças quanto possível – maximizando as articulações – e não uma forma de diminuir o número de versões alternativas do mesmo fenômeno (LATOUR, 2007, p. 53-54).

Portanto, aprender não está para a adequação do corpo aos conteúdos previstos, mas para o agenciamento *com*. Nesse sentido, aprender implica criar variações e movimentos entre aproximações e distâncias, entre corpos, histórias e contextos, criando

conexões entre fluxos ou processos e assim estabelecer relações sensíveis de comunicação. Aprende-se quando são permanentemente criadas relações de comunicação e algo se reinventa a partir do encontro.

### 3.1.2 APRENDER COMO UMA AÇÃO INVENTIVA

O friccionar do corpo no contato com os fluxos e processos gera colapsos que abrem para a imprevisibilidade dos acontecimentos, das associações e acoplamentos que serão feitos *a posteriori*. Segundo Lepecki o encontro acontece como uma coreografia incalculável de afetos, trocas e toques, em que se faz o impossível. A partir do autor, entende-se o encontro como troca e atravessamentos de fluxos:

No entanto, 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. Por mais que consideremos a fluidez dos sólidos e suas modulações físicas e semânticas, as suas capacidades “acontecimentais”, não se pode negar que um dos acontecimentos inescapáveis da matéria é a sua capacidade de se opor, de resistir, de comprimir, de bloquear, de *ir-contra*. (LEPECKI, 2013, p. 118).

Nesta perspectiva, alguns encontros envolvem uma relação de instabilidade que abarca o estranhamento e convoca um tipo de experiência de problematização em relação àquilo que não é previsível e associável pelos corpos de maneira imediata. Assim, o corpo inventa meios de lidar com associações ainda não feitas, e essa ideia de invenção está relacionada à ideia de afecção<sup>62</sup>, ou seja, o que perturba um corpo no contato com algo exterior a ele.

Virgínia Kastrup (2007), psicóloga do campo da cognição, em estudos sobre o conceito de invenção, sinaliza que as pesquisas feitas na modernidade acerca da cognição

<sup>62</sup> Especificamente no que diz respeito aos conceitos de afecções e afetos, palavras do latim (*afectio* e *affectus*, respectivamente) Deleuze, a partir dos estudos sobre Espinosa, coloca que *affectus* é a variação contínua da força de existir, a passagem de um grau de realidade a outro. A variação da força de existir e a potência de agir. Por afecção compreendemos qualquer estado (inato ou adquirido) do corpo. Por afeto, compreendemos que são os impactos das afecções ocorridas no corpo, imprimindo uma variação da potência de agir. Tal abordagem se encontra disponível no link: DELEUZE, Gilles. DELEUZE / SPINOZA Cours Vincennes - Télécharger ce cours en : pdf (pas disponible) [rtf \(disponible\) http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5](http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5)

e aprendizagem estão atreladas à representação, em que a criatividade está relacionada à inteligência, à capacidade de solucionar problemas e à previsibilidade. Na abordagem da autora, a invenção vista como contrassenso está articulada às imprevisibilidades e à capacidade de problematização.

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 que impede as associações e significações imediatas. Kastrup cita o seguinte exemplo:

[...] de alguém que retorna, anos mais tarde, à casa onde morou durante a infância. Não raro, tem lugar então uma experiência cognitiva que não é de mero reconhecimento. O reconhecimento mistura-se a um estranhamento acerca das dimensões da casa. O imenso quintal parece agora um pequeno pátio, a antiga escada não passa de alguns degraus, o portão, embora o mesmo, revela-se outro. A perplexidade experimentada suscita, e mesmo impõe, a invenção de uma outra cognição da casa (KASTRUP, 2007, p. 69).

Aquilo que abala e desestabiliza pede ao corpo a inventividade de outros modos não previstos de se relacionar. O problema acontece quando o corpo é capturado e se vê obrigado a produzir novas conexões, a sair de si e a experimentar o estranhamento, entrando em outros ritmos de apreensão de mundo. Assim, o tempo e a afecção são condições de invenção. “O problema é definido como uma situação para a qual o sujeito não dispõe de uma resposta pronta em seu repertório de comportamento (KASTRUP, 2007, p. 86).

Segundo a autora, "a invenção depende, portanto, de uma abertura para um campo de multiplicidade ou, antes, para o que existe de diferencial no objeto, para o que não foi codificado pela representação" (idem, p. 94). A inventividade como capacidade de problematização implica o contato do corpo com a matéria, experimentação, imprevisibilidade e, portanto, a relação com o tempo vivido.

Nos processos artístico-educacionais, inventar é uma opção de não fazer da existência algo banal. Ao trabalhar com o imprevisível, o inusitado, lida-se com aquilo que escapa da capacidade associativa. Daí surgem outras maneiras de conhecer pela abertura às variações e tensões do corpo com o ambiente e os múltiplos que nele circulam.

Compreender a aprendizagem por vias inventivas e não apenas informativas solicita um estado de presença relacional, de transporte do corpo e de suas faculdades



perceptivas para outros acessos sensíveis que advêm dos afetos vividos. Praticar a educação e a arte, friccionadas uma à outra, quando conhecimento se produz a partir do contato entre corpos, materialidades, histórias e contextos, pode desestabilizar modos conservadores de existência.

### 3.2 ARRISCAR PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EM AULAS DE DANÇA

Na insistência em investigar meios de elaboração de outros modos de conceber a prática artística pedagógica, numa aula ministrada em outubro de 2018, faço o convite para que iniciemos nos deslocando pela sala a partir dos verbos “avançar” e “recuar”. O deslocamento pelo espaço pode partir de uma caminhada ou de outros diferentes acessos, experimentando “avançar” e “recuar” como uma maneira de iniciar uma experiência *no* e *pelo* movimento do corpo, no espaço com outros corpos.

O convite tem a intenção de ampliar a percepção para as variadas forças que envolvem o corpo e para ressignificar o acesso às palavras, já é uma possibilidade de singularizar os modos de mover e provocar os corpos para a criação de estratégias sobre como vivenciar a proposta. Singularizar, neste sentido, remete à possibilidade de inventar novas possibilidades de vida, novas modalidades de trabalhar e de criar sentido. Singularizar está associado à produção de uma subjetividade singular que “coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos” (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p. 17).

Metodologicamente interessa-me experimentar os verbos como ação no tempo presente e em como, a partir deles, são criadas maneiras singulares de acesso ao movimento, problematizando e complexificando lugares que *a priori* poderiam partir da representação, em um estado mais atrelado às formas e gestos miméticos. Contudo, a reflexão sobre quais verbos podem expandir o acesso ao movimento da criação, torna-se uma estratégia para que cada participante crie os próprios motivos e interesses a fim de ampliar a exploração da experiência.

Depois de algum tempo na experimentação, como uma estratégia de problematização, lanço o verbo “mudar”. Quais outros modos e lógicas podem se abrir a partir dessas tentativas? Inventar modos diferenciais de vivenciar os verbos passa a ser

um problema na experiência. São ações que geram tensão no corpo, na relação ao espaço, e na própria relação da significação das palavras no movimento.

Aprender, nessa possibilidade de experimentar os verbos como ação e ao mesmo tempo ampliar suas possíveis variações de sentidos em movimento, se faz pela perturbação, pela problematização do corpo no trato com a invenção e mobilização das formas. No deslocamento das associações previsíveis experimenta-se o descondicionamento de alguns hábitos, dos trajetos e dos modos de ver, de sentir e de experimentar a dança. Assim, como estratégia vital, sempre existirão forças em busca de significações para estabilizar o corpo e criar os hábitos na relação com o que envolve o contexto.

Aprender demanda o corpo em deslocamentos perceptivos e espaço-temporais, transporte de ideias *no*, *pelo* e *com* o espaço. Derivam também possibilidades de significações, criando argumentações encarnadas, indo e vindo, experimentando na errância os ajustes e as atualizações provenientes dos encontros que ocasionam mudanças de rotas. Nessa compreensão dos processos de aprendizagem, considera-se a errância como possibilidade de um espaço de devaneio e possibilita-se criar significações, engendrando novos referenciais na criação.

Kastrup (2001) problematiza os processos de aprendizagem e invenção na estreita relação com a possibilidade de perder tempo. Afirma que "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, p. 22, *grifo meu*).

Estar perdido, ou estar em estado de errância em um espaço não habitual é se desterritorializar. No deslocamento de um território a outro há sempre outros agenciamentos, outros encontros. Não nos desterritorializamos sozinhos, "mas no mínimo com dois termos: mão-objeto de uso, boca-seio, rosto-paisagem. E cada um dos dois termos se reterritorializa um sobre o outro (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 45).

O deslocamento acontece como abertura e criação, considerando exclusivamente o caráter desconhecido que abarcam os sentidos dessas palavras. As rotas traçadas entram em tensão, problematizam a questão da aprendizagem e falam de meu ofício e de percursos singulares, repercutindo em instâncias públicas e coletivas. Essas rotas fazem com que se perceba o próprio corpo em estado de vulnerabilidade e operando por vias de modulação da própria existência, dentro da impossibilidade de prever os encontros, as conversas e de ter perguntas dadas de antemão.

Aprender é condição para nós, docentes e discentes, entendermos a própria experiência de habitar<sup>63</sup> e saber de si na vibração com os outros. Com essas reflexões a partir dos deslocamentos vivenciados, arrisco fomentar uma situação em dança em que o corpo seja instigado a mover e a produzir respostas inesperadas. Ao mesmo tempo, é observável que a criação não se dá por vias purificadas, pois no corpo sempre há esforços para a invenção de outras conexões em atrito com as existentes.

### 3.2.1 TENSIONAR: APRENDER ENTRE FORMAS-FORÇAS

Durante o ano de 2017, ministrar aulas de dança convocou minha atenção a outros relevos na sala de aula. Ainda na atuação docente, a supervisão de estágios tem proporcionado refletir e testar outros meios de atuação na prática da dança em situações educacionais. Relacionar a arte com esses processos abre a possibilidade de pensar numa aula como uma situação de criação, na qual o trabalho promove, mais do que o saber sobre as informações em arte, ou em dança, um campo de experimentação. Sendo assim, a aprendizagem se manifesta por vias sensíveis, em uma visão condizente com as abordagens de Kastrup:

Aprender marcenaria é ser sensível aos signos da madeira; aprender medicina é ser sensível aos signos da doença; aprender a cozinhar é ser sensível aos odores, às cores, às texturas dos ingredientes da comida; aprender a jogar futebol é ser sensível aos signos da bola, do campo, da torcida, dos jogadores. Poderíamos multiplicar os exemplos, mas no momento basta sublinhar que tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, e não se aprende senão por decifração e interpretação (KASTRUP, 2001, p. 20).

Portanto, aprender dança é ser sensível aos deslocamentos que o corpo vivencia, aos encontros que possibilitam acionar outros modos de percepção de si e do mundo. É um convite a acessar outros modos de aprender, tendo em vista que existe uma lógica perceptiva instaurada no âmbito educacional que, muitas vezes, focaliza a aprendizagem pautada de um modo objetivante do olhar. Em muitos casos, cabe ressaltar que nas

<sup>63</sup> Kastrup pontua que: “Habitar um território é como ser íntimo, mas também ter a possibilidade de acolher o estrangeiro. Para Deleuze e Guattari (1980/1997) só há desterritorialização nos limites, nas bordas de um território. O encontro com os signos, é, então, uma experiência crítica, pois se dá sobre os limites do território que é habitado. O signo põe o problema, força a pensar e exige decifração e sentido, produzindo uma reconfiguração permanente dos limites da subjetividade e do território” (KASTRUP, 2001, p.24).



práticas de dança o investimento se dá num processo de aprendizagem restrito à visão, acompanhando e acessando o movimento a partir de uma forma externa ao corpo.

Humbert Godard<sup>64</sup>, em uma entrevista concedida para Suely Rolnik (2004), discute sobre o olhar objetivo e subjetivo relacionado aos processos de aprendizagem do corpo na arte e na dança. O olhar subjetivo estaria mais relacionado com o lado subcortical do cérebro. Segundo Godard, é um olhar “(...) através do qual a pessoa se funde no contexto, não há mais um sujeito e um objeto, mas uma participação no contexto geral. Então esse olhar não é interpretado, não é carregado de sentido” (GODARD, 2004, p. 73). Já o olhar objetivo seria mais associado ao lado cortical, seria o olhar associativo, da memória e da linguagem.

Rolnik (2006), ao tratar das experiências da subjetividade, aponta que nossos órgãos dos sentidos são portadores de duas capacidades de percepção: a cortical e a subcortical. Elas não operam de modo separado, mas apresentam especificidades. Relacionada aos sistemas sensoriais, a capacidade cortical diz respeito à apreensão do ambiente e à associação com sentidos que nos são familiares. Ela possibilita a percepção do mundo associada a aspectos históricos do sujeito e está atrelada à linguagem, à possibilidade de significar e associar as informações do mundo. Já a capacidade subcortical possibilita a não dissociação entre sujeito e mundo. Assim, o sujeito o percebe a partir das sensações e afetos, sem necessariamente formular significações e sentidos. Essa capacidade não está atrelada a aspectos da memória e da história do sujeito.

Possibilitar investimentos na tensão entre essas capacidades perceptivas é a possibilidade de um levante nos processos de aprendizagem, de tirar nossos sentidos da anestesia e do automatismo. Rever os nossos modos de olhar é crucial para não engessar o mundo em interpretações objetivantes.

Nos processos de aprendizagem, o pensamento sobre a ativação dos sentidos em relação às práticas artísticas diz respeito a um modo de se pensar o corpo politicamente em sociedade. Essa articulação versa sobre uma especificidade possível desse ofício, o da arte – a capacidade de abalar as estruturas perceptivas arraigadas e assim produzir outros modos de percepção do mundo que possibilitem colocar em questão aqueles modos habituais de perceber o cotidiano.

Oferecer condições educacionais que se fazem por via dos afetos é promover ambientes educacionais em que a aprendizagem passa a se dar também num

---

<sup>64</sup> Humbert Godard é dançarino, rolfista, professor de movimento e pesquisador que vive na França, é um pesquisador de referência no campo da análise do movimento humano.

redirecionamento da atenção, que é característico da experiência com a arte. Ela demanda uma mudança de qualidade da atenção nos processos de invenção de si e do mundo.

O circuito dos afetos na estrutura das sensibilidades está atrelado à capacidade de transformação do corpo a partir dos agenciamentos que faz. Expressões que produzem mutações alteram a expectativa dos acontecimentos, redimensionam a noção de tempo e de espaço e são também movimentos que desafiam a percepção e o corpo.

Criar corpo *com* e aprender *com* é considerar um olhar que recepciona o mundo, convocar à percepção outros filtros, possibilidades de recolocar em movimento aspectos imaginários. "Não posso mudar de gesto se não mudar a minha percepção. É uma ilusão acreditar que se pode aprender gestos por uma decomposição mecânica: tudo aquilo que chamamos de coordenações, os *habitus* perceptivos" (GODARD, 2004, p. 12).

Assim, uma aprendizagem que se dá na vibratilidade dos afetos deixa que o outro entre em nós e efetue idas e vindas. É um ir e vir que expande os sentidos, amplia a possibilidade de interpretações e convida a novos olhares. Aquilo que produz a vibratilidade do corpo não está na representação, mas na força que o atravessa. Isso é próprio da afecção, estado em que o corpo está sofrendo a ação de outro corpo.

Aprender na vibratilidade dos afetados é colocar em tensão modos objetivos e subjetivos de ver o mundo. Um corpo é afetado quando é capaz de ver algo que não percebia antes e, nos deslocamentos de perspectivas, percebe novos caminhos e novas possibilidades. A vibratilidade do corpo diz respeito aos aspectos perceptivos: as formas e forças que possibilitam se movimentar no mundo ou nele se paralisar. Segundo Rolnik:

“o corpo vibrátil é a potência que tem nosso corpo de vibrar a música do mundo... Nossa consistência subjetiva é feita desta composição sensível, criando-se e recriando-se impulsionada pelos pedaços de mundo que nos afetam. O corpo vibrátil, portanto, é aquilo que em nós é dentro e o fora ao mesmo tempo...” (ROLNIK, 1999, p.3).

A seguir, apresento três procedimentos, sendo os dois primeiros elaborados pela professora Cinthia Kunifas<sup>65</sup> e que contribuíram para expandir as questões levantadas anteriormente sobre os processos de percepção em uma aula de dança. Os principais

<sup>65</sup> Cinthia Kunifas é artista e docente atuante no campo da dança residente em Curitiba, Paraná. Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, é professora no curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR. No seu exercício de docência, integra experiências em técnicas de educação somática, com base em cursos que participou de Klein Technique, com Susan Klein e Barbara Mahler; Técnica Alexander, com Joel Kendall; Movement Research e Somatic Experiencing (processo de formação em andamento).

conteúdos trabalhados foram justamente abordagens do gesto e da postura. Objetivou-se promover nos participantes a capacidade de perceberem a si próprios, bem como as influências de técnicas de danças incorporadas; e desenvolver no discente a percepção das forças codificadas que agiam sobre seus corpos. Assim, partindo basicamente de exercícios de caminhadas, os participantes foram convidados a ampliar a percepção e a acessar outros olhares ao próprio corpo<sup>66</sup>.

Os procedimentos merecem ser destacados na discussão aqui desenvolvida, por demonstram a relevância de se considerar outros corpos, matérias e fluxos como parte importante para o reconhecimento de si.

- *CAMINHADA, OLHAR PERIFÉRICO E SUBJETIVO*

O guia e o acompanhante. O guia caminha pela sala, realizando algumas pausas. O acompanhante busca perceber os jogos de forças que atuam nos modos como o guia caminha. Sem recorrer ao olhar objetivo, frontal e direto para o corpo da outra pessoa, o convite é feito para que o acompanhante identifique as características da caminhada do guia e as experimente no próprio corpo por meio de um olhar periférico.

Esse procedimento consiste em convocar o corpo a explorar outros modos de perceber a si, vibrando com a diferença. O trabalho está naquele que acompanha, instigando-o a um modo de apreender que antes de significar e localizar a diferença pela descrição dos gestos busca, nessa experiência, vivenciar e incorporar as diferenças.

- *CAMINHADA E OLHAR PELO TATO*

O guia e o acompanhante. O guia caminha pela sala, fazendo pausas. O acompanhante também busca identificar os jogos de forças que atuam nos modos como

---

<sup>66</sup> Esses procedimentos são inspirados na ideia de *olhar cego* proposta por Humbert Godard. Aprender a redirecionar a atenção, deslocando o uso excessivo do olhar objetivante diz respeito ao que Godard chama de *olhar cego*: Segundo o autor é uma capacidade de *fazer corpo com*. A ideia de *olhar cego*, dessa capacidade de *fazer corpo com*, coloca os sentidos em movimento, expande as faculdades perceptivas e promove um entrecruzamento das capacidades sensoriais, convidando o corpo à multisensorialidade, a perceber captar, apreender não apenas as formas, mas também as forças.



o guia caminha. A diferença nesse procedimento está na utilização das mãos, pois o acompanhante transita com elas pelas três cavidades: craniana, torácica e pélvica. A instrução é que, durante o caminhar, alternando o abrir e o fechar dos olhos, o acompanhante rastreie pelo tato o jogo de forças que envolve a caminhada. Na sequência, o acompanhante experimenta na própria caminhada as diferentes qualidades percebidas pelo tato. Por exemplo: a cabeça é levemente direcionada à frente, o quadril faz ondulações de um lado a outro, o tronco é expandido para frente e para cima etc. O convite está em explorar como essas sensações se reorganizam no corpo do acompanhante.

Ambos os procedimentos foram repetidos nas aulas ao longo do primeiro semestre de 2017. Nas repetições, revelaram-se alguns hábitos relacionados ao processo de percepção e da aprendizagem. Muitas vezes, o acesso se dá imediatamente pela forma, ou seja, o acesso às informações se dá por uma representação do corpo externa a si. Parece uma tarefa desafiadora acionar a percepção para o modo como acontece a transferência do peso e do volume que o corpo ocupa no espaço e das diferentes direções que o mobilizam na relação com os jogos de forças e não com o acesso diretamente à forma.

- *ESCRITA SOBRE E A PARTIR DA EXPERIÊNCIA*

Os participantes escrevem *sobre e a partir* da experiência. A proposta não se trata apenas de uma realização de uma descrição, mas um convite de abertura para a passagem de fluxos e significações possíveis. Não seria apenas um aprisionamento das informações, mas também uma possibilidade de localizar os atravessamentos vivenciados, as sensações e as vias de acesso realizadas pelo corpo durante a experiência.

A partir desses três exemplos de algumas das práticas vivenciadas, destaco dois pontos importantes acerca da aprendizagem: o primeiro diz respeito à expansão da percepção do olhar para o tato, convocando o corpo a exercitar e a colocar em tensão as faculdades da sensibilidade, da memória e da imaginação; o segundo diz respeito à percepção de si na estreita relação com outra pessoa. Na medida em que um acompanhante percebe o outro, percebe-se a si mesmo por vias de alteridade e diferença, justamente a partir do efeito gerado no corpo.

As constatações e tentativas que integram esses procedimentos ampliam as apreensões acerca do corpo na relação com os processos de aprendizagem, convocando a experimentar, na fisicalidade, estratégias sobre o deslocamento para o *estar com*, cujo movimento é propiciador para a percepção de si.

A partir e junto dessas reflexões, começo a exercitar uma conduta como artista-docente que se desdobra no interesse por uma docência performativa, tal atuação implica criar e perceber os desvios e, ao mesmo tempo, focalizar a atenção aos problemas que se abrem, possibilita perceber o processo de aprendizagem ancorado nas experiências singulares, criando espaços de passagem para o movimento no aqui e agora.

#### 4. POR UMA DOCÊNCIA PERFORMATIVA: PESQUISAS E REFERÊNCIAS NO CONTEXTO NACIONAL SOBRE O OFÍCIO DE ARTISTA-DOCENTE

Faço aqui uma breve contextualização de algumas pesquisas realizadas no campo da arte e da educação no Brasil, com a intenção de destacar reflexões sobre o caráter investigativo, performativo e problematizador da fricção entre práticas artísticas e pedagógicas. O recorte se faz por considerar tanto a relevância da discussão proposta pelos pesquisadores encontrados e selecionados, como também por apresentar pontos de interseção com as inquietações que nutrem esta tese.

A inquietação por citar pesquisas e práticas do âmbito nacional diz respeito ao interesse pela produção de conhecimento especificamente proveniente das universidades públicas brasileiras. Destaco a reflexão acerca do artista-docente, a partir de Isabel Marques (UNICAMP); da educação como prática de criação compartilhada, a partir de Gladistone Tridapalli (UNESPAR); da *performance* e do gesto como ampliação das ações pedagógicas, a partir de Marcelo de Andrade Pereira (UFSM); e do ofício do professor-*performer* e as questões de corpo, lugar e voz, a partir dos estudos de Naira Ciotti (UFRN).

O principal interesse desse capítulo é trazer reflexões já tecidas nesses campos para, em seguida, expandi-las e friccioná-las com outros possíveis modos de tecer relações no ofício do artista-docente. O intuito é fundamentar as discussões que serão feitas a seguir e localizar distintos modos de atuação e de pesquisa acerca do tema em questão. A partir das variações dos estados do corpo, objetiva-se aqui focalizar as ações de alguns artistas-docentes e compreendê-las como possibilidades de expandir o entendimento de uma aula como um contínuo praticar do encontro e do convite à invenção, bem como do tecer da presença e da participação no corpo-a-corpo como pistas para microtransformações nas relações intersociais.

Escolho iniciar esse breve mapeamento com a artista, professora e estudiosa do campo da dança, Isabel Marques<sup>67</sup>. Em seu livro *Linguagem da Dança: Arte e Ensino*,

---

<sup>67</sup> Isabel Marques transita entre diferentes âmbitos, como o ensino público no magistério relacionado à área de Educação Artística e em projetos desenvolvidos na rede estadual de ensino de São Paulo. Professora de Didática e Prática de Ensino da dança na Faculdade de Educação da Unicamp, atua como artista e diretora do Caledios Grupo de Dança e Educação e desenvolve discussões e sistematizações acerca do tema da dança, da arte e do ensino. Desde os anos de 1987, ano em que concluiu seu curso de graduação em Pedagogia vem desenvolvendo projetos e pesquisas na área de dança dentro do contexto educacional.



aborda conceitos e práticas sobre o ensino da dança em articulação com o *Sistema Laban de Movimento*, em que propõe uma metodologia chamada *Dança no Contexto*, por meio da qual tece uma rede de relações entre arte, ensino e sociedade.

Em síntese, a abordagem de Marques baseia-se na proposta triangular para o ensino de artes: apreciar, fazer e contextualizar. A proposta metodológica da *Dança no Contexto* se faz a partir de quatro faces: problematizar, articular, criticar e transformar. Marques vislumbra o processo de ensino-aprendizagem na dança envolto nas singularidades, ou seja, em que a arte se manifesta em intercâmbio com o mundo, estabelecendo uma relação direta entre saberes específicos da área da dança, saberes singulares de cada sujeito e o contexto onde os corpos se inserem.

A autora estabelece a estreita relação do corpo que dança com a sociedade e, nessa dança, chama a atenção para um corpo que não está dissociado do mundo. Assim, provoca a reflexão de que as aulas de dança podem ser também "um convite à crítica e transformação de corpos/pessoas" (Idem, p. 33). Isabel Marques convoca a pensar sobre o ensino da dança atrelado aos processos de criação, transformação e construção de vínculos e localiza a sala de aula como uma rede de relações em que, mesmo ao serem propostos conteúdos específicos da área, outras possibilidades de diálogo do corpo com o mundo podem ser exercitadas.

Atrelada a um movimento político de luta pela inserção da dança como disciplina obrigatória no currículo escolar (que ampliou o número de professores licenciados em dança nas redes públicas e privadas de ensino formal e possibilitou o crescimento de pesquisas teóricas neste campo), Marques é uma das pioneiras no Brasil a publicar livros em que a dança relacionada aos processos educacionais apresenta-se como área de conhecimento.

Na sua obra, e especificamente naquela intitulada *Ensino de dança hoje – textos e contextos* (na 5ª edição, publicada em 2008), aponta reflexões sobre a prática da artista-docente traçando relações entre o processo de criação de um trabalho coreográfico e as relações que ocorrem nos processos formais de ensino da dança, afirmando que o conhecimento é a base comum que liga esses dois fazeres.

A autora aponta o caráter educacional na prática do diretor ou coreógrafo, acentuando as posições autoritárias que, muitas vezes, operam na exigência de uma "execução perfeita e silenciosa." (MARQUES, 2008, p. 106). Desse modo, questiona os modelos artístico-pedagógicos realizados por professores, diretores e coreógrafos de dança por vias de verdades sobre o corpo e sobre a dança. Nesse paralelo entre o professor

e o diretor-coreógrafo, propõe a possibilidade de pensar a sala de aula como um espaço cênico e aberto à dialogicidade e às singularidades dos corpos, ampliando assim as perspectivas sobre a função social da dança. Sobre o artista-docente, afirma:

(...) é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também explicitamente educacionais (MARQUES, 2008, p. 112).

Considero importante localizar a imbricação do termo artista-docente a partir das discussões de Marques e suas respectivas relações na área da dança. Contudo, ao me interessar pela prática da dança por vias não sistematizadas, em que a prática já acontece por vias pedagógicas inventivas, proponho ampliar a discussão acerca do artista-docente compreendendo a criação não apenas atrelada à configuração de uma coreografia, mas como uma situação de transformação da realidade.

Em minha atuação profissional como artista independente da dança, a experiência do diretor-coreógrafo se encontra borrada com a figura do artista intérprete criador, o processo de criação de um trabalho acontece acompanhando as inquietações do artista e ele mesmo organiza e elabora os materiais, movimentos e ideias que serão expostos na cena. Portanto, os estudos de Marques, se fazem pertinentes na ampliação do termo “artista-docente”, compreendendo-o na hibridação das posições acerca de quem cria, de quem ensina e de quem dança.

Refletir sobre as variações dos estados corporais do artista-docente (a depender do contexto que habita) e, a partir disso, ampliar as reflexões e as práticas sobre os processos de aprendizagem faz parte do ato de criação.

No que diz respeito aos processos de aprendizagem e a relação com a criação artística, a dissertação *Aprender investigando: educação em dança é criação compartilhada*, de Gladistone Tridapalli<sup>68</sup> (2008), problematiza a relação dos processos de aprendizagem na dança para além da transmissão de conhecimento. Propõe a hipótese de um modo de aprender que se faz na emergência dos acordos coletivos, em que aprender dança como criação compartilhada colabora para produzir modos singulares de dançar e desloca posições arraigadas entre professores e discentes.

<sup>68</sup>Gladis Tridapalli é professora no curso de bacharelado e licenciatura em dança na UNESPAR - Campus Curitiba II. Interessada na criação/composição, improvisação e performance é mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

A experiência de aprendizagem, nos estudos de Tridapalli, está relacionada ao processo investigativo do corpo, como uma ação contínua de formular hipóteses em movimento, como característico da natureza do homem na sua condição de sobrevivência. Ela problematiza o corpo em estado de aprendizagem que, ao agir interrogando, em dúvida, cria estratégias para lidar com o imprevisível e o inesperado. A autora faz pensar no corpo em condição de questionamento, sugerindo que esse estado é condição para a criação de outros modos de mover e resolver problemas.

Em sua dissertação, Tridapalli não se apoia em procedimentos advindos de sistematizações ou técnicas codificadas de dança. Em lugar disso, reflete sobre procedimentos metodológicos não atrelados a uma lógica conteudista. Assim, considera que é na "experiência investigativa do corpo que pode emergir o "o que" é necessário para aprender" (p. 50).

Propõe pensar que uma transformação nos modos de aprender dança possibilita rever as relações enrijecidas entre docentes e discentes, em que ele "precisa aprender conteúdos como vocabulários pré-estabelecidos por meio de métodos de ensino pré-determinados" (p. 51). Para Tridapalli, em uma situação de aprendizagem que se faz por vias de criação compartilhada, configura-se uma rede de articulações e informações que embaralham as posições entre quem aprende e quem ensina.

Tridapalli, dez anos após sua defesa de mestrado, cria uma *performance* intitulada: *Maria Samambaia Palestra*, que é uma continuação da pesquisa *Samambaia: prima da Monalisa*<sup>69</sup>. Em conversa sobre a atualização das questões da dissertação no ato performativo, a artista diz que: "A dramaturgia é tecida pelo estudo de investigação em dança desenvolvida na dissertação de mestrado a qual aponta em como lidar com a dúvida, levantar questões, criar hipóteses, fazer escolhas, testar procedimentos, junto com o corpo que dança uma relação com as histórias e narrativas do cotidiano como a maternidade, as mulheres, o amor" (TRIDAPALLI)<sup>70</sup>.

Nessa *performance* que transita por diferentes contextos e eventos artísticos, acadêmicos e educacionais, a artista (na urgência de reconfigurar e criar outras formas para suas questões atualizadas) expõe "a crise de ser artista/professora/pesquisadora/mãe

<sup>69</sup> Um trabalho solo criado e testado junto das ruas, pessoas, projetos sociais, regionais de Curitiba, Faculdade de artes do Paraná, com financiamento da bolsa de Estímulo à criação artística/categoria DANÇA 2008/2009.

<sup>70</sup> Entrevista não publicada.

e transitar com dor, prazer e precariedade entre os ambientes acadêmicos, artísticos e cotidianos”.

Tanto na função de colaboradora desse trabalho em um projeto pontual, e também nas diversas vezes em que presenciei a *performance* como espectadora em congressos, galerias de arte e em aparições inusitadas – como por exemplo, em uma reunião de colegiado, noto a revelação de um outro modo de expor a figura da professora-artista Gladis. É a figura de uma mulher que, aos poucos, vai criando um ambiente de reconhecimento e de coletividade sobre o que aparentemente beira a loucura.

Na precariedade que a artista propõe como dramaturgia desse solo e no próprio modo como a própria personagem Maria Samambaia se configura, se veste e se apresenta, há um corpo que vibra com a dúvida e que desbanca os saberes colados às certezas. Carrega os brinquedos dos filhos para o espaço da *performance*, engaja o público de modo inesperado nas ações para que seja possível algo acontecer e tateia as anotações para relembrar a ordem do roteiro da *performance*. Flerte com o erro, invenção de hipóteses e seguir sua *performance* quebrando a imagem da professora universitária, desmontando o glamour das galerias de arte.

A figura Samambaia arranca risos, choros e mobiliza imagens no espaço, acenando com um *Power Point* invisível. A partir de procedimentos de investigação criados e dançados no momento em que a *performance* acontece, lança conceitos e os reitera, lendo trechos de sua dissertação num tom de comprovação e justificativa. Convida-nos, com um humor peculiar, à experiência da criação de sentidos na própria coletividade que seu roteiro de ações faz acontecer no espaço performativo. Tridapalli provoca a pensar na sua *performance* como uma aula, ao atuar com dispositivos de ativação do corpo e variações de estados no público. Borra a figura da professora e da bailarina e, ao mesmo tempo, as fronteiras entre docente e discente, artista e espectador, criando espaços de apreensão e desterritorialização acerca de posições fixadas. Com seus surtos inesperados, provoca susto e espanto nos nossos corpos de espectadores e testemunhas das suas ações.



No texto *Performance Docente: Sentidos e implicações pedagógicas*<sup>71</sup>, o pesquisador e professor Marcelo de Andrade Pereira<sup>72</sup> apresenta algumas correntes de interpretação do problema da *performance* na prática educacional. Além disso, amplia a compreensão desse tema para além da competência e do desempenho, explorando as dimensões políticas, éticas e estéticas relacionadas à *performance* docente. Em articulação com diferentes autores estudiosos do campo da *performance*, o pesquisador, face às características da ação performática, coloca em evidência a responsabilização mútua e o caráter político inerente a este ofício. Assim, pensando nos processos de ensino e aprendizagem caracterizados por vias dialógicas, ambos estabelecem situações de participação, negociação e partilhas.

A associação da pedagogia com a *performance* é, nesse sentido, auto evidente. Isso porque, como sendo prática de crítica cultural, a *performance* interroga, resiste e intervém; designa uma forma liberadora de ação; dissolve as fronteiras entre a arte e a vida; rememora e reflete sobre o vivido; relacionando-se, portanto, com o múltiplo, com o diverso e com o diferente (PEREIRA, 2013, p. 32).

Ao refletir e investigar o agir pedagógico orientado pela *performance*, o autor propõe reflexões como possibilidade de fornecer caminhos que afastem os indivíduos de paradigmas históricos, reprodutivos e totalitários, possibilitando o alargamento das ações docentes. Tendo em vista que a *performance* é intrinsecamente subversiva “e tem como efeito desnaturalizar e desautorizar a estrutura de dominação, revelando-se como instância de construção social e de mudança” (CONTE, PEREIRA, 2013, p.97), a relação entre a *performance* e educação possibilita o questionamento e a recriação dos modos instaurados de lidar com a produção do conhecimento.

Segundo o autor, a dimensão estética implica um espaço-tempo pleno de presença no ato performático, no evento passível de experimentação. Na relação com os processos

<sup>71</sup> Possui Graduação em Filosofia - Licenciatura Plena pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2000), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003), Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007), com Pós-Doutorado pela New York University (2013-2014). É Professor Associado I do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSM. Atua nos seguintes temas: educação estética, pedagogia crítico-performativa, dança-teatro e performance. Entre seus operadores teóricos destacam-se Walter Benjamin e Giorgio Agamben. Informações extraídas da plataforma lattes.

<sup>72</sup> Este texto integra o livro *Performance e Educação (des)territorializações pedagógicas*, uma organização de Marcelo de Andrade Pereira (2013). Nesta organização o pesquisador objetiva expor territórios e fronteiras da Performance e a Educação.

pedagógicos, a dimensão estética diz respeito ao fluxo de experimentação das coisas e do próprio tempo, na possibilidade de, a partir de gestos, palavras e imagens, atualizar as apreensões de si e do mundo.

Pereira (2010) expande a discussão para pensar o sentido do gesto do docente na prática educativa. Compreende o gesto tanto em sua dimensão performativa quanto no ato estético, tratando-o como uma forma-força expressiva. Ao pensar sobre os modos como se dá a comunicação do docente, diferenciando-se de uma educação moderna, reducionista e reprodutora de sentidos, propõe pensar sobre uma dimensão performativa do gesto como um dispositivo amplificador do sentido na ação, como um ato que desperte a atenção.

Da maneira abordada pelo autor, essa compreensão do gesto incita a retomar as discussões referentes aos aspectos ético-estéticos (seja de uma *performance* ou de uma aula de dança), considerando as produções de sentidos que circulam e os modos de relações intersociais que os atos configuram no espaço. Os gestos podem redimensionar e ampliar os sentidos, como uma interrupção ou como uma abertura num dado fluxo de informações. Assim, convocam variações nos estados dos corpos que estão vivendo a experiência e extrapolam a apreensão pelas vias da recepção e da assimilação de conteúdos transmitidos.

Os efeitos decorrentes dos gestos, considerando a docência realizada por um professor que é também artista, podem designar transformações sensíveis nos corpos. A compreensão do gesto de forma estritamente relacionada aos movimentos e às ações do corpo em sua pluralidade de sentidos, ou seja, como formas-forças que estão engajadas na relação entre corpos, “articula como ato estético um conjunto de intrassignos; integrado ao corpo o gesto fala ao corpo como corpo” (PEREIRA, 2010, p. 561).

Essas abordagens possibilitam ampliar a compreensão da docência quando friccionada às práticas artísticas, pois convocam a reflexão sobre os processos de comunicação e do ensinar-aprender como uma dinâmica que envolve a pluralidade nos modos de apreensão por vias sensíveis. É no corpo que os sentidos se constroem e se transformam.

Em outro estudo prático realizado no campo das artes visuais e da *performance*, Naira Ciotti<sup>73</sup>, em seu livro *O professor performer*, revela a ênfase dada ao olhar sobre a

<sup>73</sup>Naira Ciotti é professora-performer, atua na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Departamento de Artes. É graduada em Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade de São Paulo. Mestrado concluído em 1999 com o título O híbrido professor-performer: uma prática, sob a orientação da Prof. Dr.

educação que acontece a partir do lugar do artista e envolve as hibridações presentes nas *performances* em sala de aula.

Em seu trabalho, a autora mistura atividades pedagógicas e artísticas. Partindo das propostas relacionais de Lygia Clark e das *performances* de Joseph Beuys, constata as influências desses dois artistas nos seus modos de ensinar arte. Comenta que, quando o professor é também artista, existe um recorte da sua pesquisa, da sua experiência, da sua atuação e das suas influências. Assim, reitera que "a hibridação professor-*performer* propõe que o aluno seja produtor em arte. Nesse contexto, ensinar é, acima de tudo, um processo de criação e experimentação" (CIOTTI, 2014, p.43).

Nessa abordagem, o "professor-*performer* movimenta os conhecimentos que possui sobre a arte em direção ao seu aluno. Ele pode movimentar corpos de conhecimentos, além da representação e da técnica". (Idem, p. 61) Ciotti defende que os materiais do professor, assim como na *performance*, não são predeterminados, uma vez que o interesse não está na passagem de uma técnica codificada e específica. "Sua matéria é um pensamento de arte, um pensamento em movimento, um pensamento em *performance*" (Idem, p. 61).

Nos estudos da autora, a *performance* se aproxima das práticas educacionais para colaborar na proposição de uma prática pedagógica diferenciada. Essa maneira alternativa de ensinar pode provocar mudanças de percepções nos discentes, de modo semelhante ao que uma *performance* provoca nos espectadores. Ou seja, transforma a sala de aula em "um lugar complexo e aberto a experimentações" (Idem p. 64).

Ciotti, nas relações que estabelece entre as artes plásticas e a *performance*, investiga a participação do corpo, da voz e do lugar como elementos que atuam simultaneamente:

"O corpo do *performer* e o corpo coletivo do observador, em primeiro lugar. A voz e seus envoltórios de gestualidade, figurino, cena, enfim, interferem no lugar. E, finalmente, o lugar, no sentido arquitetônico, afetivo e como fenômeno físico (CIOTTI, 2014, p. 19).

Quando a autora fala de corpo se refere não somente aos corpos do *performer* e do público, mas de corpos humanos e não-humanos que possibilitam a realização do ato

---

Ana Cristina Pereira de Almeida. Desenvolveu pesquisa de doutorado sob orientação dos professores Renato Cohen e Christine Greiner sobre questões da performance arte, Arte Contemporânea na tecnocultura, a rede, a memória do corpo e os museus de arte, denominado: O museu como mídia: performance e espaço colaborativo; em setembro de 2005 no Programa de Comunicação e Semiótica da PUC/SP. Atua desde 1994 como performer na cena artística.

performativo. No que diz respeito à voz, relaciona-a ao diálogo entre o trabalho e o público. Mais do que fala, a voz está relacionada à interlocução e à comunicação. Sobre a questão do lugar, refere-se à mobilidade dos espaços e também à própria alteração dessa função, no sentido de subversão dos modos impostos de uso da arquitetura.

Partindo desses elementos, Ciotti propõe refletir sobre os aspectos metodológicos de uma aula. Amplia e problematiza a docência em arte, de modo intrinsecamente relacionado aos aspectos poéticos, processuais, corporais e também políticos. A ação do docente realizada por vias informativas e desengajada dos estados do corpo, distancia a percepção de si, da ação e do lugar em que acontece. Esses são modos habituais da presença, quando se lida com territórios conhecidos e demarcados.

Pensar as aulas como ato performativo altera os modos de percepção e faz da aprendizagem um processo de reinvenção de si e do mundo. Faz viver confrontos no corpo, paradoxos e contradições a partir dos deslocamentos vivenciados, da subversão dos modos de uso do espaço, da interlocução entre a presença dos corpos e da matéria. Colocar-se no risco de percorrer outras rotas no ato da docência é também, em alguma medida, criá-las.

O artista Joseph Beuys<sup>74</sup> é a referência citada por Ciotti para refletir sobre as questões do lugar na *performance*. A autora afirma que elas são sempre transformadoras de “um espaço num lugar no qual o espectador pode identificar tanto a experiência pessoal do artista, quanto as especificidades do local, enfatizando sua própria experiência como espectador” (CIOTTI, 2014, p.39)<sup>75</sup>.

Como exemplo de uma intervenção direta sobre a realidade, a autora destaca as *performances* de Beuys e, destacando sua atuação como artista e professor, interessam as ações intituladas como *Esculturas Sociais*. Beuys, valendo-se de um quadro negro, cavalete e giz instalados numa sala, convidava os participantes à interação de ideias e debates com o intuito de combater o que denominava de alienação, em busca de uma pedagogia transformadora. O estudioso do campo da *performance* Jorge Glusberg (2009)

<sup>74</sup> Joseph Beuys “nasceu em Krefeld, Alemanha, em 1921, em plena República Weimar (1919-1932). Sua vida acadêmica iniciou-se em 1947, quando, depois de atuar como piloto de avião durante a Segunda Guerra Mundial, foi estudar Escultura Monumental na Academia de Artes de Düsseldorf, concluindo o curso em 1950. De 1963 a 1971, trabalhou como professor de Escultura nesta mesma academia. Na década de 1960, conheceu o grupo Fluxus e as experiências de John Cage; a partir daí, compreendeu como seria sua obra artística: performances e ações, para comunicação com o público” (VICINI, 2009).

<sup>75</sup> Ciotti reforça que na obra de Beuys, quando o lugar é imantado com a performance, há uma alteração do espaço, a exemplo da ação denominada *I like America and America Likes me*<sup>75</sup>. Nesta ação, realizada em maio de 1974, Beuys inicia sua performance chegando da Alemanha no aeroporto John Kennedy em Nova York, do aeroporto é carregado numa ambulância para o espaço onde irá conviver com um coioete selvagem durante uma semana. Neste período Beuys e o coioete ficam isolados por uma cerca de arame.



pontua que “Beuys entende que não se pensa a fundo em meio ao silêncio e sim através da fala e da discussão” (GLUSBERG, 2009, p. 132). As *Esculturas Sociais*, portanto, consistiam em discussões com grupos de pessoas, acerca do tema da arte e da ciência.

A proposição de Beuys provoca a pensar sobre uma aula como uma *performance*, utilizando-se de dispositivos e materialidades que são associados à figura do professor e de um ambiente formativo. Ela colabora para uma reflexão crítica na ampliação dos modos de se praticar docência, instiga a reflexão sobre práticas de interação entre artista, obra e público, bem como a própria subversão das experiências comunicativas da atividade docente e do lugar da sala de aula em conexão com questões da sociedade. O objetivo da sua *performance* era a interação de ideias, provocando atitudes e pensamentos. Segundo a pesquisadora do campo das artes Magda Salete Vicini (2009), para Beuys “educação significava arte, que é igual à criatividade, que é igual à liberdade humana” (p.27). Vicini coloca que:

Esculturas Sociais são formas de pensamento que, transformadas em palavras, provocam evoluções. Cada um é artista e as esculturas nunca estão terminadas, porque o pensamento está sempre em processo de reações, fermentações, decomposições. Tudo está constantemente em estado de mudança. A interatividade é fundamental nesse processo, pois o ato de pensar produz energia entre as pessoas, e estas não conseguem ficar indiferentes ao ambiente. Nos encontros de Escultura Social aconteciam discussões sobre socialismo, arte, estética, política, entre outras, em busca de uma pedagogia para transformar a sociedade. Geralmente Beuys utilizava quadros negros para escrever suas ideias, através de palavras e diagramas (...) (VICINI, 2009, p. 23)<sup>76</sup>.

A partir desses exemplos, pensar sobre o corpo do professor, assim como também do *performer*, amplia as compreensões de uma aula ao considerá-lo como um atrator e mobilizador de experiências interativas e de gestos comunicacionais sensíveis – como um jogo necessário ao ato pedagógico. Propor e vivenciar uma aula como *performance* implica a ativação de um campo de experimentação coletivo sustentado por convites que se distanciam de uma lógica que solicita um assujeitamento do corpo.

No ofício de artista-docente, há uma hibridação entre especificidades da arte e da educação, em que a educação em arte é aprendizagem tecida como ação de criação compartilhada. Ali, o gesto do docente provoca através de formas-forças outros saberes sensíveis do corpo, como propõe Pereira. Compreender o professor como um *performer*

<sup>76</sup> Esta citação é retirada do texto Arte de Joseph Beuys: pedagogia e hipermídia de Magda Salete Vicini publicado em 2009 na Revista ECA XIV.

torna uma aula de dança algo nutrido por conexões variantes, multirrelacionais, heterogêneas e imprevistas, quando distante de uma categoria de ensino pautada numa lógica de modalidade.

Pensar em uma *performance* como uma aula e em uma aula como uma *performance*, recoloca e desloca a posição do artista-docente. Proporciona, além da produção de conhecimento por vias de diversidade e de participação, ambientes artístico-educacionais interrogativos engajados no estar *com*. Aderir à tensão do espaço que o corpo habita como condição para uma aula-*performance* acontecer, implica o gerir do encontro no corpo-a-corpo. Torna-se uma ação política capaz de promover rupturas nos modos de operar condicionados à obediência, proporcionando ambientes de participação.

Tramar a construção do conhecimento, da produção de si e de um coletivo, criar aulas como planos abertos e inacabados, pode ser também uma prática libertária e problematizante. Isso gera – além dos saberes restritos ao estímulo à inteligência, ao desenvolvimento de habilidades e competências – um exercício do pensamento que promove variações de estados de presença implicados na relação com os outros corpos.

Pensar e arriscar aulas que convidem os corpos à participação não significa a eliminação da figura da docente. Todavia, é reconhecer que cada participante tem o poder de elaborar seus pensamentos e ideias sem um isolamento individual. Isso se dá a partir e através das interações suscitadas por meio das estratégias metodológicas ou lógicas compositivas utilizadas pela artista-docente.

Quem sabe, através da investigação dos meios para o exercício da artista-docente – implicado em proporcionar um ambiente cooperativo capaz de instaurar estruturas participativas – se instigue a prática contínua de tomadas de decisão vividas no confronto do corpo-a-corpo, tanto no discente quanto no docente. Tornar-se presente *com* e praticar pensamentos e planejamentos tecidos de modo coletivo, talvez possa ressoar para além das paredes da sala de aula e assim provocar reinvenções nas estruturas intersociais.

#### 4.1 BREVE NOTA SOBRE PERFORMANCE

Ao investigar modos de fazer dança que acontecem em aproximação com o cotidiano, as abordagens a serem expostas se fazem perseguindo modos de atuação estética na arte que operam em conexão com a vida cotidiana e, portanto, não se debruçam

unicamente sobre os regimes representativos da arte<sup>77</sup>. Esta forma de atuação estética na arte será aqui exposta a partir dos temas que interessam para refletir e articular com a prática da docência: a relação entre arte e vida cotidiana e o *performer* como mediador e agente de variações nos estados dos corpos que compartilham um dado tempo-espço.

Distante de querer localizar a *performance* como um gênero, fixando elementos e categorias para determiná-la e/ou defini-la de maneira rígida, trazer algumas reflexões que artistas e estudiosos apresentam e se fazem pertinentes para fundamentar a compreensão do tema da *performance* e trazer pistas para ampliar os limites da prática da docência em dança.

O pesquisador brasileiro Renato Cohen (2011), ao localizar a *performance* como uma *arte da fronteira* em contínuo movimento de ruptura, desloca a experiência dessa linguagem artística de uma posição sacralizada por ritualizar os atos comuns da vida, como se, assim, o artista passasse a quebrar o formalismo das convenções e dos espaços instituídos para as expressões artísticas. Cohen afirma que a radicalidade como característica da *performance*, herdada dos movimentos anarquistas, que resgatam a liberdade na criação, em alguns casos, causa choque nos espectadores e, neste sentido, acontece como uma intervenção por, muitas vezes, se realizar como um movimento de contestação “tanto no sentido ideológico como no formal (COHEN, 2011, p. 135).

Segundo Glusberg, as *performances*, compreendidas como expressões artísticas, além de realizarem uma crítica e uma ruptura das situações da vida em sociedade, também levam em consideração para a sua realização o seu meio sociocultural. “A esta ruptura com os padrões tradicionais do viver (que também implica uma denúncia) se justapõe uma ruptura aos códigos do teatro e da dança, que estão longe de serem estranhos à arte da *performance*” (GLUSBERG, 2013, p. 72).

Historicamente, a *performance* como experiência estética em arte surge por volta dos anos de 1970, *a posteriori* do movimento do *happening*, que se situa nos anos de 1960. Ambos os movimentos, mesmo com características distintas, acontecem como meios de expressão de contestação e de cunho experimental. “Futuristas e dadaístas

<sup>77</sup> Refletir então sobre a passagem do Regime Representativo para o Regime Estético, partindo da abordagem de Rancière, diz respeito à suspensão de uma narração de complementaridade na relação com a imagem. Acerca do entendimento de representação o autor afirma que [...] não é o ato de produzir uma forma visível; é o ato de dar um equivalente, coisa que a palavra faz tanto quanto a fotografia. A imagem não é o duplo de uma coisa. É um jogo complexo de relações entre o visível e o invisível, o visível e a palavra, o dito e o não dito. Não é simples reprodução daquilo que esteve diante do fotógrafo ou do cineasta. É sempre uma alteração que se instala numa cadeia de imagens que altera por sua vez (RANCIÈRE, 2012, p.92).

utilizavam a *performance* como um meio de provocação e desafio, na sua ruidosa batalha para romper com a arte tradicional e impor novas formas de arte” (GLUSBERG, 2013, p.12).

Ao relacionar a figura do *performer* com a do docente, um dos principais interesses desta tese, expande-se a compreensão do ofício de ensinar, tendo em vista que a aula ou a *performance* só acontece, compreendidas por uma perspectiva dialógica, quando há a elaboração dos sentidos a partir da relação estabelecida com quem participa do ato (da aula ou da realização da *performance*), pois ambas estão atreladas ao seu inerente aspecto comunicacional que envolve o corpo e sua potencialidade expressiva e sensível.

Se o *performer* atua na transformação das significações possíveis dos objetos, ambientes, gestos, palavras e imagens e, também, mobiliza a transformação de realidades e de estados de presenças que reverberam na vida em coletivo – pensar sobre o ofício do artista-docente faz friccionar aspectos atrelados à *performance* com uma aula. Não diz respeito a criar uma figura onde a professora opere por vias representativas, como um determinado personagem, mas sim às atitudes e os elementos que envolvem tal expressão artística.

Nas variações dos modos de operar, a depender das intenções na relação com os temas, mesmo sem se enrijecer na tentativa de controlar a situação (tanto da *performance* como a da aula), as intencionalidades das ações propostas geram transformações no espaço vivido coletivamente. Segundo a estudiosa do campo da dança Sandra Meyer Nunes “o termo intenção vem do latim *intentione*, ou, ação de tencionar; tensão; vontade determinada; desejo; propósito; pensamento reservado” (2009, p. 141).

Nunes, ao tratar das ações e intencionalidades do artista cênico, afirma que não há garantia acerca dos seus objetivos. “Outras informações atravessam o corpo provenientes dele mesmo, das relações com o ambiente, e das conexões que o ator buscou estabelecer “conscientemente” a partir de dados e objetivos traçados *a priori*” (NUNES, 2009, p.136). Assim, quando se fala de intencionalidade, não se trata de causa e efeito: agrega-se a esta compreensão as margens de probabilidades e eventos que tensionam os corpos humanos e não-humanos e as ações que podem ser elaboradas e desdobradas a partir desses tensionamentos.

Seria, portanto, uma contradição compreender que determinados códigos das artes de *performance* possam ser aplicados como fórmulas para uma aula de dança. O que interessa no caráter transformador e interruptivo da *performance*, diz respeito a uma



intencionalidade corporal que opera como uma intervenção no espaço, abrangendo vias de apreensão sensível da atenção do corpo para as ocorrências do aqui e agora e, também, para o inesperado.

Ampliando e dando continuidade à discussão sobre as variações de estados de corpo relacionados à *performance*, interessa a abordagem do linguista e historiador Paul Zumthor (2014), que destaca na *performance* a relação entre as formas e as forças que não apenas comunicam algo de modo informacional, mas envolvem uma dinâmica de trocas simbólicas e sensoriais: os gestos, as entonações, os lugares e os efeitos sensoriais produzidos que, no corpo-a-corpo, convocam à elaboração do que é sentido de modo sinestésico e significativo.

Ampliando as relações sobre as forças-formas e o corpo-a-corpo na *performance*, vem à tona um exemplo do autor que relembra os efeitos no seu corpo que, quando ainda criança, presenciava no subúrbio parisiense os cantores de rua onde ouvia-se, em grupo formado em volta dos cantatores, uma melodia muito simples que contava com um trecho que podia ser retomado e cantado em coro. Ainda sobre esta situação, articulando-a com a compreensão da *performance*, Zumthor descreve:

Ocorreu-me comprar o texto. Lê-lo não ressuscitava nada. Aconteceu-me cantar de memória a melodia. A ilusão era um pouco mais forte, mas não bastava, verdadeiramente. O que eu tinha então percebido, sem ter a possibilidade intelectual de analisar era, no sentido pleno da palavra, uma “forma”: não fixa nem estável, uma forma-força, um dinamismo formalizado [...]” (ZUMTHOR, 2014, p. 32).

Neste sentido, evoca na ação da *performance* a ideia de presença do corpo, da integridade de um ser numa situação dada e das pulsações dos corpos que estão a sua volta. Assim, a *performance* está ligada ao corpo, como também ao espaço e ao ritual<sup>78</sup> coletivo que dela surge – como parte do espaço ritual da *performance* articulam-se o propositor, as suas proposições e os participantes que efetivam a realização da ação.

Na *performance* há sempre alguma coisa dela que transborda dos seus sentidos e significações a depender da recepção e do estado do corpo dos participantes: “o corpo é ao mesmo tempo o ponto de partida, o ponto de origem e o referente do discurso. O corpo

<sup>78</sup> Sobre a ideia de ritual relacionado com a linguagem e a poesia, Zumthor utiliza essa palavra despojando-a das conotações sacra: “No caso de um ritual propriamente dito, incontestavelmente, um discurso poético é pronunciado, mas esse discurso se dirige, talvez, por intermédio dos participantes do rito, aos poderes sagrados que regem a vida; no caso da poesia, o discurso se dirige à comunidade humana: diferença de finalidade, de destinatário; mas não da própria natureza discursiva (ZUMTHOR, 2014, p.47).

dá as medidas e as dimensões do mundo” (ZUMTHOR, 2014, p.75). Nesta perspectiva, as apreensões se fazem de saberes do corpo, que não são fixos e estáveis e nem plenos de um único sentido.

Nossos sentidos são órgãos do conhecimento e não apenas ferramentas de registro dos eventos vividos; operam elaborando e transmutando os estados de presença do corpo que está sempre em relação a outros corpos humanos e não-humanos e, também, em relação às memórias inscritas neles e que frequentam os aspectos perceptivos.

Ainda, expandindo as reflexões sobre o corpo em relação com a *performance*, a artista Eleonora Fabião vivencia suas *performances* como *programas*<sup>79</sup>. Compreende este termo como um “motor de experimentação”. A artista afirma que programas criam corpo para aqueles que os *performam* e também para os que são afetados pela *performance*.

Em diálogo com Gilles Deleuze e Baruch Espinosa, a artista faz duas proposições para pensar o corpo em relação à sua prática na *performance*. Dentre suas reflexões interessa destacar que “o corpo não está sendo compreendido em termos de forma, mas de forças interativas, como uma complexa relação entre diversas velocidades, como uma elaborada interação entre partículas infinitas” (FABIÃO, 2009, p.238). E a outra proposição se dá considerando o poder do corpo de afetar e ser afetado, enfatizando o caráter inacabado e relacional do corpo.

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, p.238).

Eleonora considera que a *performance*, na impossibilidade de definição e no seu caráter desafiador de princípios classificatórios, possibilita o desenvolvimento de “zonas de desconforto” e coloca em evidência a potência da “mutabilidade e da vulnerabilidade do vivo e da vivência” (p.239). Ao considerar potência da *performance* o des-habituar e des-mecanizar as relações entre corpos, contextos, matérias e forças compreende que tal prática pode também “criar situações que disseminem dissonâncias diversas: dissonâncias

<sup>79</sup> A autora denomina de programa suas ações na *performance* inspirada no texto *Como criar para si um corpo sem órgãos*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari,

de ordem econômica, emocional, biológica, ideológica, psicológica, espiritual, identitária, sexual, política, estética, social, racial...” (FABIÃO, 2009, p.237)

Partir dos dispositivos aqui destacados e discutidos a partir da prática da *performance* como possibilidade de ampliar a prática do artista-docente numa aula de dança, interessa, por convocar na situação pedagógica, também, “zonas de desconforto”. Relacionar às qualidades de uma aula com as dimensões ético-estéticas e as relações intersociais que nela participam pode alargar e dinamizar de distintos modos nossas maneiras de praticar e pensar no corpo-a-corpo as danças feitas na contemporaneidade.

Assim, não se trata de considerar que a *performance* pode vir a ser uma salvação para o ensino da dança. Mas, na aproximação com o caráter imprevisível e relacional de algumas abordagens sobre a *performance*, visualizo esta prática como um dos meios de se opor às forças hegemônicas de poderes que operam sobre o corpo e que são recorrentes nas mais variadas instituições inclusive nas de ensino da dança.

Considerar a artista-docente da área da dança, assim como o *performer*, como agente mediador de uma zona de desestabilização, em alguns casos, pode colaborar para ativar e evidenciar a pluralidade de percepções, os movimentos que só podem ser experimentados em um dado recorte do tempo-espço e no coletivo que se pratica.

#### 4.2 TROPEÇAR, SOLUÇAR E GAGUEJAR – DE QUE DANÇA ESTAMOS FALANDO?

Para falar de dança, agora, escolho contar seis histórias – tentarei, descrevendo e criando imagens, trazer aqui danças que habitam minha memória e que, em distintas variações, seguem alterando minhas próprias compreensões do que é e do que pode vir a ser dança.

Escrevo-falo sobre uma dança que acontece na escola pública do ensino fundamental em meio às aulas de Artes, onde duas mulheres, tentam estratégias para promover uma aula de dança para os discentes da 8ª C. Elas, colocando o corpo em jogo, convidam-os a desencostar das paredes, tropeçando entre cadeiras, conversas e a euforia que habita corpos adolescentes. Propõem convites para experimentar os passos sociais do *hip-hop*, passos vividos no senso-comum que fazem parte dos clips antigos e atuais, de festas ou batalhas de *hip-hop*. Enquanto as meninas (da 8ª C) cuidam das calças para não

mostrar o “cofre”, escapam movimentos nos braços tentando acompanhar os convites das professoras. Alguns gestos são partilhados e dançados em uníssono numa aula que é simultaneamente atravessada por ruídos, sinais de troca de sala e corpos dos mais variados tipos, ousando *looks* com o uniforme escolar.

Escrevo-falo sobre a tentativa de dançar o empurrar e o alcançar do corpo em aulas de danças que ensino-aprendo, lidando com a empolgação do desejo de criar e elaborar danças que nascem das inquietações de jovens artistas em processo de formação. Eles e elas se lançam nas raias do estúdio 3. Realizam danças suadas e tensionadas e turbinadas dos corpos que chegam de bicicleta nas manhãs de segunda-feira e que compartilham junto dos seus movimentos os soluços, as travas que ecoam no corpo.

Vestindo um vestido vermelho, caminhando pela rua XV em Curitiba, ela, coloca seu corpo em jogo e para o jogo. Entra no embate com vozes microfonadas de homens, que tentam exorcizá-la pressionando com as mãos na sua cabeça. Deve ser mesmo chocante demais, para alguns, ver danças de mulheres que se colocam no risco do imprevisível. Ela empurra o homem com sua cabeça, e segue caminhando em lentidão.

Há uma pluralidade de danças e, das que gaguejam movimentos nos corpos, me lembro de uma que conta dançando das duas filhas que morreram e da sua impossibilidade de dançar por alguns anos. Ela grita e alguns gestos acompanham seu grito que pergunta: como continuar? Alternando entre movimentos-fala e movimentos-gagos. Um corpo sonorizado, entra e sai do espaço da *performance*, tenta finalizar, convida-nos como público a adentrar suas histórias, suas perdas com uma dança-história que é sempre interrompida e incompleta.

Uma mulher que vai ao *Clube dos Solitários* quase todos os finais de semana me contou, um dia que partilhamos a mesa, que tem na dança um lugar de celebração da sua vida, que depois de vencer um câncer no intestino e perder sete centímetros do mesmo, descobriu, depois de alguns anos, que dançando acorda se sentindo viva no dia seguinte e suspeita que ganha mais um dia de vida.

Um grupo de secundaristas que empilham cadeiras e contam – alternando entre gestos, músicas, palavras e movimentos realizados em uníssono – situações que viveram nas escolas ocupadas durante o ano de 2016. Fazem convites diversos com suas ações, enquanto uma menina anda de *skate*, outros empurram a pilha de cadeiras como uma tentativa de ilustrar uma situação em que ao mesmo tempo tentam avançar e enfrentar criando estratégias de proteger os seus corpos.



Partindo das imagens dessas danças que conto como histórias, não tenho a pretensão de definir e fazer um recorte sobre um determinado tipo de dança, mas a partir do que acompanho numa aula, num festival, num baile ou no próprio campo do estágio, mostrar que a compreensão sobre dança se amplia com os encontros. A partir dos chãos que venho pisando não consigo colocar em evidência, aqui, nenhuma outra dança além dessas que fazem parte do meu cotidiano dançante. Talvez, possa parecer uma escolha restrita, mas arrisco que nessa restrição como escolha, a partir das rotas que traço, há sempre graus de ampliações de perspectivas e possibilidades não apenas para mim, mas a cada contexto – escola, sala de aula, cidade, teatro – há um eco do corpo no contato com os outros corpos.

#### 4.3 *PERFORMAR* O CONVITE, VIVER E PLASMAR ENCONTROS EM SITUAÇÕES DANÇANTES

A partir dos tropeços, soluços e gaguejos dançados em situações de sociabilidade nos bailes, parece que, agora, entrar numa sala de aula ganha outras dimensões. Se não houvesse minha experiência como artista, inicialmente em busca de outras experiências para a criação, seria, talvez, impossível sustentar a prática da docência em dança como um ato de criação. O que me torna possível desinstitucionalizar esse ofício e vivê-lo, às vezes, desviando-o das certezas e da eficiência (ou pelo menos tentando), só se efetua pela sua fricção com a arte.

Desafogar as aulas de dança das coreografias previstas pela institucionalização da arte que, por vezes, enrijecem as lógicas de ensinar-aprender, é, aqui, uma tentativa de (des) ativar hábitos impregnados, tentando pelo *meio* - meios de potencializar a inter-relação entre os corpos humanos e não-humanos. Olhar para o corpo do docente, para a reverberação dos seus gestos e intencionalidades no espaço, convoca-me a tentar estratégias para viver uma aula como um ato performativo.

Experimentar uma docência performativa desloca posições estabelecidas previamente, implicando diretamente o vínculo do corpo com o contexto e, consequentemente, com as estruturas de normas e regulações. Contudo, não se trata de acreditar na possibilidade de uma metodologia livre dessas estruturas, mas de acionar no corpo modos de agir contra-hegemônicos e de se reorganizar com o fluxo das informações

existentes. Portanto, a performatividade possibilita pensar em um sistema aberto em que o corpo permita ser atravessado pela realidade e as formas-forças que os compõem.

Exercitar uma docência performativa é colocar-se em risco para lidar com situações de embate entre corpos, em que a atenção transita entre as presenças, os sentidos partilhados e os contextos. Assim como um artista que, em sua *performance*, propõe-se a experimentar seu trabalho contando com a participação efetiva do público a fim de redirecionar sua proposição, também a aula (quando tecida por uma metodologia performativa) por vezes conta com interrupções que podem ser abruptas e desestabilizadoras.

A estudiosa do campo do teatro e da performance Erika Fischer-Lichte (2011) expande o conceito de performatividade para refletir sobre uma estética que pressupõe uma ação sendo vivida e compartilhada tanto pelo artista quanto pelo público. A presença de todos determina os desdobramentos da ação, implicando a realidade e o momento vivido. Nesse sentido, a *performance* pode tanto não acontecer como também ser interrompida por gestos inesperados, abarcando instabilidades e situações não controladas. Para a autora, a estética do performativo se fundamenta em três características: a desmaterialização da obra vista como objeto; a indistinção temporal entre produção e recepção; e o apagamento da noção de ficção em favor da ação.

A pesquisadora da dança Jussara Setenta<sup>80</sup>, aponta a compreensão da performatividade como indicadora dos diferentes modos de organizar e compor danças. Em tal sentido, ela entende a performatividade como a possibilidade do corpo inventar e de produzir modos específicos de elaborar suas criações – a dança acontece articulada com questões políticas e estéticas implícitas na própria feitura. Nas palavras da autora, a relevância em tratar da performatividade na relação com a estética artística contemporânea está em “provocar, perturbar, e instigar a continuidade desses deslocamentos e descentramentos e tentar subverter procedimentos que fixem, e rotulem ideias, pensamentos, produções e outros”. (SETENTA, 2008, p. 83).

A relação entre essas abordagens conceituais acerca do termo performativo com a prática de artista-docente pode alargar as noções de ensino, de experimentação e de participação, não reduzindo a dança ao desenvolvimento de competências. Pensar numa

---

<sup>80</sup> Jussara Setenta é professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia e professora do Curso de Graduação em dança na mesma Instituição de Ensino Superior. Tem experiência na área de Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: dança, performatividade, performance, políticas de criação em dança, ensino da dança e coreografia.

prática de docência em dança por vias performativas é também refletir sobre um contexto que não está dado e é convocar – ser permeável a – um estado inventivo no trato com as informações, tanto para o docente quanto para o discente.

Os proferimentos performativos reestruturam as condições e viabilizam a ocorrência de outras ações que questionam a existência de um contexto dado, atuando para a inauguração de novos contextos. Não servem apenas para reproduzir e adaptar-se aos modelos pré-estabelecidos, mas para abrirem novas possibilidades de reorganização e desestabilização de contextos dados previamente.

A performatividade incita outros modos de atuação no percurso da artista-docente, impactando na qualidade de preparação de uma aula, nos questionamentos vivenciados em trabalhos artísticos e na vivência dos acordos e ajustes que o corpo faz com as implicações do presente. Essa articulação desloca a dança dos lugares legitimadores e ideais, provocando-me a pensar em estratégias metodológicas com abertura para a diversidade, para o *estar com*. Nesse sentido, a discussão do performativo em situações educacionais dialoga com a abertura do corpo no sentido da reformulação da própria existência, com a imprevisibilidade e a possibilidade de uma ruptura com modos cristalizados de se pensá-lo.

Arriscar uma docência performativa pulsa junto dos percursos aos bailes, por experimentar a dança no acompanhar do passo de alguém, na atenção à diversidade dos modos de existência e no caráter aberto e imprevisível da vida. Planejar uma aula nutrida por uma atuação performativa é pensar numa situação educacional por meio da qual exercita-se a abertura ao encontro e à criação. Coloca-me, como artista-docente, no exercício constante de abrir-me à percepção para lidar com situações diferenciadas, impossibilitando o tratamento das metodologias de ensino-aprendizagem como modelos definitivos.

No fazer artístico relacional, tratar as questões estéticas que envolvem a relação entre a apreensão sensível e cognitiva das capacidades perceptivas ativa distintos dispositivos de afinos e desafinos da vida em coletivo, designando uma forma de experiência e de apreensão dessa relação. Isso engendra questões sociopolíticas e a imersão num espaço intersubjetivo. Quando o vínculo social está, muitas vezes, cercado de modos padronizados e reproduzidos culturalmente, configurando modos do encontro acontecer, os artistas arriscam, em suas elaborações estéticas, distintas experimentações e possibilidades de encontro, ao expandir os moldes instituídos a propósito dos lugares, das ações e das lógicas comunicacionais entre os corpos.

Sabe-se que a arte sempre é relacional em diferentes graus. É o lugar de estar junto, de produzir sociabilidade, de gerar encontros, de ser um interstício social (como um agenciamento de espaços de intersubjetividades) e de inventar modos de relações entre os corpos e dos corpos e matérias com o mundo. Portanto, as experiências artísticas delineiam linhas ético-estéticas que se constroem a partir de vínculos sociais. Na maioria dos casos, visam reposicionar as relações binárias entre obra de arte e espectador<sup>81</sup>, bem como acolhem a emergência do encontro e das imprevisibilidades como parte importante na configuração da obra.

A realidade é criada e recriada em interdependência com a circulação das formas e forças presentes no mundo. A ação do encontro entre corpos e materialidades impossibilita a fixação de um modo determinista do corpo e das significações e sensações vivenciadas. Ela provoca a desterritorialização e não acontece apenas com harmonia e

---

<sup>81</sup> No contexto brasileiro, o interesse na formação de relações de convívio em trabalhos artísticos acontece desde os anos 1960, a exemplo do movimento neoconcretista que ocorreu entre as décadas de 50 e 60. Como uma crítica ao concretismo na arte, este movimento além do seu caráter subjetivo, trouxe de volta para as criações a relação entre obra e espectador. Além disso, instigou o relacionamento das práticas artísticas com o social, em que a obra se faz em seu acontecimento junto ao público. Em uma nota referente ao movimento neoconcretista no seu texto: *Molda-se uma alma: o vazio pleno na obra de Lygia Clark*, Rolnik (1999) diz que “O grupo dos neoconcretos foi constituído por: Aluísio Carvão, Amílcar de Castro, Décio Vieira, Franz Weissman, Hélio Oiticica, Hércules Barsotti, Lygia Clark, Lygia Pape e Willys de Castro”. E acrescenta: “O neoconcretismo, cisão do concretismo, promovida por iniciativa dos artistas do grupo carioca, é uma reação ao que esses consideravam um racionalismo excessivo do concretismo paulista, que herda do construtivismo apenas a carcaça, esvaziada de sua alma, concentrando-se em problemas formais, reduzidos a soluções plásticas transformadas em fórmulas e a uma pesquisa puramente ótica. O movimento carioca traz uma veia experimental em suas propostas, valorizando o significado existencial e afetivo da obra de arte, a expressão e a singularidade (p.8).



sincronicidade, mas na amplitude que pode surgir do incalculável dos afetos e trocas. Nesse sentido, além de uma quebra de hábitos na relação dos processos de recepção em arte, a artista provoca a “quebra de hábitos também temporais, corporais, subjetivos, afetivos, perceptivos e cognitivos” (ROLNIK, 1999, p. 21).

O tema da alteridade em relação aos processos artísticos não é nenhuma novidade. Contudo, nos últimos anos, tem sido colocado em evidência a partir dos confrontos políticos, partidários e também em relação às questões referentes à diversidade. A estudiosa do campo da dança Christine Greiner (2017), enfatiza que “a alteridade faz parte do fluxo da vida e não está encarcerada em dicotomias” (GREINER, 2017, p.11). Trata-se de um estado de compartilhamento de diferenças, onde as instâncias do individual e do coletivo são borradas o tempo todo.

A autora evidencia uma instância de inacabamento do que se constitui como “eu”. “Uma espécie de precariedade da vida que não tende, necessariamente à finitude, mas, antes de tudo, à coletivização” (idem, p.14). A relevância de alguns processos artísticos na intrínseca relação com a alteridade se dá pela característica de que nem obra e nem espectador são dados, determinados *a priori*. Na medida em que explicitam de distintas maneiras, a desestabilização dos padrões vigentes (sobre as separações dualistas de quem age e quem olha), alimentam a compreensão de identidades que não estão estagnadas.

Os estados de alteridade, relacionados à arte, acontecem como estados de criação e desestabilização de hábitos, certezas e identidades, por gerar estranhamento nas faculdades da cognição, assim, “des-identificar a si mesmo e aos outros, afirma-se no âmbito da vida comum” (GREINER, 2017, p.19).

Num momento em que vivemos no país uma censura e ataque às manifestações artísticas<sup>82</sup>, tem sido decisivo criar argumentações críticas e estratégias de ação sobre o ofício de ser artista-docente no Brasil. Quando há o investimento de modo exacerbado em processos comunicacionais que eliminam a capacidade do corpo em produzir pensamentos e ações como produção de autonomia do sujeito na esfera do comum,

<sup>82</sup> Um exemplo evidente de ataque e censura é o caso ocorrido em setembro de 2017, dentro da programação do evento “Panorama de Arte Brasileira”. Em sua performance, apresentada no MAM (Museu de Arte Moderna) de São Paulo, o artista brasileiro Wagner Schwartz convida o público a interagir com seu corpo nu na obra *La Bête*<sup>82</sup> (O Bicho). Assim, a obra se faz na relação com o público. Vale lembrar que essa dança é inspirada e acontece como uma atualização da série *Bichos* da artista Lygia Clark. Esse trabalho é um importante exemplo, por promover uma reflexão sobre certas implicações sociopolíticas naquilo que concerne às reverberações ocasionadas pela ampla divulgação do trabalho nas redes sociais. A partir de um vídeo feito pelo celular, de uma das pessoas que presenciava o evento, publicado e amplamente divulgado na internet, foram feitos comentários de denúncia em relação à *performance* de Schwartz. A polêmica foi direcionada a uma situação específica, quando uma criança, acompanhada de sua mãe, tocava e manipulava a perna e a mão do *performer* nu. A principal acusação ao trabalho foi de incitação à pedofilia.

ampliando sua capacidade de gerar e gerir suas opiniões e ações no mundo, novas formas de apreendê-lo se fazem necessárias.

Tanto no ato de recepção e/ou participação de um trabalho artístico como numa situação pedagógica em arte, convocar espectadores ou discentes ao deslocamento de posições sobre quem age e quem vê, onde há apropriação de modo relacional como efeito intrínseco da *performance* ou da aula, faz tanto da apreensão como do processo de aprendizagem ações atreladas às leituras singulares, e ao contínuo exercício de deslocamento de posições enrijecidas e apassivadas.

A aprendizagem ou a recepção, portanto, não estão restritas à mensagem que a obra de arte transmite, ou no saber que o professor detém, mas nos efeitos vividos no corpo de quem participa – se faz na singularidade de cada busca. Isso não significa banalizar o ofício do artista ou do professor, mas sim compreendê-los como propositores de situações, ou ainda, propositor de jogos, como coloca Flávio Desgranges: “jogos imprevisíveis de associações e dissociações; jogos de palavras, de imagens, de percepção, de afeto, jogos de linguagem, a serem elaborados e produzidos pelo próprio espectador [...]” (DESGRANGES, 2012, p. 188).

Nesta compreensão do artista como um propositor de jogos, Desgranges acrescenta que as soluções e as táticas acerca dos modos de ler as palavras, as cenas e os demais elementos são bem vindos, compreendendo o espectador como um ser desejante, “de modo que possa perceber e traduzir do seu jeito o que lhe acontece, e produzir uma aventura sensível e intelectual marcada pela singularidade que o constitui” (DESGRANGES, 2012, p. 189).

Assim, o ofício de artista-docente é, além de uma ação pedagógica, uma ação política que opera diretamente nas faculdades do sensível. Uma vez que “(...) nenhuma interpretação de obra de arte pode se julgar detentora de um juízo de valor definitivo, pois a experiência com a arte pode abrir um amplo potencial de sentidos, suscitando análises múltiplas e singulares” (DESGRANGES, 2012, p.191).

Ao compreender a arte para além das representações ou de um produto acabado e finalizado, e quando se amplia essa prática para pensar o movimento relacional entre corpos, matérias e contextos, considera-se que ela seja uma ação capaz de gerar alterações nos corpos dos propositores, espectadores/participantes e/ou dos passantes. A ação inventiva de novas associações, mesmo que provisórias, para as experiências vividas – propondo, assistindo um trabalho artístico, participando dele ou numa aula de dança –

reconfigura-se os modos de lidar com as imagens, com os gestos e as palavras, assim como com as com as próprias sensações e modos de existência.

Considerando que vivemos desde o golpe de 2016, acontecimentos diversos no país que incidem diretamente nas práticas artístico-educacionais e, na impossibilidade de ignorar o tempo em que vivemos, quais argumentações podemos criar e difundir sobre o ofício do artista-docente? Que dança seguir criando, ensinando e aprendendo? Como uma aula pode ser também um ato performativo e reconfigurar apreensões ético-estéticas de si e do mundo?

## 5.1 FRICCIÓNAR A PRÁTICA ARTÍSTICA DA DANÇA COM PROCESSOS EDUCACIONAIS DISSENSUAIS

O diálogo com as mulheres do Açucena e com os frequentadores do *Clube dos Solitários* abriu possibilidades e evidenciou fronteiras que eu mal sabia existirem sobre os lugares que percorria como artista e como professora de dança. Mobilizou processos de subjetivação, compreendendo-os como o conjunto de condições que possibilitam a constituição de corpos (humanos e não - humanos) a partir das relações entre indivíduos, coletivos e instituições e as formas-forças que atuam no mundo.

Ao observar os corpos dançando e, ao dançar com alguns, percebo latente no meu corpo o pulsar da aprendizagem no encontro, no movimento e na presença que passa a ser definida na relação como co-presença – tornar-se presente *com*. Saio do clube e sigo minha rotina de professora colaboradora da UNESPAR em quarenta horas semanais, nas aulas de Abordagens e Lógicas da Dança, no Laboratório de Criação e Investigação do Movimento, no Estágio Supervisionado, no acompanhamento em campo nas escolas formais de educação básica, bem como nas não formais de ensino da dança e na orientação de TCC's.

O trânsito dentro e fora da universidade passa a ser borrado. A dança no clube conecta contextos a princípio imprevisíveis. Um contexto se conecta a outro a partir do meu olhar que, nos últimos quatro anos, se engaja a acompanhar movimentos e a lidar com a diversidade e pluralidade dos corpos em aulas de dança no contexto da graduação.

O anseio por produzir situações educacionais partindo de modos de aprendizagem inventivos e plurais, que considerem espaços de diversidade, incita a pensar o ato de

aprender como situação de criação. Ao mesmo tempo, reclama um outro espaço a ser talhado e vivido: demanda do corpo o contínuo fôlego para não se adaptar de forma submissa, praticando ações de contrariedade às atuais dimensões de tempo e espaço advindos de um processo de intensificação de um meio informacional que estabelece modos de vida e de pensamentos.

Associo a pluralidade com ideias de diferença entre os seres e com a condição da vida em coletivo. A discussão que colabora para a compreensão da pluralidade está em diálogo com os estudos do filósofo holandês da educação, radicado no Reino Unido, Gert Biesta<sup>83</sup> (2017) que, em interlocução com a filósofa Hannah Arendt, coloca que “a pluralidade é a condição da ação humana, porque “todos somos os mesmos” – todos somos capazes de inícios – de tal maneira que ninguém jamais é o mesmo que qualquer outro que já existiu, existe ou existirá” (BIESTA, 2017, p.111). Assim, a pluralidade não é um problema que deve ser superado pela homogeneização. Nesse sentido, é a condição para o processo educacional que considera a interação e a coexistência entre corpos e, portanto, a inter-relação entre modos de vidas distintos.

Na tentativa de reinventar as lógicas pedagógicas e as metodologias de ensino da dança, instiga-se o conhecimento como ação que se faz a partir da presença vinculada aos corpos e fluxos *no* e *do* tempo-espaço. A ação de aprender se faz *na* e *pela* vivência das tensões *no* e *pelo* corpo, e das possíveis ressignificações emergentes dos encontros. Portanto, para além dos conteúdos previstos nas cartilhas, aprender passa a ser um exercício de praticar a apreensão da pluralidade e a diversidade.

Ao lidar com os processos artístico-pedagógicos atentos a um fazer que mobiliza a construção do conhecimento por vias contrárias daquelas que eliminam a apreensão das diferenças, foram geradas questões acerca da pluralidade como potência para a construção do conhecimento, convocando a exercitar outros modos de mediação em sala de aula, perseguindo a pergunta: como praticar a democracia em proposições artístico-pedagógicas?

Ao compreender que arte não é política pelo tema que propõe, mas pelo que promove e pela criação de situações aptas a modificar percepções e ações, como artista-docente, a inquietação aqui não está pautada em um desejo de preparar os participantes da aula de modo instrumentalista para a democracia, mas de tentar estratégias que

---

<sup>83</sup> O autor os relaciona aos processos educacionais e à pluralidade o conceito de ação elaborado pela filósofa Hannah Arendt no livro: *Para além da aprendizagem – Educação Democrática para um futuro humano*.



convoquem nossos corpos de docentes e de discentes a exercitarmos a dança a partir da percepção e apreensão de modos plurais de existência.

Participação, tomada de decisão, construção da vida social e política são ideias encadeadas ao conceito de democracia. E o que isso tem a ver com uma aula de dança? Nos processos artístico-educacionais, proponho refletir sobre o praticar da democracia, ampliando as discussões para além do ensino desse conceito como conteúdo ou preparação do corpo para a vida “lá fora”. Assim, em interlocução com Biesta (2017), interessa refletir sobre os processos educacionais *por meio* da democracia.

Para Jacques Rancière (2018), a política é compreendida como uma esfera inerente à atividade humana de viver no desentendimento, na diferença entre sujeitos, na vida pública. Nessa perspectiva, a democracia se faz na possibilidade da fissura de consensos estabelecidos, posto que a categoria fundamental do político se ancora nos dissensos da vida em coletivo.

O desentendimento, acompanhando o pensamento do autor, não é o desconhecimento, tampouco é o “mal-entendido produzido pela imprecisão das palavras” (RANCIÈRE, 2018, p.10). Os casos de desentendimentos são aqueles em que se entendem e ao mesmo tempo não se entendem - a mesma coisa nas mesmas palavras.

Há diversas razões para que um X entenda e não entenda ao mesmo tempo um Y: porque, embora entenda claramente o que o outro diz, ele não vê o objeto do qual o outro lhe fala; ou então porque ele entende e deve entender, vê e quer fazer ver um objeto diferente sob a mesma palavra, uma outra razão no mesmo argumento (RANCIÈRE, 2018, p.11).

Esta compreensão do desentendimento atrelado à política colabora para a abordagem de democracia que aqui interessa. Pensar a democracia por vias consensuais implica numa contradição, ao mesmo tempo em que a palavra democracia muitas vezes surge em contraposição aos sistemas totalitários e também sugere compreensões da garantia da coexistência de todos e a efetiva participação na coletividade.

Assim, interessa a abordagem da democracia, a partir de Rancière, não como um conjunto de instituições ou um tipo de regime parlamentar, mas como um modo de subjetivação da política. “Mais precisamente, democracia é o nome de uma interrupção singular dessa ordem da distribuição dos corpos em comunidade (RANCIÈRE, 2018, p.111).

Compreender o conceito de democracia, não a partir das intenções determinantes sobre modos fixos acerca das relações intersociais, mas da experiência de ampliação da percepção de si e do mundo e, concomitantemente, da interrupção do funcionamento da ordem que distribui corpos em comunidade. Um ato interruptivo, um questionamento das normas hegemônicas que operam sobre o corpo.

Ao exercitar a docência como ação de praticar a democracia numa aula de dança, pode-se ampliar o fazer crítico como forma de emancipação, transformando a distribuição das posições e operando na abertura de espaços para a participação, possibilitando o questionamento das oposições entre olhar e agir. Não se trata de pensar a emancipação como compreensão de uma situação específica, mas como uma ação política implicando a coletividade nos corpos e a transformação da realidade, “desenhando uma nova topografia do possível” (RANCIÈRE, 2012, p. 49).

Educar pode ser um meio de reinventar movimentos e modos de vida, como uma prática de democracia que abarca o confronto de ideias, de movimentos e de conteúdos conflitantes. Assim, uma aula é planejada não como mecanismo de preparação do corpo para ser algo ou alguém no futuro, mas como ação e prática tecida pelo contexto presente com a pluralidade como condição para a produção do conhecimento e dos processos de subjetivação.

Já que a subjetividade não implica posse referida a um sujeito, mas sim uma produção incessante a partir dos encontros e estranhamentos entre formas e forças, os processos de subjetivação são compreendidos como as atualizações e transformações que possibilitam reinvenções a partir das experiências, conexões e misturas provenientes dos encontros. Neste sentido, a docência opera também como uma ação dissensual capaz de inverter a lógica da homogeneização, tão imbricada a algumas modalidades e metodologias de ensino da dança.

Assim, o dissenso está relacionado aos aspectos sensíveis e não exatamente ao conflito de ideias ou sentimentos discordantes. Nessa perspectiva, o dissenso se situa cerne da política, a qual reconfigura as faculdades sensíveis que redefinem os modos de ver, estar e fazer. A política redesenha o espaço por inventar e romper a ordem instaurada das relações e das formas de olhar. Segundo Rancière:

Dissenso quer dizer uma organização do sensível na qual não há realidade oculta sobre as aparências, nem regime único de apresentação e interpretação do dado que imponha a todos a sua evidência. É que toda situação é passível de ser fendida no interior, reconfigurada sob outro regime de percepção e significação. **Reconfigurar a paisagem do perceptível é modificar o**

Ao colocar em questão as normas e os modos de ver e de lidar com a realidade, outras formas de senso comum são provocadas. Segundo Rancière, elas se referem aos aspectos sensíveis coletivamente partilhados. O senso comum está associado às palavras e às formas visíveis reunidas em dados comuns e em maneiras comuns de perceber, de se afetar e de significar.

Arriscar procedimentos pedagógicos como uma prática da democracia solicita caminhos metodológicos em que a participação do discente não se configura apenas como interatividade (no sentido restrito da exposição e da resposta) mas como potencial de gerar espanto no corpo, ao convocá-lo a decidir, quebrando as regras e as convenções acerca das posições instauradas sobre quem ensina e quem aprende, quem faz e quem vê.

Nesse sentido importa aqui enfatizar então o caráter político da educação, uma vez que movimentos e iniciativas com ideologias antidemocráticas<sup>84</sup> no que se refere aos processos educacionais avançam no atual contexto nacional brasileiro, em que borbulham argumentos que resistem ao fortalecimento do caráter plural das instituições educacionais e à atuação do docente de forma crítica e politizada.

Expõe-se como um exemplo efetivo um vídeo<sup>85</sup> divulgado nas redes sociais, sobre uma entrevista com a atual Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, a qual defende a Educação Domiciliar, em que o pai e mãe passam a gerenciar os conteúdos que integram uma cartilha a ser vendida pelo atual governo.

Nesse vídeo<sup>86</sup>, a ministra ainda afirma que num ambiente escolar em torno de 40% do tempo de uma aula é destinado ao gerenciamento da classe e não à aplicação de conteúdo. Há, nesse pronunciamento, a evidência de um discurso que localiza a educação

---

<sup>84</sup> Compreende-se por movimentos antidemocráticos, neste livro, aqueles que se opõem à compreensão de democracia anteriormente exposta pela perspectiva do filósofo Jacques Rancière, ou seja, aqueles movimentos que eliminam o dissenso e o desentendimento.

<sup>85</sup> Para ver o vídeo acesse o link: <http://g1.globo.com/globo-news/jornal-globo-news/videos/v/ministra-damare-alves-defende-educacao-domiciliar/7328803/>

<sup>86</sup> Este vídeo foi exibido e comentado na palestra do historiador Fernando Penna na aula inaugural do PPGT – CEART UDESC dia 21/02/2019. Fernando Penna é professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e faz parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutor e mestre em Educação pelo PPGE da UFRJ e bacharel e licenciado em história pela mesma universidade, atualmente é coordenador do Movimento Educação Democrática. Tem dedicado suas pesquisas mais recentes aos temas: educação democrática, ensino de história e "escola sem partido". Informações extraídas da página:

[https://www.udesc.br/ceart/noticia/udesc\\_ceart\\_promove\\_aula\\_inaugural\\_sobre\\_educacao\\_democratica\\_e\\_escola\\_como\\_espaco\\_do\\_dissenso](https://www.udesc.br/ceart/noticia/udesc_ceart_promove_aula_inaugural_sobre_educacao_democratica_e_escola_como_espaco_do_dissenso)

por vias conteudistas e que elimina o caráter do convívio entre as diferenças como parte do processo educacional. Uma vez que o discente aprende em casa, sua rede de sociabilização passa a ser restrita aos grupos sociais e econômicos do qual faz parte, assim como pontua a própria ministra: “o pai poderá colocar a criança num curso de inglês, a criança vai fazer esporte, essa criança vai a um clube, frequenta uma igreja [...]”

No discurso da ministra, é possível analisar tanto a relação do processo educacional atrelado às lógicas mercantis, de venda da cartilha, como também da própria experiência do tempo, como se o processo de aprendizagem de fato estivesse unicamente circunscrito às informações, às instruções e às aplicações de conteúdos previstos numa cartilha. Cabe ressaltar ainda a restrição a uma lógica que priva o discente da experiência do encontro como confronto. Nessa situação, observa-se que o tempo é vivido de modo utilitário e objetivo, descartando o caráter inventivo que pode surgir numa demora ou num desvio da atenção.

Imunizar o discente do convívio com pessoas, coisas, objetos, ambientes que escapam ao seu círculo familiar e de contextos que compõem sua rotina por vias de afinidades e vizinhanças é privá-lo do exercício do dissenso e do convívio com a pluralidade e, portanto, de praticar a política e a democracia no corpo-a-corpo.

Desde o golpe vivido em 2016 no Brasil, tanto a arte quanto o sistema educacional enfrentam desafios e censuras, num contexto em que o conservadorismo e o autoritarismo avançam. Se considerarmos que os processos educacionais são sempre uma intervenção na vida de alguém e que poderão tornar essa vida mais ou menos potente, pensar e operar os processos de aprendizagem como meios de ampliação da percepção de si e do entorno implica diretamente os aspectos sociopolíticos, éticos e culturais.

Interromper a paralisia do que está acomodado de maneira estável e fixa é ação que convida ao movimento e, ao mesmo tempo, à invenção de modos de resolver e de lidar com o imprevisto. Se a cartilha é oferecida como modo de aplicação de conteúdo, há nessa perspectiva de aprendizagem um ideal correspondente estável. Se o professor é entendido como um aplicador de conteúdos e lhe é retirada a autonomia criadora nos seus processos didáticos pedagógicos, o ato educacional é restrito à transferência de dados e instruções.

Estudantes passam a ser clientes. Os conteúdos são tratados como informações que não podem perturbá-los e assim, são ignorados os processos intersubjetivos, éticos e culturais da diversidade. Nessa lógica de ensino, uma vez que os processos de aprendizagem tendem a ser cada vez mais individualistas, importa refletir quais os



impactos que os processos pedagógicos podem sofrer, levando em consideração que a educação também se assemelha a uma mercadoria.

Quando a relação entre docente e discente fica restrita a uma capacitação tecnicista, em vez de ele operar como agente ampliador do conhecimento pelo viés da pesquisa e pelo acionamento do corpo ao risco da criação, há uma proteção que infantiliza o discente, impossibilitando-o, em sua capacidade intelectual, de se responsabilizar pelas próprias ações.

A lógica utilitária característica da mercadoria coloca o docente numa posição em que deve responder às necessidades individuais dos estudantes e estar sempre a postos para ajudá-los, sem perturbá-los. Constitui-se um modo de relação entre cliente e fornecedor. Essa maneira de tratar o processo educacional torna-o despolitizado. Lidar com as relações interpessoais e com o nosso lugar na sociedade são questões fundamentalmente políticas contrariando uma compreensão da educação como ensino instrumentalizador pautado em garantias, como características do mercado e das lógicas econômicas.

Biesta discute o risco como intrínseco ao ato educacional, em que a aprendizagem se funde ao processo de subjetivação. Assim, os processos pedagógicos que se distinguem dos econômicos envolvem outras concepções no trato com as informações, menos pautadas em garantias. Portanto, o ato de aprender não está atrelado ao de adquirir, possuir ou dominar objetivos e conteúdos, mas a lidar com as perturbações que os riscos propiciam.

Existe também o risco de que você aprenda coisas que nem teria imaginado que aprenderia, ou que você nem teria imaginado que desejaria aprender. E existe o risco de que você aprenda algo que preferiria não aprender – algo sobre si mesmo, por exemplo. (BIESTA, 2017, p. 45)

Tratando-se aqui especificamente do contexto de ensino da dança, o ato de aprender passa a ter outros sentidos e não se faz apenas por vias de compreensão e de associação, mas no risco do acaso corporal ao deslocar lugares instaurados, ao abrir-se corporalmente ao estranhamento e ao adverso. Portanto, vivenciar o espanto e o risco proveniente dos encontros imprevisíveis gera dúvidas, inquietações, desterritorializa os aspectos subjetivos e convida o corpo a tecer outras conexões.

A arte de ação dissensual, portanto, política, praticada em situações educacionais, está atrelada a novos modos de ver, organizar e enunciar o real, justamente por ser uma

manifestação de perturbação das faculdades sensoriais. A aprendizagem emergente das tensões que surgem das relações que não repercutem entre si, faz o corpo vibrar com sensações desconhecidas, convoca-o à criação e se distancia dos modos condicionados de aprender que estejam atrelados à reprodução, à homogeneização e à obediência. E, neste sentido, essas reflexões não se restringem à posição do discente: tensionam o ambiente educacional mobilizando afetos e proposições, gerando corresponsabilidades e engajamentos mútuos.

## 5.2 ENSINAR-APRENDER DANÇA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

Estratégias imunitárias nos processos educacionais, que advertem sobre questões relacionadas ao gênero, à diversidade dos modos de ser e de estar e à autonomia das proposições didático-pedagógicas dos professores em sala de aula operam com o intuito de proteger a vida dos riscos provenientes dos encontros. Elas privam exatamente daquilo que nos tira do “eixo” e nos faz olhar o mundo por outros ângulos, inclusive possibilitando rever as nossas presenças no mundo como presenças que se fazem *com*, em práticas comungadas.

Justamente por envolver as singularidades e heterogeneidades inerentes à vida em comunidade, o processo educacional abarca relações paradoxais como possibilidade de conexão com novos desejos e novas formas de perceber, fazer, dizer e sentir. O risco proveniente dos encontros é a possibilidade de desestabilizar os contornos identitários. Sendo assim, uma aula de dança que considera a pluralidade pode ser vista mais como uma zona de desestabilização do que de saberes estáveis a serem repassados e adquiridos.

Ao atuar desde 2015 como professora colaboradora, integrando o colegiado de bacharelado e a licenciatura em dança de uma universidade pública estadual, noto, no meu corpo, a precarização da presença como docente. Neste período de trabalho intensivo na sala de aula, vivenciamos no Brasil ataques diversos à produção de conhecimento advinda dos ambientes de educação pública.

Começo minha atuação como docente na universidade na mesma semana do dia 29 de abril de 2015, quando em Curitiba, o governo do Estado lança bombas de helicópteros e tiros de bala de borracha nos manifestantes. Lembro da correria, do portão da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná – (ALEP) sendo derrubado pela força do

movimento conjunto dos professores e operários, os quais, colocando seus corpos em jogo, invadem e ocupam a Assembleia. Finalizo a escrita da tese de doutorado, a qual resulta neste livro, na semana em que os professores e servidores do estado do Paraná aderem à greve e, mais uma vez, reivindicam melhores condições de trabalho.

De lá para cá, a cada dia de aula, lidamos com o eco de notícias que abalam, amedrontam e, ao mesmo tempo, convocam nossos corpos a resistir e continuar. A cada semana, tentamos, como docentes, estratégias diferenciadas para seguir dançando uma dança imprevisível, quando os nossos corpos e os corpos dos discentes encontram-se exaustos.

Não tenho como escrever-falar de outro lugar senão o que atravessa meu corpo. Não posso deixar de analisar os fatos em outra posição: minha escrita é motivada pelo que gera efeitos no meu corpo, pela rotina na sala de aula, pela rotina das tentativas e equívocos pois, não há fórmula para ser professora, no sentido de seguir rigidamente uma cartilha com conteúdos que desconsideram o aprender no corpo-a-corpo, assim como não há fórmula para viver o encontro.

Entrar na sala de aula e rever meu vocabulário virou um dos maiores exercícios, desde 2015, para além de conduzir com clareza um procedimento prático corporal. Elaborar práticas que não convoquem o corpo à obediência, que não silenciem e que não privilegiem corpos ditos como ideais é o meu desafio de segunda a segunda. Praticar a diversidade efetivamente, vivendo os efeitos de tudo o que nos convoca a rever nossas presenças no mundo é trabalho intenso na prática de artista-docente.

Ecoam em meus ouvidos os gritos de luta e resistência quando chego para dar aula e me deparo com os corpos sentados à espera de que a professora faça convites que os levante e os motive a dançar. Mas que dança podemos fazer agora? Quais as motivações para convidar corpos a se moverem?





















### 5.2.1 REINVENTAR AS PRÁTICAS DA ARTISTA-DOCENTE NA DANÇA

Os gritos de luta insistem como mantras no Brasil das artistas, professoras e operárias dos últimos quatro anos. Que estratégias de resistência e, principalmente, de motivações para a próxima geração de professoras e professores de arte, podem emergir deste contexto? Como seguir pulsando numa sala de aula quando se vive um movimento de tirada de fôlego?

Na minha atuação na universidade, insisto na imbricação do termo artista-docente como meio de atuar por vias inventivas e performativas – me localizo como mediadora de conhecimentos partilhados. Assim, tenho exercitado diferentes tons ao buscar uma presença engajada em propostas pedagógicas diverso-relacionais e participativas, que provoquem e estimulem saberes produzidos a partir do encontro entre corpos, matérias e forças, fomentando questionamentos críticos acerca dos modos de existência. Dar aula passa a ser para mim uma forma de ativismo e também possibilidade de questionar as esferas elitistas da arte.

Pensando sobre questões de diversidade e participação em relação aos saberes produzidos na universidade e sua direta relação com a sociedade, me pergunto: quem poderá fazer aulas de dança e de artes num país que, com o atual governo, não tem projetos para as áreas artísticas e culturais e, ainda, há um combate aos atualmente existentes? Como encontrar meios para que o ofício de artista, nas suas diversas linhas de pesquisa, siga existindo e sendo difundido pelo Brasil afora? Como criar estratégias para não elitizar ainda mais a arte e, especificamente, o fazer artístico da dança, no contexto universitário?

Suspeito que a diversidade e pluralidade dos corpos e modos de vida que hoje habitam os cursos de artes das universidades públicas acontecem pelo eco das atuações dos discentes e ex-discentes em diferentes contextos de ensino formal e não-formal de artes, e demandam uma reinvenção nos modos de produção de conhecimento.

Atuo atenta em corporalizar uma pedagogia crítica com princípios metodológicos que se opõem às lógicas sedentárias de aprendizagem e, imantada por concepções emancipatórias, das quais o brasileiro Paulo Freire é de suma relevância, quando nos provoca a pensar numa pedagogia contra a injustiça e como ação de resistência pela vida. Promover aulas performativas diverso-relacionais aparece como uma das possíveis pistas

para desestabilizar a soberania da produção de conhecimento focalizada na individualidade e na competência.

Ao refletir sobre a pluralidade dos modos de existir e dançar, sobre os distintos conhecimentos produzidos e problematizados tanto nas esferas da arte contemporânea como também relacionados aos saberes ancestrais que brotam da experiência corporal vivida no senso comum<sup>87</sup>, noto a necessidade de reinventar os procedimentos metodológicos como artista-docente na universidade através de práticas transdisciplinares e transculturais.

O filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez<sup>88</sup> trata a transdisciplinaridade como possibilidade de promover práticas articuladoras de conhecimentos e de diálogo de saberes. Tal compreensão não se limita a intercambiar dados entre duas ou mais disciplinas, deixando intactos os fundamentos das mesmas, mas ao contrário, a transdisciplinaridade opera por vias de afetação e transmutação nos fundamentos, permitindo conectar os diversos elementos e formas de conhecimento e gerar novos campos de saberes. Já o termo transcultural se refere aos conhecimentos ligados às tradições culturais, aos saberes ancestrais que são excluídos dos contextos acadêmicos e considerados “míticos”, “orgânicos” e “supersticiosos”. Trata-se de “conhecimentos que estavam ligados com aquelas populações da Ásia, África e América Latina, que entre os séculos XVI e XIX foram submetidas ao domínio colonial europeu” (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 90).

Uma vez friccionados os saberes intelectualizados e os saberes produzidos no senso comum, é possível questionar as lógicas do conhecimento que são ditas como verdades e, por vezes, desincorporadas. Esta ideia, de promover pontes de diálogo corpóreo entre saberes se faz em articulação com a noção de pedagogia decolonial<sup>89</sup>, da qual começo a me aproximar neste momento de finalização da tese de doutorado. Cabe

<sup>87</sup> A compreensão de senso comum aqui refere-se a dados que são partilháveis ligando indivíduos e grupos numa relação de comungar sentidos, práticas, palavras e coisas.

<sup>88</sup> Santiago Castro-Gomez, filósofo colombiano e estudioso do termo decolonial, é professor de filosofia e ciências sociais na Universidad Javeriana, onde atua também como diretor da especialização em Estudos Culturais.

<sup>89</sup> Segundo os estudos do pesquisador do campo da Educação João Colares da Mota Neto (2016), o filósofo e psiquiatra de ascendência francesa e africana Frantz Fanon é considerado um dos principais pensadores do conceito decolonial. Militava em movimentos anticoloniais, contra as mais diferentes formas de opressão advindas de lógicas coloniais, particularmente o racismo, categoria central aos pensadores decoloniais. Compreendendo-o como uma força política que contrapõe às tendências dominantes na produção do conhecimento, o termo decolonial parte de uma perspectiva teórica de um grupo de intelectuais latino-americanos que expressam um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista.

ressaltar que tampouco a intenção é abordar o conceito na sua amplitude, mas de apresentar alguns aspectos relevantes para as articulações que começaram a emergir como interesse e necessidade nesta etapa final.

A ativista-intelectual e pedagoga-militante Catherine Walsh (2014)<sup>90</sup> propõe pensar uma pedagogia decolonial como ações que se fazem *com* e reposicionam o conhecimento ancestral, as lutas dos movimentos sociais e políticos a partir de uma perspectiva dialógica, como uma práxis pedagógica de acompanhamento e compromisso que se esforça para mobilizar e conectar as rachaduras.

Decolonizar e não des-colonizar, pois não se trata apenas de uma prática de denúncia, mas sim de reinvenção de condições sociais, políticas e culturais e de conhecimento. Decolonizar é rever as lógicas pedagógicas além de apenas denunciá-las como hegemônicas. Trata-se de um questionamento sobre teorias e paradigmas ditos como verdades universais e que, por sua vez, invisibilizam e silenciam “outros” saberes, corpos, vozes e culturas investindo num racismo epistêmico.

Torna-se evidente o questionamento e as demandas e a entrada em cena dos movimentos sociais através de sensibilidades divergentes, as lutas do povo negro, das mulheres, dos índios, da comunidade LGBTQI+. Refletir sobre uma pedagogia decolonial incita além de mudanças estruturais, a reinvenção de atitudes metodológicas e, concomitantemente, do vocabulário branco, patriarcal e euro-norte-americano-cêntrico que opera nas instituições de ensino. Segundo Walsh:

O decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e bordas, de pessoas, comunidades, movimentos, coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento. O decolonial, nesse sentido, não é um estado fixo, um status ou condição; nem denota um ponto de chegada. É um processo dinâmico sempre em processo de ser feito e refeito dada a permanência e capacidade de reconfigurar a colonialidade do poder. É um processo de luta, não apenas contra, porém mais importante, pela possibilidade de um outro modo ou caminho-outro da vida. Um processo que engendra, convida a aliança, conectividade, articulação e inter-relação, e luta por invenção, criação e intervenção, por sentimentos, significados e horizontes radicalmente diferentes (WALSH, 2014, p. 4, tradução minha).

<sup>90</sup> Catherine Walsh, linguista norte-americana radicada no Equador é professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar. É uma intelectual militante envolvida durante anos em lutas de justiça e transformação social se dedicando às práticas educacionais decoloniais.

Praticar uma pedagogia diverso-relacional, atenta às margens e aos movimentos sociais políticos e todas as variações que desafiam e geram intervenções nos modos de operar como artista-docente, abalou um estado epistêmico e hegemônico de produção de conhecimento em minha atuação na universidade. Ao friccionar o corpo às danças vividas como celebrações no senso comum sou convocada, como artista-docente, a experimentar transformações sensíveis no conceito de corpo e dança.

Além das barreiras estruturais, parece urgente friccionar, no corpo-a-corpo, a diversidade dos saberes. Praticar tal ofício no Brasil, entre 2015 e 2019, convoca-me semanalmente a exercitar olhar para o que habitualmente não se vê, escutar com atenção vozes que passam despercebidas. Não há manual para lidar com a imprevisibilidade dos encontros, portanto, se faz urgente alinhar práticas e políticas pedagógicas referentes à diversidade e pluralidade dos modos de existência. Este é um desafio permanente na sala de aula de uma graduação em dança.

Ir para as ruas movida pela urgência em reivindicar nossos direitos na área da Educação me fez escutar vozes que, como que naturalmente, são abafadas em sala de aula. Fez-me encostar em corpos que, nas rotas que percorro também como que naturalmente, não encontraria. Passo a ouvir vozes inaudíveis que se manifestam como gritos – quando por muito tempo foram silenciadas.

Ir para os bailes e dançar o vanerão, música típica do sul do país, me fez encontrar com homens e mulheres com quem não dançaria junto em outros contextos, me fez aprender uma dança festiva nos choques, esbarros e sustos. Uma dança feita junto com o Antônio revela para mim a blindagem nos meus próprios gestos, um certo mover numa qualidade de espanto e tropeços tentando acompanhar os seus passos pelo salão. Mostre-me que algo preciso ceder, como uma certa desblindagem do corpo em busca de algum tipo de reativação sensorial.

Por agora, noto que quando ensaiava sozinha nos estúdios, perdia o interesse sobre o movimento, por vezes pareciam demasiadamente previsíveis. O *Baile* com as mulheres do Açucena reativou numa dança festiva, camadas do corpo que pareciam estar obstruídas e, os bailes no *Clube dos Solitários* me fizeram notar que os trajetos vividos na minha prática como artista-docente se mostravam insuficientes e sufocados. Tal inquietação convocou-me também a rever minhas práticas artísticas e em sala de aula, desdobrando daí a curiosidade em exercer uma docência tecida por vias performativas e os trabalhos artísticos com desdobramentos pedagógicos, os quais, por sua vez, podem acontecer



como uma ação política por promover rupturas nos modos de operar condicionados à obediência, às lógicas hegemônicas (monoculturais e monorraciais).

Vozes invisibilizadas se manifestam como gritos que ecoam nas performances apresentadas nas universidades, vazam para dentro das minhas aulas e me fazem desafiadores convites a pensar e praticar uma aula participativa e democrática que acione a reinvenção nos modos de viver, sentir, pensar e agir. O ouvir e tensionar das vozes que brotam dos chãos que tenho pisado, dos encontros que se fazem nos bailes, na sala de aula e as conversas partilhadas entre professoras e artistas, reinventa as danças que crio-ensino-aprendo.

Pensar sobre uma pedagogia atenta às vozes que ecoam próximas ao meu corpo, não diz respeito à eliminação dos referenciais artísticos e teóricos eurocêntricos e norte-americanos – ao menos por enquanto – os quais, inclusive, compõem parte do arcabouço teórico e reflexivo deste trabalho, mas a um trabalho de perceber o que está nas margens e segue sendo invisibilizado pela lógica dominante de produção de conhecimento, com absoluta prevalência capitalista, patriarcal e racista. E, tal percepção, que foi se fazendo latejante no final do processo de elaboração desta tese, apresenta pistas para desdobramentos futuros na minha prática como artista-docente.

No contexto brasileiro, entre os anos de 2015 a 2019, a reflexão sobre as práticas de artista-docente convocou-me a tratar as ações de criar-ensinar-aprender *com* como interconectadas, possibilitando assim tecer pistas para uma metodologia como ação performativa em aulas de dança. A atenção para modos plurais de existência e para a ocorrência de uma aula de dança como um exercício e prática da democracia torna complexo este fazer, problematizando e ampliando seus sentidos.

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.

Essa escrita, que se fez junto da rotina na sala de aula e em simultaneidade às criações artísticas, desestabilizou e ativou em mim o interesse em rever os meus modos de operar na criação de um trabalho artístico e como docente. No contínuo exercitar do corpo que insiste em engendrar um ambiente educacional no qual urge criar, no corpo-a-corpo, a escuta para os encontros, por mais variados, desestabilizadores, estranhos e

abruptos que sejam, e enfrentar as forças-formas que visam desmontar e abafar processos artístico-educacionais atentos à pluralidade.

Retomo a pergunta do Antônio, a qual seguiu ecoando durante todo o processo de elaboração desta tese: **o que você já perdeu na sua vida para estar tão perdida aqui?** E lanço possíveis respostas, sensações e reflexões onde, afirmo, por enquanto, que perdi algumas vontades em relação à dança que vinha fazendo antes de iniciar essa tese, uma dança mais focada no meu corpo-forma-individual, na eficiência e exposta numa configuração cênica onde prevalecia um modo de ser contemplada por espectadores sentados.

Perder tal vontade me possibilitou encarar outros ritmos, mais gaguejantes e embaraçados e, portanto, menos no fluxo do que poderia ser previsível e harmonioso. Adentrar nas camadas desta pergunta como um problema nesta tese tem, ainda, me feito escorregar e tropeçar nos chãos que piso semanalmente, mesmo sendo esses conhecidos e habitados com assiduidade e, ao me perder em relação aos hábitos e vontades, começo a notar outros relevos, mais acidentados, menos lineares e achatados.

Noto que, perder tempo e soltar as rédeas de uma dança conhecida para o meu corpo, lançando-me aos diversos, sutis e abruptos encontros vividos como atos performativos, tem feito aparecer, desaparecer e reinventar gestos nas minhas danças, os quais oscilam modulações variantes num contínuo avançar e recuar deste corpo que tenta meios de fazer arte como tomadas de decisão - *com* quem aceitou o convite de estar junto – no gaguejar das palavras que parecem não mais caber numa aula de dança na graduação, quando se aceita o desafiador convite de ouvir as diferentes tonalidades das presenças e o pulsar das suas histórias corporificadas.

## 6. ADIAR O FIM? ACEITAR O FIM?

Estes termos utilizados como título, para o que poderia ser intitulado comumente como conclusão num livro, são inspirados nas práticas do *Modo Operativo AND*, propostas pelo coreógrafo português João Fiadeiro em parceria com a antropóloga brasileira Fernanda Eugênio. Lembrei-me desses termos quando estava tentando encontrar as palavras para esta etapa de finalização da tese.

Adiar o fim e aceitar o fim são etapas de um jogo de composição. Um jogo que, segundo os artistas, tem a “ética da suficiência” como uma parte crucial, atentando-se em evitar o desperdício e o demasiado. Encontrar a justa-medida do jogo numa prática compositiva foi uma das coisas que aprendi ao vivenciar algumas residências com esses artistas e que hoje seguem ecoando nas minhas práticas de criação artística e docência, especificamente atentando-me a acompanhar os gestos, as proposições e os modos de mediar tais situações. Sigo aprendendo a cada encontro, seja como aula ou como performance, sobre a duração, a tomada de decisão e as variações nas qualidades de envolvimento e proposição.

A cada convite aceito ou feito e a cada encontro inusitado ou provocado inauguram-se novos estados no corpo, inquietações e vontades e a sensação do interminável reaparece. Com as reflexões e proposições feitas neste livro, em relação aos processos artísticos-educacionais e minha atuação como artista-docente, há no transitar entre o ato reflexivo e a vivência, dias de frustração que às vezes paralisam o corpo e outros em que o corpo se agita em busca de movimento e continuidade.

Atuar como artista-docente e na constante tensão com as regulamentações, muitas vezes presentes no dia a dia das instituições de ensino, convoca-me a reativar o estado de semi errância vivido desde a criação artística do *Baile* como possibilidade de criar uma presença que possibilite operações em oposição ao sedentarismo. Errar como possibilidade de habitar espaços institucionalizados com jogos capazes de questionar as forças que operam como sedativo do corpo e suas faculdades perceptivas.

Percebo na sala de aula e no ato performativo compartilhado das criações artísticas, lugares potentes para que uma transformação sensível possa acontecer e ecoar em instâncias intersociais. É no corpo-a-corpo e no rotineiro dos encontros que surgem os estranhamentos, os colapsos, o dissenso e a concordância e a harmonia que por vezes também existem.

Escolho escrever e aceitar o fim a partir do que me instiga a continuar. Escrever sobre memórias do corpo na sala de aula e do corpo que cria e participa de ações performativas, situações que provocam meu corpo e que evidenciam, no jogo das relações inter-sociais, que no exercitar da escuta, o jogo nunca está ganho de modo definitivo. Escrevo sobre isso tudo, todos meus desejos que então não são tão utópicos assim, pois algo, emergente desses encontros, segue ressoando e problematizando minha atuação.

Numa *performance*, algo desestabiliza radicalmente minhas práticas, sou questionada por uma voz de uma artista negra que, ao entoar um rap, provoca meus saberes e os modos como são propostas práticas da criação artística por corpos brancos. Enquanto a dança sonora acontecia, ecoavam no meu corpo perguntas sobre a minha posição de mulher branca na universidade pública e o autoritarismo que permeia meio que com naturalidade as práticas de criação artística na universidade, articuladas majoritariamente por corpos brancos.

Depois daquele dia ainda por vezes ecoa em mim esse rap. Presenciar essa performance me acionou uma responsabilidade sobre questões que dizem de uma esfera coletiva da vida, que tratam de lugares de participação e opressão, sobre quem tem o direito de falar, de dançar, de cantar e de ser ouvido e sobre as práticas artísticas e ou pedagógicas que podem seguir invisibilizando os corpos e suas expressões.

A partir de tudo que vivenciamos antes, durante e depois das campanhas eleitorais de 2018, imersos num mar de memes que associam a figura dos professores com o autoritarismo e práticas de doutrinação, me sinto provocada a criar argumentos que diferenciem a rapidez irônica comunicacional de tais memes da denúncia exposta acima referente ao rap-repente. Há, evidentemente, uma potência na expressividade performática que excede a velocidade risível dos memes.

Sou tomada por um oceano de reflexões sobre o que me autoriza e me desautoriza a exercer o ofício da docência, sobre como praticar laboratórios de criação artística na universidade e, principalmente, sobre como seguir esquivando dos argumentos feitos em memes-clichês sobre tudo que deslegitima as práticas educacionais enquanto ações políticas dissensuais e, também, sobre o que generaliza proposições didático-pedagógicas restringindo-as como práticas autoritárias.

Outra situação: numa aula nos escutamos um a um em suas respectivas apresentações desdobradas em ações performativas elaboradas a partir de reflexões sobre a história de cada pessoa ali presente, sobre os chãos que foram pisados até chegar ali e quais os interesses e inquietações. Em uma das *performances* apresentadas, como um



outro modo de falar do seu percurso, um aluno se move friccionando frevo e *vogue*. Esse corpo dançando revela uma autonomia na busca pelo desejo de aprender e inventar danças. Ele, vindo de uma cidade do interior do estado! Sinto um frescor na sua chegada que ativa a minha presença.

A apreciação dessa dança faz algo se conectar para mim sobre as rotas vivenciadas e as danças vividas no cotidiano. Sem me apegar muito em descrever os detalhes dessa *performance*, noto neste encontro, meu olhar variando na qualidade de docente, algo me desloca e me emociona em estar ali testemunhando desejos tão encarnados.

Essas duas situações acima mencionadas, propositalmente contrastantes, expõem a rotina de praticar o exercício de artista-docente e enfrentar o que desestabiliza, convocando a uma responsabilidade coletiva e criando variações nos estados de corpo no risco e na perturbação. Trata-se daquilo que provoca e que me convida a rever minha presença e atuação. São estados que atravessaram meu corpo de segunda a segunda durante todo o processo de elaboração desta escrita.

No escutar de um rap reconheço meus privilégios e sinto urgência em rever meus vocabulários, minha presença e o modo como estruturo os procedimentos em aula. Em outra experiência vivida, sem precisar fazer esforços, algo no inusitado do encontro expande minha presença como docente, quando percebo que o ensinar-aprender não está unicamente centralizado na figura do professor. Em alguns dias vive-se a dimensão do que parece ser insustentável e demasiadamente desafiador, e outros em que os sentidos se refazem por meio de um encontro imprevisível, mais no campo das forças do que das formas.

Talvez eu só note isso depois de ter imergido nos bailes, de dançar os tropeços com o Antônio, que me ensinam ainda hoje que para dançar acompanhada é, em alguns momentos, preciso ceder e perder tempo. Talvez eu só note isso por viver num país onde se faz necessário reforçar e reinventar os argumentos para que as pluralidades dos modos de existir sejam considerados nas políticas atreladas aos poderes legislativos, na vida partilhada cotidianamente, no reivindicar contínuo do acesso aos direitos básicos de educação e saúde. Talvez eu só note isso pela escolha de atuar como artista e viver performativamente encontros que fazem reverberar posições das mais variadas texturas e densidades, onde decidimos que o trabalho é sobre reunir pessoas, planejar e decidir coisas da vida coletivamente.

Há encontros que se fazem como milagres desdobrando gestos, palavras e sentidos inesperados e, sempre, irreversíveis e, também, como diz André Lepecki (2013)

há encontros que se fazem como arte e como política. E eu diria que há encontros que se fazem como aula, como músicas cantadas acompanhando um karaokê, como festa, como frustração, como bailes, como raps e que, turbinam, bifurcam e direcionam a escrita de uma tese.

Componho o livro com todos os encontros, atravessamentos e eventos que fizeram parte da vida de uma brasileira, professora e artista entre os anos de 2015 a 2019, residente em Curitiba, cidade onde se atiram bombas e balas de borracha nos professores, onde se arrancam faixas estendidas, onde se clama pelo direito à educação pública. E a mesma cidade onde também vivo cotidianamente encontros com diversos artistas radicalmente sensíveis e propositivos, os mesmos que insistem em existir com seus trabalhos, criando alternativas variadas quando os cortes de verba para as produções artístico-culturais se fazem significativos.

Curitiba vista como república para uns e, para mim, cidade de muitos artistas e professores que produzem seus trabalhos ao mesmo tempo em que provocam outras formas de vida, reiventam a existência, dentro e junto, e não fora dessa cidade-sistema. Artistas-docentes não como um tipo especial de pessoa, mas como pessoas, que trabalham, tentando tensionar tudo isso, inventando outras composições possíveis de mundo com movimentos, palavras, músculos e inquietações.

Compreendo que o fim, aqui, não se faz apenas por saturação ou exaustão, mas também pelos sinais que foram indicando ao corpo da pessoa que aqui escreve a necessidade de uma pausa como suspensão, como possibilidade de deixar as ideias arejando em outros corpos-pensamentos. E, como dizem os artistas Fiadeiro e Eugênio inspiradores desta conclusão: “Para assim fazer do fim um novo “meio”, encontrar um novo início de jogo e prolongar o desejo (e não o prazer) de se viver juntos (2013, p. 230).

## 7. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Milton de. A Pesquisa nas Artes do Corpo: método, linguagem e intencionalidade. In: TELLES, Narciso (org.) **Pesquisa em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: E-papers, págs.111-121 - disponível em [http://www.e-papers.com.br/productos.asp?codigo\\_produto=2312](http://www.e-papers.com.br/productos.asp?codigo_produto=2312). 2012
- BAITELLO JR, Norval. **A era da iconofagia: reflexões sobre a imagem, comunicação, mídia e cultura**. São Paulo: Paulus, 2014.
- BAITELLO JR, Norval. Corpo e imagem: comunicação, ambientes, vínculos. In: RODRIGUES, David. (org) **Os valores e as atividades corporais**. São Paulo: Summus, p. 95-112, 2008.
- BEY, Hakim. **TAZ: Zona autônoma Temporária**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2011.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Descolonizando la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: \_\_\_\_\_; GROSGUÉL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap. 5, p. 79-93.
- CIOTTI, Naira. A memória dos objetos. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (organizador). **(des) territorializações pedagógicas** – Santa Maria: Ed da UFSM, 2013.
- CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal: EDUFRN, 2014.
- COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 3. São Paulo: Ed. 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** - vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **DELEUZE / SPINOZA Cours Vincennes** - Télécharger ce cours en : pdf (pas disponible) [rtf](#) (disponible)  
<http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5>

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

DESGRANGES, Flávio. **A inversão da olhadela: alterações no ato do espectador teatral**. São Paulo: Hucitec, 2012.

DESGRANGES, Flávio; SIMÕES, Giuliana (Org.) **O ato do espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas**. São Paulo. Florianópolis: Hucitec, 2017.

DIDI-HUBERMANN, Georges. **Quando as imagens tocam o real**. Tradução de Patrícia Carmelo e Vera Casa Nova. Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p.2014-219. Nov. 2012.

DIDI-HUBERMANN, Georges. **Las imágenes no son sólo cosas para representar. Entrevista concedida à Veronica Engler. Página 12, 2017**. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/45024-las-imagenes-no-son-solo-cosas-para-representar>  
Acesso em 18/05/2019.

EUGENIO, Fernanda. FIADEIRO, João. **Jogo das perguntas: o modo operativo "AND" e o viver juntos sem ideias**. *Fractal, Rev. Psicol.*[online]. 2013, vol.25, n.2, pp.221-246.

ESPOSITO, Roberto. **Bios: biopolítica e filosofia**. Lisboa: Edições 70, 2010.

FABIÃO, Eleonora. **Programa performativo: o corpo-em-experiência**. Revista do LUME, Campinas, nº 4, dez. 2013.

FABIAO, E. B.; ROYO, V. P. ; SANCHEZ, J. A. . Una acción llamada LÍNEA: encuentros con el encuentro. In: Victoria Pérez Royo; Diego Agulló. (Org.). **Componer el Plural: escena, cuerpo, política**. 1ed.Barcelona: Mercat de les Flors / Institut del Teatre / Ediciones Polígrafa, 2016, v. #6, p. 289-318.



FABIÃO, Eleonora. **Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea**. Sala Preta. nov. v. 28, n. 8, 2008.

FISHER- LICHTE, Erika. **Estética de lo performativo**. Abada Editores. Madrid, 2011.

GODARD, Hubert. **Olhar cego. Entrevista com Hubert Godard**, por Suely Rolnik. In: ROLNIK, Suely. (Org.). **Lygia Clark, da obra ao acontecimento. Somos o molde. A você cabe o sopro**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, p.73-80, 2006.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GUATTARI, Felix. ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografia do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2012.

GREINER, Christine. **Em busca de uma metodologia para pensar a alteridade na arte**. Revista Conceição | Concept., Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 10–21, jul./dez. 2017.

GREINER, Christine. KATZ, Helena. **Visualidade e imunização: o inframince do ver/ouvir dança**. In: II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA. Jul. 2012. Anais eletrônicos, 2012.

JACQUES, Paola Berenstein (Org.). **Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

JACQUES, Paola Berenstein. **Elogio aos errantes**. Salvador: EDUFBA, 2012.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, Arte e Invenção**. Psicologia em estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan/jun 2001.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LATOUR, Bruno. Como falar de corpo? In: NUNES, J. A. E ROQUE, R. (orgs). **Objetos impuros. Experiências em estudos sociais da ciência**. Porto: Edições Afrontamento, p. 40-61, 2007.

LEPECKI, André. Coreo-política e coreo-polícia. In: **Ilha, Revista de Antropologia**. V. 13, n.1,2. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

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

LEPECKI, André. No Metaplano do Encontro. **Rumos Itaú Cultural Teatro 2010-2012: Encontro**/ organização: SANTO, Cristina E., FABIÃO, Eleonora, SOBRAL, Sonia. São Paulo: Itaú Cultural, 2013, p.112-119.

LEPECKI, André. **Exaurir a dança: performance e a política do movimento**. São Paulo: Annablume, 2017.

LIMA, Fátima Costa de. PROENÇA, Fernando Eugênio de. **Levante!: Lógicas de montagem para compartilhar a cena**. In: **Revista O Mosaico**. Revista de Pesquisa em Artes / Unespar Campus de Curitiba II- FAP; Coordenação de Pesquisa e Pós-graduação. Curitiba, n. 16 (jan./jun.), 2018.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança Hoje – textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2008.

MOTA NETO, João Colares. Por uma pedagogia decolonial na América Latina – Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, S. M. **As metáforas do corpo em cena**. São Paulo: Annablume; Florianópolis: UDESC, 2009.

PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.) **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PELBART, Peter Pál. **Biopolítica**. In: Revista Sala Preta, n.7, p.57-65, 2017.

PEREIRA, Marcelo de Andrade (organizador). **(Des) territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed da UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **A dimensão performativa do gesto na prática docente**. Revista Brasileira de Educação v.15 n.45, set/dez. 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **Figuras do Testemunho e Democracia**. Entrevista concedida à Maria-Benedita Basto. In: Intervalo número 2 - O testemunho, p. 177-186, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O que significa estética?** Trad. R. P. Cabral, 2011. Disponível em <http://www.proymago.pt/Ranciere-Txt-2> Acesso em: 20/04/2019.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível Estética e Política**. Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

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

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo** – 2 ed, Sulina: Porto Alegre, 2016.

ROLNIK, Suely. **Geopolítica da Cafetinagem. Núcleo de Estudos da Subjetividade**, 2006. Disponível em [HTTP://pucsp.br/nucleosubjetividade]. Acesso em 20 de out 2015.

ROLNIK, Suely. **The experimental exercise of freedom: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel – molda-se uma alma contemporânea: o vazio pleno de Lygia Clark**. Los Angeles: the Museum of Contemporary Art, 1999.

ROLNIK, 2010. **O corpo vibrátil de Lygia Clark**. São Paulo, abril, 2000. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3004200006.htm>. Acesso em: 29/01/2018

ROLNIK, Suely. **À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia**. In Magalhães, M. C. R. (Org.), *Na Sombra da Cidadania* (p. 141-170). São Paulo: Escuta. 1995.

SETENTA, Jussara Sobreira. S. **O fazer-dizer do corpo. Dança e performatividade**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SIEDLER, Elke. **Modos Organizativos em Dança: A incerteza como condição de existência**. Dissertação (Mestrado) – Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

TIBURI, Marcia. **O cinismo do golpe — Sobre máscaras e outras performances políticas**. 31/09/2016. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/o-cinismo-do-golpe-sobre-mascaras-e-outras-performances-politicas/> Acesso em: 20/05/2019

TRIDAPALLI, Gladistone dos Santos. **Aprender investigando: A Educação em dança é criação compartilhada**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Dança da UFBA. Salvador, 2008.

VARELA, Francisco J. O desencantamento do Abstrato. In: **Cadernos de Subjetividade**/ Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos de Pós-graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP – vol.1, n.1 – São Paulo, 1993.

VICINI, Magda Salete. **Arte de Joseph Beuys: pedagogia e hipermídia**. Revista ECA XIV, 2009.

WALSH, Catherine. **Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales**, 2014. Disponível em: <https://www.uasb.edu.ec/web/spondylus/contenido?notas-pedagogicas-desde-las-grietas-decoloniales> . Acesso em 30/06/2019.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Linguagem e Recepção**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich – São Paulo: Cosac Naify, 2014.