

IRIascunhos

v.9 n.3 - jul./dez. - 2022

ISSN: 2358-3703

[Dossiê:]

Corporalidades na Educação

Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas

Universidade Federal de Uberlândia - IARTE

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Valder Steffen Júnior / Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

Revista Rascunhos: caminhos da pesquisa em Artes Cênicas
Grupo de Estudos e Investigação sobre Processos de Criação e Formação em Artes Cênicas - GEAC
Instituto de Artes | Universidade Federal de Uberlândia
ISSN 2358-3703

Diretor IARTE

Jarbas Siqueira Ramos

Editor Chefe

Narciso Larangeira Telles da Silva (UFU - Brasil)

Comitê Editorial

Dirce Helena Benevides de Carvalho (UFU - Brasil)

Paulina Maria Caon (UFU - Brasil)

Curadoria / Organização Dossiê

Paulina Maria Caon, Universidade Federal de Uberlândia

André Bocchetti, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Julia Broguet, Universidad Nacional de Rosario / Argentina

Conselho Editorial

Clara Angelica Contreras (Universidad El Bosque – Colômbia)

Daniele Pimenta (UFU – Brasil)

Eduardo De Paula (UFU - Brasil)

Fernando Aleixo (UFU – Brasil)

Mara Lucia Leal (UFU - Brasil)

Mario Piragibe (UFU - Brasil)

Wellington Menegaz de Paula (UFU – Brasil)

Vilma Campos Leite (UFU - Brasil)

Conselho Consultivo

Alexandra Gouvea Dumas (UFBA - Brasil)

Amabilis de Jesus da Silva (FAP - Brasil)

Ana Carolina Paiva (CAP/UERJ – RJ)

Ana Maria Pacheco Carneiro (UFU – Brasil)

Célida Salume Mendonça (UFBA - Brasil)

Elisabeth Silva Lopes (USP - Brasil)

Gerard Samuel (Universidade de Cape Town - África do Sul)

Giuliano Campo (University of Ulster - Reino Unido)

Fernando Mencarelli (UFMG - Brasil)

Ileana Diéguez (Universidad Autónoma Metropolitana - México)

José Mauro Barbosa (UnB - Brasil)

Julia Elena Sagasetta (UNA - Argentina)

Leonel Martins Carneiro (UFAC - Brasil)

Luis Augusto da Veiga Pessoa Reis (UFPE - Brasil)

Maria Lucia Pupo (USP - Brasil)

Nara Keiserman (UNIRIO - Brasil)

Patricia Aschieri (UBA - Argentina)

Patrícia Caetano (UFC - Brasil)

Renato Ferracini, (LUME/UNICAMP - Brasil)

Silvia Citro (UBA y CONICET - Argentina)

Vivian Tabares (CASA DE LAS AMÉRICAS - Cuba)

Diagramadora – (Edição v.9 n.3 – ago./dez. – 2022)

Bianca Helena Santos de Oliveira, Universidade Federal de Uberlândia

Ilustração e Design Capa

Thaneressa Lima, Uberlândia (foto original da capa)

Luciano Pacchioni Junior, Universidade Federal de Uberlândia

rascunhos.geac@gmail.com

Grupo de Estudos e Investigação sobre Processos de Criação e Formação em Artes Cênicas - GEAC
Instituto de Artes | Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 Bloco 3E - Santa Mônica - Uberlândia - MG - CEP: 38408-100

Todos os trabalhos são de responsabilidade dos autores, inclusive revisão de português, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista Rascunhos ou ao Portal de Periódicos da UFU.

Rascunhos [recurso eletrônico]: caminhos da pesquisa em
artes cênicas / Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Artes. Vol. 9, n.3 (2022) - Uberlândia: Portal de Periódicos, 2022
Semestral
ISSN 23583703
Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/issue/archive>
1. Artes - Periódicos. I. Universidade Federal de
Uberlândia. Instituto de Artes. CDU: 7

Sumário

Apresentação

André Bocchetti, Julia Broguet, Paulina Maria Caon

Corpos insurgentes e dissidentes nos processos de educação

“E cante um samba na universidade”: corporalidades marginais e práticas antirracistas na pesquisa em dança Victor Hugo Neves de Oliveira	1
Jongo: a estética da resistência Diego Vitorino e Marcelo Rocco Gasperi	19
Estratégias de ensino de samba de salão não heteronormativas: uma experiência no Grupo Tatá, Denise Robson Teixeira Porto	41
A imagem corporal no autorretrato: uma prática pedagógica no atendimento educacional especializado Nélia Angélica de Araújo, Ana Elvira Wu.....	63

Educação do sensível em processos de educação

Convites Sensíveis para Movimentar: o corpo na sala Adriane Ogêda Guedes, Carolina Cony Dariano da Rosa e Vitória da Silva Bemvenuto Bonifácio	84
Práticas sensíveis de movimento como cuidado de si Oneide Alessandro Silva Santos, Neila Baldi, Emanuelli Schirmer, Juli Dotta.....	104
Onde começa o corpo, onde termina o outro: políticas do toque e modos de educar André Bocchetti.....	121
Empatía: implicaciones, sentidos y aprendizajes en Enfermería Adriana López, Fernanda Díaz, Carla Angelini, Juan E. Díaz.....	146
Del hacer con las manos artesanas: unas cartografías artístico-literarias Maria Camila Zuluaga.....	157

Formação corporal nas artes cênicas

Poéticas corporais do xamã artografista: investigações cosmopolíticas sobre a performance cênica Carlos Henrique Guimarães	188
Expressão em Movimento: Viewpoints e Sistema Stanislavski na aquisição de consciência corporal Renata Castanheira Halada, Adelina Novaes	209
A corporeidade de artistas da cena em simulação de consultas médicas Nádia Hellmeister Morali Barreira, Letícia Rodrigues Frutuoso, Adilson Doniseti Ledubino	224
Conversas de <i>Warung: Satey Lilit Ayam</i> com I Ketut Kodi Igor de Almeida Amanajás e Marília Vieira Soares	243



APRESENTAÇÃO

O dossiê *Corporalidades na Educação* que aqui apresentamos nasce dos intercâmbios realizados no **GT05 - Cuerpos y corporalidades en educación y la educación de los cuerpos**, que se reuniu no IV Encontro Latino-americano de Investigadores(as) sobre Corpos e Corporalidades nas Culturas, promovido pela Red Latinoamericana de Investigadores(as) de e desde os Corpos e realizado de forma remota em agosto de 2021. O grupo de trabalho foi coordenado naquela ocasião por André Bocchetti (Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil), Hilderman Cardona Rodas (Universidad de Medellín - Colombia), Jovanna Díaz (Universidad de Piura - Peru), Julia Broguet (Universidad Nacional de Rosario - Argentina), Julia Castro Carvajal (Universidad de Antioquia - Colombia), Miguel Ángel Rodríguez (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla - México) e Paulina Maria Caon (Universidade Federal de Uberlândia - Brasil).

Ao todo foram realizadas 31 apresentações de trabalhos desenvolvidos nos mais diversos contextos investigativos da Argentina, Brasil, México e Colômbia - abrangendo campos que vão da Enfermagem, passando pela Educação Física, Pedagogia, Antropologia, até diferentes formas de trabalho artístico. Em tais pesquisas, como ficará visível em alguns artigos aqui publicados, já estava evidente um conjunto de sentidos, nem sempre homogêneos, para os corpos e as corporalidades, enunciados a partir de seus atravessamentos históricos, de sua compreensão como produto de *cosmopraxis* e atores sociais diversos, de seu fluxo fenomênico, do movimento ou mesmo a partir das forças do acontecimento e de seus devires. Também, várias dessas apresentações evidenciaram um trabalho articulado entre pesquisa, exploração de práticas educativas e propostas concretas para a transformação de políticas institucionais que possibilitam novos fazeres a partir das corporalidades, concordando com a urgência de reconhecer a pluralidade de experiências corporais em instituições de ensino de diferentes níveis educacionais.

A chamada pública para a efetivação deste dossiê da Revista Rascunhos, articulada ao GEAC - Grupo de Estudos e Investigação sobre Criação e Formação em Artes Cênicas, ampliou ainda mais, e felizmente, a abrangência dos textos aqui reunidos, com a chegada de

autores vinculados ao campo do Teatro e da Dança. Mantém-se, então, a diversidade de origens dessas vozes (com predominância do Brasil) e de suas investigações, na composição de uma constelação de temas, questionamentos e reflexão que socializamos nesse dossiê com grande alegria.

A atenção a modos não majoritários de atuar com e a partir dos corpos em contextos educativos diversos, comum aos artigos aqui reunidos, já é por si mesma insurgente. Mas há um primeiro conjunto de textos neste dossiê dedicado a analisar especificamente algumas nuances de processos educacionais envolvendo corporalidades ora dissidentes, ora marginalizadas: Victor Hugo Neves de Oliveira procura atentar para os estudos voltados a essas corporalidades a partir de um levantamento de investigações antirracistas em cursos de graduação em dança no nordeste brasileiro; Marcelo Rocco Gasperi localiza-as a partir de um estudo antropológico envolvendo as histórias, memórias e práticas ao redor do Jongo, manifestação associada à diáspora africana no Vale do Paraíba (estado de São Paulo). Ainda focado em modos insurgentes de educação das corporalidades, Robson Teixeira Porto se volta às estratégias de ensino não heteronormativas de ensino de dança de salão, focalizando no samba brasileiro. Por sua parte, Nélia Angélica de Araújo e Ana Elvira Wu questionam uma abordagem cognitivista ao propor refletir sobre a exploração da própria imagem corporal a partir da realização de autorretratos entre alunos com deficiência intelectual.

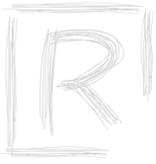
As pesquisas apresentadas na segunda seção do dossiê buscam alternativas a modos de educar que ainda hoje desconsideram a força do movimento e da produção de conhecimento desde as corporalidades, trazendo à tona o papel do sensível e das sensibilidades em diferentes contextos de educação. A crítica a uma educação anestesiada frente a vida que emerge na experiência e na diferença dos corpos é muito presente. Ela se faz visível nas práticas corporais de cuidado de si no âmbito da dança, narradas por Oneide dos Santos e colaboradores; na atenção às “políticas do toque” na educação dos corpos, de André Bocchetti, a partir da prática da Biodanza. Os debates continuam na investigação artística e literária desenvolvida por Maria Camila Zuluaga, sobre o “fazer com as mãos” no trabalho artesanal com diferentes materiais na Colômbia; e na proposição de Adriana López, Fernanda Díaz, Carla Angelini e Juan Díaz de outros modos de conceber a “empatia” a partir de problematizar diferentes experiências e aprendizados próprios na formação em enfermagem em uma instituição argentina. O desafio de afirmar a importância de um olhar atento aos corpos em contextos educacionais diversos se multiplicou na pandemia de COVID-19, sobretudo durante os anos de 2020 e 2021. Apostas

pedagógicas como os "convites sensíveis para movimentar", apresentados por Adrienne Ogêda Guedes, Carolina Cony Dariano da Rosa e Vitória da Silva Bemvenuto Bonifácio, se tornaram movimentos importantes de valorização das corporalidades em situações de educação remota, ao criar novas potências formativas na sala de aula virtual.

As propostas e reflexões apresentadas nos textos que compõem este dossiê nos permitem, de algum modo, recriar certas ideias que acompanham o próprio gesto educativo. O fazer educacional atento aos corpos e em composição com eles abre espaço para outros registros e outras políticas desses gestos. A partir de um terceiro grupo de artigos, podemos ver essas possibilidades outras brotando do fazer educacional envolvido na formação de artistas. Nele, por meio do artigo de Carlos Henrique Guimarães, vemos o corpo embebido pela poética xamânica, sendo composto em meio à performance cênica. A abordagem do *Viewpoints* e do Sistema Stanislavski abre espaço para as discussões sobre consciência corporal propostas por Renata Castanheira Halada e Adelina Novaes. As investigações de Nádia Hellmeister Morali Barreira, Letícia Rodrigues Frutuoso e Adilson Doniseti Ledubino produzem saberes na interface entre o fazer artístico e a ação em saúde ao abordar a interação entre formas teatrais e médicas de conceber o corpo. Por fim, a entrevista entre Igor Amanajás e o ator e dançarino de Bali, I Ketu Kodi, encerra a última seção. Na entrevista se evidenciam modos singulares de aprendizagem e de ensino constituídos por meio do convívio corporal intergeracional durante o processo de produção de máscaras balinesas, que atualmente habitam contextos formais e não formais de educação.

Apresentando esta coletânea, queremos celebrar e reafirmar a potência dos olhares inter e transdisciplinares capazes de colocar a questão da relação entre corpos e educação. Ela esteve presente no encontro latinoamericano que lhe motivou e segue se fortalecendo através dos textos aqui apresentados. Esperamos que tal interesse que, como vimos, abrange muitas disciplinas, alcance mais investigadores e grupos de pesquisa que, a partir de diferentes áreas e posições teórico-metodológicas, sigam na investigação atenta às corporalidades e à força educativa que delas pode emergir.

André Bocchetti
Julia Broguet
Paulina Maria Caon



PRESENTACIÓN

El dossier *Corporalidades en la Educación* que aquí presentamos nació de los intercambios realizados en el *GT05 - Cuerpos y corporalidades en educación y la educación de los cuerpos*, que se reunió en el IV Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas, promovido por la Red Latinoamericana de Investigadores (as) desde y desde los Cuerpos y Corporalidades, realizado de manera virtual en agosto de 2021. En ese momento el grupo de trabajo fue coordinado por André Bocchetti (Universidade Federal de Río de Janeiro - Brasil), Hilderman Cardona Rodas (Universidad de Medellín - Colombia), Jovanna Díaz (Universidad de Piura - Perú), Julia Broguet (Universidad Nacional de Rosario - Argentina), Julia Castro Carvajal (Universidad de Antioquia - Colombia), Miguel Ángel Rodríguez (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla - México) y Paulina Maria Caon (Universidade Federal de Uberlândia - Brasil).

En total se hicieron 31 presentaciones de trabajos desarrollados en los más diversos contextos investigativos de Argentina, Brasil, México y Colombia. Tales presentaciones abarcaron campos de indagación que van desde la Enfermería, pasando por la Educación Física, la Pedagogía, la Antropología, hasta llegar a distintas formas del quehacer artístico. A través de tales investigaciones, como se verá en algunos de los artículos aquí publicados, ya se evidenciaba un conjunto de significados, no siempre homogéneos, sobre los cuerpos y las corporalidades, enunciados desde sus cruces históricos, desde su comprensión como producto de cosmopraxis y actores sociales diversos, de su fluir fenoménico, del movimiento o incluso de las fuerzas del acontecimiento y sus devenires. Asimismo, varias de estas presentaciones mostraron un trabajo articulado entre la investigación, la exploración de prácticas educativas y propuestas concretas para la transformación de políticas institucionales que permitan nuevos haceres desde las corporalidades. En este sentido, coincidieron en la urgencia de reconocer la pluralidad de experiencias corporales en las instituciones educativas de diferentes niveles.

La invitación a presentar trabajos para este dossier de la Revista Rascunhos, articulado al GEAC - Grupo de Estudios e Investigación en Creación y Formación en Artes Escénicas, felizmente amplió aún más los campos y las temáticas de esta primera convocatoria, con la incorporación de autores vinculados al campo del teatro y de la danza. Así, se despliegan una diversidad de procedencias (con predominancia de Brasil) de voces e investigaciones que componen una constelación de temas, interrogantes y reflexiones que compartimos con gran alegría.

La atención a los modos alternativos de actuar con y a partir de los cuerpos en diferentes contextos educativos, común a los artículos aquí reunidos, ya es, por sí misma, insurgente. Pero además hay un primer conjunto de textos en este dossier dedicado a analizar específicamente matices propios de algunos procesos educativos que involucran corporalidades a veces disidentes, a veces marginadas: Victor Hugo Neves de Oliveira rastrea estudios volcados a esas corporalidades a partir de un relevamiento de investigaciones antirracistas en la formación en danza de universidades del nordeste brasileño; Marcelo Rocco Gasperi se acerca a las mismas a partir de un estudio antropológico que involucra las historias, memorias y prácticas en torno al *jongo*, una manifestación asociada a la diáspora africana en el Vale do Rio Paraíba (estado de São Paulo). Centrado en formas quizás más disruptivas en torno a la educación de los cuerpos, Robson Teixeira Porto se interroga por estrategias didácticas no heteronormativas para la enseñanza de un baile de salón: el *samba* brasileño. Por su parte, Nélia Angélica de Araújo y Ana Elvira Wuo reflexionan sobre la exploración de la propia imagen corporal entre estudiantes con discapacidad intelectual, a partir de la realización de autorretratos.

Las investigaciones incluidas en la segunda sección del dossier buscan alternativas a aquellas prácticas educativas que aún hoy subestiman la potencia del movimiento y de la producción de conocimiento desde los cuerpos para de ese modo sacar a la luz el papel de lo sensible y de las sensibilidades en diferentes contextos educativos. La crítica a una educación anestesiada frente a la vida que emerge en las experiencias y diferencias corporales está muy presente. Se hace visible en las prácticas corporales de autocuidado en el ámbito de la danza narradas por Oneide dos Santos y colaboradores; en la atención que André Bocchetti le presta a las “políticas del tacto” en la práctica de la biodanza; en la investigación artística y literaria desarrollada por Maria Camila Zuluaga sobre el “hacer con las manos” en el trabajo artesano con diferentes materialidades en Colombia; y en la propuesta de Adriana López, Fernanda Díaz, Carla Angelini y Juan Díaz de otros modos de concebir la “empatía” a partir de problematizar

distintas experiencias y aprendizajes propios de la formación en enfermería en una institución argentina. El desafío de afirmar la importancia de una mirada atenta a los cuerpos en diferentes contextos educativos se multiplicó durante la pandemia de COVID-19, especialmente durante los años 2020 y 2021. Apuestas pedagógicas como las "invitaciones sensibles a moverse", presentadas por Adrienne Ogêda Guedes, Carolina Cony Dariano da Rosa y Vitória da Silva Bemvenuto Bonifácio, se convirtieron en importantes movimientos para valorar la corporalidad en situaciones de educación a distancia, al crear nuevas potencias formativas en el aula virtual.

Las propuestas y reflexiones presentadas en los textos que componen este dossier nos permiten, de algún modo, recrear ciertas ideas que acompañan al propio gesto educativo. La práctica de una educación atenta a los cuerpos y en composición con ellos abre espacio para otros registros y otras políticas. Desde un tercer grupo de artículos, podemos ver estas otras posibilidades que emergen del trabajo educativo involucrado en la formación de artistas. En él, y a través del artículo de Carlos Henrique Guimarães, vemos al cuerpo empapado de poéticas chamánicas en la composición de la actuación escénica. El abordaje que hacen Renata Castanheira Halada y Adelina Novaes sobre los "*viewpoints*" y el Sistema Stanislavski abre espacio para discusiones sobre la conciencia corporal mientras que las investigaciones de Nádia Hellmeister Morali Barreira, Letícia Rodrigues Frutuoso y Adilson Doniseti Ledubino producen conocimiento en la interfaz entre el hacer artístico y la acción en salud al abordar la interacción entre formas teatrales y médicas de concebir el cuerpo. Finalmente, esta última sección concluye con la entrevista entre Igor Amanajás y el actor y bailarín de origen balinés, I Ketu Kodi. En esta conversación se evidencian modos particulares de aprendizaje y enseñanza, constituidos a través del intercambio corporal intergeneracional durante el proceso de producción de máscaras balinesas que, actualmente, se despliega tanto en contextos académicos formales como en espacios educativos no institucionales de Bali.

Al presentar esta selección, queremos celebrar y reafirmar la potencia de miradas inter y transdisciplinarias capaces de plantear la cuestión de la relación entre los cuerpos y la educación. Estas miradas estuvieron presentes en el encuentro latinoamericano y siguen fortaleciéndose a través de los textos aquí presentados. Esperamos que tal inquietud, que como hemos visto, abarca a muchas disciplinas, llegue a más investigadores y grupos de investigación que, desde diferentes áreas y posicionamientos teórico-metodológicos, puedan seguir profundizando en las corporalidades y la fuerza educativa que de ellas puede surgir.



**“E CANTE UM SAMBA NA UNIVERSIDADE”:
Corporalidades marginais e práticas antirracistas na
pesquisa em dança**

**“E CANTE UM SAMBA NA UNIVERSIDADE”:
Corporalidades marginales y prácticas antirracistas en la
investigación en el campo de la danza**

**“E CANTE UM SAMBA NA UNIVERSIDADE”:
Marginal corporalities and anti-racist practices in dance
research**

Victor Hugo Neves de Oliveira¹

Resumo

Este artigo buscou refletir sobre o contexto das graduações em dança das universidades federais do nordeste brasileiro, por meio do levantamento e da identificação dos projetos de pesquisa realizados nessas instituições. Discutiu-se a importância da relação estabelecida entre luta antirracista e produção de conhecimento inovador no campo dos Estudos em Dança. Partiu-se do pressuposto de que embora os cursos superiores em dança no Brasil sejam ambientes estruturados por lógicas de pensamentos coloniais, é possível verificar inúmeras práticas de pesquisa, desenvolvidas no campo dos Estudos em Dança, que estruturam processos de resistência crítica ao racismo no âmbito das universidades. Metodologicamente, utilizou-se como base de dados os sites dos cursos de graduação em dança que compõem a investigação e os currículos profissionais disponíveis na Plataforma Lattes [CNPq]. Espera-se contribuir de maneira significativa na circulação de práticas de pesquisa não-hegemônicas e na consolidação de novos conhecimentos na área de Artes.

Palavras-chave: antirracismo, dança, pesquisa, resistência, universidade.

Resumen

Este artículo buscó reflexionar sobre el contexto de las graduaciones en danza en universidades federales del Nordeste de Brasil, a través del levantamiento e identificación de proyectos de investigación realizados por esas instituciones. Se debatió la importancia de la relación que se establece entre la lucha antirracista y la producción de conocimiento innovador en el campo de los Estudios de Danza. Se partió de la base de que, aunque los cursos superiores de danza en Brasil son ambientes estructurados por la lógica del pensamiento colonial, en las universidades se pueden

¹ Artista e Pesquisador das Artes da Cena. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro com estágio doutoral em Antropologia da Dança pela Université Paris Nanterre. Atua como Professor Permanente no Mestrado Profissional em Artes (PROF-Artes) – UFPB e como Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais – UFG.

encontrar numerosas prácticas de investigación, desarrolladas en el campo de los Estudios de Danza, que estructuran procesos de resistencia crítica al racismo. Metodológicamente, fueron utilizados como base de datos las páginas web de los cursos de pregrado de danza que forman parte de la investigación y los currículos profesionales disponibles en la Plataforma Lattes [CNPq]. Se espera una contribución significativa a la circulación de prácticas de investigación no hegemónicas y a la consolidación de nuevos conocimientos en el campo de las Artes.

Palabras clave: antirracismo, danza, investigación, resistencia, universidad.

Abstract

This article sought to reflect on the context of the graduations in dance of the federal universities in the Northeast of Brazil, through the survey and identification of the research projects carried out by these institutions. The importance of the relationship between the anti-racist struggle and the production of innovative knowledge in the field of dance studies was discussed. The assumption is made that although dance studies at university level in Brazil are structured by a colonial way of thinking, numerous research practices can be found in the field of dance studies that structure processes of critical resistance to racism within the framework of the universities. Methodologically, the sites of the undergraduate dance courses that comprise the research and the professional curricula available on the Lattes Platform [CNPq] were used as a data base. We hope to make a significant contribution to the circulation of non-hegemonic research practices and the consolidation of new knowledge in the field of the Arts.

Keywords: anti-racism, dance, research, resistance, university.

E deixa de ser rei só na folia
E faça da sua Maria, uma rainha todos os dias
E cante um samba na universidade
E verá que teu filho será príncipe de verdade
Aí então, jamais tu voltarás ao barracão, aí então
(Candeia, Dia de Graça)

Introdução

O campo dos Estudos em Dança² vem sendo desenvolvido nas universidades brasileiras a partir de práticas educacionais orientadas pelo princípio constitucional da indissociabilidade entre

² Designo os Estudos em Dança como uma subárea do campo das Artes que se dedica à realização da pesquisa em Dança. Assim, apesar da noção de interdisciplinaridade na área de Artes ser um posicionamento político importante e de inúmeras performances culturais afro-indígenas se constituírem de modo indisciplinar, reconheço a importância de debater a formação em dança a partir daquilo que se estabeleceu nas instituições de ensino superior como um projeto colonial-moderno: a dimensão disciplinar.

ensino, pesquisa e extensão. Conforme Oliveira et al. (2021), o ensino representa o compartilhamento dos saberes historicamente produzidos, a pesquisa expressa a produção de novos conhecimentos baseados em problemas emergentes na sociedade e a extensão manifesta o conjunto de processos educacionais, culturais, artísticos e científicos, que vinculam a universidade aos demais segmentos sociais.

É sabido que o funcionamento e a organização das universidades indicam modos de legitimar práticas culturais e validar projetos de sociedade. Por isso, percebo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como um paradigma que, desde a elaboração da Constituição de 1988, busca instituir nas universidades um projeto social democrático e emancipatório. Verifico que as universidades se encontram, legalmente, comprometidas com a formação de cidadãos capacitados para transformar a sociedade por meio da autorreflexão crítica, da emancipação teórico-prática e do desenvolvimento de estratégias que combatam opressões e promovam justiça social.

Por outro lado, devido ao fato de as universidades brasileiras terem sido criadas através do modelo das instituições de ensino europeias, percebo que as políticas educacionais, desenvolvidas nos ambientes universitários, promovem, contraditoriamente, a manutenção de estruturas normativas e coloniais, que buscam fortalecer projetos de dominação étnico-racial (OLIVEIRA, 2022). Em função disso, pode-se depreender que as universidades brasileiras têm assegurado a preservação de mecanismos reguladores das assimetrias sociais e das desigualdades raciais, tanto por meio das práticas de ensino, quanto por meio das ações de pesquisa e extensão.

Certamente, o projeto educacional desenvolvido nas universidades encontra-se em crise. Essa crise se baseia no posicionamento histórico das universidades como território de exclusão, sobretudo, dos grupos étnico-raciais não hegemônicos. Entretanto, apesar desta constatação, observo que profissionais da educação têm criado, historicamente, estratégias de reformulação das instituições universitárias, consolidando debates sobre o racismo estruturado no ambiente acadêmico e valorizando saberes e presenças de ascendência africana e indígena.

Por isso, este artigo busca compartilhar reflexões sobre um dos eixos dos processos educacionais desenvolvidos nas universidades brasileiras: a pesquisa. Busco identificar os projetos de pesquisa, desenvolvidos no âmbito das graduações em dança, das universidades federais do nordeste brasileiro. Meu interesse é discutir a relação estabelecida entre luta antirracista, corporalidades racialmente marginais e produção de conhecimento inovador na área de Artes,

especificamente, no campo dos Estudos em Dança. Parto da seguinte questão “quais projetos de pesquisa focados em ações de enfrentamento ao racismo ou na valorização de corporalidades racialmente marginais foram desenvolvidos no quinquênio 2017-2021 e continuam em atividade no contexto das universidades federais do nordeste brasileiro?”.

Esse recorte espaço-temporal é importante para que consigamos vislumbrar como o contexto da pesquisa em dança tem buscado valorizar corporalidades marginais após o complexo processo político, jurídico e midiático que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff e, conseqüentemente, à ascensão do conservadorismo reacionário de extrema direita no Brasil. A meu ver, os projetos de pesquisa criados nesse período, como estratégias de combate ao racismo, expressam ações urgentes a favor das vidas pretas e indígenas em um período de grave crise nacional. Por isso, especificamente nesse artigo, não me interessa discutir as modalidades de investigações produzidas no âmbito dos Estudos em Dança, identificar as tradições de pesquisa consolidadas na área ou os temas e recortes de pesquisa em Dança mais frequentes. Busco celebrar os encontros e as resistências identificadas como projetos de pesquisa.

Para tanto, à guisa de hipótese, suponho que embora as graduações em dança do nordeste brasileiro se estruturam por meio de projetos político-curriculares e processos de ensino-aprendizagem marcados por lógicas de pensamentos coloniais e baseados em epistemologias eurocêntricas ou norte-cêntricas, é possível identificar inúmeras práticas de pesquisa, desenvolvidas no campo dos Estudos em Dança, que estruturam processos de luta e de resistência crítica ao racismo no âmbito das universidades.

Pretendo, por isso, não apenas elaborar reflexões sobre a importância do debate étnico-racial na área de Artes, como também compartilhar alguns dos esforços e algumas das estratégias investigativas que as comunidades acadêmicas vêm estabelecendo para promover pesquisas voltadas à educação das relações raciais no contexto da formação em dança das universidades federais do Nordeste.

Como se sabe, a região nordeste do Brasil é composta por nove estados, a saber, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Dentre estes estados, apenas no Maranhão e no Piauí inexistem cursos superiores de dança ofertados por universidades públicas federais. Por isso, metodologicamente, realizei a identificação dos docentes e das docentes efetivas nos cursos de graduação em dança das seguintes universidades: Universidade Federal de Alagoas [UFAL], Universidade Federal da Bahia [UFBA], Universidade

Federal do Ceará [UFC], Universidade Federal da Paraíba [UFPB], Universidade Federal de Pernambuco [UFPE], Universidade Federal do Rio Grande do Norte [UFRN], Universidade Federal de Sergipe [UFS] por meio dos sites dos cursos e, em alguns casos, dos departamentos onde os cursos superiores de dança se inserem nas respectivas instituições. Vale ressaltar que no caso da consulta realizada nos sites dos departamentos, o que se deu com a UFPB e com a UFRN, devido aos cursos de dança destas instituições não possuírem informações disponíveis em sites, adotou-se como procedimento o levantamento dos currículos de todo o corpo docente, observando-se, entretanto, o alcance dos projetos executados no campo dos Estudos em Dança.

Em seguida, consultei os dados relacionados aos projetos de pesquisa disponíveis nos currículos destes profissionais na Plataforma Lattes [CNPq]. Para este levantamento, realizado entre 08 de janeiro de 2022 e 10 de janeiro de 2022 e, posteriormente, revisado entre 21 de fevereiro de 2022 e 23 de fevereiro de 2022, considerei os projetos de pesquisa iniciados a partir de 2017 e não concluídos. Além disso, observei o ano de ingresso dos docentes no quadro de profissionais efetivos das referidas universidades, desconsiderando projetos anteriores a este período. Reconheço que devido ao fato de o levantamento dos projetos de pesquisa ter sido feito em uma plataforma que se atualiza constantemente, essa pesquisa não pode se pretender definitiva, mas tão somente expressar um mapeamento inicial e limitado das práticas investigativas vinculadas às ações antirracistas.

Ainda assim, acredito que a identificação de determinadas ações antirracistas, que vêm sendo desenvolvidas no contexto das graduações em dança, encontra-se relacionada ao fortalecimento de políticas educacionais que visam às reduções das desigualdades, criticam à hegemonia do conhecimento historicamente determinado e contribuem, de maneira significativa, na circulação de referências não-hegemônicas na área de Artes. Outrossim, percebo que identificar projetos de pesquisa de caráter antirracista nas graduações pode colaborar, indiretamente, na compreensão dos modos a partir dos quais a pesquisa em dança em nosso país vem sendo, historicamente, realizada e na apreensão de modos alternativos e combativos ao racismo e ao colonialismo nos Estudos em Dança.

Efeitos do colonialismo nos Estudos em Dança

A colonização moderna estabeleceu a linguagem discursiva escrita como modo exclusivo e privilegiado de postulação e expansão do conhecimento e, com isso, invisibilizou, preteriu e

desqualificou outros modos de fixação dos saberes (Martins, 2021). Consolidou-se, então, por meio da exploração colonial uma divisão radical no mundo que estabeleceu um padrão de monocultura global cujo caráter fundacional, denominado eurocentrismo, atribuiu às pessoas de qualquer outro grupo étnico uma condição de subalternidade, inferioridade e invisibilidade.

Por isso, as universidades brasileiras têm, historicamente, excluído saberes de ascendência africana e indígena do contexto da produção de conhecimento. Conforme Carvalho (2020), desde a fundação tardia das escolas superiores durante o século XIX e das primeiras universidades brasileiras, no início do século XX, tem se organizado um conjunto de hierarquias epistêmicas que determinam escolhas científicas, filosóficas e teóricas a partir de consensos hegemônicos e racistas estruturados pelo colonialismo moderno.

Neste contexto, pode-se depreender que se estabeleceu no sistema educacional brasileiro uma lógica de dominação cultural e epistêmica, a partir da qual as universidades brasileiras foram organizadas e gestadas, prioritariamente, para reproduzir práticas hegemônicas. As referências educacionais, vigentes em nossa sociedade, promovem a manutenção dos mecanismos culturais que asseguram a conservação da ordem social estabelecida e, curiosamente, muitas universidades revelam em seus projetos pedagógicos uma das maiores características do colonialismo: a presunção da razão indolente (Santos, 2006; Cesar & Soares Neto, 2019; Oliveira, 2021).

Em certa medida, o pensamento moderno ocidental converteu as tradições de conhecimentos não-hegemônicas em práticas incompreensíveis, populares, mágicas, rituais, idolátricas, buscando dissociá-las das ideias de ciência, de filosofia ou de arte o que provocou um desvio existencial ou a alienação das populações de ascendência africana e indígena em nosso país. Compreendo a alienação como uma ausência da consciência das realidades econômicas e sociais, historicamente forjadas para a dominação racial das pessoas pretas ou indígenas, ou seja, uma espécie de resignação passiva estimulada pelo desconhecimento dos fatores constitutivos do racismo (Fanon, 2008).

Por isso, uma grande parte das investigações sobre ações antirracistas encontra-se focada na crítica à produção do conhecimento hegemônico como referência universal e desracializada (Bernardino-Costa et. al, 2020; Fanon, 2008; Gomes, 2020; Grosfoguel, 2006; Hooks, 2019; Kilomba, 2019; Maldonado-Torres, 2020; Santos, 2010; Woodson, 2018). Afinal, o combate à colonização dos paradigmas dominantes expressa uma atitude que busca romper com o pretenso

universalismo dos conhecimentos eurocêntricos, se opor às razões intransigentes (Rufino, 2020) e criar alternativas para os seus efeitos sobre a vida.

Depreendo que o estabelecimento de um padrão mundial eurocêntrico estruturou a colonização dos imaginários organizando uma monocultura de ordem ontológica, epistemológica, estética e ética no panorama da vida social. Também verifico que os processos educacionais aplicados à formação em dança têm sido utilizados para estabelecer territorialidades de dominação étnico-cultural e epistêmica que conformam temas de pesquisa a partir de narrativas brancas e dominantes, intrinsecamente, relacionadas ao poder e à autoridade racial (Oliveira, 2022).

Parto da compreensão de que a consolidação do pensamento inovador e da pesquisa no campo dos Estudos em Dança não é baseada em conteúdos neutros e imparciais, sobretudo, quando reconheço que a própria universidade não é uma ambiência neutra, mas sim um espaço branco que produz invisibilidades, marginalidades e silenciamentos. Conforme Kilomba (2019), a universidade não é um espaço simplesmente de conhecimento e erudição; mas uma territorialidade de violências raciais, epistêmicas e simbólicas. Isso porque a ausência de temáticas que abordem as corporalidades pretas ou indígenas em uma perspectiva contemporânea, que incorporem a produção de dramaturgias afrodiáspóricas ou das populações originárias ou que contemplem a análise da produção coreográfica de artistas indígenas, pretos e pretas representa uma violência na experiência artística de estudantes, de docentes e de pesquisadores ou pesquisadoras não-brancas.

Certamente, essa realidade não significa que pessoas pretas e indígenas não venham refletindo e desenvolvendo críticas aos padrões coloniais de poder e conhecimento estabelecidos em nosso país. Pelo contrário, os usos do próprio corpo como tecnologias de fuga, as desobediências, os motins, as revoltas, as conjurações, os quilombos organizados por pessoas de ascendência africana escravizadas no Brasil, os movimentos sociais e as críticas marginais apontam para formulações de pensamentos, tomadas de decisão e práticas que se estruturaram como críticas à sociedade colonial.

Além disso, sublinho a existência de esforços e atitudes críticas ao racismo, ao colonialismo e ao eurocentrismo que contrastam com a ideia da formação em dança nas universidades como projeto integralmente vinculado à reprodução das hegemonias epistemológicas. Esses esforços buscam restaurar perspectivas pluriversais na produção do conhecimento em dança e remontam a uma história de orientação crítica aos impositivos coloniais e às perspectivas racistas desenvolvidas nas universidades. Destaco como exemplo precursor das ações antirracistas no

contexto da formação em dança nas universidades brasileiras, a criação do Grupo de Dança Odundê, fundado por estudantes pretos e pretas da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia nos anos 1980 (Oliveira, 2022).

Outrossim, conforme Oliveira et al. (2020), no contexto dos Estudos em Dança, pode-se verificar que cosmopercepções alternativas à hegemonia do conhecimento ocidental moderno têm sido discutidas através de processos criativos, perspectivas teóricas e atividades pedagógicas que demarcam a importância de se produzir conhecimento a partir de outras abordagens³.

Por isso, reconheço que o compromisso de inserir nesse artigo um olhar para os projetos de pesquisa de caráter antirracista, desenvolvidos no contexto das graduações em dança das universidades federais, especificamente da região nordeste, integra um conjunto de esforços de resistência e de combate ao racismo nos modos de pensar e produzir pesquisa acadêmica no campo dos Estudos em Dança. Desta maneira, busco contribuir para a continuidade das lutas históricas de enfrentamento ao racismo, ao mesmo tempo em que tento colaborar na circulação de referências artístico-investigativas alternativas, por meio de desalinhamentos educativos e agendas antigenocidas na área de Artes.

Projetos de pesquisa como agendas antigenocidas

A identificação dos projetos de pesquisa que desenvolvem ações de combate ao racismo e de valorização das corporalidades racialmente minorizadas nos cursos de graduação em dança das universidades federais da região do nordeste brasileiro busca garantir visibilidade e notoriedade às ações de resistência antirracista implicadas na geração do pensamento inovador nos Estudos em Dança e, simultaneamente, estimular reflexões sobre os efeitos da colonização moderna e do racismo nas escolhas temáticas relacionadas com a pesquisa na área de Artes.

³ Destaca-se, aqui, a pesquisa da Professora Dra. Ana Valeria Ramos Vicente (UFPB), da Professora Dra. Carolina Dias Laranjeira (UFPB), da Professora Dra. Clécia Maria Aquino de Queiroz (UFS), do Professor Dr. Fernando Marques Camargo Ferraz (UFBA), da Professora Dra. Inaicyrá Falcão dos Santos (UNICAMP), do Professor Dr. Jarbas Siqueira Ramos (UFU), da Professora Dra. Katya de Souza Gualter (UFRJ), da Professora Dra. Marlini Dorneles de Lima (UFG), da Professora Dra. Nadir Nóbrega Oliveira (UFAL), da Professora Dra. Renata de Lima Silva (UFG), do Professor Dr. Renato Mendonça Barreto da Silva/Sobadilê (UFRJ), da Professora Dra. Tatiana Maria Damasceno (UFRJ), do Professor Dr. Tássio Ferreira Santana (UFSB), do Professor Dr. Victor Hugo Neves de Oliveira (UFPB), dentre tantos outros e tantas outras.

Os modos de pesquisa que, em suas diversas abordagens, partem de perspectivas corporais alternativas aos paradigmas europeus ou norte-americanos, instauram arenas de luta e resistência ao racismo como ação institucionalizada nas práticas investigativas. Acredito que estas ações se relacionam a um projeto de conscientização e emancipação da corporalidade como um campo de política racial capaz de produzir solidariedade, cumplicidade e sentido de comunidade. Considero estas ações como desalinhamentos educativos que expressam movimentos de libertação, por meio de uma educação não-normativa ou desalinhada, e produzem espaços de reflexões críticas ao colonialismo e às relações étnico-raciais na pesquisa em Dança.

Dentre as perspectivas teóricas que coordenam críticas ao colonialismo moderno e produzem campos de reflexões não-hegemônicas e, portanto, alternativas na produção do conhecimento, me utilizo do quilombismo (Nascimento A., 2019), da afrocentricidade (Asante, 2009), da desalienação (Fanon, 2008), da decolonialidade (Maldonado-Torres, 2020; Bernardino-Costa et al., 2020; Mota Neto, 2016) e da des-educação (Woodson, 2018). Estes paradigmas apontam para um movimento crítico à institucionalização do racismo na produção do conhecimento inovador e, de certa forma, indicam que as práticas pedagógicas estabelecidas como normas têm orientado a reprodução de políticas educacionais genocidas.

A meu ver, a noção de genocídio das populações pretas e indígenas, por meio da educação, expressa uma força política desenvolvida e construída a partir das explorações coloniais cujo propósito serve à manutenção das estruturas sociais racistas. O genocídio é a manifestação da morte como experiência terrivelmente constante na vida das pessoas, ou seja, um estado de esvaziamento, aniquilamento e desencanto das subjetividades. Por isso, Nascimento (2016) apresenta a ideia de genocídio como fenômeno não somente associado à morte do corpo físico, mas relacionado ao apagamento cultural das populações, afinal existem modalidades de perseguição e de morte que são de ordem espiritual e cultural.

Me dedico a compreender o genocídio cultural na formação em dança a partir de três dimensões principais: i) a dimensão ontológica, que se relaciona aos efeitos do racismo no ser, porquanto em uma sociedade estruturada pelo racismo, pode-se perceber que sujeitos pretos, pretas ou indígenas constroem esquemas corporais relacionados ao auto-ódio e a um desejo de embranquecimento (Fanon, 2008; Kilomba, 2019; Souza, 1983); ii) a dimensão epistemológica, que se encontra associada às regulações raciais efetivadas no campo do saber por meio de mecanismos que expressam o epistemicídio, a invisibilidade dos conhecimentos de povos

tradicionais, a destruição das línguas e o apagamento de expressões culturais, artísticas, familiares ou religiosas de ascendência africana ou indígena (Arroyo, 2012; Bernardino-Costa et al., 2020; Nascimento, 2016; Nascimento G., 2019; Nogueira, 2020; Santos, 2015; Santos, 2006); e iii) a dimensão ética, que se vincula aos efeitos do racismo no poder, ou seja, na negação de direitos às etnias minorizadas, na contínua produção de estereótipos raciais, na desarticulação de ativismos políticos e, por conseguinte, na implementação do racismo como estrutura de controle e dominação (Mbembe, 2020; Quijano, 2010; Terra, 2010).

Vale ressaltar que após o complexo processo político, jurídico e midiático que levou ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, as manifestações de racismo se acentuaram em nosso país (Nogueira, 2017; Alessi & Hofmeister, 2020). Por isso, os projetos de pesquisa, criados nesse período, que combatem o racismo em suas ações investigativas deflagram a estruturação de uma agenda antígenocida ou criam desalinhamentos educativos a favor das corporalidades pretas e indígenas. Acredito que o combate ao racismo, nos ambientes de ensino e pesquisa em dança, estabelece práticas de valorização da vida por meio de políticas educacionais que visam o fortalecimento das comunidades e corporalidades racial e socialmente vulnerabilizadas, através de ações pedagógicas e investigativas direcionadas à libertação e à emancipação crítica.

Da Bahia ao Ceará: um olhar para os projetos de pesquisa

A crítica à educação como um sistema estruturado e marcado por lógicas de pensamentos normativos, brancos e coloniais, que busca fortalecer projetos de dominação étnico-racial e manter dinâmicas de exploração social é importante por revelar o panorama da educação e da pesquisa em nosso país como um ambiente de assimetrias e desigualdades, historicamente, estruturadas (Asante, 2009; Gomes, 2020; Hooks, 2019; Kilomba, 2019; Woodson, 2018). Entretanto, reconheço que é igualmente necessário compartilhar os esforços e as estratégias que as comunidades acadêmicas vêm desenvolvendo para garantir ampla visibilidade aos temas de pesquisas de ascendência africana e/ou indígena no panorama da dança. Por isso, dedico-me ao esforço de identificação dos projetos de pesquisa que integram lutas antirracistas ou que buscam valorizar culturas coreográficas e corporalidades de ascendência africana ou indígena.

Na Universidade Federal da Bahia, verifico um total de nove projetos de pesquisa cadastrados nos currículos dos docentes que fomentam investigações de caráter racial ou de valorização das corporalidades de ascendência africana ou indígena. Os projetos são *História da*

Dança na Bahia: (re)velações do não dito sob um olhar insurgente; Araibo: experiências em danças afro, indígenas e populares, produção de projetos artístico-culturais; Danças afro-brasileiras, populares e indígenas: balanço das pesquisas na pós-graduação em Dança e Artes Cênicas na Bahia (1996-2016) e Dança, relações étnico-raciais e educação, todos quatro coordenados pela Profa. Dra. Amélia Vitória de Souza Conrado. Além destes, observo os projetos de pesquisa intitulados *Do miudinho à pizzica as mulheres dançam: interculturalidades, gestos e poética em rituais de cura, devoção e festa* e *Poética do corpo brasileiro na dança: levantamento e análise de obras de criadores(as) negros (as) brasileiros(as)* coordenados pela Profa. Dra. Daniela Maria Amoroso; os projetos *Afetos diaspóricos: entre poéticas, pedagogias e políticas* e *Poéticas políticas negras: fazeres de dança na diáspora*, coordenados pelo Prof. Dr. Fernando Marques Camargo Ferraz e, por fim, o projeto intitulado *Análise estrutural e neuromuscular das danças de iemanjá do candomblé da Nação Ketu*, da Profa. Ma. Isabel Carvalho de Souza.

Na Universidade Federal da Paraíba identifiquei quatro projetos de pesquisa em atividade que se relacionam às perspectivas de enfrentamento ao racismo na formação em dança ou operam, especificamente, com a valorização das culturas coreográficas de ascendência africana e/ou indígena. Estes projetos são: *Saberes de mestres no corpo: experimentações criativas em dança a partir de culturas tradicionais*, coordenado pela Profa. Dra. Carolina Dias Laranjeira; *Brega, festa popular e criação artística: comunidade e universidade (re)elaborando a produção cultural e (Re)conhecendo sertões: samba de coco e xaxado*, ambos coordenados pelo Prof. Dr. Elthon Gomes Fernandes da Silva. Além destes, pode-se verificar na mesma instituição o projeto de pesquisa intitulado *Vamos acabar com o samba, madame não gosta que ninguém sambe: apontamentos críticos sobre a formação universitária em dança*, coordenado pelo Prof. Dr. Victor Hugo Neves de Oliveira. Vale indicar que na UFPB o curso superior de formação em dança não possui um site específico que apresente o corpo docente. Por isso, a consulta se deu no site do Departamento de Artes Cênicas [UFPB].

Por sua vez, na Universidade Federal de Pernambuco, constato que apenas um dos projetos encontra-se focado na valorização das estéticas pretas e indígenas por meio do debate sobre as danças populares tradicionais. O projeto em questão, coordenado pela Profa. Dra. Maria Acselrad, se intitula *Danças de guerra, luta e combate - resistência e enfrentamento através da dança*. Também verifico na Universidade Federal do Rio Grande do Norte a existência de um único projeto de pesquisa em atividade: *Políticas do corpo e da arte no contexto das culturas silenciadas*,

coordenado pela Profa. Dra. Teodora de Araújo Alves. Ressalto que, assim como na UFPB, o curso superior de formação em dança da UFRN não possui um site específico. Por isso, a base de dados foi o site do Departamento de Artes [UFRN].

Indico que não foi possível localizar projetos de pesquisa que se posicionassem relacionados a um debate sobre as questões raciais ou que valorizassem perspectivas coreográficas afro-indígenas em três universidades: a Universidade Federal de Alagoas, a Universidade Federal do Ceará e a Universidade Federal de Sergipe. Essa constatação, entretanto, não se deve à inexistência de articulações antirracistas ou práticas de pesquisa relacionadas a esses temas nas universidades listadas. Pelo contrário, durante a fase de levantamento de dados, pude verificar que nessas universidades têm-se executado práticas de pesquisa que apenas não atendem ao recorte dessa investigação. Além disso, na fase da revisão do texto [maio de 2022] pude observar que determinadas professoras e determinados professores em atividade nos cursos superiores de dança do Nordeste atualizaram seus currículos na Plataforma *Lattes*. Essas atualizações deflagram algo que havia sido previsto: o alcance limitado e provisório dessa investigação.

Por isso, como já dito anteriormente, reconheço que devido ao fato de o levantamento dos projetos de pesquisa ter sido feito em uma plataforma que se atualiza constantemente, essa pesquisa não pode se pretender definitiva, mas expressar um mapeamento inicial das práticas investigativas vinculadas às ações antirracistas. Outrossim, compreendo que conforme o recorte dado à investigação, inúmeras ações cadastradas como projeto de ensino ou extensão não se encontram listadas nesse artigo.

Por isso, meu interesse é criar, posteriormente, uma plataforma virtual, interativa e colaborativa, que se remodele a partir da participação das comunidades acadêmicas no compartilhamento dos projetos institucionais que promovem e estabelecem a educação das relações étnico-raciais a partir de perspectivas teórico-práticas desenvolvidas no panorama da formação em dança. Reconheço que essas investigações consolidam núcleos formativos que fortalecem processos de conscientização, emancipação e libertação das subjetividades racialmente minorizadas o que colabora na elaboração de um plano político-educacional antirracista, situado para além do currículo, no contexto da formação universitária em dança.

Acredito, por isso, que se faz urgente pesquisar danças que confrontem o eurocentrismo e desenvolver processos educacionais voltados para as relações étnico-raciais no panorama da formação em Dança criando, dessa maneira, campos de visibilidades e aparições para histórias

perseguidas, silenciadas, marginalizadas e abandonadas. Certamente, depreendo que muito ainda pode ser feito. Entretanto, nesse momento, optei tão somente por encetar o levantamento inicial desses projetos que têm colaborado na construção de territórios de afetividade e colaboração por meio dos quais estudantes, pesquisadores, pesquisadoras e docentes pretos, pretas e indígenas podem se reunir e aprender a construir um coletivo de solidariedade e respeito através da prática da pesquisa.

Considerações finais

Mediante o exposto declaro que este artigo buscou apresentar os projetos de pesquisa, desenvolvidos no âmbito das graduações em dança, das universidades federais do nordeste brasileiro. Meu interesse situou-se em discutir a relação estabelecida entre luta antirracista e produção de conhecimento inovador na área de Artes. Com isso, busquei evidenciar os perigos dos discursos hegemônicos e dominantes para o panorama da pesquisa em dança e, simultaneamente, compartilhar alguns dos esforços desenvolvidos pelas comunidades acadêmicas para garantir visibilidade às pesquisas baseadas em poéticas de ascendência africana e/ou indígena no campo dos Estudos em Dança.

A identificação dos projetos de pesquisa vinculados às perspectivas de enfrentamento ao racismo ou na valorização das culturas coreográficas e corporalidades de ascendência africana e/ou indígena revelou-se como um fenômeno significativo para a notabilidade de um conjunto de ações que respondem às situações históricas da exploração colonial e transformam as práticas de pesquisa em modalidades de protesto social, posicionamento político e fortalecimento das subjetividades, sobretudo, pretas e indígenas. Neste contexto, posso declarar que os projetos de pesquisa que estimulam debates raciais e estratégias criativas de enfrentamento ao racismo, no contexto das graduações em dança das universidades federais do nordeste brasileiro, têm colaborado de forma sistematizada e institucionalizada para consolidação de modos alternativos de produzir conhecimento no campo dos Estudos em Dança.

Verifiquei a existência de nove projetos na UFBA, quatro projetos na UFPB, um projeto na UFPE e um projeto na UFRN relacionados à valorização das expressões artístico-culturais afro-indígenas ou a princípios e posicionamentos antirracistas. Nos demais cursos de graduação em dança que compõem a região Nordeste não foi possível verificar projetos com o mesmo perfil. Entretanto, declaro que essa constatação não se deve à inexistência de práticas de pesquisa

relacionadas a esses temas nas universidades listadas, mas sim ao alcance limitado e provisório dessa investigação.

O reduzido quantitativo de projetos de pesquisa com explícito foco na investigação das questões raciais nos cursos superiores de dança das universidades federais do nordeste do Brasil aponta para uma realidade histórica: a marginalidade dos saberes corporais e artísticos das populações pretas e indígenas em nosso país. Por outro lado, a existência de projetos de pesquisa vinculados aos debates étnico-raciais representa uma arena de luta antirracista por meio da produção de conhecimento artístico inovador em diálogo com sistemas alternativos à hegemonia eurocêntrica ou norte-cêntrica no campo dos Estudos em Dança.

Estas ações constroem espaços de pesquisa cujo caráter transgressor garante processos de conscientização, emancipação e libertação das subjetividades; em suma, processos educacionais plenos. Assim, esses projetos de pesquisa têm contribuído para a consolidação de posturas críticas às desapareções das danças de ascendência africana, indígena e, por conseguinte, à continuidade do projeto racista e genocida da educação brasileira em um momento que revela uma crise política dentro de uma crise histórica.

Estes desalinhamentos educativos que tais projetos representam bagunçam a sentença da submissão à norma branca, entendida como única referencialidade na construção do saber, e desmistificam a classificação das práticas artísticas afrodiaspóricas ou indígenas a partir de critérios relacionados à desumanização, sexualização, folclorização, exotização, simplificação, primitivização. Por isso a importância de se pesquisar danças executadas em contextos não-brancos ou de se desenvolver apontamentos críticos ao racismo nos ambientes de investigação em dança não se baseia numa visão essencialista, mas em um modo de garantir a vida, a permanência nas universidades e a dignidade de estudantes que não têm seus saberes valorizados e se sentem, constantemente, violentados ou violentadas por não se perceberem integrados ou integradas aos modos de produção de conhecimentos estruturados nas universidades.

Considero que a simples existência destes projetos de pesquisa desenha territórios de vida e experiência a partir dos quais estudantes, pesquisadores, pesquisadoras e docentes pretos, pretas e indígenas podem se reunir, se fortalecer e organizar narrativas e estudos a partir da consciência da importância da luta para a libertação, a emancipação e a educação plena. Isto cria espaços de esperança que merecem ser fomentados em todos os cursos superiores de dança em nosso país por estruturarem geografias afetivas onde o aprendizado se dá nas possibilidades de desaprender aquilo

que já se encontra instituído. Por fim, verifico que estes projetos de pesquisa expressam processos de desaprendizagens que remontam àquilo que os versos de Candeia, em Dia de Graça, nos ensinam: é necessário deixar de ser rei só na folia, fazer das nossas Marias rainhas todos os dias e cantar o samba nas universidades para nunca mais voltar ao barracão.

Referências

ALESSI, Gil; HOFMEISTER, Naira. Sites neonazistas crescem no Brasil espelhados no discurso de Bolsonaro, aponta ONG. *El País*, São Paulo e Porto Alegre, 9 jun. 2020. Brasil, Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-10/sites-neonazistas-crescem-no-brasil-espelhados-no-discurso-de-bolsonaro-aponta-ong.html#?prm=copy_link. Acesso em: 18 mai. 2022.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem inovadora**. São Paulo. Selo Negro, 2009.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze et al. (Orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.

CESAR, Layla Jorge Teixeira; SOARES NETO, Joaquim José. O MESPT e a contra colonização da Universidade. *Interethnic@*, Brasília, v. 22, n. 1, p. 116-141, jul. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/interethnica.v22i1.15263>>. Acesso em: 18 maio.

2022.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA et al. (Orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. In: **Tabula Rasa**, n. 4, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600402>. Acesso em: 03 set. 2021.

HARTMANN, Luciana; CARVALHO, José Jorge de; SILVA, Renata de Lima; ABREU, Joana. Tradição e tradução de saberes performáticos nas universidades brasileiras. **Repertório**, Salvador, ano 22, n. 33, p. 8-30, 2019. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/32015>. Acesso em: 11 jan. 2022.

hooks, bell. **Olhares Negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze et al. (Orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do Tempo Espiral: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um Racismo Mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

NOGUEIRA, Fábio. Governo Temer como restauração colonialista. **Le Monde Diplomatique Brasil**, n. 114, 9 jan. 2017. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/governo-temer-como-restauracao-colonialista/>. Acesso em: 18 mai. 2022.

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de. Dança e racismo: apontamentos críticos sobre o ensino de história da dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, e113529, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-2660113529>. Acesso em 11 jan. 2022.

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de. “Não vai no de serviço, se o social tem dono, não vai”: considerações sobre Ensino de Arte e Combate ao Racismo. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 110–127, 2021. DOI: 10.35699/2237-5864.2021.20670. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/20670>. Acesso em: 11 jan. 2022.

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de; SEVERO, Jéssica Jesse Félix; PINTO, Thiago Ferreira Reimberg; SANTOS, Wagner Leite dos; SANTOS, Zoelly Cynthia dos. “A coisa tá preta, a coisa tá boa”: aquilombamento no contexto da formação universitária. **Revista UFG**, [S. l.], v.

21, n. 27, 2021. DOI: 10.5216/revufg.v21.69092. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/69092>. Acesso em: 26 fev. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RUFINO, Luiz. Exu: tudo o que a boca come e tudo o que o corpo dá. In: TAVARES, Julio Cesar de. (Org.). **Gramáticas das Corporeidades Afrodiaspóricas: perspectivas etnográficas**. Curitiba: Appris, 2020.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. Brasília: INCTI/UNB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TERRA, Livia Maria. **Negro Suspeito, Negro Bandido: um estudo sobre o discurso policial**. Dissertação de Mestrado em Sociologia – Universidade Estadual Paulista. Araraquara, SP: [s/n], 2010.

WOODSON, Carter Godwin. **A Des-educação do Negro**. São Paulo: Medu Neter, 2018.



JONGO – A ESTÉTICA DA RESISTÊNCIA

JONGO - LA ESTÉTICA DE LA RESISTENCIA

JONGO - THE AESTHETICS OF RESISTANCE

Diego da Costa Vitorino¹
Marcelo Eduardo Rocco de
Gasperi²

Resumo

O presente artigo analisará a estética do Jongo, sua história e os aspectos antropológicos dessa prática cultural rítmica mais antiga da diáspora e que, ainda, existe em algumas cidades do Vale do Rio Paraíba do Sul na memória de seus habitantes. A coleta de dados foi realizada entre Março e Maio de 2012 numa cidade de São Paulo, chamada Bananal. A metodologia da pesquisa foi construída no campo da etnografia realizando uma observação sistemática e direta do cotidiano local, além de seu registro em Caderno de Campo e as entrevistas semi-estruturadas baseadas nas técnicas da história de vida. Em sua trajetória, o Jongo superou o genocídio, a escravidão, as tentativas de apropriação e justaposição culturais para adentrar, ao século XXI, como patrimônio material e imaterial brasileiro. Por isso, o Jongo se configura como uma riqueza cultural intangível que abarca em si as noções de grupo, saberes e tradições.

Palavras-chave: Jongo; Estética; Resistência; Antropologia; Performance.

Resumen

Este artículo analizará la estética del Jongo, su historia y los aspectos antropológicos de esta práctica cultural rítmica más antigua de la diáspora y que aún existe en algunas ciudades del Vale do Rio Paraíba do Sul en la memoria de sus habitantes. La recolección de datos se llevó a cabo entre marzo y mayo de 2012 en una ciudad de São Paulo llamada Bananal. La metodología de investigación se construyó en el campo de la etnografía, realizando una observación sistemática y directa de la cotidianidad local, además de su registro en caderno de campo y entrevistas semiestructuradas basadas en técnicas de la historia de vida. En su trayectoria, el Jongo superó el genocidio, la esclavitud, los intentos de apropiación cultural y la yuxtaposición para ingresar al siglo XXI como patrimonio material e inmaterial brasileño. Por tanto, el jongo se configura como un patrimonio cultural intangible que engloba las nociones de grupo, saberes y tradiciones.

Palabras clave: Jongo; Estética; Resistencia; Antropología; Performance.

1 UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Docente do Departamento da Educação. Estágio de Pesquisa Pós-Doutoral no núcleo Diversitas, FFLCH – USP – Universidade de São Paulo. Educação das Relações Étnico-Raciais.

2 UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professor Adjunto da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professor e orientador no Programa de pós-graduação em Artes Cênicas - PPGAC (UFOP) e professor colaborador PPG ARTES (UFMG).

Abstract

This text will analyze the Jongo's aesthetics, history and the anthropological aspects of this oldest rhythmic cultural practice of the diaspora and that still exists in some cities of the Vale do Rio Paraíba do Sul, in the memory of its inhabitants. Data collection was carried out between March and May 2012 in a city in São Paulo, called Bananal. The research methodology was built in the field of ethnography, carrying out a systematic and direct observation of the local daily life, in addition to its registration in *Caderno de Campo* and semi-structured interviews based on life history techniques. In its trajectory, Jongo overcame genocide, slavery, attempts at cultural appropriation and juxtaposition to enter the 21st century as Brazilian material and immaterial heritage. Therefore, Jongo is configured as an intangible cultural wealth that encompasses the notions of group, knowledge and traditions.

Keywords: Jongo; Aesthetics; Resistance; Anthropology; Performance.

O ritual contra o epistemicídio

Como todo e qualquer ritual, o Jongo é uma prática cultural plástica e polissêmica e se acomodou às variações sociais, tanto em termos culturais, quanto em termos temporais. É o que vamos demonstrar a partir da história dessa manifestação na cidade de Bananal³ (SP), a partir de uma pesquisa etnográfica realizada empiricamente no ano de 2012, ao longo de três meses no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul.

Como afirma Segalen (2002), os rituais não estão somente associados aos estudos das religiões e à epistemologia do sagrado, pois eles também têm seus aspectos profanos e, por vezes, podem se manifestar em situações menos coletivizadas. Neste espectro, os rituais são considerados práticas culturais, na medida em que toda sociedade tem a necessidade de criar simbolização. Por isso, pode-se afirmar que um ritual é uma demanda social, que inclui a produção de elementos materiais e imateriais de uma dada cultura, criados pelos atores sociais mediante contextos políticos, históricos e culturais particulares. As noções de ritual passam por uma vasta compreensão acerca da dinâmica de uma determinada comunidade na qual se lança olhares sobre o cotidiano, teatralizando formas de se representar a si e ao mundo.

Para Turner (2005), o ritual acompanha, em parte, uma ideia de retorno ao equilíbrio dos indivíduos, na busca de elevação de pertencimento ao grupo existente. A partir dessa noção, tal autor afirma que: “Um senso de harmonia com o universo se evidencia e o planeta inteiro é sentido

³ Segundo dados do Censo de 2010 do IBGE, Bananal é uma cidade de pequeno porte, com pouco mais de 10 mil habitantes, localizada na região administrativa de São José dos Campos/SP – Vale do Paraíba paulista – que está no limite entre os Estados de São Paulo e o Rio de Janeiro.

como uma *communitas*” (TURNER, 1986, p. 43). Cada grupo constrói rituais singulares que os diferem de outros povos, de outras comunidades⁴, cujas simbologias são organizadas e reconhecidas pelas pessoas presentes. O aspecto de organização do ritual é importante para a possibilidade da feitura em si, pois envolve esforços dos agentes no processo para a convergência de um bem comum. Isto não contabiliza, necessariamente, as funções individuais associadas à força, à presença de cada pessoa no processo estrutural, mas, sem dúvida, revela as funções sociais dadas, fundamentando a importância de cada ser em sua comunidade.

Sobre a relação entre sujeitos e comunidade, cabe salientar que os rituais criam uma moldura efêmera sobre a paisagem, gerando pequenas frestas no cotidiano já *encardido* pelo hábito. Nesta feição, a montagem estrutural ritualística pode considerar o outro a audiência para a sua exibição. O corpo alheio comparece no espaço do ritual a partir de vários aspectos, incorporando os simbolismos descritos, vistos e reiterados, ora observando, ora integrado como parte da engrenagem necessária para o andamento da praxe. Tal experiência existencial é especular, criando materialidades para a feitura e repetição dos cânones prévios. Evidentemente, o ritual não é estanque, e sim, se configura a partir de algo que é ensinado, guardado e realizado, mas também, se compõe. Ou seja, brota algo novo em si, mesclando o que é dito *tradição* e algo que nasce cada vez que uma prática é reiterada. Cabe ressaltar aqui que o termo *ensinado* não é, de forma alguma, pensado sob o aspecto exclusivamente cognitivo, mas sim, é uma prática somática de entendimento que transcende a compreensão meramente verbal e transcrita numa folha de papel. Isto dá sentido aos eventos coletivizados, perpassando o tempo e o espaço, numa perspectiva multifacetada que extrapola, inclusive, qualquer tentativa de captação fechada acerca do conceito.

Ainda para Segalen (2002), o ritual é um conjunto de atos formalizados e portadores de uma dimensão simbólica, que utilizam objetos, sistemas de linguagem, comportamentos específicos e signos. Neste contexto, o ritual é um bem cultural comum que faz sentido para todos de um mesmo grupo, possui dimensão coletiva e eficácia social. Dessa forma, podemos afirmar que a definição da autora traduz a complementariedade das análises realizadas por Durkheim, Mary Douglas e Victor Turner. Ainda na perspectiva de Segalen (2002), a essência do ritual é, grosso modo, a combinação entre o tempo individual e o tempo coletivo, uma vez que seu caráter

⁴Como supracitado, o termo escolhido por Turner é *Communitas*. No entanto, iremos manter o termo *comunidade* a fim de dialogar com outros autores que retratam o contexto de lugar comum, de pertencimento.

repetitivo e de forte carga simbólica tem como fim a aprendizagem do indivíduo e a sua adesão a certa mentalidade social. O ritual tem que estar apoiado em símbolos reconhecidos pela coletividade. Por isso, pode-se afirmar que ele também é uma linguagem, já que atua sobre uma realidade social e é resultado de situações sociais específicas de cada época.

Diante do breve quadro apresentado, o Jongo aparece aqui como uma prática cultural rítmica, construída a partir de materiais percussivos, além de aspectos imateriais advindos de um processo histórico de exclusão, de dor e de resistência, datados como um elemento comunicacional antigo, mas ainda vivo em alguns locais, a partir da continuidade dos processos de reiteração. No que concerne à etimologia:

A palavra jongo/jango nomina pelo menos dois conjuntos de tradições de música-dança-poesia de matriz africana banto praticadas no sudeste brasileiro: a modalidade jongo/caxambu celebrada em todos os estados do sudeste, e o jongo/jango do norte do Espírito Santo (DIAS, 2014, p. 329).

Na imagem nº 1 intitulada “Mapa 1”, que foi extraída da p. 112 da obra “Memória do Jongo” de organização de Lara & Pacheco (2007), podemos identificar as cidades que compõem o Vale do Rio Paraíba do Sul paulista e fluminense, com destaque para Bananal-SP:

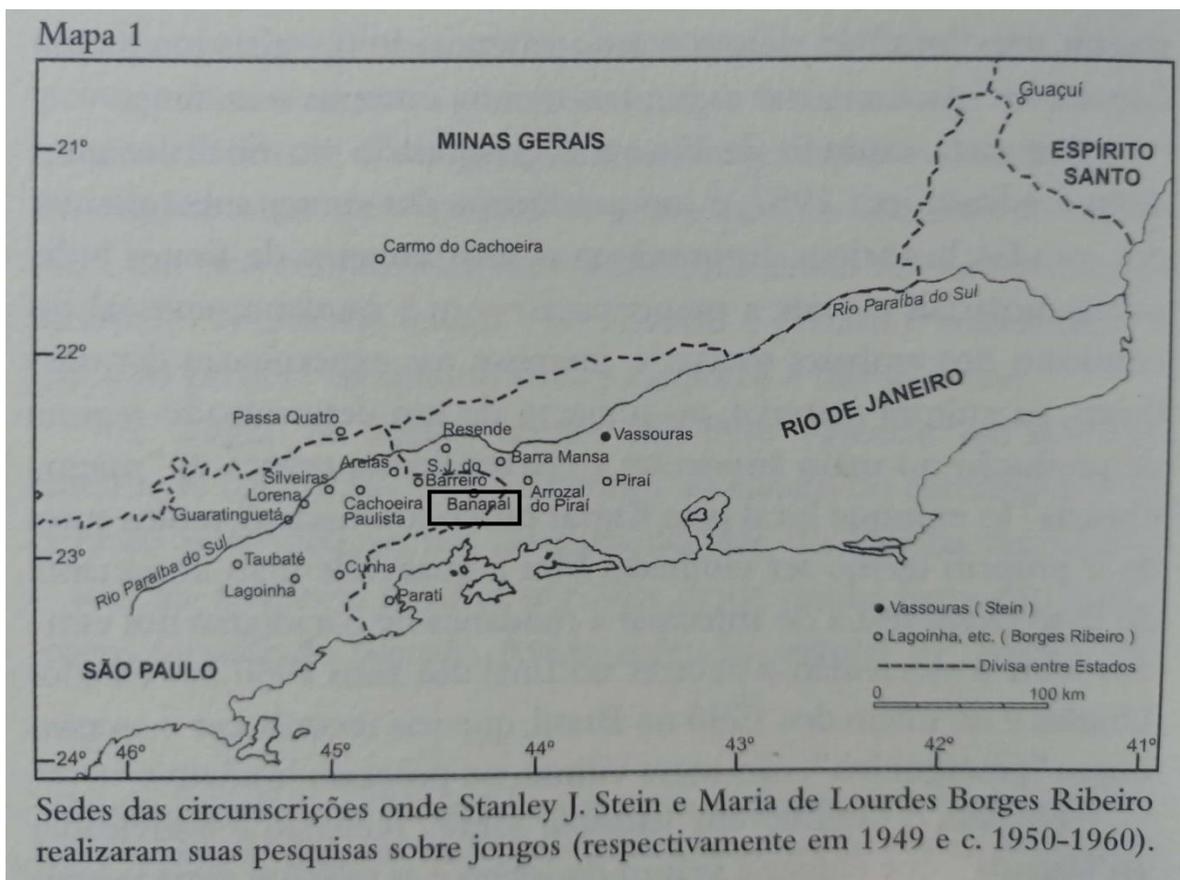


Imagem nº 1: Mapa da região do Vale do Rio Paraíba do Sul paulista e fluminense
(LARA & PACHECO, 2007, p. 112)

Pensando sobre suas origens, o Jongo superou o genocídio das populações negras, a escravidão, as tentativas de apropriação e justaposição culturais, para adentrar no século XXI como patrimônio imaterial cultural brasileiro, sobrevivendo aos dispositivos capitalistas que tentam cooptar as manifestações artísticas da beira, enquadrando-as na modernidade mercadológica. Geralmente, as culturas que embatem o jogo do simulacro tendem a ser agenciadas por um turismo gentrificado ou caem na obsolescência. Por isso, o Jongo se configura como uma espécie de *epistemologia da margem*, em que navegar por suas fontes tem se tornado um trabalho da academia - central e elitizada – para as periferias. Neste processo é que se inserem as correntes discursivas acerca dos estudos da performance, pois a pesquisa indissociável entre corpo-ritual-movimento deriva da necessidade de se criar pequenas fissuras na condição estrutural do cotidiano, permitindo uma reorganização da moldura previamente codificada, desequilibrando e reequilibrando comportamentos.

O brasão do patrimônio dado ao Jongo permite reconstituir minimamente os componentes dessa manifestação, tais como a dança, o tambor e o ponto, e outros elementos, como a própria ideia de resistência que permeia a manutenção e a preservação desse legado. Segundo o IPHAN:

No Brasil, o jongo consolidou-se entre os escravos que trabalhavam nas lavouras de café e cana-de-açúcar, no sudeste brasileiro, principalmente no vale do Rio Paraíba. O Jongo sempre esteve, assim, em uma dimensão marginal onde os negros falam de si, de sua comunidade, através da crônica e da linguagem cifrada. É também conhecido pelos nomes de tambu, batuque, tambor e caxambu, dependendo da comunidade que o pratica. (IPHAN, 2007, p. 14).

Tal reconhecimento se deu através de um longo processo de mobilização por parte dos jongueiros, os quais se articularam junto à sociedade civil, revelando a necessidade de políticas públicas para impulsionar maior visibilidade dessa identidade cultural multifacetada. O Jongo teve tantas derivações que qualquer tentativa de captação ou de ajuste unilateral quanto a sua estrutura, pode-se enveredar ao erro. Como um organismo vivo, tal patrimônio se consolidou trazendo perspectivas contemporâneas sobre o seu invólucro. Dos ritmos dançados em festas religiosas católicas, criando lacunas em meio aos seus antigos senhores, os indivíduos escravizados migraram para diferentes estados do país pós-abolição, compartilhando seus modos culturais, confluindo práticas, a fim de se preservar os traços de uma suposta “cultura africana” – entre aspas, pois sabemos que essa cultura não foi transplantada da África para o Brasil, mas sim recriada

enquanto cultura afrobrasileira e alicerçada em suas tradições além-mar – numa perspectiva de reterritorialização frente ao poder hegemônico:

Tirados da África, a primeira e principal perda dos negros, foi a referência do espaço geográfico. Se, nos países de origem, a terra, os rios, as árvores e seus frutos eram bens coletivos, no Brasil, ao ser dissocializados (famílias e etnias separadas ou misturadas), ficaram sem meios de reconhecer ou de contatar seus pares, pela memória comum dos cultos que professavam ou dos objetos e plantas totemizados. Ora, se os brancos se reconhecem pelos brasões, os negros se contatam pelos cantos, pela narrativa de fatos que, identificados pelos outros, os tornam aceitos, reagrupados e fortes. A terra sempre lhes deu essa identidade (SOUZA, 2003, p. 30).

Então, o Jongo é um elemento de convergência de enunciados parentais, ancestrais, de legitimação de grupo. Tal manifestação tem como ponto de partida a memória de resistência, cujas pautas de assimilação envolvem a africanidade e a crítica a uma tentativa massiva de descaracterização de uma cultura. A falta de reconhecimento necessário, reforçada pelo *epistemicídio*, recusa a aceitabilidade da produção dos conhecimentos das populações negras tal qual se verifica na obra “O Genocídio do Negro Brasileiro” de Abdias do Nascimento (1978), remontando aos processos colonizatórios de invisibilidade e, ainda pior, de falta de entendimento acerca dos indivíduos negros como sujeitos de uma fala primária, donos de suas histórias. Isto arriscou fazer do Jongo uma espécie de simulacro, a ser observado por uma sociedade branca, racista e patriarcal, tentando paulatinamente transformá-lo num fenômeno estranho e distanciado, feito por pessoas igualmente estranhas, cuja morte atravessaria as noções de corpo para uma falência simbólica do ritual. Na contraposição ao ocultamento de sua produção cultural, os jongueiros percorreram o Brasil, propondo uma lente de aumento às contribuições diaspóricas, frente ao embranquecimento fracassado de uma elite. A luta contra o ato de destruição dos remanescentes culturais fez do Jongo um símbolo de interação cultural, hoje incorporado pelo circuito cultural de diferentes regiões brasileiras.

Em sua trajetória migratória, o Jongo ultrapassou as noções originárias de *matriz africana* para percorrer enunciados cada vez mais elaborados, culminando numa rítmica muito própria, que mescla tradição popular, jogo, brincadeira e dança, num espaço duplo e paradoxal de sobrevivência em meio à tentativa de moldura religiosa e de escape ao enquadramento cristão. Ligiéro (2011) critica os olhares generalizantes que trazem uma perspectiva reducionista acerca de tal fenômeno, mostrando a relutância ideológica de se perceber as abordagens múltiplas em seu invólucro:

Manifestações espetaculares afro-brasileiras diversas como o candomblé, o jongo, a capoeira entre outras têm sido vistas até o presente como um tipo de produção cultural específica voltada para resguardar um passado africano no Brasil, tendo como referência comum a chamada “matriz africana” – uma espécie de origem legitimadora

da identidade africana na diáspora, não importando a sua multiplicidade nem a diversidade cultural. (LIGIÉRO, 2011, p. 130)

Ligiéro (2011) questiona a definição denominada *matriz cultural*, pois, na perspectiva do autor a mesma se revela como uma conceituação insuficiente, que não abarca constantes práticas ritualísticas, tão complexas, com características paradoxalmente perenes e transitórias. Tal autor prefere o termo “*motrizes culturais*”, elevando a pluralidade de significados de legados e de celebração. Os apontamentos tratados acima visam expandir e explorar as possibilidades de códigos das manifestações culturais em meio ao mundo globalizado. Fortemente disseminado no sudeste, o Jongo chega aos centros urbanos, sendo considerado um dos processos de interação mais antigos da diáspora:

O jongo é uma forma de expressão que integra percussão de tambores, dança coletiva e elementos mágico-poéticos. Tem suas raízes nos saberes, ritos e crenças dos povos africanos, sobretudo os de língua bantu. É cantado e tocado de diversas formas, dependendo da comunidade que o pratica [...] É um elemento de identidade e resistência cultural para várias comunidades e também espaço de manutenção, circulação e renovação do seu universo simbólico. (IPHAN, 2007, p. 11).

No Brasil, a prática do Jongo – principalmente na atualidade - manteve tanto o seu caráter sagrado, quanto profano. Devido à forma que assumiu por aqui e à sua capacidade de simbolizar, atribuímos a essa manifestação cultural o qualificativo de ritual com todos os efeitos que lhe estão associados. Do impasse entre o sagrado e o profano, vale ressaltar que um ritual tem o poder de conferir uma percepção de tradição aos elementos sociais: “A ideia de tradição se articula a comportamentos, cuja repetitividade fornece um quadro à inteligibilidade compartilhada dos fatos” (SEGALÉN, 2002, p. 91). Segundo a autora, os festejos – entre esses incluímos a prática do Jongo – possuem características mistas (ou seja, elementos sagrados e profanos), tendo sempre associado um viés secular ao divertimento. Talvez, por isso, esse ritual que na África acreditava-se ser uma forma de agradecimento à divindade pela boa colheita (IPHAN, 2007, p. 14), no Brasil, tornou-se uma forma de festejo e de celebração de resistência frente ao epistemicídio imposto pela colonização. Disso, podemos perceber que as ideias de ritual e de festa se interpenetram, sem a justaposição de uma das atividades.

O histórico de sangue e a dança nos pés

Passaremos a abordar, um pouco mais, a história que nos leva ao surgimento da prática cultural do Jongo em território brasileiro. Segundo Vitorino (2014), essa história está associada inicialmente à produção de café no Vale do Paraíba fluminense, ainda no fim do século XVIII, e

no Vale do Paraíba paulista no início do século XIX. Para a compreensão desse fenômeno, vale ressaltar a relação profunda entre demografia e economia nesta região. Quanto mais aumentavam os plantéis de café no Vale do Paraíba, mais era possível observar uma correspondência na introdução e aumento da mão-de-obra africana escravizada. A historiografia sobre essa região produtora de café no sudeste brasileiro demonstra que grande parte da população advinda do continente africano era originária do subgrupo linguístico bantu.

Apesar dos historiadores admitirem que os dados sobre o tráfico de africanos para o Brasil, entre os séculos XVI e XVII, sejam pouco consistentes, há que se reconhecer a relação profunda entre a África Central Ocidental (e, talvez, a África Central Oriental) e o nosso país (SLENES, 2007; KNIGHT, 2011; VANSINA, 2011). Segundo Vansina (2011), desde o fim do século XVII, a coroa portuguesa já não possuía o controle do comércio de indivíduos escravizados, ficando na mão de afro-portugueses, além do próprio domínio de brasileiros em Luanda e Benguela. O autor afirma que os brasileiros passaram a dominar totalmente o comércio de seres humanos escravizados em Angola de 1648 a 1730. Estabelecia-se, então, uma lucrativa rota comercial. Criava-se assim, uma dependência econômica e social sem igual entre o Brasil e a região centro-oeste da África.

Com base nesses dados sobre o tráfico, Vansina (2011) é enfático ao afirmar que Angola dependia economicamente do Brasil e, por volta de 1800, 88% dos rendimentos deste território africano provinham do tráfico de pessoas para o território brasileiro. Knight (2011), um africanista que estudou o fluxo diaspórico, explica-nos que: “Qualquer que tenha sido o número de africanos em tal ou qual país, a África imprimiu, na América, a sua marca profunda e indelével” (KNIGHT, 2011, p. 877). Knight *apud* Vitorino (2014), afirma ainda que P. D. Curtin – historiador estadunidense estudioso do continente africano e responsável pelo primeiro censo publicado sobre o comércio atlântico de escravizados entre 1451 a 1870 – é quem melhor oferece uma imagem global deste fluxo para a América, chegando a uma cifra de dez milhões de seres humanos. No entanto, retificando este total, há ainda a pesquisa de E. D. Genovese – historiador estadunidense que revisou os estudos sobre o fluxo de comércio de escravizados no Atlântico –, entre outros pesquisadores, que aumentou esta estimativa de vinte a trinta por cento, ou seja, para cerca de doze a treze milhões. Independente dos números absolutos pode-se ter a certeza que o Brasil foi o responsável por, pelo menos, cinquenta por cento deste total.

Bananal e o Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul (Silveiras, Areias, Arapeí e São José do Barreiro) compõem uma das primeiras regiões a produzirem café na província de São Paulo – posteriormente chamada de estado –, afirma Motta (1999). Foi com as lavouras de café que muitos agricultores, descendentes de pobres habitantes que povoaram o Vale no século dezoito, enriqueceram entre as décadas de 1800 a 1830, formando algumas das principais fortunas da época – chegando alguns a se tornarem Barões no período da história Imperial do Brasil. Segundo o autor – pautando-se na lista nominativa de 1801 –, a cidade de Bananal não contava com grandes plantéis no início do século dezenove⁵. Para esse pesquisador, a evolução dos padrões de propriedade de escravizados seguiu os efeitos do desenvolvimento da produtividade do café que ocorrera no início da segunda metade do século dezenove (MOTTA, 1999, p. 109).

Para Motta, o contingente populacional (tanto de homens livres, quanto de seres humanos escravizados) foi crescendo conforme os plantéis de café foram se tornando mais produtivos. Neste sentido, pode-se também afirmar que a cidade e a região do Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul passavam a ser um efetivo polo de atração de escravizados na época. Dados históricos do contingente populacional entre 1826-1902 estão sintetizados na obra de Godoy (1978). Neste livro, o autor cria uma tabela com dados da população da província de São Paulo com base no ano de 1870, quando cerca de sessenta por cento da população era escravizada em Bananal. Esta tabela é ilustrativa da população escravizada e livre de todo Estado e, também, faz alusões às profissões mais comuns entre as populações em questão. Em Bananal, no ano de 1871, por exemplo, existiam 8.141 seres humanos escravizados, Godoy apud Vitorino (2014).

Posto esse breve panorama histórico da formação social da cidade de Bananal, passaremos a apresentar a composição dessa manifestação cultural a partir de como ela se estruturou, e quais foram as fases ou os períodos nos quais ocorreram essa prática nessa localidade do Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul.

O Jongo, a roda e a experiência identitária

A pesquisa realizada sobre o Jongo em Bananal levou em consideração a memória coletiva e individual de cinco sujeitos da comunidade que vivenciaram essa manifestação. Como a prática do Jongo não ocorre desde a década de 1980 na localidade, não foi encontrado registro

⁵ As listas nominativas de habitantes podem ser caracterizadas como os primeiros levantamentos censitários ocorridos no período colonial. As primeiras listas surgem em meados do século XVIII e o marco final deste período proto-estatístico é o primeiro recenseamento ocorrido no Brasil em 1872.

iconográfico da mesma no momento da pesquisa. Os jongueiros com os quais realizamos entrevistas na cidade de Bananal foram: José Cândido de Santa Rosa ou “Zezinho do Sancho”, como é mais conhecido, que tinha 62 anos no momento da entrevista; José Maria Nogueira ou “Zizinho”, com 65 anos de idade em 2012, que narrou as memórias do mestre jongueiro Sebastião Nogueira Rosa e Sebastiana Nogueira Rosa, seus pais; “dona Tereza” ou Maria Tereza de Paula com 78 anos de idade no momento da entrevista; “dona Tiana” ou Maria Sebastiana dos Santos, com 65 anos em 2012; e, por fim, Joana D´arcSabadine dos Santos, com quem estivemos em 05/05/2012 numa reunião familiar na casa de Wagner Fonseca e IdalinaSabadine Fonseca (filha de Joana D´arc).

Ao longo da pesquisa, nos meses de Março, Abril e Junho de 2012, fomos criando uma rede de entrevistados e entrevistadas que foram sendo selecionados/as segundo a temática de interesse dos pesquisadores e com o auxílio de informantes da própria cidade de Bananal a partir de conversas informais exploratórias. Esses jongueiros e jongueiras – que se conheciam entre si – foram sendo selecionados/as devido ao reconhecimento que os informantes dos pesquisadores lhes outorgavam como conhecedores da prática do Jongo na localidade. Suas memórias sobre o Jongo vêm da própria prática, mas também foram construídas através das gerações.

A roda de Jongo atualmente pode ser praticada e cantada de inúmeras formas, mas tradicionalmente era formada próxima a uma fogueira – fundamental para a afinação do couro dos tambores (o maior chamado de bumbo/caxambu/tambor, dependendo da região no Vale do Paraíba, e o menor denominado candongueiro) –, e é composta por homens e mulheres que formam um círculo. Na fotografia nº 1, vemos uma apresentação do Jongo de Piquete – mantido pelo mestre Gil ou Gilberto Augusto da Silva na cidade de Piquete – SP, com quem os pesquisadores do artigo não desenvolveram etnografia, mas mantêm contato dada a importância de analisar na atualidade a prática do Jongo. Observam-se na imagem os dois tambores (o Caxambu e o Candongueiro) numa performance no Festival do Folclore em Olímpia – SP:



Fotografia nº 1: Os tambores do Jongo de Piquete – apresentação no Festival do Folclore em Olímpia (Agosto de 2012).Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Após a formação da roda, os pontos são entoados pelo jongueiro ou pela jongueira que vai ao centro do círculo, sendo que qualquer integrante da roda pode lançar seu ponto. Uma das características marcantes do canto na música da diáspora é o que Gilroy (2001) chamou de *antifonia*, ou seja, a resposta em coro. Para todo ponto de Jongo, há uma resposta cantada pela roda de integrantes na forma de coro, repetindo sempre o último verso do ponto. Mulheres e homens, além de cantar, dançam no meio da roda, rodopiando seus corpos que são levados pelo som dos tambores. Em alguns locais onde a manifestação é praticada, vemos na dança o encontro dos corpos dos integrantes da roda através da umbigada (IPHAN, 2007). Já em outras localidades, os corpos não se tocam no momento da dança, assim como ocorria em Bananal. Na fotografia nº 2, é possível observar a composição da roda e a evolução da dança em iconografia extraída do Dossiê nº5 – Jongo no Sudeste:



Fotografia nº 2: A composição da Roda de Jongo no Quilombo São José da Serra (RJ).

Foto: Gabriela Barros Moura – fonte: IPHAN (2007, p. 29).

A figura do(a) mestre(a) jongueiro(a) também tem papel de destaque: é aquela que coordena a roda e a afinação dos instrumentos, além de ser, na atualidade, a responsável por manter a organização dos grupos de Jongo e atuar como produtor artístico, agendando apresentações, produzindo e cuidando dos instrumentos e das vestimentas utilizadas. Há relatos de que os escravizados celebraram o fim do escravismo com muita música e dança, e é muito provável que o Jongo tenha sido a principal manifestação cultural naquele período – este é um dado de pesquisa de segunda mão, coletado por Vitorino (2014), em entrevista com uma neta de uma mulher escravizada em Bananal. O Jongo foi um ritmo bastante popular entre os negros africanos e brasileiros no tempo da escravidão e se tornou comum nos festejos e celebrações, tanto entre eles, quanto entre parte restante da população. Há de se pontuar também que o ritmo foi ganhando novos adeptos ao longo do tempo. Hoje, apesar de não ser mais praticado em Bananal, ele ainda se mantém na memória de muitos habitantes dessa cidade e demais cidades da região do Vale do Paraíba paulista. Felizmente, ele ainda hoje é praticado em outras localidades dessa região e também é mantido na memória dos munícipes de Bananal-SP que chegaram a praticar e ver o Jongo na cidade ou porque carregam consigo as memórias de gerações passadas.

Tal expressão tem a função de fazer os participantes exporem sua corporeidade, em que os mesmos se revelam através das vivências advindas das experimentações, gerando um novo olhar sobre a prática. A vivência coletiva ritualística propõe, então, um tênue limite entre os objetos de

criação e a participação na construção, fazendo os participantes dos processos interagirem, sendo coparticipantes em comunhão. Assim, parte do significado simbólico do ritual é privilegiar os processos de vivências coletivas como mediadores das relações humanas, na busca constante da construção do sensível. E o corpo, moldado por atividades repetitivas, se atualiza e se renova, fugindo de um parâmetro convencional a partir de estratégias de interferência nos contextos espaciais que os rituais se inserem. O diálogo com o espaço potencializa a criação, o coletivo.

O Jongo é uma importante expressão da nossa cultura, sendo estudado por alguns pesquisadores de relevância, tais como a folclorista Maria de Lourdes Borges Ribeiro (Lourdes Borges), Stein (1961), Lara & Pacheco (2007), Slenes (2007), entre outros. Além disso, o *Dossiê nº 5* (IPHAN, 2007) inventariou o Jongo no Sudeste⁶.

Para Gilroy (2001), as performances musicais negras foram experienciadas pela identidade de maneira intensa “e às vezes reproduzida por meio de estilos negligenciados de prática significativa como a mímica, gestos, expressão corporal e vestuários” (GILROY, 2001, p. 166-167). O historiador estadunidense Stanley Stein (1961), na obra “Grandeza e Decadência do Café no Vale do Paraíba”, foi o primeiro pesquisador a gravar pontos de Jongo na cidade de Vassouras-RJ, em 1949, Vale do Paraíba fluminense, no momento em que desenvolveu sua historiografia sobre a economia brasileira no século XIX. Suas gravações estão hoje publicadas na obra “Memória do Jongo” de Lara & Pacheco (2007).

Segundo os jongueiros entrevistados por Vitorino (2014), o som dos tambores é capaz de despertar níveis de consciência distintos naqueles que dançam. São inúmeros os relatos que deixam implícito a força mágica do som dos tambores. Os tambores são considerados elementos de conexão entre o plano material e o metafísico, segundo a cosmogonia negra (SLENES, 2007). Observa-se frequentemente nas pesquisas sobre o Jongo a presença de relatos de magia, assim como o que encontramos no trabalho de Maria de Lourdes Borges Ribeiro. Além disso, Vitorino (2014) evidencia em sua pesquisa um relato onde há a descrição de negros que encarnavam a figura de um *cumba*, ou seja, um feiticeiro.

É Slenes (2007) quem nos explica o sentido de *cumba*, a partir da análise dos pontos de Jongo. Segundo o autor, o termo provém do subgrupo bantu de língua kikongo, falada entre os habitantes da África Central Ocidental, e está associado ao complexo religioso e sagrado desses

6 Dossiê disponível para consulta na página (acesso em 01.04.2020):
http://www.cnfcp.gov.br/pdf/Patrimonio_Imaterial/Dossie_Patrimonio_Imaterial/Dossie_Jongo.pdf

povos. O autor observa isso ao analisar o seguinte ponto de Jongo: “*Eu venho de muito longe/ eu venho cavando terra/ na porta da fazenda/ é aí que o carro [o jongo] pega [a andar]*” (explicação do autor entre colchetes). Slenes (2007) sugere que:

[...] Kumba em Kikongo é o verbo usado para “cavar” uma estrada, seja real ou metafísica; dessa forma, teria sido natural para falantes de kikongo, com pretensões a conhecimentos esotéricos, combinarem as frases “eu venho de muito longe” e “eu venho cavando terra”, para dizer “desde longa data venho labutando para preparar um caminho espiritual”. De fato, a imagem de alguém que “cava uma estrada para o Outro Mundo” é exatamente a ideia expressa por nkumbi e levada a uma potência maior por nkulunkumbi e kinkulu-nkumbi, no sentido metafórico de “uma pessoa idosa” [experimentada, sábia], que [como o grande rato escavador *Cricetomysgambianus*] conhece vários países, usos e costumes [inclusive os do Outro Mundo] (SLENES, 2007, 148). [explicações do autor]

O autor também está fundamentado pela obra de Jean Vansina e seu estudo sobre a formação dos reinos do Congo, Matamba e Ngola (Angola). Por isso, Slenes (2007) consegue estabelecer as conexões entre os pontos de Jongo encontrados no Vale do Rio Paraíba do Sul e os termos linguísticos dos sub-grupos bantu, demonstrando a presença da magia e da figura do feiticeiro nessa cosmovisão. Para o autor, há razões para suspeitar das ligações originais entre este ponto às sensibilidades dos chamados kongo ou bantu (os quais compunham grande parte da mão de obra na lavoura de café em Bananal). Sobre a questão da magia, Slenes (2007) diz:

Felizmente, uma das “velhas estórias de magia” registradas por Borges Ribeiro vem nos acudir; é ela que torna a conexão entre o “cavar” deste jongo e o verbo escavador kumba não apenas plausível, mas provável. Segundo o informante da folclorista, “uma vez jongueiros cumbas se encontraram e fizeram tanta ‘arte’ que o chão afundou no lugar dos dois tambus”. Aqui, embora não haja referência explícita ao ato de “cavar”, é a mandinga dos jongueiros, que vinham trabalhando com os tambores (ou melhor, através dos tambores), que fez com que estes se afundassem no chão. A imagem é compatível com a crença Kongo de que os tambores do tipo ngoma (escavados, de uma face só) são condutos para a comunicação com o Outro Mundo – embora a “velha estória” não chegue a explicitar que os cumbas os usassem para essa finalidade. (SLENES, 2007, pp. 148-149).

Relatos de magia e de feiticeiros são comuns nesta cosmogonia trazida para o Brasil através dos navios negreiros, se instalando na senzala do sudeste brasileiro, ampliando o processo cultural que ali se criou. Eram inúmeras as famílias que organizavam suas rodas de Jongo no Vale do Paraíba paulista e fluminense. Isso demonstra que a manifestação era algo recorrente e fazia parte de festejos como as cerimônias de casamento, nas celebrações do dia 13 de maio – conforme os estudos de Borges Ribeiro e Slenes (2007) ressaltam – e em comemorações nos dias de santos católicos. Para as comemorações do dia 13 de maio, data que nos remete à abolição da escravatura em 1888, vale ressaltar um ponto de Jongo muito cantado em todo o Vale do Rio Paraíba do Sul,

com algumas variações, que diz: “Tavadrumindo [dormindo], cangoma [tambor do tipo ngoma] me chamou/ Coro: tavadrumindo, cangoma me chamou/ Disse levanta povo, cativo se acabou/ Coro: disse levanta povo, cativo se acabou”.

O Jongo em Bananal – “o laboratório a céu aberto”

No trecho abaixo temos um ponto coletado pela presente pesquisa através de análise etnográfica realizada na cidade de Bananal e cantado por dona Tereza:

*Cai sereno, cai
Coro: No cabelo de Maria*

Nesta pesquisa, algumas entrevistadas dão relatos sobre as roupas usadas nos festejos onde se dançava e cantava o Jongo: vestiam saias compridas, que quando girava, voavam. São as vivências e as memórias individuais e coletivas que fazem os(as) entrevistados(as) se recordarem de diferentes pontos, como os versos a seguir também cantados por dona Tereza:

*Bate tambor grande,
Replica o candongueiro,
Tambor grande é minha cama,
O pequeno é meu travesseiro*

Em Bananal, a presente pesquisa encontrou um cenário importante do Brasil oitocentista - tanto pela arquitetura, como pelos costumes e tradições - e fez dele seu “laboratório a céu aberto”. Este foi o espaço perfeito para reviver a memória do Jongo e dos jongueiros, através de cinco entrevistas realizadas na localidade, entre os meses de março a junho de 2012.

Segundo demonstra a análise, as memórias do Jongo em Bananal são basicamente de três períodos distintos: a) memórias do período pós-abolição (quando os entrevistados resgatavam lembranças de seus antepassados escravizados); b) memórias do início do século XX – sob a nova ordem de trabalho; c) as memórias quando o Jongo passa a ser praticado na praça central da cidade, entre 1940 até o final da década 1970. De uma manifestação cultural proibida no século XIX, pois os escravocratas e a Igreja católica a perseguiram, o Jongo se tornou reflexo da cultura popular de matriz africana no século XX e, no início do século XXI, eleva-se a patrimônio imaterial. Quando a prática de Jongo passa a ocorrer na praça central de Bananal é momento em que a manifestação deixa de acontecer apenas nos terreiros das fazendas, nos festejos e cerimônias de casamento, e passa a ter maior expressão na cidade, ocorrendo junto com a quermesse.

A Praça do Rosário fica onde, aliás, está localizado o Solar Manoel de Aguiar Vallim – o casarão de vivenda de um dos maiores escravocratas do período cafeicultor da região – e é, ainda hoje, em Bananal, um ponto de encontro para alguns dos 11 mil habitantes. Em entrevista em 17/03/2012, dona Tereza conta como a apresentação do Jongo ocorria neste local da cidade:

Conforme eles iam batendo no tambor, o pessoal dançava. As mulheres também dançavam com os homens. Mas dizem que a dança deles era assim: ninguém punha a mão no outro. Eles dançavam um aqui e outro ali. Um ia pra lá e o outro vinha pra cá. Eu sei que eles dançavam a noite inteira. Eu não sou do tempo da escravidão, mas eu ainda cheguei ver o Jongo. Porque tinha muita gente antiga. A gente [os mais novos] já gostava do forró. Mas nós no forró ouvia o Jongo e nós achava bonito.

O Jongo se tornou referência de musicalidade na senzala principalmente no sudeste brasileiro, mas também foi incorporado à cultura popular no século XX. E esta manifestação também era um contraponto aos salões nobres de meados do século XIX. O Jongo foi uma manifestação própria da senzala, praticada como uma forma de subterfúgio da vida no sistema escravocrata, mas foi, ao longo do século XX, ganhando novos espaços (cenários) e adeptos.

No salão das casas da nobreza imperial, como se pode afirmar pela obra de Castro & Schnoor (1995), tocava-se ópera e dançava-se valsa. No terreiro das propriedades escravocratas tocava-se e dançava-se o Jongo. O terreiro (o quintal da propriedade agroexportadora de café na região sudeste do Brasil) era o espaço público que compartilhavam escravizados e senhores e este foi sempre o intermédio entre o salão nobre e a senzala. O ritmo surgiu nas senzalas e se tornou código cultural antes do Samba.

Os entrevistados da presente pesquisa mencionam as particularidades do Jongo, que são: a tradição oral e o modo astuto de se criticar o sistema social, como se fosse um código, que era aprendido com os parentes e os mais velhos da comunidade. Se eles queriam falar uma coisa para que os patrões e os capatazes não ficassem sabendo, cantavam o Jongo e cada palavra significava uma coisa. Isso confirma as hipóteses de Gilroy (2001) ao afirmar que a música na diáspora adquire traços de uma cultura de resistência ou de contracultura. Segundo esse autor, como esses escravizados estavam subjugados à dinâmica escravista, “a música se torna vital no momento em que a indeterminação/polifonia linguística e semântica surge em meio à prolongada batalha entre senhores e escravos” (GILROY, 2001, p. 160).

É comum os pontos serem interpretados pelos jongueiros. Além disso, é possível encontrar variações de um mesmo ponto em diferentes cidades do Vale do Rio Paraíba do Sul⁷, como é o caso do ponto:

*No meio de tanto mato,
Embaúba é coronel,
[Coro:] Embaúba é coronel⁸.*

No ponto acima temos uma crítica social. A embaúba, na realidade, representaria a figura do senhor escravocrata ou do coronel, mas que não passa de um ser humano comum como os demais escravizados, assim como a árvore em questão é uma espécie comum ao bioma da mata Atlântica. Segundo os jongueiros de Bananal, todo ponto pode ser desatado. Isso significa que quando desvelada as entrelinhas de um ponto, se consegue perceber qual é a crítica ou a revelação que o verso faz sobre a realidade cotidiana.

No ponto a seguir: “O tatu tá de cangaia/ Coro: mantimento de quem é?/ Mantimento de quem é?”; o entrevistado pelos pesquisadores, Zezinho do Sancho, explica que o tatu representaria uma mulher grávida, cuja comunidade desconheceria o pai da criança. Os pontos também descortinam as dinâmicas sociais e os costumes. Tais dados de pesquisa deixam evidente que os pontos são matreiros e carregados de “significados argutos e humor astucioso (...) [de gente que aprendeu] a arte do subterfúgio e da ironia como um meio termo entre a submissão e a revolta” (SLENES, 2007, p. 112) [explicações do autor]. Algo que também havia sido percebido por Stein (1961). Neste sentido, se pode afirmar que o Jongo revela as entrelinhas das relações de poder. Passaremos agora a uma análise antropológica da prática do Jongo, guiada pelas questões conceituais expostas a partir das referências utilizadas neste artigo.

Entre a antropologia e a performance do Jongo

Ao ser introduzido em território brasileiro por africanos de língua bantu, o Jongo possibilitou a manutenção da coesão social desse grupo nesse novo território, uma vez que a ausência desse tipo de manifestação, entre outros elementos das culturas deixadas para trás, poderia ameaçar a coletividade e significar uma ruptura completa com o território ancestral

7 Segundo Lara & Pacheco (2007), foi Lourdes Borges a primeira a coletar uma variação do verso de Jongo a seguir no Vale do Paraíba paulista, no município de Cunha.

8 A Embaúba é uma árvore bastante comum na região de mata Atlântica. Por ser uma espécie pouco exigente quanto ao solo, é possível encontrá-la mesmo em áreas de pouca preservação ambiental. Aliás, a abundância desta espécie de árvore indica essa pouca preservação, já que prolifera após desmatamentos.

africano e levá-los ao epistemicídio. Dessa forma, a sua prática nas senzalas do sudeste brasileiro reforçou a pertença coletiva dos indivíduos e do grupo, reunindo o presente ao passado, como pensava Durkheim ao analisar os rituais, e criou a marca identitária desses africanos e afro-brasileiros inseridos nessa nova comunidade.

Assim como toda sociedade tem necessidade de simbolização, tal qual descreve a antropóloga Mary Douglas, a prática do Jongo no Brasil foi um reflexo da demanda social dos grupos de africanos trazidos sob o julgo da diáspora e afro-brasileiros, embora os elementos de suas culturas fossem estigmatizados aos olhos dos escravocratas, os escravizados tiveram que utilizar como estratégia de sobrevivência o recurso do sincretismo. Neste sentido, essa manifestação cultural foi se firmando como marca da própria coletividade desses grupos africanos, além de ser uma expressão nas maneiras de agir e pensar, criando estados mentais que pudessem integrar os indivíduos à coletividade da senzala inicialmente, mesmo que utilizando mecanismos de resistência e de sobrevivência em meio a um ambiente social hostil às diferenças culturais trazidas de além mar.

Na prática do Jongo, a pesquisa observa um conjunto de símbolos que representam a cosmogonia dos subgrupos bantus que criaram diferentes sentidos para esta manifestação: é uma forma de crítica dos costumes e comportamentos sociais; e pode representar uma forma de conexão entre o mundo material e o mundo metafísico, tal qual podemos descrever através do ponto coletado pela presente pesquisa: “Oi quedê meu boi de guia?/Coro: Tá mancando, o quê que tem?/ Tá mancando o quê que tem?”, cantado e dançado por Zizinho, que sugere que a comunicação entre o guia espiritual e o plano metafísico está com “problema”. Ou ainda, podemos demonstrar essa conexão a partir do exemplo da figura do cumba ou do feiticeiro – comum nos estudos sobre o Jongo –, já abordada neste texto e que coloca em ligação o mundo material e o mundo espiritual. Podemos também afirmar que através dessa prática social se criaram mundos que se relacionam num universo coerente no plano simbólico, como afirmam os estudos de Segalen (2002) sobre os rituais. Isso foi fundamental para a construção de uma cosmovisão negra sobre os eventos cotidianos no Brasil.

A polissemia e a plasticidade do Jongo desvelam ainda um conjunto de ações formalizadas e portadoras de uma dimensão simbólica e representativa da cosmogonia negra “transplantada” para o território brasileiro, que utilizou objetos, sistemas de linguagem, comportamentos específicos e signos. Sua prática transformou-se num bem cultural comum às populações negras

do Vale do Paraíba paulista e fluminense, o que revela a importância de sua dimensão coletiva e sua eficácia social na construção dessa representação cultural. A lembrança corporal dos participantes do Jongo cria um repertório estético que auxilia na construção e na reconstrução da corporeidade imediata. É essa reconstrução que vemos nas apresentações ou encenações do Jongo no circuito do Folclore paulista, como no caso do Jongo de Piquete, que foi modificando as formas de cantar e dançar essa manifestação cultural.

Assim, realiza-se o evento ritual, aplicando na prática os dispositivos propostos em acordo grupal. Os rituais seguem revelando surpresas, desafios, provocações, questionamentos. O fenômeno da experiência ritualística é, então, um processo acumulativo que pode orientar a visão do indivíduo sobre o mundo e sobre si mesmo. O feito ritual da performance torna-se, portanto, um artifício privilegiado de união entre a experimentação e a junção estética, pois trabalha com o discurso dialógico do sentir, agir, possibilitando maiores conhecimentos sobre o fazer em grupo (SCHECHNER, 2003). Como se trata de um processo coletivo e coletivizante pode contribuir com o processo de crescimento dos/as participantes, permitindo que estes/as se expressem de maneira espontânea e variada, obtendo uma relação dialógica com a vida social. Assim, a linguagem da performance pode proporcionar a aprendizagem de diferentes formas de expressão.

Considerações finais

Isto posto, podemos afirmar que essa manifestação tem a força de criar elementos para a formulação de uma tradição afrobrasileira, já que se trata de um ato coletivo, cercado de representações, de imagens materiais e mentais baseadas em vivências comunitárias das populações negras, que se formaram no Brasil a partir do histórico descrito e que nos conecta à África. Por isso, há que lembrar que a ação efetiva de uma manifestação como o Jongo é de fato a simbolização de elementos reconhecidos como um bem comum, que têm por finalidade estabelecer uma prática consagrada pelo grupo e pelos indivíduos pertencentes a ele com o objetivo de se criar e recriar essa tradição.

Entretanto, como sugere Appiah (1997), os intelectuais negros e africanistas têm uma atitude fetichista para com os costumes, o folclore e as tradições dos povos estudados por eles e, este, seria o caso dos estudiosos do Jongo. Tal atitude acaba criando uma identidade que não é suficientemente compreendida. Não podemos cair na ficcionalidade acerca do negro brasileiro como reflexo de uma comunhão cultural “transplantada mecanicamente da África” para o Brasil e

criada pelo simbolismo e representações culturais da diáspora, pois isso seria uma forma de reforçar o racionalismo europeu. Temos que lembrar que a própria ideia de África é uma invenção dos europeus. Ou seja, não queremos com essa memória do Jongo, em Bananal, torná-la uma representação universal para a compreensão de uma identidade cultural que foi imaginada por esses grupos negros ou construída mais recentemente pelos estudiosos dessas manifestações culturais em nosso território.

Na realidade, a escolha dessa memória tem como objetivo criar uma representação de como foi se estruturando o processo cultural decorrente da inserção forçada dos africanos, em regime de escravidão, no território brasileiro. Mas como qualquer escolha, ela tem seus sentidos políticos – selecionando certas simbologias, descartando outras –, por isso uma compreensão profunda sobre a questão negra no Brasil não descarta a necessidade de uma investigação ampla do que de fato é o negro brasileiro em si e como ele se vê.

Referências:

APPIAH, K. A. **Na Casa de Meu Pai:** a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

CASTRO, H. M. M. & SCHNOOR, E. (org.) **Resgate:** uma janela para o oitocentos. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995.

DIAS, Paulo. O lugar da fala conversas entre o jongo brasileiro e o ondjango angolano. In: **Revista do instituto de estudos brasileiros**, São Paulo, n. 59, Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n59/0020-3874-rieb-59-00329.pdf> , acessado dia 02 de março de 2020. pp. 329-368.

GILROY, P. **O Atlântico Negro:** modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GODOY, J. F. **A Província de S. Paulo:** trabalho estatístico, histórico e noticioso. 2 ed., São Paulo: Governo do Estado, 1978.

GREENBERG, J. H. Parte 1 – Classificação das Línguas Africanas. In: KI-ZERBO, J. (org.). **Metodologias e Pré-História da África**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO (vol. VI - Coleção História Geral da África), 2011.

IPHAN. **Dossiê nº 5 – Jongo no Sudeste**. Brasília – DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2007.

KNIGHT, F. W. A Diáspora Africana. In: Ade Ajayi, J. F. (editor) **África do Século XIX à Década de 1880**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO (vol. VI - Coleção História Geral da África), 2011.

LARA, S. H. & PACHECO, G. (org.) **Memória do Jongo: As gravações históricas de Stanley Stein, Vassouras, 1949**. Rio de Janeiro: Folha Seca, 2007.

LIGIÉRO, Z. O conceito de “motrizes culturais” aplicado às práticas performativas afro-brasileiras. In: **Revista Pós Ciências Sociais**, Maranhão – v.8, n. 16, 2011.

MOTTA, J. F. **Corpos Escravos, Vontades Livres: posse de cativos e família escrava em Bananal (1801-1829)**. São Paulo: FAPESP: AnnaBlume, 1999.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

SCHECHNER, R. “O que é performance”. In: **Revista O percevejo**, Programa de Pós Graduação em Teatro, UNIRIO. Nº11, vol. 12, Rio de Janeiro, 2003.

SEGALEN, M. **Ritos e Rituais Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

SLENES, R. Eu venho de muito longe, eu venho cavando: jogueiros cumba na senzala centro-africana. In: LARA, S.H. & PACHECO, G. (org.) **Memória do Jongo: As gravações históricas de Stanley Stein, Vassouras, 1949**. Rio de Janeiro: Folha Seca, 2007.

SOUZA, D. T. de. **Cantos de Fé, de Trabalho e de Orgia** - O jongo Rural de Angra dos Reis. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, 2003.

STEIN, S. J. **Grandeza e Decadência do Café no Vale do Paraíba**. São Paulo: Brasiliense, 1961.

TURNER, V. Betwixtandbetween: o período liminar nos 'ritos de passagem'. In: **Floresta de símbolos**. Niterói: EdUFF, 2005. p. 137-158.

TURNER, V. Dewey, Dilthey, and Drama: AnEssay in theAnthropologyof Experience. In TURNER, Victor, e BRUNER, Edward M. (orgs).**Anthropologyof Experience**. Urbana e Chicago: Universityof Illinois Press, 1986.

VANSINA, J. O Reino do Congo e seus vizinhos. In: OGOT, B.A. (editor) **África do século XVI ao XVIII**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO (vol. V - Coleção História Geral da África), 2011.

VITORINO, D. C. **Um Divórcio entre a Escola e a Comunidade?** Bananal/SP um "laboratório" a céu aberto no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul. Araraquara – SP. Tese de Doutorado: FCL-Ar/UNESP, 2014.



**ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE SAMBA DE SALÃO NÃO
HETERONORMATIVAS
Uma experiência no Grupo Tatá**

**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE SAMBA DE SALÓN
NO HETERONORMATIVAS
Una experiencia en Grupo Tatá**

**NON-HETERONORMATIVE BALLROOM SAMBA
TEACHING STRATEGIES
An experience in Grupo Tatá**

**Robson Teixeira Porto¹
Maria Fonseca Falkembach²**

Resumo

A pesquisa se insere no campo do ensino de samba de salão em escolas de dança e grupos artísticos. Como trabalhar estratégias de ensino de samba de salão que problematizam a heteronormatividade na prática dessa dança? Essa questão de pesquisa guiou as quatro aulas dessa manifestação cultural, que foram ministradas para o Tatá Núcleo de Dança-Teatro. Para investigar esse problema, realizou-se uma pesquisa-ação a partir das transcrições dos áudios das aulas, que junto com os saberes experienciais dos autores e com a interlocução teórica com pesquisadores da dança possibilitaram alcançar os objetivos deste trabalho. A organização e a análise dos dados foram inspiradas na Análise Textual Discursiva, sob a perspectiva das pedagogias *queer*.

Palavras-chave: Pedagogias da Dança; Samba de Salão; Heteronormatividade; Samba de Salão; Tatá Núcleo de Dança-Teatro

Resumen

La investigación se inserta en el campo de la enseñanza de samba de salón en escuelas de danza y grupos artísticos. ¿Cómo trabajar estrategias de enseñanza de samba de salón que problematizan la heteronormatividad en la práctica de esa danza? Esta cuestión de investigación guió las cuatro clases de esta manifestación cultural, que se impartieron para el Tatá Núcleo de Dança-Teatro. Para investigar este problema, se realizó una investigación-acción a partir de las transcripciones de los audios de las clases, que junto con los saberes experienciales de los autores y con la interlocución teórica con investigadores de la danza posibilitaron alcanzar los

1 Professor, dançarino e coreógrafo. Doutorando em Artes Cênicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestre em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Especialista em Artes e graduado em Dança-Licenciatura na Universidade Federal de Pelotas - UFPEL.

2 Artista do corpo, professora do Curso de Dança - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. Bacharel em Artes Cênicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestre em Teatro na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Doutora em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

objetivos de este trabajo. La organización y el análisis de los datos fueron inspirados en el Análisis Textual Discursiva, bajo la perspectiva de las pedagogías *queer*.

Palabras clave: Pedagogías de la Danza; Samba de Salão; Heteronormatividade; Samba de Salão; Tatá Núcleo de Dança-Teatro

Abstract

The research is part of the field of teaching ballroom samba in dance schools and artistic groups. How to teach Samba de Salão problematising heteronormativity on those practices? To investigate this problem, action-research methodology was carried out based on the audios' transcriptions of four classes of Tatá Núcleo de Dança-Teatro, which together with the experiential knowledge of the authors and the theoretical dialogue with dance researchers made possible to achieve the aims of this work. The organization and analysis of data were inspired by Análise Textual Discursiva, from the perspective of queer Pedagogies.

Keywords: Dance Pedagogies; Samba de Salão; Heteronormativity; Samba Dance; Tatá Núcleo de Dança-Teatro

Como tornar as aulas de samba de salão inclusivas? Esse questionamento além de ser um exercício de autorreflexão, também contribui para a problematização de práticas pedagógicas heteronormativas desse estilo³ de dança. Este artigo é resultado de uma pesquisa-ação, cujo objetivo é problematizar estratégias de ensino de samba de salão nos espaços não formais de ensino a partir de uma experiência de ensino remoto dessa manifestação cultural, sob a perspectiva das pedagogias *queer*⁴.

As proposições deste artigo partem da reflexão e do diálogo entre Robson Porto e Maria Falkembach a partir de quatro aulas remotas de samba de salão ministradas para o Grupo Tatá Núcleo de Dança-Teatro⁵. Cabe salientar que, além das vivências concernentes às aulas remotas,

3 Utilizaremos o termo “estilo” neste trabalho para nos referirmos tanto à dança de salão, quanto aos seus subgêneros, para diferenciar de gênero (masculino e feminino).

4 As pedagogias *queer* estão situadas no pensamento *queer*, cujo ponto de partida é “a afirmação foucaultiana de que a sexualidade tornou-se um dispositivo histórico de poder desenvolvido pelas sociedades ocidentais modernas a partir do século XVIII, com o intuito de inserir o sexo em sistemas de utilidade e regulação social” (SOUZA, CARRIERI, 2010, P. 62). Assim, as Pedagogias *queer* sugerem “[...] o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva” (LOURO, 2004, p. 52).

5 O Projeto de Extensão Tatá – Núcleo de Dança-Teatro, fundado em 2009, desenvolve as ações do Tatá, grupo de criação artística, ligado ao Curso de Dança – Licenciatura da UFPel. O Núcleo é composto por ações na interface entre a criação artística e a educação e se propõe a ser uma ponte entre pesquisas desenvolvidas no Curso de Dança e a comunidade de Pelotas e região. Tem como foco a criação de obras cênicas para apresentação em escolas e espaços da comunidade de Pelotas e região, principalmente escolas públicas. (FALKEMBACH, p.175, 2020)

também são considerados os saberes experienciais⁶ no ensino presencial de Robson Porto. Desta forma, quando o texto se refere aos saberes experienciais, será utilizada a primeira pessoa do singular, quando estiver relacionado às reflexões, utiliza a primeira pessoa do plural.

Na perspectiva hegemônica, o samba de salão é uma dança praticada em dupla, constituída por um homem e uma mulher. Nesta configuração, os homens, denominados cavalheiros têm a função de conduzir as mulheres, nomeadas damas. Contudo, de acordo com Ilana Majerowicz e Paola Silveira (2018) a adoção desta nomenclatura não é arbitrária, mas está associada ao Tratado de Amor Cortês, um tipo de manual de etiqueta para homens e mulheres, elaborado na Idade Média. Segundo as autoras, o Tratado de Amor Cortês:

[...] serviu inicialmente nas cortes da França como fonte de controle e pedagogia das normas comportamentais definidas por gênero. Foi elaborado para educar o homem de corte, “o cortês”, distinguindo-o do “plebeu”, o rústico. [...] A ética baseada na cortesia estabelece ao homem uma relação de vassalagem frente a mulher, dando início ao código “cavalheiresco-amoroso”, que coloca figuradamente a dama em uma posição ainda mais alta que a de um suserano, transformando-a em objeto de desejo inatingível (MAJEROWICZ; SILVEIRA, 2018, p.3)

As autoras evidenciam o conteúdo machista desse tratado, que objetifica o corpo feminino, bem como impõe restrições em sua atuação na sociedade e, em consequência, nas danças de salão. Neste sentido, são frequentes os discursos que defendem que os homens são os responsáveis por “pensar” a dança, cabendo às mulheres apenas o dever de “enfeitá-la”.

Ainda, segundo as pesquisadoras, esse conservadorismo submete as mulheres a uma posição passiva, nas quais elas devem estar atentas às movimentações do cavalheiro, para responder de modo assertivo aos seus comandos. Infelizmente, esse discurso é reproduzido por grande parte dos praticantes de danças de salão.

Mais do que isso, esse discurso é reforçado por práticas didático-pedagógicas, predominantes no ensino das danças de salão, fundadas na categorização binária de gênero - classificação em masculino e feminino - e na rigidez dos papéis e condutas concernentes a cada uma das categorias. No binário de gênero somente existem a mulher/feminino e o homem/masculino. Nesse caso, a homossexualidade e a transgeneridade não estão consideradas no espectro da normalidade. Neste trabalho, denominamos tais práticas de ensino de dança, de conservadoras.

⁶ “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias [...] constituem a cultura docente em ação” (TARDIF, 2012, p.49)

As práticas de dança conservadoras são sustentadas por uma concepção de corpo que advém de conceitos binários⁷ e da ideia de que “a sexualidade seria algo ‘dado’ pela natureza, inerente ao ser humano” (LOURO, 2000, p. 5). Guacira Louro, pesquisadora do pensamento e das pedagogias *queer*, critica essa concepção, a qual supõe que “todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma” (2000, p. 5). Sustentamos, neste estudo, a perspectiva que entende que:

[...] nada há de exclusivamente ‘natural’ nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é - ou não - natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2000, p. 6).

Ao buscar compreender os fundamentos e concepções de corpo que sustentam as práticas de dança que propomos, identificamos que elas são coerentes com a perspectiva do pensamento *queer*, o qual “emerge com uma preocupação de que é preciso desconstruir o caráter permanente da oposição binária masculino-feminino” (SOUZA, CARRIERI, 2010, p. 63).

Não podemos deixar de considerar que as classificações de gênero são também construídas e transformadas na/por via da dança. Conforme Judith Hanna (1988, p. 3, tradução nossa), “seja um ritual, um evento social ou uma arte teatral, a dança tem um potencial importante, mas pouco reconhecido, para nos mover e nos persuadir sobre o que é ser homem ou mulher”. Adriana Gehres sintetiza causas da relação intensa entre dança, sexo e gênero, levantadas por Hanna (1988), que tornam a dança esse lugar de aprendizagem de gênero e sexualidade:

[...] o corpo ser o objeto tanto da dança quanto do sexo; a dança ser uma forma de comunicação não verbal que evoca a poesia, logo cria imagens e metáforas que ensinam/aprendem a ser homem e ser mulher; a dança estar aberta a diversos significados que devem ser criados e descobertos pelo espectador; a dança atingir

7 Souza e Carrieri (2010) fazem uma discussão sobre a emergência do modelo binário de sexualidade e gênero. Os autores destacam, a partir dos estudos de Michel Foucault, que “a sexualidade é constituída por relações de poder que fazem parte de um *jogo de verdade* sobre a própria sexualidade. Entretanto, não há uma verdade ou essência em relação à sexualidade. O que existem são dispositivos que produzem todo o discurso sobre a sexualidade, discurso que estabelece toda uma regra de conduta” (SOUZA, CARRIERI, 2010, p. 61-62).

todos os sentidos sensoriais, sendo fácil de ensinar/aprender com e através dela; a dança possui um grande poder de persuasão por estar relacionada à distração; a dança ser acessível (GEHRES, 2008, p.116).

Se Hanna escreve sobre as aprendizagens de gênero e sexualidade no campo da dança como espetáculo, Gehres (2008, p. 116) complementa que “no *locus* específico da dança no ensino, [...] a aprendizagem se amplifica”. Assim, entendemos que, na perspectiva do pensamento *queer*, ao considerar as diferentes feminilidades e masculinidades, é possível analisar práticas de dança excludentes e criar estratégias de ensino de dança que promovam a diversidade.

Nos municípios de Rio Grande e Pelotas, onde atuo, não existem escolas especializadas em dança de salão. Contudo, há estúdios de *ballet/ jazz*, academias de musculação e/ou ginástica que oferecem aulas de samba de salão e de outros estilos de danças a dois. Logo, não há padronização e nem equivalência em relação aos conteúdos e aos modos de ensinar nos diferentes espaços. As/Os professoras/es têm completa autonomia no desenvolvimento das suas ações docentes.

Apesar das/dos docentes de dança de salão terem autonomia em relação às suas aulas, historicamente, suas estratégias de ensino não apresentam variações, geralmente estão baseadas na reprodução do modelo da/do sua/seu própria/o professora. Marcelo Grangeiro (2014) atribui esse comportamento ao fato de a figura da/do professora estar associada/o à da/do dançarina/o.

Há algumas décadas, as danças de salão eram ensinadas por dançarinos que se destacavam no salão. A figura do professor relacionava-se, básica e diretamente, àquele dançarino que sabia fazer mais passos e através de repetições, enfatizavam aspectos técnicos dos movimentos. As questões didático-pedagógicas, por serem desconhecidas pela maioria, não receberam o tratamento necessário e assim, essa questão foi quase completamente desconsiderada e até mesmo destrutada. (GRANGEIRO, 2014, p.33)

Grangeiro constata a ausência de reflexão sobre as questões didático-pedagógicas, mas reconhece a contribuição das/dos dançarinas/os para o desenvolvimento da dança de salão no Brasil. Entretanto, considerando a expansão das escolas de dança no país e os avanços dos estudos relacionados à formação de professoras/es de dança, é fundamental problematizar as abordagens pedagógicas excludentes. Identificamos que parte da exclusão de pessoas da cultura do samba de salão ocorre devido a estratégias de ensino fundadas em categorias binárias de gênero.

A oficina como metodologia de pesquisa: as aulas de samba de salão para o Tatá

O estudo que aqui compartilhamos, iniciou com o convite de Maria Falkembach à Robson Porto, para ministrar aulas para o Grupo Tatá, que estava explorando o samba para o seu novo espetáculo. A pesquisa ocorreu ao longo de quatro aulas remotas de samba de salão, planejadas para o contexto do grupo, das quais participaram oito artistas.

No primeiro encontro, as/os alunas/os compartilharam suas vivências em samba de salão após conhecerem o contexto histórico dessa manifestação cultural, bem como experimentaram algumas movimentações características do estilo. No segundo encontro, experienciaram o ato de conduzir no samba, que foi denominado como atitude condutora. No terceiro encontro, tiveram a experiência de serem conduzidas/os, que foi chamada de atitude conduzida. No quarto encontro, foram estimuladas/os a desenvolver a criatividade ao dançar, criando movimentos, a partir da revisão das práticas realizadas nos encontros anteriores.

Os encontros aconteceram pelo aplicativo *Google Meet*⁸ e tiveram 1h30 de duração. Os encontros iniciaram com a revisão da aula anterior, a partir das memórias das/os alunas/os, e finalizaram com a partilha das percepções das/dos artistas acerca das propostas desenvolvidas.

As aulas foram gravadas e transcritas e, em seguida, analisadas, sob a perspectiva das pedagogias *queer*. A organização e a análise dos dados foram inspiradas na Análise Textual Discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2007), uma metodologia de exame de enunciações, que identifica categorias a partir das quais o foco do estudo é desenvolvido⁹.

Breve contexto histórico: manutenção e atualização da cultura do samba de salão

O samba de salão nasceu nas periferias cariocas entre as décadas de 30 e 40, inicialmente nas sociedades dançantes e clubes recreativos, lugares onde as pessoas poderiam se associar para participar de bailes e aulas de dança. Todavia, se desenvolveu nas gafieiras, locais similares aos supracitados, mas que permitiam a entrada nos bailes, mediante o pagamento de ingresso, não exigindo que as/os frequentadoras/es fossem sócias/os.

⁸ É um aplicativo de videoconferência, que oferece um pacote de serviços gratuitos.

⁹ A Análise Textual Discursiva acontece em três etapas: unitarização, categorização e construção do metatexto. A primeira etapa consiste em desconstruir o texto resultante da coleta de dados em pequenos fragmentos, também chamados de unidades de significado. Em seguida, acontece a categorização, que é um processo contínuo de reagrupamento das unidades de significados e por fim a escrita dos metatextos, que constituem o processo de reflexão a partir das categorias que emergem da coleta de dados.

As gafieiras aumentaram em número rapidamente, não se limitando apenas ao Rio de Janeiro, mas se espalhando por outros estados também. Esses locais contribuíram tanto para a manutenção da corporeidade, dos passos e do caráter da dança, quanto para reforçar estereótipos de gênero, que infelizmente são cultivados pela tradição até a atualidade.

Ana Maria São José (2005, p. 91) relata que nas primeiras gafieiras não era permitida a entrada de homens sem terno de linho ou casimira e gravata, sapato branco e chapéu, como também somente podiam entrar mulheres com vestidos rodados, com meias de seda e sapatos salto-agulha. Essa exigência reforça o binarismo de gênero e a ideia de que a mulher é responsável por enfeitar a dança, a partir do balanço das saias rodadas e das pernas descobertas. Os praticantes mais conservadores defendem que esse conjunto, traz beleza e sensualidade para a dança. Somado a isso, instituiu-se uma cultura em que as mulheres não pagavam ingressos, e, por esse motivo, não poderiam recusar uma dança. Havia nas gafieiras, padrões comportamentais estabelecidos para homens e mulheres.

São José (2005) relata que nas gafieiras e nos clubes similares, havia fiscais de salão - pessoas que conheciam as regras de etiquetas da sociedade e as aplicavam com propriedade - que determinavam a forma como as/os dançarinas/os deveriam se comportar no salão de baile. Inclusive, nesses locais eram utilizados os termos 'dama' e 'cavalheiro' para se referir às/aos frequentadoras/es, terminologias que caracterizam uma época remota da sociedade brasileira, fruto de uma cultura de colonização, mas que continuam sendo utilizadas nos ambientes destinados à prática e ao ensino da dança de salão clássica. A adoção dessa nomenclatura não é uma especificidade das danças de salão, mas uma herança da forma como homens e mulheres eram denominados na sociedade, uma vez que os clubes dançantes eram locais destinados à socialização.

Apesar do contexto sócio-histórico atual ser outro, o binarismo de gênero persiste na dança de salão. Atualmente, tem-se visto um número maior de duplas do mesmo gênero dançando nos bailes, o que ainda é considerado uma ousadia, principalmente se forem dois homens. Tive uma experiência em um baile que promovi, no qual um casal homoafetivo de homens foi separado por uma aluna, que alegou considerar injusto eles dançarem juntos, uma vez que tinham mulheres paradas no salão, sem ter um parceiro para dançar. Infelizmente, esse tipo de atitude é recorrente no ambiente das danças a dois. Fatos como esse me moveram a realizar

essa pesquisa, para repensar as práticas e os discursos heteronormativos presentes nessa dança social.

É importante considerar que além das gafieiras e dos demais espaços destinados a prática de samba de salão, os espaços não formais de educação¹⁰ - popularmente conhecidos como estúdio, escola ou academia de dança – contribuem tanto para a manutenção, quanto para a reformulação das danças de salão. Nesses espaços, o papel da/do professora é determinante na produção e difusão daquilo que é mantido e/ou reformulado.

Embora algumas mudanças sejam inevitáveis, reconhecemos a importância da manutenção das raízes culturais, assim como dos bens culturais imateriais. Inclusive, para a realização deste trabalho foi fundamental compreendermos os fatos históricos envolvendo o samba de salão no espaço-tempo em que eles aconteceram, para a partir disso, avaliar alguns aspectos que podem ser modificados para tornar essa manifestação cultural diversa em relação às questões de gênero e sexualidade. Para isso, nos amparamos no conceito de cultura-tradição, proposto por Jean Warnier que esclarece que:

Toda cultura é singular, geograficamente ou socialmente localizada. Toda cultura é transmitida ao longo da história e vai sofrendo reformulações na medida em que os fatores e a evolução social influenciam sobre os hábitos e capacidades e, com isso, modificam um pouco a tradição. (WARNIER, 2003, p.13-23)

A cultura do samba de salão não está isolada das questões que emergem no Brasil contemporâneo e das crescentes transformações da sociedade. A necessidade de readequar as estratégias de ensino do samba de salão para agregar questões de gênero e sexualidade, é efeito dessas mudanças e não desconsidera a história e cultura (negra) impregnadas na corporeidade dessa dança.

Em Buenos Aires, em 2006, iniciou um movimento, denominado tango *queer*, que tem inspirado propostas de dança de salão no Brasil, cujo objetivo é romper com a binaridade de gênero.

Em meio a novas propostas de tango que tentam diversificar a cena da dança a partir de iniciativas de movimento, a proposta *queer* foca seu olhar no aspecto sócio-comunicativo que, como os estudos *queer*, rejeita a discriminação causada pelas regulamentações de construção dos gêneros. Possui um discurso verbal a partir do qual se sustenta um ensino que não pressupõe a orientação sexual de quem dança ou

10 “[...] espaços não formais relacionam-se com Instituições cuja função básica não é a Educação formal” (JACOBUCCI, 2008, p. 57)

a obrigação de ocupar determinado papel no casal, criando a possibilidade de dançar sem se enquadrar nas normas sociais do tango tradicional (LISKA, 2019, p. 2, tradução nossa).

De forma análoga ao tango *queer*, esta proposta objetiva ampliar as formas de comunicação e conduta no ensino do samba de salão, assim como a ressignificação dos discursos heteronormativos e das práticas didático-pedagógicas do samba de salão sustentadas pelo modelo binário de sexualidade e gênero. Acreditamos que a adoção de estratégias de ensino de samba de salão alinhadas com as pedagogias *queer*, pode contribuir para uma educação inclusiva e diversa. De acordo com Louro (2004), as teorias *queer* possibilitam refletir acerca da ambiguidade, da multiplicidade e da fluidez das identidades de sexuais e de gênero, nos permitindo pensar novas formas de trabalhar a cultura e a educação.

Na educação, em pesquisas realizadas em diferentes áreas, há uma apropriação dos conceitos produzidos pelo pensamento *queer*, com o objetivo de elaborar estratégias pedagógicas em uma perspectiva não binária de gênero e sexualidade. Muitos desses pesquisadores foram inspirados pelos estudos de Berenice Bento (2011) e Guacira Louro (2000, 2004), que, segundo Débora Ferreira e Samuel Samways (2018), foram responsáveis por reelaborarem esse conceito no Brasil e aplicarem à Educação.

O abraço: adaptação em tempos pandêmicos

O samba de salão, assim como as demais danças de salão, por ser uma dança enlaçada, tem o toque¹¹ como princípio, que possibilita a dupla movimentar-se de forma interdependente. Por esse motivo, as movimentações do par acontecem de forma sincronizada, uma vez que estão conectadas pelo *abraço de dança*.

É a partir do *abraço de dança*, do encontro dos corpos no início da música, que os pares se conectam e descobrem possibilidades de movimentos. Esse contato corporal é o que possibilita a percepção tátil e cinestésica dos corpos e, conseqüentemente, a comunicação nas danças a dois. À medida que já estão conectados pelo *abraço*, as duplas conseguem desenvolver uma movimentação harmônica.

11 “O toque, segundo Knapp e Hall (1999) é um aspecto importante na maioria dos relacionamentos humanos. Desempenha um papel nos atos de encorajar, expressar ternura, mostrar apoio emocional e muitas outras coisas. [...] [Pode refletir] um anseio pelo contato humano e um desejo de restaurar algumas necessidades táteis não satisfeitas” (SOUSA; CARAMASCHI, 2011, p. 620).

No caso desta pesquisa, pelo fato das aulas de samba de salão terem acontecido de forma remota, as/os alunas/os não experimentaram o *abraço de dança*. Apesar das ferramentas de interação, como *chat*, fóruns, chamadas de vídeo e voz síncronas, disponibilizadas pelo e-aula¹², não tínhamos o toque.

De acordo com Ashley Montagu (1988 apud SOUSA; CARAMASCHI, 2011) a pele é o maior órgão humano e, por esse motivo, o contato físico tem um papel importante no relacionamento humano desde a infância. Ademais, a pele é a primeira parte de nosso corpo que toca o mundo, que é exterior a nós. É através do toque na camada mais exterior do nosso corpo que percebemos diferentes texturas e temperaturas, assim como exploramos sensações que apenas são possíveis quando tocamos uns aos outros, como em um *abraço de dança*, por exemplo.

Falkembach (2019), refletindo acerca de aulas de dança que utilizam o toque, observa que ele não tem o mesmo significado para o homem e para a mulher. Para explicar isso, traz o conceito de codificação cultural do toque em relação ao gênero, o qual defende que os discursos machistas hegemônicos produzem homens intocáveis e mulheres tocáveis. Em seguida, a autora, desabafa: “Tarefa difícil esta de se mover a partir do toque, numa sociedade em que esses significados são tão eminentes” (FALKEMBACH, 2019, p.10).

Essa problematização acerca do contato corporal é relevante para pensarmos estratégias de ensino de samba de salão que considerem as particularidades do toque, bem como os significados que ele tem para cada pessoa. Como a comunicação na dança acontece a partir do toque, é fundamental que se tenha cuidado ao tocar o outro. A proposição de movimentos jamais deve ser uma imposição, mas um convite para mover-se. Há que se estabelecer uma ética¹³.

Diante do cenário pandêmico, estávamos cientes da impossibilidade do contato físico dos corpos, assim como dos limites de ensinar dança de salão de modo remoto. Optamos, então, em

12 Plataforma de ensino emergencial remoto da UFPel.

13 “A recorrência do toque nas aulas de dança também leva a pensar sobre a ética que compõe essas aulas, visto que o efeito do toque não é dado a *priori*: o toque pode tanto salvar e potencializar a vida, como ser uma das mais cruéis violências. Qual o limite que separa efeitos tão extremos? Quando o toque deixa de ser agressão e se torna ternura, ou vice-versa? Tal limite não é dado por uma lei. Por isso, entendo o toque como exemplo de um lugar em que é necessário emergir uma ética. [...] Penso que o toque é possível na aula de dança porque a conduta ética não é estranha a esse lugar. O que define se devo, se posso, ou não, tocar alguém (que implica necessariamente ser tocado) não é uma lei, não é um regimento, mas o arranjo, no presente, dos modos daqueles que se tocam se relacionarem com o próprio toque. A regra, nesse caso, não é rígida, ela deve ser construída a cada instante” (FALKEMBACH, 2019, p. 18-22).

não focar na ausência do toque, mas na criação de possibilidades a partir do contexto do ensino remoto, buscando, assim, propiciar uma experiência significativa de dança de salão.

Antes do planejamento das aulas nos questionamos em como ensinar uma dança em par, se tanto o professor, quanto as/os alunas/os participavam das aulas sem uma/um parceira/o. Inicialmente, consideramos que os movimentos fossem ensinados individualmente. Todavia, isso não contemplaria a interação entre a dupla, que acontece no *abraço de dança*.

Para solucionar a problemática, elaborei algumas estratégias para viabilizar a experimentação das movimentações de samba de salão individualmente, sem deixar de considerar a existência de uma/um parceira/o. Conforme pode ser observado no trecho abaixo, em que proponho as/os alunas/os que utilizem um objeto:

Vocês têm alguma vassoura em casa? Pode ser um pedaço de madeira, algo que vocês consigam colocar no chão e segurar ao mesmo tempo. A vassoura, vai ser o nosso par [...] ela estará sempre tocando no chão, não vamos levantá-la, até porque quando dançamos no salão, não costumamos realizar movimentos que tirem os pés do chão. (P-2)¹⁴.

A utilização da vassoura como recurso pedagógico possibilitou as/os alunas/os considerarem a presença da/o outra/o na dança. Apesar de não ter movimentos próprios, o objeto ofereceu resistência ao movimento, através do atrito gerado a partir do contato das suas cerdas com o chão e das mãos das/os alunas/os com o seu cabo, o que influenciou na movimentação das/os dançarinas/os.

Neste exercício as/os alunas/os experimentaram uma atitude condutora com a vassoura, independente do gênero que performam. E, mesmo sabendo que se tratava de um objeto inanimado, incentivei as/os partícipes a movimentá-lo com cuidado, de forma a respeitar a resistência oferecida por ele. O ato de estimular as mulheres a conduzir e as/os condutoras/es a considerarem os desejos e anseios das/os conduzidas/os, subverte uma aula tradicional de samba de salão, nas quais apenas os homens conduzem e as mulheres não têm a sua criatividade estimulada.

Neste sentido, ao invés de uma relação de condução e resposta, propomos a interação entre a dupla, através de um diálogo. Para isso, recorreremos ao conceito de cocondução de Jonas

14 Será atribuída a letra “P” para identificar as falas do professor e a letra “A” aos fragmentos das/os alunas/os antes do hífen. Quando os trechos se referirem as/aos discentes, será acrescentado um número ao lado da letra “A” para identificar as/os alunas/os. Após o hífen, serão atribuídos números de 1 a 4 para identificar a aula a que a fala se refere.

Feitoza (2011) que compreende as danças de salão como um diálogo, no qual condutora e conduzida/o atuam cooperativamente. De acordo com Feitoza (2011, p.12) “há uma intencionalidade consciente e/ou inconsciente de ambos os corpos em cooperar para que os movimentos, os passos específicos das danças de salão, aconteçam”.

Dessa forma, não há um papel mais importante que o outro, pois ambos contribuem para que a dança a dois se estabeleça. Nas aulas, propus as/os alunas/os que experimentassem as duas possibilidades: conduzir e deixar-se conduzir. Nesse sentido, para explicar as/os alunas/os a condução nas danças de salão, fiz uma analogia com a recepção de uma convidada/o:

[...] Quando alguém vai à tua casa, tu queres que ela/ele se sinta confortável. [...] tu serás o responsável por organizar a programação do encontro. O papel do condutor, é o de receber bem, de acolher e de conduzir. Quando somos convidados, observamos como tudo acontece e descobrimos a maneira como devemos agir. E claro, a forma como o convidado se comporta, também interfere no comportamento do anfitrião (P-2).

Logo, compartilhei com as/os alunas/os a ideia de condução como um convite, que pode ser aceito ou recusado, e não como uma imposição. A/O condutora, assim como uma/um anfitriã/ão, respeita sua/seu parceira/o e se dedica em selecionar movimentações que tornem a dança prazerosa para ambos. Já a/o conduzida/o, da mesma forma que a/o convidada/o, pode aceitar ou rejeitar o convite para se movimentar. Apesar de uma das pessoas estar com uma intencionalidade mais propositiva do que a/o outra/o, a relação entre elas/eles sempre será dialógica. Nesse sentido, Feitoza (2011, p.9-10) complementa que os atos de conduzir e permitir-se conduzir devem ser compreendidos “[...] como uma igualdade de propósitos, ou seja, as ações de ambos os corpos, mesmo com suas singularidades e distinções, objetivam a realização da dança (a dois)”.

Compreendemos que tanto a atitude condutora, quanto a atitude conduzida, podem ser desempenhadas por mulheres e homens, pois são apenas formas de se relacionar e interagir, que não precisam estar associadas a um gênero específico. Contudo, o que diferencia cada atitude é a intencionalidade das/dos dançarinas/os ao se comunicarem.

Papel na dança: atitude condutora e atitude conduzida

Dos quatro encontros com as/os dançarinas/os contemporâneas/os, dois foram dedicados à experimentação das atitudes condutora e conduzida. Para desempenharem o papel de

condutora, utilizamos a vassoura, conforme foi discutido anteriormente. Para terem a sensação de serem conduzidas/os, assumi o papel de condutor e pedi que as/os alunas/os realizassem movimentações complementares às minhas: quando fazia o cruzado pela frente, pedia para elas/eles realizarem por trás, por exemplo. Infelizmente, a percepção que elas/es tinham do meu movimento era apenas visual, por isso denominei “exercício do espelho”. Não foi possível trabalhar percepções do movimento originadas pela sensação cinestésica e por diferenças de pressão no toque, por exemplo.

Tanto o exercício com a vassoura, quanto o do espelho, possibilitaram a realização de movimentos com intencionalidades diferentes. Nos momentos em que estavam conduzindo a vassoura, tinham a responsabilidade de lembrar das movimentações, de criar as conexões entre os passos, bem como de fazer a ronda¹⁵ no salão. Já, quando estavam sendo conduzidas/os, precisavam estar atentas/os às movimentações do professor (utilizando apenas a visão) para reagir instantaneamente a elas.

Apesar da postura mais diretiva adotada por mim, Robson, no segundo exercício, observava a forma como as/os alunas/os respondiam as proposições de movimentos e, quando necessário, repetia as que demonstravam dificuldade. Além disso, incentivava que além de realizar movimentações complementares às minhas, também criassem seus próprios movimentos.

Após as atividades, foi solicitado as/os alunas/os que comentassem as sensações de conduzir e de se permitirem ser conduzidas/os, conforme podemos observar na fala de duas participantes das aulas:

Uma aluna, do gênero feminino, comentou sobre a experiência de conduzir: “Pra mim ficou muito forte a sensação da condução daquela vassoura. Eu achei muito legal, eu não tinha a ideia de que segurar a vassoura fosse dar tanto essa ideia [...] (A1 – 3)”. Já outra aluna, comentou a sua experiência sendo conduzida: “[...] tentar estar aberta a sentir o movimento de quem está conduzindo. A gente até comentou que é uma coisa difícil de adivinhar, é difícil se comportar sendo conduzido. (A2-4)”.

Os relatos descritos acima, como outros que foram compartilhados durante as aulas, coincidem com os depoimentos que, normalmente, recebo das/dos alunas/os presenciais, apesar da diferença de contexto. Nesse sentido, proponho nas aulas presenciais que as/os conduzidas/os

¹⁵ Termo utilizado para denominar o deslocamento pelo salão no sentido anti-horário.

dancem com os olhos vendados, para desenvolver a habilidade de leitura do movimento pela sensação cinestésica e tátil, conforme foi estimulado nesta experiência remota.

Nos relatos sobre a experiência de ser conduzida/o, foi citada a insegurança por não saber qual é o passo a ser executado. Por outro lado, na condição de condutoras/es, foi mencionada a dificuldade em lembrar das movimentações aprendidas. Essas explanações evidenciam que ambas as funções têm características específicas, mas que não estão necessariamente associadas ao gênero, conforme é defendido pelas visões heteronormativas da dança de salão.

Nesse sentido, uma das alunas, relatou a dificuldade em permitir-se ser conduzida: “Eu acho que eu fico tentando adivinhar o movimento que a pessoa vai fazer e acabo me embaralhando com as pernas. Sendo que é a sensação do corpo com corpo que dá a direção. (A4-3)”. Em contraposição, um aluno, do gênero masculino, relatou a sua dificuldade em conduzir e seu prazer em ser conduzido:

[...] falou em ser conduzido, eu já fico na ponta do pé [...] acho que é aquela coisa de ser mais fácil de ser levado [...] E quando estou conduzindo, fico travado. Além de pisar no pé da pessoa, não consigo ser criativo, fico só no mesmo passo, numa só levada. (A3-3)

Nos excertos acima, fica nítida a necessidade de repensar os papéis de gênero na dança de salão clássica, que compreende a atitude condutora como uma habilidade exclusiva dos homens, assim como a atitude conduzida, uma atividade estritamente feminina. No caso acima, os papéis tradicionais (mulher é conduzida e homem conduz) estavam invertidos. Logo, recorremos a Ferreira e Samways (2018) que fazem uma reflexão acerca das visões clássicas de dança de salão a partir das teorias *queer*, conforme podemos observar no excerto abaixo:

Na perspectiva *Queer*, a dança de salão tradicional pode ser compreendida como um mecanismo do sistema de identificação causal entre sexo, gênero e orientação sexual, sendo uma técnica de regulamentação e programação dos corpos e dos sujeitos. Ou seja, ela não é baseada em supostas diferenças prévias entre homens e mulheres, ela constrói essas diferenças: constrói a mulher como dama – frágil, delicada, submissa, graciosa, sensual, atenta e obediente aos comandos dos homens – e constrói o homem como cavalheiro – forte, soberano, dominador, viril, responsável por cuidar da mulher e determinar seus movimentos, seus rumos, seus ritmos – em plena concordância com a complementaridade “natural” entre os gêneros que fundamenta a relação heterossexual como norma (FERREIRA; SAMWAYS, 2018, p.169).

A citação faz uma crítica às concepções clássicas de dança de salão, pois essas correspondem apenas a um número limitado de pessoas: homens e mulheres cisgênero e

heterossexuais. Tais concepções normatizam os modos como as pessoas devem se comportar e se relacionar nas danças a dois, desconsiderando suas identidades. Além disso, reforçam os valores de uma sociedade patriarcal, quando tornam o homem o responsável por tomar decisões e atribuem à mulher um papel passivo de apenas segui-lo.

Para Carolina Polezi e Paola Silveira (2017, p. 68) a dança de salão clássica reforça esses valores através do ato de conduzir, pois esse “[...] impõe um padrão de movimento ao mesmo tempo em que insere nos estereótipos de gênero aqueles que dançam e como essa relação de poder deve ser estabelecida”.

A partir do descontentamento com a dança de salão clássica, surgem iniciativas com o intuito de subverter a lógica heteronormativa e patriarcal desse gênero de dança. Estas iniciativas propõem novas possibilidades de interação e de expressão nas danças a dois. A seguir são compartilhados alguns desses novos modos de conceber a prática e o ensino de dança de salão:

Carolina Polezi (2017) propõe a *condução compartilhada*, a qual permite que ambos os componentes da dupla tenham a possibilidade de experimentar os dois papéis: conduzir e ser conduzida/o. Nessa perspectiva, a condução não é atribuída a uma única pessoa, mas à dupla, que alternam entre as funções de condutoras/es e conduzidas/os.

Na minha prática docente tem sido possível corporificar alguns fundamentos da *condução compartilhada*, como o aprimoramento da habilidade de escuta do par das condutoras/es, ou a ação das/dos conduzidas/os de buscar espaços para interferir na dança da/o parceira/o. Entretanto, ainda percebo certa resistência das/os alunas/os conservadoras/es, que acreditam que a condução deve ser um monopólio masculino. Todavia, me esforço para romper com essa estrutura patriarcal, pelo menos no âmbito da minha sala de aula, com estratégias de ensino que as/os possibilitem, ao menos, refletir acerca destas questões.

As/os alunas/os são incentivadas/os a experimentarem diferentes possibilidades de comunicação nas aulas, independente do gênero. Para isso, são criadas estratégias de ensino que as/os instiguem a conduzirem e a deixarem-se conduzir. Quando trabalho com casais cisgênero e heterossexuais, proponho em alguns momentos a inversão dos papéis na dança e os questiono sobre essa experiência, bem como sobre as facilidades e as dificuldades que tiveram ao desempenhar o novo papel.

O exercício de se colocar no lugar da/do outra/o é importante, pois as/os alunas/os experimentam corporalmente como é desempenhar um papel que não estão acostumadas/os.

Essas ações contribuem para desconstruir discursos, como: “quando o homem sabe conduzir, até a mulher que não sabe dançar, dança!”. Essa afirmação além de sugerir que apenas os homens podem conduzir, traz a ideia de que a mulher é levada, o que prejudica a aprendizagem da dança, uma vez que a/o conduzida/o também tem um papel ativo na interação com o par.

A proposta da *condução mútua* ou *dança de salão contemporânea*, proposta por Ferreira e Samways (2018), também possibilita maior liberdade expressiva para as danças as dois, uma vez que as atitudes condutora e conduzida se dissolvem em uma dança fluida, na qual nem mesmo as/os participantes têm clareza de quem está conduzindo. Ainda, nessa proposta, as/os dançarinas/os não têm o compromisso de fazer apenas passos do estilo musical que estão dançando, mas podem mesclar com movimentos de outros estilos, ou improvisar.

Inspirado na proposta de *condução mútua*, proponho em minhas aulas um jogo que instiga as/os alunas/os a conduzirem com diferentes partes do corpo, conforme descrevo a seguir. A/O professora diz um número e o nome de uma parte do corpo. Logo, as/os alunas/os devem formar grupos com esse número de pessoas e se conectar pela parte do corpo citada utilizando balões. Em seguida, cada grupo tem a tarefa de criar formas de dançarem no ritmo da música, sem deixar os balões caírem. Por exemplo, se o professor falar, “grupos de três pessoas conectadas pelo quadril”, as/os alunas/os formarão trios e colocarão os balões entre os quadris e se movimentarão conforme o ritmo da música.

Esse exercício é interessante, pois as/os alunas/os não o percebem como dança, mas como um jogo. As/Os aprendizes se sentem desafiadas/os a não deixarem os balões caírem e, conseqüentemente, se desprendem das atitudes que normalmente desempenham na dança: condutora ou conduzida. Ainda, trabalham em equipe, sem papel de gênero e sem saber se estão conduzindo ou sendo conduzidas/os, que é uma das propostas da *condução mútua*.

Após o jogo, questiono as/os alunas/os sobre como fizeram para não deixar os balões caírem, elas/eles costumam dizer que é pela pressão exercida pelo corpo nos balões. A seguir, relaciono tais depoimentos das/dos alunas/os com a conexão entre a dupla na dança, característica que possibilita que o par se movimente de forma sincronizada. Ainda, dependendo do nível técnico da turma e do objetivo da aula, o jogo pode sofrer modificações ou ter outros desdobramentos.

Além da *condução compartilhada* e da *condução mútua*, a *trans-dança de salão*, proposta por Silveira (2018), também contribui com minhas propostas de aula. A *trans-dança de*

salão compreende a condução como um processo de compartilhamento, independente do gênero, possibilitando a autonomia da mulher no processo criativo, buscando agregar movimentos criados pelas mulheres, que normalmente não são desenvolvidos na dança de salão clássica.

A partir da *trans-dança*, proponho um exercício em que solicito que as/os alunas/os, dispostas/os em duplas, dancem uma música com pausas e variações rítmicas. Em seguida, solicito as/aos conduzidas/os - geralmente as mulheres - que cessem o movimento da dupla e proponham à/ao sua/seu parceira/o uma nova movimentação, esta pode ser uma variação exclusiva da/do conduzida/o, ou uma proposta de movimento que interfira na dança da/do condutora.

Esse exercício instiga as/os conduzidas/os a ter um papel mais ativo na dança, interpretando a música e propondo movimentações, assim como desacomoda os dois componentes da dupla, pois da mesma forma que a/o conduzida/o é estimulada/o a propor, a/o condutora necessita estar atenta/o à proposta da/do parceira/o.

No meu trabalho, me aproximo dos fundamentos da *condução mútua* e da *trans-dança*, para criar estratégias pedagógicas que me permitam vislumbrar um ensino não heteronormativo de danças de salão. Contudo, tenho ciência que esse processo é longo, uma vez que as visões conservadoras na dança de salão são majoritárias.

Nem sempre as práticas pedagógicas que subvertem a norma são bem recebidas pelas/pelos alunas/os, pois as/os mais conservadoras/es resistem aos modos contemporâneos de se ensinar/praticar dança de salão nos bailes e na cena. Não me limito a propor a subversão da norma na condução, mas sobretudo a maneira que as/os dançarinas/os dançam, pois a forma de dançar delas/deles não necessita corresponder aos padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade ditados pela sociedade.

Em conformidade com o pensamento *queer*, especificado anteriormente,

A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, no qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade significar tanto um corpo masculino [como um feminino]; e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2003, p. 24).

Segundo Judith Butler (2003), não há necessariamente uma correspondência lógica entre sexo e gênero, pois o primeiro é determinado biologicamente, enquanto o segundo é construído socialmente. Para a autora, o gênero não exprime uma disposição natural e nem uma essência, mas é definido a partir de uma performance culturalmente construída a partir da repetição de ações estilizadas. Nessa perspectiva, os estereótipos de gênero reforçados pelas visões conservadoras de dança de salão, não são naturais, mas construções sociais que se mantêm pela repetição de padrões.

Nesse sentido, utilizo como estratégia pedagógica o meu processo de desconstrução enquanto artista e professor de dança, que tem me instigado a buscar novas formas de ensinar dança de salão. No fragmento abaixo, confidencio aos partícipes da pesquisa:

[...] eu não sou másculo dançando e isso não é mais um problema pra mim. [...] cada um tem sua forma de se expressar. E por mais que eu esteja dançando na condição de condutor, eu não preciso imitar um macho alfa [...] antigamente, quando ia dançar um bolero, eu pensava: segura o quadril! Tu és um homem! Tu não és a dama! Eu ouvia isso e reproduzia com meus dançarinos e alunos. Infelizmente, isso é muito forte na dança de salão: o homem tem que ser másculo e a mulher feminina. (P-3)

A desconstrução da minha dança ainda está em curso, pois estou em constante processo de autodescoberta e de autoaceitação, que são atravessados pela minha pesquisa acadêmica e pelos saberes empíricos, advindos das minhas experiências artísticas e pedagógicas. Contudo, minha atuação como pesquisador, artista e professor convergem na busca de um ensino inclusivo de danças de salão, que transcenda às práticas de ensino heteronormativas através da adoção de estratégias de ensino que contemplem as orientações não-heterossexuais, assim com a fluidez das identidades de gênero.

Nos quatro encontros dançantes com o Grupo Tatá, as/os alunas/os foram incentivadas/os a se movimentarem da forma que se sentiam confortáveis, sem ficarem presas/os aos padrões normativos. Apesar do esforço em demonstrar diferentes possibilidades de execução para cada passo, tentando transitar entre as masculinidades e feminilidades possíveis para a minha corporeidade, incentivei as/os alunas/os a buscarem também outras referências.

Apesar do samba de salão ter um repertório de movimentos e formas de se mover, socialmente conhecidas entre seus praticantes, que remontam ao seu contexto sócio-histórico, é fundamental que as/os alunas/os tenham liberdade para dançarem e exporem a sua corporeidade, performando as masculinidades e feminilidades que as/os constituem. Assim como, conduzindo, permitindo-se conduzir ou compartilhando a condução.

Um olhar contemporâneo para as danças de salão tem o intuito de torná-la inclusiva. Desta forma, propomos que as pessoas que gostam de conduzir, sigam conduzindo, mas também experimentem outras possibilidades; assim como as que estão confortáveis deixando-se conduzir, sigam desempenhando esse papel, se assim desejarem. Além disso, que essa escolha não seja algo pré-determinado pelo gênero que performam, mas que as/os praticantes tenham liberdade para desempenharem um dos papéis ou alternar entre eles, se assim desejarem.

Com esse trabalho, buscamos não apenas denunciar propostas heteronormativas e patriarcais de dança de salão, mas sobretudo, compartilhar possíveis estratégias de ensino que viabilizem que as/os alunas/os não-heterossexuais e/ou com diferentes expressões de gênero também sejam consideradas/os nas propostas pedagógicas desta manifestação cultural.

Considerações Finais

Este estudo se configurou como um exercício de autorreflexão, o qual além de permitir pensar sobre os limites e potencialidades das estratégias de ensino que adoto nas aulas, me possibilitou através da audição dos áudios, observar a minha prática como professor de dança de salão. A experiência de me ouvir foi surpreendente, sobretudo, pelo fato de não ter previsto falar tanto. Acredito que pela ausência do toque, senti a necessidade de descrever sensações e minúcias do movimento.

Nas aulas, busquei desconstruir alguns estereótipos de gênero presentes no meu vocabulário, através da substituição do termo cavalheiro e dama, por condutora e conduzida/o, que são as terminologias adotadas em geral pelas/os professoras/es que abordam a dança de salão de modo contemporâneo. Ainda, estimulei as/os alunas/os a executarem as movimentações com liberdade, independente dos parâmetros heteronormativos que determinam padrões de masculinidade e feminilidade.

A impossibilidade do toque devido ao ensino remoto, impediu que fossem produzidas questões fundamentais para pensar práticas não heteronormativas de samba de salão, como por exemplo, tocar e permitir-se ser tocada/o por pessoas de diferentes gêneros. Entretanto, cientes de que as questões levantadas podem se complexificar, a pesquisa continuará quando for possível a realização de práticas presenciais.

Em relação à condução, propus as/os alunas/os alternarem entre as funções de condutora e conduzida/o, buscando incentivá-las/los ao compartilhamento da condução. Defendemos a subversão da lógica heteronormativa da condução na dança de salão clássica, pois ela contribui para inclusão de pessoas não binárias e não-heterossexuais nos bailes e escolas de dança de salão. Ao desconstruir essa lógica também buscamos uma educação contra-homofóbica. Para isso, é fundamental desenvolvermos estratégias de ensino que nos possibilitem esses diferentes diálogos na dança de salão.

Referências

BENTO, Berenice. “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença”. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.19, n.2, pp. 549 – 559, 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. Tatá – Núcleo de Dança-Teatro. In: MICHELON, Francisca BANDEIRA, Ana. (org). **A extensão universitária nos 50 anos da UFPel – Pelotas: UFPel. PREC**; Ed.da UFPel, 2020. p. 175 -192.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. Quando a Dança nos Toca: significados, ética e presença em práticas com toque no currículo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2019.

FEITOZA, Jonas Karlos de Souza. **Danças de Salão: os corpos iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências**. 2011. 84p. Dissertação (Mestrado em Dança), Faculdade de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

FERREIRA, Debora Pazetto; SAMWAYS, Samuel. Para além de damas e cavalheiros: Uma abordagem queer das normas de gênero na dança de salão. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 157-179, 2018.

GEHRES, Adriana de Faria. **Corpo-Dança-Educação**: na contemporaneidade ou na construção de corpos fractais. Lisboa: Intituto Piaget, 2008.

GRANGEIRO, Marcelo. **Ai, pisaram no meu pé!** Um novo conceito em aprendizagem e ensino de dança de salão. São Paulo: Scortecci, 2014.

HANNA, Judith Lynne. **Dance, sex and gender**: signs of identity, dominance , defiance, and desire. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1988.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em Extensão**. Uberlândia, vol.7, n.1, 2008.

LISKA, María Mercedes. El tango como disciplinador de cuerpos ilegítimos-legitimados. **Trans - Revista Transcultural de Música**. Barcelona, n. 13, p. 1-11, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 07-34.

MAJEROWICZ, Ilana; VASCONCELOS, Paola. Cavalheirismo não é Gentileza: elucidações sexistas no pensar contemporâneo da dança de salão. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Joinville, 41, 2018.

MONTAGU, Ashley. **Tocar**: o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1988.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

POLEZI, Carolina; SILVEIRA, Paola Vasconcelos. Contracondutas no ensino e prática da Dança de Salão: a dança de salão queer e a condução compartilhada. **Revista Presencia**, Montevideo, n.2, p. 67-83, 2017.

SÃO JOSÉ, Ana Maria. **Samba de Gafieira**: corpos em contato na cena social Carioca. 2005. 183 f.. Dissertação (Mestrado em Artes cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Salvador, 2005.

SOUSA, Nilza C. P.; CARAMASCHI, Sandro. Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. **Motriz**. Rio Claro, v.17 n.4, p. 618-629, out./dez. 2011.

SOUZA, Eloisio Moulin de; CARRIERI, Alexandre de Pádua. A analítica queer e seu rompimento com a concepção binária de gênero. **RAM - Revista de Administração Mackenzie**. São Paulo, v. 11, n. 3 p. 46-70. Jun 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes: 2016.

TRIP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WARNIER, Jean- Pierre. **A Mundialização da cultura**. São Paulo: EDUSC, 2003.



**A IMAGEM CORPORAL NO AUTORRETRATO :
uma prática pedagógica no atendimento educacional
especializado**

**THE BODY IMAGE IN A SELF-PORTRAIT :
a pedagogical practice in the special educational services**

**LA IMAGEN CORPORAL EN EL AUTORRETRATO :
una práctica pedagógica en el atendimento educacional
especializado**

**Nélia Angélica de Araújo¹
Ana Elvira Wuo²**

Resumo

O artigo refere-se a pesquisa realizada no PROFARTES-UFU por meio de uma prática pedagógica desenvolvida junto a estudantes com deficiência intelectual- DI, inseridos na classe comum de ensino, frequentadores do Atendimento Educacional Especializado - AEE, em uma escola municipal de Uberlândia MG. A metodologia com abordagem qualitativa, tem como método a fenomenologia e estudo bibliográfico exploratório. O procedimento técnico utilizado foi a pesquisa-ação. O experimento prático envolveu estudantes com DI em situações relacionadas ao corpo/corporeidade como tema dos atendimentos. Desenvolveram-se dez atividades abordando a imagem corporal por meio de pintura do autorretrato. O processo envolveu o desenvolvimento cognitivo, comunicacional, afetivo e social, que por meio de um fazer artístico estabeleceu vínculos de apropriação de si mesmo, de identidade e de inclusão criativa.

Palavras-chave: deficiência intelectual; autorretrato; corpo; imagem corporal; inclusão.

Abstract

¹ Graduada em Pedagogia/UFU - Uberlândia; Pós-graduada em Psicanálise e Educação/FASSEM - Brasília; Especialista em Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado/UFC – Ceará; Mestre Profissional em Artes /PROFARTES (UFU). Pesquisa finalizada em 2018. Orientação: Ana E. Wuo. Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes. E-mail: neliangel70@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0003-0302-8597>

² Professora Adjunta do Curso de Teatro do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia; E-mail: anawuo@ufu.br <https://orcid.org/0000-0002-2584-2170>

This article refers to research carried out at PROFARTES-UFU through a pedagogical practice developed with students with intellectual disabilities - DI, inserted in the common teaching class, attending the Specialized Educational Service (AEE in Portuguese), in a school in Uberlândia MG. The qualitative assessment methodology has its method the phenomenology and the bibliographic exploratory study. The technical procedure used was the research-action. The practical experiment involved students with intellectual disabilities in situations related to the body as main theme of the services.. Ten activities were developed addressing body image through self-portrait painting. The process involved cognitive, communicational, affective and social development, which, through an artistic work, established bonds of self-appropriation, identity and creative inclusion.

Key words: intellectual deficiency; self-portrait; body; body image; inclusion.

Resumen

Este artículo hace referencia a la investigación realizada en PROFARTES-UFU a través de una práctica pedagógica desarrollada con estudiantes con deficiencia intelectual - DI, incluidos en clases comunes de enseñanza y participantes del Atendimento Educacional Especializado – AEE, en una escuela municipal de Uberlândia MG, durante el ciclo lectivo de 2016. La metodología con abordaje cualitativo, tiene como método la fenomenología y estudio bibliográfico exploratorio. El procedimiento técnico utilizado fue la investigación – acción. El experimento práctico, involucró estudiantes con DI en situaciones relacionadas al propio cuerpo como tema del proceso. Se desarrollaron diez actividades que abordan la imagen corporal a través de la pintura de autorretratos. El proceso involucró un desarrollo cognitivo, comunicacional, afectivo y social, que, a través de un trabajo artístico, estableció lazos de autoapropiación, identidad e inclusión creativa.

Palabras clave: deficiencia intelectual; autorretrato; cuerpo; imagen corporal; inclusión.

Da trajetória prática à teoria subjacente

O artigo descreve e analisa o percurso de uma prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado – AEE, realizado como projeto de pesquisa no programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES-UFU) no ano de 2016. Os atendimentos para a pesquisa, realizaram-se numa escola municipal de Uberlândia (MG) observando sete estudantes com deficiência intelectual- DI, com uma grande dificuldade de se aceitarem, de se relacionarem, de exporem suas ideias e seus desejos, sendo estudantes envergonhados e pouco participativos. Para tanto, em cerca de oito meses de pesquisa, os estudantes foram envolvidos em várias situações que tivessem o corpo como tema principal dos atendimentos. Foram desenvolvidas atividades como pintura do autorretrato; montagem de

corpos usando gravuras recortadas de revistas; danças e encenações utilizando textos e poesias; com o objetivo de alcançar, por um mínimo que fosse possível, o desenvolvimento cognitivo, comunicacional, afetivo e social. No decorrer do tempo, observou-se envolvimento desses estudantes, tanto na compreensão do conhecimento escolar quanto no desenvolvimento de suas personalidades. Em interlocução com os professores da sala comum a respeito dessas transformações, constatou-se um fator de amadurecimento nas relações. Os professores da classe regular de ensino, das quais os alunos faziam parte, relataram que os estudantes “começaram a ter mais coragem” para se expressarem através da leitura e escrita, sendo que antes tinham medo de tentar. O (re)conhecimento corporal como estudantes pertencentes àquele espaço escolar e o envolvimento em atividades com autorretrato e imagem corporal provocaram neles a capacidade de interagir com outras pessoas nos meios de convivência como sala de aula, recreio e atividades extraclases, fato percebido na pesquisa.

Então, dentro da proposta apresentada, encontrou-se o eixo norteador e primordial da pesquisa com o estudantes: o (re)conhecimento de si, de sua identidade, de sua imagem corporal, a partir do autorretrato desenhado, pintado, representado e exteriorizado de diversas formas, propondo uma relação dialógica estabelecida através da cumplicidade, construída com uma aproximação cada vez maior da professora pesquisadora e dos estudantes pesquisados, a ponto de lhes favorecer gradativamente a apropriação de suas identidades.

Como pesquisadora imersa na ação em meio ao ambiente escolar, creio que para que os estudantes se desenvolvam, é necessário lhes proporcionar estratégias diferenciadas de aprendizagem, que possibilitem e instiguem a sua capacidade criadora; o que auxiliará o seu desenvolvimento intelectual e estimulará também a sua interação social. Através da observação atenta, o professor ou a professora consegue estabelecer e compreender onde estão as necessidades a serem trabalhadas para o desenvolvimento dos estudantes, compreendendo sua forma de ver o mundo ao redor, entendendo suas necessidades e dificuldades.

A preocupação com esses estudantes com DI, observados em dez anos de atuação profissional da pesquisadora no AEE, surge para atender à dificuldade cognitiva que os deixava em defasagem aos outros estudantes que não apresentam essa deficiência. A defasagem faz com que fiquem inibidos dentro da sala de aula, quase sempre se perdendo em meio ao medo de revelar seus erros. Esse medo, ao longo do tempo, transforma-se na perda da identidade e na

exclusão, no esquecimento de si mesmo como um ser que, ainda com suas dificuldades, apresenta potencialidades.

Assim, durante o tempo de uma ação criadora proposta pelo docente, buscam-se melhores formas de deixar os estudantes descobrirem sua capacidade criadora, demonstrando seus gostos e preferências, seguindo Moreira, pela sua vivência:

Minha preocupação, durante todo tempo, foi levá-las a se perceberem no processo de criação. A descobrirem os materiais que proporcionavam prazer e os que causavam repulsa ou aflição, assim como em que atividades se sentiam mais à vontade e as que traziam inibição ou medo. O importante era que cada uma se descobrisse, se reconhecesse como sujeito no ato de criação (MOREIRA, 1989, p. 111).

A teorização pesquisada revela que o estudo do corpo e da imagem corporal é uma entrada no campo da subjetividade, e foi possível reconhecer que o corpo não é algo estanque, porém multifacetado. E assim sendo, é aberto a “experiências”, que de acordo com Larrossa (2008, p. 26) é “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, forma-nos e transforma-nos”. O processo percorrido elencou todas as ações, com explicações sobre suas ocorrências e relato da análise qualitativa realizada durante e após o período de execução.

A inclusão da deficiência intelectual e o atendimento educacional especializado

O AEE, na Secretária Municipal de Uberlândia, MG, estruturou-se, quanto aos atendimentos de estudantes com deficiência, dentro da escola comum de ensino, seguindo a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que instituiu as suas diretrizes. Na resolução citada, ficou estabelecido como público alvo da educação especial os estudantes com deficiência, que são “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial”, sendo os alunos com deficiência intelectual os participantes dessa pesquisa-ação.

Nessa mesma Resolução, estão explícitas no artigo 13 as atribuições do professor de AEE, sendo aqui expostas três delas:

- I- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial;
- II- Elaborar e executar o plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III- Organizar o tipo e número de atendimentos aos estudantes na sala de recursos multifuncionais [...] (BRASIL, 2009, p. 3).

Na rede municipal de ensino de Uberlândia, os professores seguem as atribuições acima citadas e a Instrução Normativa 001/2011, a qual aprova várias ações, entre elas, a elaboração de

recursos que atendam às necessidades dos alunos e que os atendimentos aconteçam no turno inverso ao da escolarização na sala comum. De acordo com a necessidade do estudante, ele pode ter dois, três ou mais horários de atendimentos pedagógicos individuais e coletivos, em grupos de no máximo três.

Na minha realidade de atendimento, como professora da área pedagógica de 1º ao 5º ano, atendia dez estudantes com várias deficiências e entre eles, sete com DI. E em virtude de minha inquietação em buscar um caminho que pudesse auxiliá-los em autoconhecimento, em desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, foram selecionados os sete com DI, para participarem comigo da trajetória de ações que serão especificadas posteriormente.

Para entender melhor a deficiência intelectual, reportaremos ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (2014, p. 77) que define a deficiência intelectual, como “um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático”, portanto é possível dizer que é uma dificuldade cognitiva que implica limitações, podendo contribuir para o isolamento da criança, mesmo que ela esteja rodeada por colegas ou demais pessoas.

Ao pensar nesses estudantes com deficiência intelectual matriculados em escolas comuns de ensino regular, observa-se que sua inclusão escolar se constitui em uma experiência fundamental, visto que esse processo contribui com eles e possibilita-lhes uma vida mais independente. É importante promover um ambiente acolhedor e estimulador que propicie aos estudantes com DI desenvolverem o autoconhecimento e também que os ajude na formação de sua identidade e desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

Noções conceituais: corpo e imagem corporal

Para estudar especificamente a temática corpo e imagem corporal, buscou-se embasamento conceitual em diferentes obras, dentre elas a “Fenomenologia da Percepção” de Merleau-Ponty e a “Imagem Corporal” de Maria da Consolação Tavares.

Com base na leitura da obra de Merleau-Ponty “Fenomenologia da Percepção” (1999), aprofundou-se sobre o assunto, tecendo relações entre a teoria e a prática; podendo afirmar que vivenciamos nosso corpo próprio, não como um objeto de estudos científicos, mas sim, uma forma de nossa imersão no mundo, considerando as colocações de Merleau-Ponty (1999, p.108), sobre o corpo “como um dos objetos do mundo”, conseqüentemente é possível realizarmos

conexões entre os objetos que vemos e percebemos, e também tornar possível vê-los e analisá-los como um todo, conseguem-se traçar pistas para o caminho da prática, tecendo relações com algumas das ações desenvolvidas com sete estudantes com DI inseridos no processo de experimentação artística.

Esse percurso investigativo, embasado no autor, levou a repensar e refazer propostas, com um teor mais abrangente. A partir da junção da teoria com a prática, compreendeu-se, também, que é possível dizer que nosso corpo percebe os objetos, mas também se percebe com o silêncio de seus movimentos e expressões. Uma forma de nos reconhecermos é quando fechamos os olhos e em nossa mente surge a imagem de nosso corpo. Ela se forma em nossa mente também pelas nossas sensações, pelo toque de nossa pele no chão, pela sensação do tecido da roupa tocando nosso corpo; porém, quando passamos da sensação para a observação, não conseguimos ver nosso próprio corpo diretamente, só é possível do pescoço para baixo, mas, mesmo sem ver nosso rosto ou sem tocar em nosso corpo, temos a percepção do mesmo. Até mesmo quando olhamos no espelho, vemos uma imagem refletida, porém não estamos olhando para o nosso próprio corpo, mas para uma projeção da nossa imagem. E, quando fechamos os olhos e nos sentimos, estamos olhando para nós mesmos através de um “olho interno” (Merleau-Ponty, 1999), que compreendemos ser a nossa percepção de nós mesmos e de nosso interior:

[...] não contemplamos apenas as relações entre os seguimentos de nosso corpo e as correlações entre o corpo visual e o corpo tátil: nós mesmos somos aquele que mantém em conjunto esses braços e essas pernas, aquele que ao mesmo tempo os vê e os toca [...](MERLEAU-PONTY, 1999, p.208).

Sendo assim, é possível, perceber outros corpos, gestos, expressões, fisionomias e se reconhecer neles, distinguir que ali há outros seres, cujos corpos são semelhantes ao meu e que, posso entendê-los, como eles podem entender a mim. Assim, desperta-se para o mundo das pessoas, pois, quando as vemos, também somos vistos. Ouvimos o som da nossa voz quando falamos, ouvimos quando alguém nos fala e somos ouvidos por outros e, assim sucessivamente nas relações, vamos construindo um autoconhecimento corporal através dessa interação. A teoria é inserida na vida da pesquisadora e afeta o ver, pensar e agir, de forma perceptiva, em relação aos estudantes.

Com base em Merleau-Ponty (1999), a práxis apresentada adiante, quando na construção dos autorretratos pelos estudantes, propõe uma forma de pensar o corpo como uma unidade de

percepção do mundo que é percebido por ele. Reiterando que o conceito de “Imagem Corporal” (TAVARES, 2003), apoia-se, por sua vez, na teoria de Paul Schilder (1980), na qual o preceito de imagem corporal é representada pela construção de esquemas mentais e que todos os elementos que constituem nosso ser são responsáveis pela sua construção.

Para Tavares (2003, p. 20), “a imagem corporal reflete a história de uma vida, o percurso de um corpo cujas percepções integram sua unidade e marcam sua história no mundo a cada instante”. Portanto, se a vida da criança é marcada de aspectos negativos, ela terá reflexos equivalentes dentro de uma estrutura complexa e subjetiva na construção de sua imagem corporal. Com base nessa concepção, é possível entender, então, que a ideia de imagem corporal não se restringe à imagem de um organismo vivo em desenvolvimento, mas é fruto do acúmulo das nossas experiências corporais em seus múltiplos aspectos, sejam fisiológicos, afetivos e sociais.

Schilder (1980, p.11) explica que “[...] entende-se por imagem do corpo humano a figuração de nosso corpo formada em nossa mente, ou seja, o modo pelo qual o corpo se apresenta para nós”. Assim, Tavares explica que, essa imagem não pode ser dissociada do ser:

A imagem corporal é a maneira pela qual nosso corpo aparece para nós mesmos. É a representação mental do nosso próprio corpo. A abordagem da imagem corporal incrementa a convergência de intervenções motoras e psíquicas na busca do desenvolvimento da pessoa. A questão central se refere ao cerne da identidade do ser humano (TAVARES, 2003, p. 27).

A partir dessa colocação, podemos dizer que a formação da identidade de cada pessoa encontra um paralelo com o desenvolvimento do próprio corpo através das relações que estabelece no cotidiano.

Portanto, nesta investigação, a representação do esquema corporal foi explorada de diferentes maneiras em torno da perspectiva do autorretrato.

A capacidade criadora do autorretrato por meio da arte

O autorretrato é uma construção do que percebemos de nós mesmos a partir de todo contexto de observação e manipulação do nosso corpo, de nossas sensações e sentimentos ocasionados no cotidiano de nossa vida, como destaca Khalo, 2012. E de acordo com um pressuposto preliminar da pesquisa com DI, somente quando aprendemos a nos aceitar, a nos amar, esse conceito modifica em nosso pensamento, assim como sua representação.

Às vezes, precisamos ser ensinados a nos amar, a nos admirar, e isso só ocorre quando elevamos nossa autoestima, isso pode ser através do sentimento de sermos importantes para alguém e para nós mesmos. A partir de então, sentimos que somos capazes de ser, de conviver e isso não é diferente em uma criança DI, porque ela possui sentimentos como qualquer ser humano.

Atividades simples na execução, mas grandiosas nos resultados, como observar seu corpo minuciosamente, ouvir-se, tocar-se, sentir-se, pensar em si, oportunizam maneiras de interação com o meio em que se vive, principalmente o meio escolar que representa horas significativas no dia de um estudante. Tendo maior oportunidade de autoconhecimento, mais benefícios a criança terá em sua aprendizagem como um todo, porque ela passa também a se auto afirmar como um ser dinâmico dotado de potencial criativo. Além disso, Lowenfeld e Brittain (1970) ressaltam que

[...] o desenvolvimento intelectual é geralmente apreciado na compreensão gradativa que a criança tem de si própria e do seu meio. O conhecimento, que está ativamente à disposição da criança, quando desenha, demonstra o seu nível intelectual (LOWENFELD e BRITAIN, 1970, p. 40).

Portanto, partindo de experiência profissional da pesquisadora, é possível afirmar que o estudante com DI tem diferentes níveis cognitivos que, para uma compreensão adequada das atividades propostas, necessitará de muitos estímulos e de tempo diferenciado para conseguir concretizar suas realizações, assim como para adquirir autoconhecimento, de forma que venha a ter estrutura para se expressar e se exteriorizar significativamente

O autoconhecimento é necessário para o desenvolvimento afetivo e cognitivo do estudante com DI. É um aprendizado que quase sempre ocorre na escola, como resalta Vygotsky (1990, p.74), “o aprendizado é uma das principais fontes da criança em idade escolar; e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental”. Para esse crescimento, a Arte exerce um papel de grande significação no processo de formação, ensino/aprendizagem dos estudantes com DI, sendo de suma importância no desenvolvimento, acolhendo-os como seres criadores dotados de sentimentos e capazes de realizações, independentemente de sua deficiência.

A Arte pressupõe um caráter intuitivo que auxilia na aquisição cultural e na formação do sujeito, construindo conhecimento por meio de sua linguagem direta, como Ostrower (1982) nos aponta:

A arte é necessária, é uma linguagem que mostra o que há de mais natural no homem; através da qual é possível verificar, até mesmo, que o homem pré-histórico e o pós-moderno não estão distantes um do outro quanto o tempo nos leva a imaginar. A arte é baseada numa noção intuitiva que forma nossa consciência. Não precisa de um tradutor, de um intérprete. Isso é muito diferente das línguas faladas, porque você não entenderia o italiano falado há quinhentos anos, mas uma obra renascentista não precisa de tradutor. Ela se transmite diretamente. E essa capacidade da arte de ser uma linguagem da humanidade é uma coisa extraordinária (OSTROWER, 1982, p. 105).

De acordo com Moreira (1998, p.53), “na arte a descoberta é fazer”, e os estudantes, através do autorretrato, experimentaram essa forma de fazer arte, fazendo, permitindo se descobrir por meio da vivência da representação de si em várias atividades propostas.

Quando se fala em autorretrato o pensamento logo se reporta à história de Frida Kahlo (2012), a qual foi vítima da poliomielite na infância e, quando adulta, sofreu um acidente de ônibus, em que fraturou a coluna vertebral, e ficou acamada por muito tempo. A artista buscou, através dos seus autorretratos exteriorizados, o suporte emocional e físico para suas dores corporais e angústias interiores e afirmava que o autorretrato poderia abranger tudo o que se encontrava ao nosso redor, ou mesmo distante no tempo e no espaço, bastando somente imaginar e pintar.

Portanto, Kahlo (2012), pintava o autorretrato por ser o assunto que ela mais dominava, ou seja, o conhecimento de si mesmo e seu entorno. Em relação aos estudantes com DI, a perspectiva era aproximá-los do fazer da arte por meio do conceito de espelhamento do autorretrato para que conseguissem se conhecer, representar suas emoções, desejos e pensamentos mais significativos, identificados em sua imagem corporal, tanto na representação exterior, quanto na expressão do sentimento interior, experimento este inspirado na “biografia visual” da pintora.

Assim, Bueno (2009), corrobora com Frida no tocante ao seu conceito de espelhamento do autorretrato. Para a autora, muitos fatores contribuem na transcrição de uma imagem corporal para o autorretrato:

As imagens, as cores e as palavras mostram os espelhos que nos refletimos diariamente: o olhar-se na família, na casa, na cidade, no mundo; as escolhas e as respostas que definirão o que ser ou não ser; percepções de gostos, desgostos, do tempo passando; a descoberta dos segredos, do sentir amor, da identificação com o outro, do eu (BUENO, 2009, p. 5).

Para Canton (2004, p.5), “o autorretrato é uma forma de registro em que o modelo é o próprio artista. O retratado é quem se retrata”. No autorretrato, pode estar representado o

autoconhecimento de si ou não, pode estar evidenciado o que rejeita, aceita ou aprecia em si mesmo. São as formas do rosto, do corpo e até mesmo os acessórios e o seu entorno.

A utilização do espelho na realização de atividades em que os estudantes precisam se observar para se conhecerem corporalmente é de fundamental importância, pois como afirma Canton (2004, p. 48), “os artistas sempre usaram os espelhos para elaborar seus autorretratos”, como uma forma de se verem para se retratarem. O estudante pode observar seu reflexo no espelho fazendo gestos, expressões faciais ou simplesmente analisando cada parte de seu corpo.

Assim sendo, o autorretrato do estudante pode revelar ou espelhar aquilo que está oculto em diversos sentimentos, estejam esses latentes ou adormecidos, e que não encontram formas de serem exteriorizados. É uma oportunidade de expressão de sua imagem corporal. É um olhar para dentro de si, mas também pode ser apenas o reconhecimento de seu exterior, de seu corpo próprio presente nos vários contextos sociais em que vive. É uma descoberta e uma (re)descoberta de si.

Procedimentos metodológicos

A metodologia dessa pesquisa ocorreu através da abordagem qualitativa, tendo como método a fenomenologia, que eleva “a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento” (TRIVINOS, 1987, p.48), e de um estudo bibliográfico exploratório. O procedimento técnico utilizado foi a pesquisa-ação, com envolvimento direto entre pesquisador e objeto, o qual aconteceu por meio de observação, do desenvolvimento e da descrição de várias ações que foram propostas e realizadas com estudantes que apresentam deficiência intelectual. Uma pesquisa-ação consiste em um trabalho que envolve a participação e colaboração ativa e constante de todos os participantes do processo, como define Thiollent (2008, p. 14) com envolvimento de pesquisador e participantes de modo coletivo, colaborativo e participativo. O trabalho empírico realizou-se numa Escola Municipal de Uberlândia(MG), com um grupo de 7 estudantes do AEE com laudo médico de DI. Os dados foram coletados a partir dos planos das ações realizadas nos atendimentos com os estudantes e dos registros efetuados por meio de fotos, filmagens, portfólio e anotações em diário de bordo sobre todo desenvolvimento dessa pesquisa-ação.

As idades dos estudantes variavam entre 07 a 14 anos, e eles estavam nos anos escolares de 1º ao 4º. As ações começaram com atividades que envolveram o (re)conhecimento do corpo e

a formação da identidade, sendo elas individuais, em pequenos grupos ou coletivamente, utilizando a sala de AEE, o quiosque e outros espaços da escola que se fizeram pertinentes a cada ocasião. Foram abordadas questões de autoconhecimento através de desenhos, pinturas e interações com diversos materiais artísticos para levar os estudantes à apropriação de sua imagem corporal. Dentre esses materiais utilizamos tintas, pincéis, lápis de cor, papéis variados e fantoches diversos, como forma de estimular a criatividade, a linguagem, a expressão corporal e a coordenação motora fina, grossa e sinestésica.

As atividades foram utilizadas como base de construção das diferentes maneiras de ver, imaginar, criar e manipular objetos de formas diferenciadas, que preparavam o aluno com DI para um passo seguinte em continuidade ao trabalho envolvendo a imagem corporal através da prática denominada autorretrato. Essa prática foi a norteadora das outras atividades que foram realizadas. Foi o cerne da questão abordada que instigou os estudantes envolvidos ao (re)conhecimento corporal e formação da identidade.

Quando as ações aconteciam coletivamente, em momentos interativos, dava-se importância para a participação em igualdade com os pares, sem receios de exporem suas dificuldades. Para o alcance dessa interação coletiva, houve um trabalho minucioso anteriormente, em que os estudantes tiveram a oportunidade de serem atendidos individualmente, em diversas aulas e atividades, conforme será especificado e detalhado. O material coletado culminou num portfólio apresentado em uma caixa denominada “autorretrato” portando filmagens, fotos e a descrição de toda prática definida no trabalho com as ações, que faz parte da composição desse artigo e do material didático apresentado. Foram realizadas dez ações por cerca de oito meses, fora do horário de atendimento do AEE, em atendimentos extras em conformidade com disponibilidade da professora e dos estudantes. Utilizaram-se nomes fictícios para preservar a identidade dos estudantes.

Desenvolvimento das atividades e teorização de apoio

1ª ação – O autorretrato sem atravessamentos

A ação foi realizada individualmente, na sala do AEE em uma aula de 50 minutos. A sala estava sem recursos visuais que pudessem sugerir interferência na atividade. Em uma folha de sulfite branca, com lápis variados sobre a mesa e sem nenhuma atividade prévia e nenhum comentário sobre o assunto, solicitou-se a cada estudante que pensasse em si e se desenhasse. Não houve interferência, de forma alguma sobre o modo como se desenharam, apenas respondia-

se aos questionamentos com uma frase bem básica: “*desenhe da forma que você achar conseguir*”. Quando entregavam a atividade, recebiam um sorriso e um elogio pela criação.

A reflexão que embasou essa primeira ação teve início a partir da leitura do “Diário de Frida Kahlo” (2012), no qual ela pintava, desenhava seus autorretratos de várias formas, partindo dos sentimentos que ocorriam em si no momento. Eram suas reações frente à sua imobilização em uma cama de repouso, em um corpo com mínimas condições de movimento. Mas era o seu autoconhecimento demonstrado em cada trabalho artístico que realizava.

Ao analisar todo desenvolvimento dessa ação, observou-se que se iniciava um processo de confiança entre estudantes e pesquisador, porque começaram a compreender que independente da forma com que fizessem a atividade, não receberiam julgamentos, mas sim incentivos. Nesse processo, cada estudante, à sua maneira, conseguiu se retratar.

2ª ação – Minha imagem em outra imagem

Em uma aula de 50 minutos, essa ação foi realizada individualmente na sala do AEE. Na tentativa de conhecer um pouco mais sobre o autoconhecimento que os estudantes tinham de si, solicitou-se que procurassem, em revistas variadas que estavam sobre a mesa, uma foto de alguém que se parecesse com eles como são agora ou alguém que fosse similar à pessoa que desejariam ser no futuro. Em seguida, foi solicitado que recortassem a figura e colassem-na em uma folha de sulfite que também estava sobre a mesa.

Com a realização dessa ação, que é outra forma de se retratar, percebeu-se que cada um tinha seu sonho ou sua realidade. Como diz Moreira (1989, p. 95), “é um processo de conhecimento, de enfrentamento das imagens internas e da realidade externa. Olhar que olha para dentro e para fora”. Uns conseguiram pensar no futuro e no seu desejo de ser. Outros fixaram no presente e nas situações vividas cotidianamente. Talvez pelo nível de deficiência intelectual, eles não conseguiam ir além do dia a dia, talvez o presente lhes causasse sofrimento de alguma forma ou talvez pensar no futuro fosse prazeroso.

3ª ação – Um corpo científico

Para realização dessa ação, foram necessárias três semanas, em aulas de 50 minutos a cada semana, na sala do AEE. Os estudantes a fizeram praticamente em duplas, porque um encoraja o outro nas tentativas. Levou-se para a sala um dorso de borracha, com todas as partes móveis: cérebro, vertebra da coluna, rim, coração, fígado, vesícula, costelas, peito masculino e

feminino, órgão reprodutor masculino e feminino. A cada dupla, apresentava-se o dorso inteiro para que observassem, tocassem e aprendessem os nomes das partes móveis com um breve relato de suas funções no corpo humano.

No primeiro contato que tiveram com o dorso de borracha e ao montá-lo pela primeira vez, os estudantes tentavam identificar os órgãos em seu próprio corpo. Por exemplo: colocavam a mão no próprio coração e sentiam as batidas; inspiravam e prendiam a respiração para sentir as costelas com as mãos; identificavam a coluna vertebral no outro (a) colega da dupla e em seguida, tentavam montar o corpo encaixando as peças.

Na terceira semana interagindo com esse dorso de borracha, eles já estavam apropriados da montagem e da maioria dos nomes dos órgãos. Foi uma forma muito intensa de conhecerem fisicamente e manusearem os órgãos internos do corpo humano naquele dorso de borracha.

4ª ação – Enfatizando nomes e partes do corpo

Nessa ação, realizada na sala de AEE, em aulas de 50 minutos, com duplas de estudantes, o objetivo era complementar a anterior, que foi realizada com o dorso de borracha, pois o mesmo não tinha os membros superiores e os inferiores e nessa ação, seria possível identificar tais membros. Utilizou-se uma caixa com vários quebra-cabeças de madeira, onde além de ter a distinção menino e menina, havia braços e pernas esquerdas e direitas para montar e as opções de frente e de costas.

Com base em Vygotsky (1990), pode-se afirmar que a criança aprende com a interação e através de signos, mas esses signos não necessariamente precisam levar a uma escrita gráfica. Então, para auxiliá-los no processo de alfabetização, foram selecionados algumas partes do corpo e um quadro imantado para que os estudantes tentassem montar os nomes dessas partes utilizando letras móveis com imã.

5ª ação – Minha imagem no espelho

Para essa atividade, utilizaram-se dois espelhos dispostos um de frente ao outro com objetivo de os estudantes se verem completamente de todos os ângulos possíveis. Cada um realizou individualmente essa atividade, em uma aula de 50 minutos na sala do AEE. Inicialmente, receberam comandos pedindo para se olharem atentamente, observarem seus olhos, boca, nariz, o tamanho que tinham e a cor dos cabelos.

Foi solicitado que tocassem todas as partes que quisessem, que fizessem caretas, que olhassem suas costas, que se retorcessem para ver todas as partes do seu corpo utilizando os dois espelhos que se expressassem como quisessem. Refletindo a partir de Tavares (2003, p. 20), quando relata que “a imagem corporal reflete a história de uma vida, o percurso do corpo, cujas percepções integram sua unidade e marcam sua história no mundo a cada instante”, levou à reflexão sobre o que estariam pensando intimamente; porém, não era um momento propício para interferir em emoções que poderiam estar sentindo e nem atrapalhar os pensamentos dos estudantes.

6ª ação – O jogo do espelho

Nessa ação, realizada coletivamente, em uma aula de 50 minutos, no pátio da escola, em local mais afastado, onde as pessoas não transitavam, e debaixo de uma árvore frondosa, os estudantes ficaram dois a dois de frente ao outro e eu, com o aluno que restou, pois meu grupo de estudantes era ímpar. Um de cada vez era o espelho e o outro deveria imitar rapidamente para que parecesse ser a mesma imagem ou cena, refletida no espelho.

No início, tiveram mais dificuldade em imitar rapidamente, após várias demonstrações e com várias rodadas de brincadeira, eles já estavam mais ágeis na imitação e variando nas ações. Os pares foram trocados várias vezes e no final fizeram um breve relaxamento.

A proposta dessa ação, envolvendo o corpo de cada estudante, contracenando uns com os outros, estabeleceu uma conexão com a teoria de Merleau-Ponty (1999, p. 253), que “é por meio de meu corpo que percebo ‘coisas’. Assim ‘compreendido’, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha... ele se expõe no próprio gesto”. Através de movimentos variados, desenhados com os seguimentos do corpo, os estudantes interagiram significativamente e perceberam-se uns com outros.

7ª ação – Descontraindo com fantoches

Para realizar esta atividade, utilizou-se uma caixa com fantoches variados. Reuniram-se todos os sete estudantes na sala do AEE por aproximadamente 50 minutos. O objetivo era proporcionar mais um momento coletivo e descontraído, no qual pudessem observar suas vozes e tonalidades com a apropriação dos personagens. Não houve comandos, apenas fantoches espalhados sobre a mesa e um painel próprio para apresentação de teatro de fantoches em um canto da sala.

Os estudantes, após verem como manuseava os fantoches, brincavam entre si, imitavam vozes, usavam o painel para se apresentar aos outros, cantavam, riam e se divertiam com muita interatividade. Essa ação que, inicialmente, seria muito simples foi motivo de surpresa, porque despertou nos estudantes habilidades de comunicação e representação, acrescidas de momentos criativos em que a imaginação não tinha limites.

8ª ação – Exteriorizando gostos e preferências

Esta ação realizada sempre na sala do AEE demorou cerca de um mês e meio para ser concretizada e foi aplicada individualmente, para que não houvesse interferência nas escolhas de cores das roupas, cabelos e acessórios. Os materiais utilizados foram papel kraft, tesoura, cola, pincel, tintas e lãs de cores variadas, vários tipos de papéis coloridos, peças de bijuterias, revistas, tiras de tecido não tecido, fitas coloridas e pincel atômico.

Cada estudante foi riscado em papel kraft com pincel atômico, de corpo inteiro, na pose que quisesse. Em seguida, eles escolheram a cor desejada para pintar seu corpo de papel. Em outra aula, recortaram de revistas os órgãos dos sentidos, sendo a boca, os olhos, o nariz e as orelhas, mais apropriados para o tamanho de seu rosto e mais parecidos com eles.

Posteriormente, escolheram a lã desejada, cortaram e confeccionaram o cabelo do jeito que eles acharam adequado ou parecido com o deles. Na outra semana, iniciaram a escolha dos modelos de roupas e as cores desejadas. A partir das preferências dos estudantes, riscavam-se as roupas nos papéis coloridos, por eles escolhidos, e aqueles com habilidade para usar a tesoura recortavam.

Caso não conseguissem recortar adequadamente, recebiam ajuda. Em outro dia, fizeram o calçado desejado e colocaram acessórios ou figuras de revistas como bolas, celular, pulseiras, brincos, fitas no cabelo. E, para finalizar, colaram fitas de não tecido nas bordas a pintaram como achassem que ficaria mais bonito.

De acordo com Lowenfel e Brittain (1970, p. 35), “cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança como indivíduo”, e essa ação trouxe momentos de profundos sentimentos e de fortes emoções em cada estudante, evidenciados pelo brilho de seus olhos em cada etapa concluída e pelo desejo demonstrado em estar debruçados na criação minuciosa daquele autorretrato.

9ª ação – dançando e conversando com meu corpo: corpos de papel.

Com a finalização da construção dos corpos de papel, aconteceu uma ação, também coletiva, que foi uma dança com esses corpos, que foram amarrados nas vigas que traspassavam o quiosque da escola em altura proporcional aos estudantes. Quando todos os estudantes chegaram à sala do AEE, fomos juntos para o quiosque, onde tudo estava organizado e ficamos por cerca de uma hora e meia. Ao verem seus autorretratos pendurados, mesmo sem nenhuma explicação, começaram a andar por entre eles observando o seu e o dos colegas comentando sobre os detalhes.

Formou-se em seguida uma rodinha de conversa para ouvirem que a atividade seria de observar, conversar e dançar com os corpos. Primeiro, colocou-se uma música suave para que ficassem junto ao seu corpo de papel da forma confortável. Alguns sentaram, outros deitaram. E foi conduzida uma leve meditação para a observação de suas criações.

Depois tiveram um tempo para interagirem com esse corpo de papel. Foi possível perceber as variações de atitudes: um aluno falava baixinho no ouvido do seu corpo, outros acariciavam sua criação, outros analisavam e admiravam cada detalhe e outros permaneceram olhando fixamente como se fizessem transmissão de pensamento.

Após algum tempo, colocaram-se algumas músicas para eles dançarem com aquele corpo de papel, com ritmos variados, lento, intermediário e mais agitado. Ao final, formou-se outra rodinha de conversa para ouvi-los um pouco. Das considerações dos estudantes, duas falas que descreveram todos os comentários soltos de suas mentes enriquecidas: *“Quando era para desenhar meu corpo, eu não queria de jeito nenhum, mas não quis falar, fiquei com vergonha, mas fiz. Apaguei, apaguei, custei dar conta. Hoje quando eu olhei para esse corpo tão grande que eu fiz, quase chorei. Eu nem tinha prestado atenção no tanto que ficou bonito e parecido comigo. Eu abracei ele porque senti vontade demais. Sou eu ali naquele papel.”*

No momento desta colocação os demais colegas murmuravam em sinal de concordância e outra voz se soltou naturalmente: *“Fiquei com vontade de rir, de chorar, de arrancar ele e levar para casa e colocar lá no meu quarto, porque ficou muito lindo. Igual eu sou!”*

Que emocionante ouvi-los! Foi um dos momentos mais gratificantes dessa trajetória de ações junto com eles. Naquele instante, notou-se que não eram mais os mesmos estudantes do início, muitas transformações ocorreram neles. Após cerca de oito meses, haviam modificado os

sentimentos, na percepção do conhecimento de si, ousados em sua comunicação, encantados com suas próprias habilidades do fazer, as quais culminaram possibilidades de criar.

10ª ação – O autorretrato final e afinal, analisando o processo.

Na outra semana, após a dança com os corpos, cada um, individualmente, em horários específicos, desenhou-se novamente em uma folha de sulfite, com o mesmo critério do primeiro autorretrato e após o término de cada desenho, juntou-se o primeiro autorretrato ao mais recente, para que os estudantes vissem.

A reação foi praticamente a mesma para todos. Risos e incredulidade. Todos demonstraram ter noção da diferença entre um e outro. Então, naquele instante pensando na dificuldade que os estudantes tinham no início de se autoconhecer, de se afirmar, da dificuldade em demonstrar seus sentimentos, surgiu a lembrança de Vinícius de Moraes (1954) com o poema:

Pensem nas crianças mudas telepáticas. Pensem nas meninas cegas inexatas. Pensem nas mulheres rotas alteradas. Pensem nas feridas como rosas cálidas. Mas oh não se esqueçam da rosa da rosa. Da rosa de Hiroshima, a rosa hereditária. A rosa radioativa, estúpida e inválida. A rosa com cirrose a antirrosa atômica. Sem cor sem perfume, sem rosa sem nada (MORAES, 1954, p. 155).

Não houve em suas vidas uma bomba com radiação atômica, mas quem sabe vivenciaram um bombardeio de críticas, de apontamentos, de tentativas frustradas, que irradiava neles sentimentos negativos, angustiantes, provocando atitudes que não os deixavam se descobrirem, se conhecerem e acreditarem em suas capacidades. Seja como for, esses estudantes se contaminaram pelo desejo de crescerem em autoconhecimento, em apropriação de sua identidade e em sentimento de competência.

Após a realização de todas as atividades selecionadas, foi possível analisar que houve muita transformação nos estudantes, pois nas aulas no AEE, eles fizeram uso de mais tentativas na realização das atividades pedagógicas. Começaram a ser mais questionadores e opinadores. Pediam para realizar atividades que gostavam, fossem das matérias de português, matemática ou outras. Além disso, pediam explicações quando tinham dúvidas, comemoravam os acertos em qualquer atividade e não se inibiam com os erros. Estavam mais participativos, comunicativos e interessados nas aulas.

De acordo com os apontamentos acima, percebeu-se o que ressaltam os autores Lowenfel e Brittain (1970, p. 404), que “a arte está intimamente ligada ao desenvolvimento mental e

criador da criança”, portanto pode oportunizar o desenvolvimento da confiança adquirida em si mesmo através do seu potencial criador.

A questão mais importante em relação ao potencial criador, através das atividades artísticas, é que os estudantes conseguiram de certa maneira se apropriar de sua imagem corporal e, conseqüentemente, de suas identidades criativas. Com o autoconhecimento que adquiriram, sentiram-se mais incluídos e menos inseguros, oportunizando para si mesmos envolver-se com o conhecimento de forma mais tranquila. Em decorrência disso, sentiram-se mais corajosos em pedir ajuda aos colegas e professores, o que lhes proporcionou maior amplitude em relação à aprendizagem.

O processo descrito neste artigo, por meio da experimentação artística, focando o autorretrato representativo da autoimagem, estabeleceu uma tessitura constante com a aquisição de vínculos profundos de identidade de um modo muito particular, fazendo com que os estudantes se sentissem sujeitos importantes em qualquer meio. A experiência artística vivenciada pelos estudantes alcançou uma profundidade emocional relevante. Durante essa caminhada, as palavras de Carneiro (2013) serviram como auxílio na compreensão de todo processo:

Uma palavra/ideia lançada ao cérebro provoca o mesmo movimento de uma pedra lançada ao pântano, ativando reações em cascata, desde a superfície aos níveis de maior profundidade, uma vez que a mente não permanece passiva a esse acontecimento. Numa série de reações em cadeia, os estímulos a obrigam a estabelecer contato com essa provocação. Quer aceitando, quer a evitando. A imaginação é, portanto, a própria mente em atividade, em luta gerada pelas provocações que lhe foram enviadas (CARNEIRO, 2013, p. 29).

Percebe-se, com essa citação acima, uma analogia entre a ação desses estudantes pesquisados e essa pedra lançada em seus âmagos. A pedra lançada vai afundando cada vez mais ao longo dos anos, gerando reações em cadeia que reverberam na luta íntima motivada por uma provocação gradual em suas mentes, a qual seria capaz de iniciar um processo de drenagem e limpeza, para que essa pedra submersa finalmente pudesse submergir, ser retirada, e assim, deixar os estudantes em paz, com sentimento de capacidade para seguirem adiante expondo suas ideias e desejos.

Analisando as reações dos estudantes e as transformações neles ocorridas ao longo de todas as ações desenvolvidas, pode-se concluir que essa “pedra” não mais existe; ela submergiu e desapareceu, em meio ao processo de autoconhecimento, deixando os estudantes livres de

sentimentos negativos, e fortes em sentimento de competência, apropriados de si e de suas identidades.

Considerações finais

O compartilhamento dessa experiência vivenciada junto aos estudantes fez florescer o desejo de refazê-la com outros estudantes e disseminar essa prática, convidando professores da escola que desejam trilhar o mesmo caminho. Com relação aos fatores emocionais e corporais, pode-se afirmar que contribuíram significativamente na exteriorização da imagem corporal. Anteriormente à prática, observou-se que a timidez, a vergonha, o medo de não conseguir e o receio das críticas também fizeram com que os estudantes não tivessem coragem de se expressar da forma que gostariam ou que tinham capacidade.

Posteriormente, após efetuar a prática, houve maior envolvimento afetivo e de cumplicidade entre professor e estudantes, entre os estudantes e seus pares, fator determinante para que os estudantes se expusessem sem receios de mostrar suas dificuldades. O processo por meio de um fazer artístico atravessado pelas corporeidades estabeleceu vínculos de apropriação de si mesmo e de sua identidade, com observação de sensibilização nas suas ações efetivas no cotidiano escolar. Dessa forma, a partir dos atendimentos observa-se protagonismo dos estudantes como uma forma de inclusão criativa.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento, Paulo Henrique Machado, Regina Machado Garcez, Régis Pizzato e Sandra Maria Mallmann da Rosa. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL, Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. MEC/SEESP. Brasília, 2009.

BUENO, Renata. **Autorretrato**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

CANTON, Katia. **Espelho de Artista**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CARNEIRO, Ana Maria Pacheco. A pedra lançada no pântano: imagens e aquisição de conceitos no ensino de teatro. In: TELLES, Narciso (org.). **Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

Instrução Normativa nº 001/2011. **Dispõe Sobre a Educação Especial no Município de Uberlândia**. Diário oficial de Uberlândia, nº 3667 de 20 de maio de 2011.

KAHLO, Frida. O Diário de Frida Kahlo: Um autorretrato íntimo. Trad. Mário Pontes. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

LARROSA, Jorge. **Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa**. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Org.). Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, Lambert Willian. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, Vinicius de. A Rosa de Hiroxima. In. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: A Noite, 1954.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1989.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

SCHILDER, Paul. **A imagem do corpo: as energias construtivas da psique**. Trad. Rosana Wertman. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TAVARES, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes. **Imagem Corporal: conceito e desenvolvimento**. Barueri, SP: Manole, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich **A formação social da mente**. SP, Martins Fontes, 1990.



**CONVITES SENSÍVEIS PARA MOVIMENTAR:
O corpo na sala**

**INVITACIONES SENSIBLES A MOVERSE:
El Cuerpo en la sala**

**SENSITIVE INVITATIONS TO MOVE:
The body in the room**

**Adrienne Ogêda Guedes¹
Carolina Cony Dariano da Rosa²
Vitória da Silva Bemvenuto Bonifacio³**

Resumo

Este texto escrito por três professoras-pesquisadoras trata-se de um ensaio, tanto no que diz respeito ao seu estilo de escrita e método (ADORNO, 2003; BONDÍA, 2003), quanto em sua perspectiva como acontecimento do/no corpo, como força disruptiva para potencializar uma educação sensível (Duarte Júnior, 2000). É a partir dessas dimensões que refletimos a respeito e apresentamos os “Convites Sensíveis para Movimentar”: um recurso pedagógico, concebido para ser uma experiência estética, que co-criamos para compor o conjunto de atividades do componente curricular “Seminário 9”, do curso de Pedagogia da universidade pública do Rio de Janeiro a qual estamos vinculadas. Com eles desejávamos garantir espaços ao movimento e experiências outras com a corporalidade, junto aos discentes, mesmo frente à circunstância remota imposta pela pandemia da COVID-19.

Palavras-chave: Experiência, Corpo, Educação Estética, Formação Docente

Resumen

Este texto escrito por tres maestras-investigadoras es un ensayo, tanto por su estilo y método de escritura (ADORNO, 2003; BONDÍA, 2003), como por su perspectiva como acontecimiento de/en el cuerpo, como fuerza disruptiva para potenciar una

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (RJ), Professora Associada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), atua como docente da disciplina de Corpo e Movimento na Escola de Educação e coordena projetos de pesquisa e extensão que articulam os campos da arte e da educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa FRESTAS (Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Troca, Arte e Sentidos).

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Pesquisa em andamento (2022), orientadora professora doutora Adrienne Ogêda Guedes, Bolsista Faperj Nota 10; Artista da dança, professora de dança e pesquisadora do Grupo de Pesquisa FRESTAS (Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Troca, Arte e Sentidos).

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Pesquisa concluída em 2022, orientadora professora doutora Adrienne Ogêda Guedes, Bolsista Capes; Profissional de Educação Física, professora de Yoga e pesquisadora do Grupo de Pesquisa FRESTAS (Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Troca, Arte e Sentidos).

educación sensible (Duarte Júnior, 2000). Es desde estas dimensiones que reflexionamos y presentamos las “Invitaciones Sensibles a Mover”: un recurso pedagógico, diseñado para ser una experiencia estética, que co-creamos para componer el conjunto de actividades del componente curricular “Seminario 9”, del curso de Pedagogía de la universidad pública de Río de Janeiro a la que estamos vinculados. Con ellos queríamos garantizar espacios de movimiento y otras experiencias con la corporeidad, junto a los estudiantes, aún ante la circunstancia remota que impone la pandemia del COVID-19.

Palabras-clave: Experiencia, Cuerpo, Educación Estética, Formación de profesores

Abstract

This text written by three teachers-researchers is an essay, both in terms of its writing style and method (ADORNO, 2003; BONDÍA, 2003), and in its perspective as an event of/in the body, as a force disruptive to enhance a sensitive education (Duarte Júnior, 2000). It is from these dimensions that we reflect on and present the "Sensitive Invitations to Move": a pedagogical resource, designed to be an aesthetic experience, which we co-created to compose the set of activities of the curricular component "Seminar 9", of the course of Pedagogy of the public university of Rio de Janeiro to which we are linked. With them, we wanted to guarantee spaces for movement and other experiences with corporeality, together with students, even in the face of the remote circumstance imposed by the COVID-19 pandemic.

Keywords: Experience, Body, Aesthetic Education, Teacher Training

Ensaiai na universidade: com o corpo, com a escrita acadêmica

Nos encontramos aqui, nas primeiras palavras escritas ou a serem lidas, buscando propor um convite para nos movermos, entre as palavras e dentro delas, nos inspirando numa escrita “[...] de caminho sinuoso, um caminho que se adapta aos acidentes do terreno” (BONDÍA, 2003, p.112), que vai sendo construída no próprio ato de escrever. Nos aventuramos, assim, na criação de um ensaio, nos dispondo a experienciar sua feitura como aquela/e que “[...] não sabe bem o que busca, o que quer, aonde vai. [Que] descobre tudo isso à medida que anda” (BONDÍA, 2003, p.112). Nesse sentido, nossos anseios e perguntas vão trilhando as possibilidades criativas e narrativas durante a escrita e, assim, vamos elaborando e escrevendo ao ter o caminho e o método por meio do qual seguimos como ensaio (BONDÍA, 2003). Assim, inspiradas em Adorno (2003), Bondía (2003), e também no ensaio como processo criativo na linguagem da dança, na composição cênica e na criação de movimentos, escolhemos explicitar, de imediato, aquilo com que/de que desejamos falar: o corpo. Corpo que ajusta sua postura tantas e tantas

vezes para encontrar a posição mais confortável para realizar uma ação que, assim como ele, veio sendo alijada das instâncias acadêmicas (ADORNO, 2003): ensaiar.

Um corpo que ensaia está em busca, em processo de criação, seja com a palavra ou com o gesto dançado. Será que o ensaio acadêmico pode relacionar-se com o ensaio dançado? Num ensaio coreográfico, pode-se imaginar um corpo que escolhe começar pela postura deitada. Ou pelo contrário: deseja sacudir, pular. Um ensaio pode começar de diversas maneiras, porque é processo. Como no ato de ensaiar uma escrita acadêmica, envoltas em escolhas, as perguntas dão ritmo ao processo de fazê-lo: o que fica e o que sai? E se mudarmos tudo de lugar? Que metodologia se utiliza para dar corpo ao que se pensa, sente e cria? No ensaio percebemos que o optar é vivo, ativo. Ele convoca o corpo a escrever, através do gesto, das tentativas, das insistências ou rupturas que alteram o fluxo criativo. Por isso, pensamos o ensaio como acontecimento do/no corpo: que por vezes, alijado por um mascaramento que o cinde da razão desde a modernidade (HOOKS, 2017), caminha pelos corredores acadêmicos e pelas esquinas da escrita científica.

Diante disso, a pergunta de bell hooks (2017, p. 253) nos dá a pensar: o “[...] que fazer com o corpo na sala de aula?”. E acrescentamos: o que fazer com o corpo na escrita acadêmica? Para nós, evidenciá-lo como ator central da escrita e da sala de aula, é desafiar, como identifica bell hooks (2017), a maneira como o poder vem ditando as regras e as fôrmas pelas quais devemos moldar nossos gestos nesses ambientes institucionalizados. O corpo que escreve e lê, que ensina e aprende, é transformado pela experiência da ação que realiza por meio da relação entre sujeitas/os, implicada no desenvolvimento de um trabalho político, ético e estético: envolver-se inteiramente no processo de ensaiar diversas possibilidades para a formação docente e discente.

Nesse sentido, nos propomos aqui a refletir sobre e apresentar a prática educativa que co-criamos, no segundo semestre de 2021, para compor o conjunto de atividades do componente curricular denominado “Seminário 9”, do curso de Pedagogia da universidade pública do Rio de Janeiro a qual estamos vinculadas. Prática que, inspirada no título de trabalhos artísticos pedagógicos da artista Carol Cony⁴ chamamos de “Convites sensíveis para movimentar”. A própria elaboração do “Seminário 9” foi uma proposta ensaísta da equipe de professoras/es do

4 A artista criou “Dança e Convites Sensíveis”, propostas artísticas pedagógicas em dança, inspiradas em instalações do artista brasileiro Hélio Oiticica e a série de oficinas/videodanças “Convites Sensíveis para Dançar”, contemplado pelo Edital Arte Escola, da Secretaria de Cultura da Cidade do Rio de Janeiro. Link: [Convites Sensíveis para Dançar](#)

Departamento de Didática (DID) da Escola de Educação da universidade a fim de experimentar maneiras outras - que não a presencial - de seguirem com as atividades acadêmicas em 2020, em razão da pandemia do Covid-19⁵. Diante dessa adversidade, as universidades públicas precisaram remodelar o modo de funcionamento de seus cursos de formação, balizados pelas diretrizes do Ministério da Educação e pelas instâncias superiores de gestão de cada instituição.

No caso da universidade onde a experiência que relataremos aqui se deu e no curso de Pedagogia em específico, foi proposta pelo DID a integração de três componentes curriculares obrigatórios afins, de modo a organizá-los em forma de seminários temáticos. Pretendia-se assim não só lidar com os desafios que se colocavam com relação aos ajustes de horários e dias das aulas, e o tempo de uso de computadores e celulares, mas também criar redes de fortalecimento entre nós, conjugando docentes e estudantes. Dessa forma, o “Seminário 9” integrou “Educação Ambiental”, “Corpo e Movimento” e “Arte e Educação”. Com ele o desafio era, como quer Morin (2006), incitar a conexão entre campos de conhecimentos de modo a estabelecer diálogos férteis entre eles, explorando diferentes questões que nos atravessavam e temas contemporâneos, cruzando olhares e referenciais que cada componente curricular nos possibilitava.

Em especial, o componente curricular “Corpo e Movimento”, quando era oferecido presencialmente nos anos anteriores à pandemia, envolvia em sua metodologia didática a proposição de aulas que mesclavam momentos de discussões a partir de temas e referências bibliográficas a outros que primavam pelas vivências corporais. Entendíamos, desse modo, que a construção de conhecimentos sobre o campo não poderia prescindir de uma experiência de corpo inteiro. Assim, garantir que em seu formato online conseguíssemos manter espaços/convites às experiências outras com o corpo era um desejo que nos mobilizava. Para tanto, a equipe de docentes, estagiárias docentes (mestrandas do programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade) e bolsistas de ensino mantinham encontros sistemáticos para planejar e discutir as estratégias de construção do Seminário, e assim nasceram os “Convites sensíveis para Movimentar”.

“Convite sensíveis para Movimentar”: transformação, concepção, elaboração

Transformação

5 A COVID-19, doença causada pelo novo Coronavírus, foi descoberta na China em dezembro de 2019. Devido a fácil transmissibilidade do vírus provocou uma pandemia, que já dura, aproximadamente, dois anos.

Mesmo que este ensaio tenha começado a ser organizado em formato de texto apenas recentemente - janeiro de 2022 - para compor o “Dossiê Corporalidade na Educação”, no mês de julho de 2021 ele começava a ganhar forma dentro de nossos corpos. Conversamos sobre a possibilidade de criar maneiras para mantermos ativas as experiências estéticas por meio do movimento nas aulas do “Seminário 9”. Experiências anteriores em 2020, já no período da pandemia, nos deram pistas de dinâmicas de trabalho pelas quais obtivemos boas respostas e perguntas.

Já havíamos vivido três semestres de intensas atividades remotas em que propusemos práticas corporais voltadas ao cuidado consigo e com o coletivo, sincronamente. Tais propostas, que antecederam a criação dos “Convites Sensíveis para movimentar”, eram compostas por conduções de movimento que visavam acionar o corpo, os sentidos e a atenção ao momento de aula que estávamos por iniciar. Chamávamos este momento de “Chegança”. Ele ocupava os 10 ou 15 minutos iniciais dos encontros *online* das turmas vespertinas e noturnas do “Seminário 9”. Diferentemente da organização dos Convites, os momentos de “Chegança” não aconteceram a partir de uma elaboração coletiva de nós três. Isto porque, a princípio, cada uma forjava a atividade através do contato com as temáticas a serem abordadas na aula de cada dia e traçava trilhas que nos pudessem levar a elas desde o início do encontro. Para tanto, cada proponente utilizou os recursos que faziam parte de suas experiências⁶: movimentos mais ou menos dinâmicos, práticas de concentração ou de dança, guiadas por músicas, ou não, e etc.

Sinalizamos também que a “Chegança” não é/foi uma proposta experimentada por nós exclusivamente no “Seminário 9”. Ela é uma ação de abertura que está presente em praticamente todas as nossas ações, sejam de ensino, pesquisa ou extensão: abrindo as portas de nossas reuniões regulares do Grupo de Pesquisa, iniciando as apresentações que fazemos em congressos e outros eventos acadêmicos e etc. As “Cheganças”, assim, não se tratam apenas de um “aquecimento” para a aula, mas é entendida por nós como a primeira ação que nos convida a começar a fluir no/para o encontro e estão ancoradas na perspectiva de uma educação do sensível (DUARTE JÚNIOR, 2000).

6 O planejamento das “Cheganças” e dos “Convites Sensíveis para Movimentar” ficou a cargo da equipe de “Corpo e Movimento”, a professora e suas mestrandas que realizavam seu estágio docente. Importante destacar que a formação das integrantes da equipe permitia que lançassem mão de suas experiências e saberes para elaboração das propostas (sendo uma professora doutora em educação, pedagoga e psicóloga, com formação em Dança Contemporânea; outra artista, formada em dança e professora e a terceira educadora física e professora de Yoga).

Tal perspectiva é o terreno sob o qual nosso Grupo de Pesquisa - o FRESTAS⁷ - se enraíza, germina e floresce. Desde seu nascimento, em 2014, temos estudado, desenvolvido e praticado possibilidades educativas que colocam em diálogo sentir e pensar, vida e pesquisa, educação formal e cotidiano. Ou seja, recursos pedagógicos de ensinar-aprender que não reforcem o projeto moderno de fragmentação das vidas (HOOKS, 2017). Nos conduzindo, ética, política e esteticamente a uma prática educativa que evidencia os/as sujeito/as e suas potencialidades de estarem integrados/as a tudo que os/as envolvem (DUARTE JÚNIOR, 2000). Neste sentido, a educação das sensibilidades/educação estética (DUARTE JÚNIOR, 2000) tem sido entendida por nós como um campo de conhecimento teórico-prático que nos estimula a “[...] um dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo” (p. 15).

No entanto, ao longo das experimentações com as “Cheganças” no “Seminário 9” diversos questionamentos nos inquietaram. Alguns, em especial, se relacionavam com uma sensação que frequentemente tínhamos: a distância que as telas luminosas nos impunham, causando angústias nos encontros. Diante disso: como diminuí-la? Como aprofundar as propostas que surgem do/no corpo? Quem são as pessoas que estão do outro lado da tela? Quais suas questões, medos, curiosidades, histórias? Que outras ambiências podíamos criar para que os/as estudantes se envolvessem mais nas propostas de movimento? Que outras frestas haveriam, na instância remota, para firmarmos a presença do corpo e do movimento naquele contexto acadêmico cercado com um cotidiano pandêmico?

O fato era: tínhamos alguns bons retornos dos/das estudantes, mas os poucos que recebíamos nos sinalizava a dificuldade de alcançar a todos/as. Seus desenvolvimentos nas propostas e também nossa energia de criação para essas dinâmicas pareciam ter estacionado, devido ao desgaste físico e emocional evidentemente mais presente com o passar dos dias, com o aumento da quantidade de mortos por COVID-19 e adoecimento de pessoas cada vez mais próximas de nós. Assim, inserir os convites como “Chegança” em cada aula se tornava a cada mês um desafio maior. Mas, inspiradas no dizer de Duarte Júnior (2000, p. 32) - “contudo, é preciso ousar; é preciso furar a crosta cientificista que vem tornando as reflexões acadêmicas impermeáveis à vida” - seguimos pesquisando maneiras, perguntando e desejando dar

7 FRESTAS é a sigla que representa o nome do Grupo de Pesquisa: Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Troca, Arte e Sentidos. O Grupo é vinculado ao NINA (Núcleo Infâncias, Natureza e Arte) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

continuidade ao processo experiencial que era/é estar em formação docente. Especialmente porque um novo semestre estava prestes a iniciar, e desejávamos encontrar novas propostas e afetos para movimentar as aulas do “Seminário 9”.

Como convidar de forma sensível um corpo ao movimento? Como formular possibilidades de criação, de envolvimento, de descobertas e autocuidado sem estar no encontro presencial, e nas possibilidades de contato e aproximação entre corpos? Quais ferramentas sensíveis - que subvertem as distâncias e criam pontes de contato - podem ser utilizadas?

Concepção

Assim, em julho de 2021, começamos a ensaiar uma nova maneira de propor os convites ao movimento. Uma prática que fosse realizada na composição artística em audiovisual, usando ferramentas como: enquadramento, textos, imagens, trilhas sonoras, que acreditávamos poder enriquecer o movimento como um convite sensível. Uma possibilidade que também pudesse ser uma experiência estética e, portanto, “[...] formadora de um modo próprio de percepção do mundo, do outro e de si mesmo” (RIBES, 2011, p. 228). Convites que respeitassem os limites e especificidades de cada pessoa, que integrasse arte, corpo e movimento e que abrisse espaço para experimentá-la diversas vezes, para quem assim desejasse. Portanto, que não operassem apenas como “Chegança” no momento inicial das aulas síncronas, mas que ficassem disponíveis ao longo do semestre e durante os meses que estavam por vir.

Assim, os “Convites Sensíveis para Movimentar” consistiram em nove vídeos, de duração máxima de 15 minutos, com propostas conduzidas para experimentações de movimento, voltadas ao autocuidado e à dança, e foram reunidos no espaço *online* que intitulamos de “Sala de Corpo virtual” na plataforma de compartilhamento de vídeos do “Youtube”⁸. Nossa intenção foi relacionar as práticas pelas quais lançávamos os convites com as regiões do corpo que percebíamos estarem mais acometidas naqueles tempos, escolhidas a partir do contato com os/as discentes. Notávamos pelos depoimentos das/dos estudantes o quanto estavam afetados por tudo o que acontecia no país, no mundo e em suas vidas. Dores, estados de ânimo alterados, ansiedade, casos de depressão eram algumas das questões que acometiam o grupo. Também nós,

⁸ No entanto, por estar diretamente voltado aos/às estudantes, docentes e monitoras do Seminário 9, os vídeos estavam e ainda estão cadastrados como “não-listado” - uma opção da plataforma que permite que apenas pessoas com o *link* tenham acesso aos materiais armazenados lá.

responsáveis pelo “Seminário 9”, esforçávamo-nos para manter a presença, a conexão e o desejo vivo em busca de produzir encontros que pudessem efetivamente envolver os/as estudantes e contribuir para que pudessem fortalecer-se em alguma medida.

Inspiradas em bell hooks (2017), desejávamos borrar a distância conservadora imposta na relação professor-aluno e, mais ainda: fazer do espaço virtual um ambiente possível de presenças, atenção e cuidados. Por isso, nos interessava estar a todo tempo atenciosas às narrativas dos/das estudantes, criando uma sala de aula onde discentes e docentes enxergam-se a si e uns/umas aos/às outros/as. Até porque, “no que se refere às práticas pedagógicas, temos de intervir para alterar a estrutura pedagógica existente e ensinar os alunos *a escutar, a ouvir uns aos outros*” (HOOKS, 2017, p. 200, grifo da autora). Assim, íamos produzindo movimentos e, à medida que nos deslocávamos nesta experiência, praticávamos o exercício de compreensão ao qual bell hooks (2017, p. 185) também nos encoraja: o de tornar mais e mais evidente “[...] que nós trabalhamos na sala de aula” e, portanto, o processo pedagógico seria/será tecido a partir do reconhecimento de cada presença, percepção e sentido que criamos em nossas subjetividades e em coletivo.

Elaboração

Nesse sentido, adentramos ao processo criativo, através do seguinte método: definir os temas de cada vídeo e, a partir disso, elaborar conduções, imagens e narrativas para compor os Convites. Os temas abordados foram: Pés; Rosto e Cabeça; Coluna; Mãos; Quadril/Bacia; Pescoço e trapézio; Enraizar; Forró e Vamos dançar. A escolha para as regiões do corpo a serem solicitadas de maneira focal derivou do desejo que tínhamos de mobilizar todo o corpo à experiência de movimento, em etapas, dando atenção também as estruturas corporais mais solicitadas durante aquele momento pandêmico devido às longas e intensas horas sentadas/os e/ou pelo uso indiscriminado dos aparelhos eletrônicos.

O desenvolvimento dependia de uma elaboração conjunta sobre a concepção e uma divisão de afazeres para uma distribuição de trabalho. Era importante criarmos uma estrutura dramaturgica similar a todos os convites, na intenção criar um vínculo entre os Convites e os/as estudantes, propondo uma continuidade à experiência como “episódios” conectados aos que vieram antes e aos que se sucederiam. Escolhemos iniciar os vídeos sempre com imagens que

traziam o humor como ferramenta estética, criando uma abertura em relação ao sentido da palavra abordada. Por exemplo: no tema Pés, escolhemos diversas imagens de tipos variáveis de pés de animais, “pés de fruta” (árvores frondosas), além de brincadeiras com a palavra pé, utilizando fotografias de objetos como pé de cabra e pé de pato. Esse modo brincante nos levava até perguntas importantes a respeito do nosso modo de estar, convidando a uma percepção de si: “Como estão seus pés agora?”, “Estão aquecidos?”, “Calçados ou descalços?”, “Você saberia dizer quantas articulações tem um pé?”, “Vamos para a prática?”. Essa abordagem nos conduziu a sempre iniciá-los com certa abertura para a imaginação e o humor. Um caminho convidativo para a experiência que viria depois.

Os conteúdos dos vídeos variavam, dependendo da parte do corpo que foi abordada, assim como as filmagens que cada integrante da equipe realizava. Fizemos alguns combinados sobre as gravações, apontamentos básicos para a criação de imagens de qualidade, como: utilizar fundo neutro e câmera na horizontal. Mas, principalmente, no tipo de condução que seria elaborada para cada tema escolhido. Iniciamos com os pés, na intenção de movimentar suas articulações não como uma ação mecânica, mas criando uma atenção aos detalhes de seus movimentos e das possibilidades articulares. O intuito era mover e massagear, utilizando também objetos ordinários os quais os/as estudantes pudessem ter fácil acesso, como bolas de tênis e bolas de meias (produzidas durante a prática), para pisar vagarosamente, apalpar, pisar, articular, mover, e depois preparar um escalda pé para o relaxamento com água morna, alecrim e sal grosso, então, deixar os pés, que nos sustentam o dia inteiro, descansarem.

O tema enraizar se assemelhou bastante com o “Convite Sensível para Movimentar - Pés”. Porém, a partir de alguns retornos positivos dos/das estudantes sobre o quanto a experiência com a “Sala de Corpo” tinha sido/estava sendo transformadora, convidamos para compor a equipe e, então, propor uma prática, um estudante do “Seminário 9” e que também, na época, atuava como bolsista de extensão em nosso Grupo de Pesquisa - o Luiz. Ele é professor de dança de salão, pesquisador do movimento e aceitou elaborar uma prática no qual pudéssemos firmar nossos pés no chão para, futuramente, experimentarmos uma proposta de aula de forró. Desta forma, Luiz propôs uma condução que aborda principalmente a relação do peso do corpo com o chão, focando nos apoios mais utilizados no dia a dia. Nesse sentido, praticamos movimentos que os pés possibilitam, sempre relacionados à imagem de enraizar, de adentrar a terra, o chão, mesmo que fosse dentro de um apartamento. Trouxemos como imagens de abertura

diferentes tipos de raízes, desde as mais singelas e frágeis, como de sementes que acabam de brotar, até árvores centenárias, com raízes que adentram as profundezas da terra.

Outra questão importante para a realização da série de vídeos foi a parte da finalização. Muitos elementos foram criados durante a edição do material filmado. Esse momento da criação nos possibilitou muitos caminhos criativos, tanto para resolver problemas, quanto para enriquecer as imagens, a dramaturgia ou a narrativa dos vídeos. Os sons, as imagens, os momentos de silêncio, as alterações de luz e de enquadramento foram também realizadas nesse momento final. Isto porque nossa intenção também era criar um forte diálogo com a linguagem da videodança, que aborda a relação entre câmera e corpo, cinema e dança. Ou seja, um convite para movimentar que acontecesse através de uma condução artística, com cuidado, sutileza e humor.

No final de alguns vídeos criamos um momento de escuta. Às vezes fazíamos a leitura de algum conto ou poesia que possibilitasse mais um convite sensível. No primeiro vídeo - “Pés” -, lemos o conto de Júlio Cortázar: “Instruções para subir uma escada” (CORTÁZAR, 2015). Nesses casos, a imagem de uma tela branca permanecia enquanto as palavras eram recitadas, possibilitando um momento de percepção generosa dos sons, com um corpo relaxado, capaz de sentir seu contorno, seu peso e a sua potência imaginativa e poética.

Para nós, esse movimento de cuidar da concepção e elaboração de um recurso pedagógico, estando aberto/a às possibilidades transformativas da prática docente tem a ver com uma educação do sensível que, de acordo com Duarte Júnior (2000, p. 36-37),

significa não somente o desenvolvimento de pessoas mais plenas e inteiras em seu contato (pessoal e profissional) com o mundo, mas também a criação daquelas bases humanas sobre as quais poder-se-á erigir novos parâmetros do conhecimento, sejam eles chamados de transdisciplinares ou holísticos. E ainda a educação do sensível deverá, de maneira reflexa, implicar numa educação mais sensível em si própria, isto é, menos interessada na quantidade de informação a ser transmitida do que na qualidade de formação daqueles a ela submetidos.

Diante disso, encaminhamos nossa práxis docente junto dessa perspectiva de Educação, implicada diretamente em construir trilhas ao conhecimento, que se constituem ao integrar razão e emoção, teoria e prática, ambiente acadêmico e cotidiano, a qual abordamos anteriormente. Por meio do contato fino e intenso que viemos mantendo com ela a partir dos estudos, experimentações e reflexões desenvolvidas por nosso Grupo de Pesquisa, vamos,

cotidianamente, nos empoderando de escolhas que evidenciam que a experiência é central e significativa no processo de formação de pessoas e, portanto, de docentes (HOOKS, 2017).

Neste sentido, nossas estratégias pedagógicas são investigadas e colocadas em prática à medida que sublinhamos com e por elas as subjetividades, as presenças, as narrativas e os sentidos envolvidos na trajetória formativa, inicial e continuada, de professores/as. Por isso, no “Seminário 9” desenvolvemos os “Convites Sensíveis para Movimentar” como um recurso pedagógico que fosse também uma experiência educativa estética - como nos ensina Duarte Júnior (2000) no fragmento acima: um processo de formação de pessoas mais inteiras, plenas, atentas ao que lhes acontece nas tramas do cotidiano, que possam se empoderar e elaborar seus próprios conhecimentos ao passo que mergulham em sua existência singular e coletiva com o mundo; um acontecimento que não opera como um tsunami de informações, que não se apoia em uma educação bancária (FREIRE, 2021), mas que mobiliza potências de autonomia, sensibilidades e, portanto, uma educação libertadora (FREIRE, 2021).

Atentas a isso, foi no miúdo dos processos de feitura dos Convites e das miudezas presentes nos retornos que começamos a receber dos/das estudantes do “Seminário 9” que intensificamos nossos olhares à importância dessa nova estratégia pedagógica a qual estávamos dedicadas para abordar a sala de aula. Assim, nos dedicamos na próxima seção a expandir o espaço a essas devolutivas dos/das estudantes - responsáveis por nos inspirar à escrita deste artigo - a partir de suas próprias narrativas. Tal movimento se trata, portanto, de uma escolha metodológica estruturante do FRESTAS⁹: ampliar a visibilidade daquilo que os/as sujeitos/as que integram nossas ações de pesquisa, ensino e extensão dizem por si mesmos, entendendo-os/as como co-autores dos trabalhos que se desenvolvem a partir de suas participações e não como “sujeitos pesquisados”. Portanto, trazemos suas presenças também nas palavras que nos escreveram e não apenas por nossos comentários a respeito delas. Optamos também por abordar as narrativas que vieram em resposta ao “Convite Sensível para Movimentar - Pés” que inaugurou essa experiência educativa estética.

9 Nosso Grupo de Pesquisa estuda e prática pesquisa de mãos dadas à metodologia de Pesquisa Narrativa. A respeito deste tema, compreendendo sua amplitude e importância, indicamos a leitura do artigo: GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago. Revelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar uma pesquisa educativa. In: Adrienne Ogêda Guedes e Tiago Ribeiro (orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência**: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: AYYU, 2019, p. 19-46.

“Convites Sensíveis para Movimentar”: recurso pedagógico a uma experiência educativa estética com os pés

Inspiradas em bell hooks (2017, p. 188), reconhecíamos que professores/as podem “[...] desconstruir as parcialidades tradicionais ao mesmo tempo em que partilham essas informações por meio de uma postura corporal, um tom de voz, uma escolha de palavras etc. que perpetuam as próprias hierarquias e parcialidades que estão criticando”. Como podem, por exemplo, partilhar “Convites sensíveis para movimentar” a fim de que pedagogos/as em formação percebam a si mesmos/as. Notem-se como sujeitos/as de conhecimento (FREIRE, 2021) e de corpo inteiro (HOOKS, 2017), e existam no mundo de maneira integrada (DUARTE JÚNIOR, 2000). Não necessariamente lançando suas atenções aos feitos grandiosos que muitas vezes nos ocupamos de procurar e provocar em nossos dias, e sim cuidando de observar a beleza que habita o miúdo, como nos alertam e sugerem Simas e Rufino (2019). Como os gestos elaborados por nossos pés, por exemplo: o que são capazes de criar quando convocados a brincar com bolas coloridas e macias? O que reverbera no corpo, quando iniciamos um relaxamento pelos pés? O que sentimos? Que pistas podem nos dar quando sensibilizados a mergulhar em uma bacia com água morna e ervas aromáticas?

Alguns/as estudantes do “Seminário 9” após experimentarem as práticas de movimentos que propusemos para serem feitas com os pés, nos inquietaram e inspiraram com seus relatos. Um/a deles/as foi:

Pés que me aguentam o dia inteiro! Essa experiência foi mais atenta do que a anterior, depois de pisar, rolar e brincar com as bolinhas de tênis e ouriçada, a sensibilidade dos meus pés era outra, eu sentia cada extremidade dos meus pés. Senti grande alívio ao entrelaçar as mãos com os pés e massageá-los, pude perceber que ficamos um dia inteiro com eles “anestesiados”, às vezes, inchados e não cuidamos, não lhe dando a devida e merecida atenção. Depois de deixar os pés de molho e esfoliá-lo, estavam novos e sensíveis, o peso do meu corpo pareceu mais leve, pude sentir por um bom tempo os meus pés vividamente, uma base renovada [...] (ESTUDANTE A, Arquivo de Pesquisa, 2021).

Os pés, de repente, ganham foco. Apertados em sapatos fechados, com o intuito de protegê-los, acabamos nos esquecendo que eles existem, tendo em vista que, conforme Duarte Júnior (2000), na sociedade contemporânea - filha da Idade de Moderna - raras são as oportunidades em que aprendemos “[...] a ter maior consciência de nosso corpo, de modo a ouvir seus apelos e o educar para uma vida mais saudável [...]” (p. 19). Mas, com “Convites Sensíveis para Movimentar” notamos que basta uma provocação para experimentar, pisar no chão e sentir

os pontos de apoio pesarem sobre a superfície, voltando nossa atenção para essa simples e miúda presença, que algo acontece. E esse acontecimento estético vai sensibilizando vagarosamente quem se permite a experimentar, não se tratando, como expressa Perissé (2009, p. 26) “[...] de algo que afete apenas nossos sentidos externos, mas todo o nosso corpo e toda nossa interioridade”. Os pés, então, visitaram de outro jeito o chão, a água; e ao sentirem prazer com esse momento de pausa e cuidado, os/as estudantes puderam refletir sobre as dinâmicas mais brutais do cotidiano e a importância do cuidado. Algo que, assim como o gesto fino de subir uma escada (CORTÁZAR, 2015), ganha mais corpo e qualidade à medida que é educado, que tomamos um tempo generoso para nos dedicarmos a ele.

Percebemos, desta forma, que é necessária sensibilidade para elaboração desses e outros tantos movimentos reflexivos e corporalizados. Quando estimulados a nos aproximar dessa nossa dimensão, descobertas acontecem. O relato em destaque, por exemplo, explicita o quanto a ação voltada para os pés sensibiliza o corpo como um todo. A/o “Estudante A” percebeu o quanto pôde sentir a mudança da sensação do seu peso. A experiência convocou uma reflexão através do sentir, nos dando pistas de que é perceptível o quanto alteramos nossas sensações em relação aos nossos próprios apoios, pesos, incômodos e dores. Assim, o “sentir cada extremidade dos meus pés”, além de tratar-se de uma relação corporal mais externa, de contato com a pele, os músculos, as estruturas ósseas e a superfície do chão, é também uma relação profunda consigo mesmo/a, através do toque, do cuidado e da simples atenção à essa parte específica do corpo.

Ao propor um “Convite Sensível para Movimentar” voltado aos pés, nos interessava também problematizar o fato de que já andamos tanto, que esquecemos que não nascemos assim - de corpo ereto e pés no chão. Aprendemos a nos equilibrar sobre os dois pés, buscando apoios, com todo o corpo, para atingirmos a posição vertical. Mas nos habituamos com essa postura e diminuímos as possibilidades de visitarmos outras. Desejávamos incitar pelo movimento, pelas imagens, pela voz, questões em torno disso: Quais outras posturas podemos criar com nossos corpos? Quais outras posturas podemos criar na sala de aula, na formação de professores/as, com nossas corporalidades? E se brincássemos mais, como se estivéssemos pisando no chão pela primeira vez, como nos sugere Cortázar (2015) nas suas instruções poéticas? E se assumirmos a posição de sujeito/a que, aberto/a à beleza (PERISSÉ, 2009), se forma constantemente (FREIRE, 2021), se deslocando, alterando pontos de vista e partida, que enxerga no corpo e no cotidiano rotas educativas e mapas de caminhadas?

Esse olhar desviante sobre os gestos que parecem óbvios são as possibilidades imaginativas e artísticas para invenções de novos hábitos. O cuidado na docência - especialmente em tempos adversos como os da pandemia no qual vivíamos - também requer imaginação, invenção e ousadia, tendo em vista a afirmação feita por Perissé (2009, p. 49), com a qual corroboramos: “formação é isso, fazer de algo carne de nossa carne, sangue do nosso sangue. Fazer de várias e intensas experiências estéticas um certo clima interior, um certo modo de olhar a realidade, um certo modo de aprender e de ensinar”.

Assim inspiradas e seguindo uma metodologia escrita e formativa desviante, arriscamos a ensaiar um convite aos corpos que aqui escrevem e leem: uma pausa para mover e saber, por si mesmos, as possibilidades, oportunidades e potencialidades que nos colocam em pé. Como pisar o chão agora? Apenas tirar os sapatos e pressionar os pés para sentir o contato com a superfície. Pisar no chão. Porque agora, enquanto a escrita é construída, imaginamos as posturas de quem nos lê. Sentados/sentadas? Deitados/deitadas? Para onde apontam seus pés? Para o teto? Para a parede?

Dentre algumas possibilidades, continuamos com nossa proposta, evocando o “Convite Sensível para Movimentar - Pés” por meio de um *QR code*¹⁰ - um dos recursos que nosso Grupo de Pesquisa começou a experimentar, após ser inspirado pela dissertação de mestrado da artista-pesquisadora Adriana Alves intitulada “Corpoexperiência: cartografias, dobras e discontinuidades”¹¹. Ao termos estudado o trabalho de Adriana, percebemos a potencialidade do *QR code* ser uma ferramenta possível para trazermos cenas às nossas pesquisas e para tornar mais experienciável às/aos leitoras/leitores as produções e as práticas com as quais temos composto nossas escritas.



¹⁰ Para acessar é necessário ter no celular um aplicativo que faça leitura de *QR code* ou, se preferir, pratique por este link: <https://drive.google.com/file/d/16emKq7ZJsOOxO-ZQtwjgCsgYcrU9jBYa/view?usp=sharing>. Conforme sinalizado por nós durante a submissão deste texto à Revista Rascunhos, em respeito às regras de anonimato, este vídeo foi inserido após a aceitação do mesmo pela Revista, a partir do parecer positivo dos/das avaliadores.

¹¹ Adriana Andrade Alves defendeu sua dissertação no ano de 2021. Sua produção, que nos foi/é tão inspiradora, pode ser acessada pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações por meio deste link: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_fd48f5e397b6f483e1dcc4fdbf0c87cc.

Elaborar caminhos para movimentar o corpo através de um olhar sensível é mergulhar em possibilidades para si mesmo, atentando aos movimentos e propostas que também nos proporcionam prazer, diversão e relaxamento. Ou seja, um tempo para estarmos atentas/os às nossas necessidades, resistindo ao processo perverso de uma lógica neoliberal auto exploratória (PATZDORF, 2021). Por isso, a “Sala virtual” do “Seminário 9” se anunciava desta forma para os/as estudantes, docentes, monitoras e estagiárias docentes que o integravam e que nela se aconchegavam:

Esse projeto é um convite para que vocês, estudantes deste seminário, possam viver experiências corporais e estéticas mesmo quando não pudermos nos encontrar. Sem pressões, sem prazos, façam quando puderem, quando se sentirem confortáveis, sintam-se convidadas a se moverem, a se permitirem experienciar esses momentos (ARQUIVO DE PESQUISA, 2021).

Diante dos retornos que recebemos dos/das participantes a partir de seus escritos sobre o percurso formativo que vivemos ao longo do segundo semestre de 2021, percebemos a notável adesão que os “Convites Sensíveis para Movimentar” tiveram. Relatos que, por expressarem os sentires e reflexões dos/das discentes em torno do que um recurso pedagógico criado para ser uma experiência estética pode provocar em suas existências, tomam nossa atenção de forma alargada na próxima seção - aquela com que consideramos causar um movimento final neste ensaio.

Considerações sensíveis para finalizar/continuar/suspender/movimentar

Convidar é um verbo que proporciona aberturas a experiências, sem obrigatoriedade de quem o recebe, aceitá-lo. Com a dificuldade do distanciamento social, criamos possibilidades sensíveis, através da linguagem audiovisual, para realizar os “Convites Sensíveis para Movimentar”. Transformamo-nos nos percursos de suas criações, percebendo que quem convida também proporciona uma abertura de si, em relação aos seus prazeres e necessidades, abrindo-se por consequência às possíveis necessidades alheias. No processo criativo nos proporcionamos a experiência de criar práticas que também nos causassem bem-estar, chegando até aquelas e aqueles que se sentissem convidadas/convidados a vivenciá-las.

Por isso, escolhemos narrar essa experiência através de uma escrita que não exclua o corpo e seus saberes, uma escrita que respire, que seja fluxo como seus líquidos, que pare por

alguns instantes, que se envolva e se emocione, que duvide, desconfie, que seja viva, que seja também convite. Da mesma forma, optamos por convocar, na experiência de viver o “Seminário 9”, um processo pedagógico e formativo em que estivessem integradas todas essas dimensões de nossas corporalidades. Tendo em vista que,

apesar de conhecermos com o corpo, apesar de ser com o corpo que temos percepção, experiência e memória do mundo, ele é tendencialmente visto como suporte ou tábula rasa de todas as coisas valiosas produzidas pelos humanos. [...] O corpo de emoções e afetos, do sabor, do cheiro, do tato, da audição e da visão não está incluído na narrativa epistemológica, mesmo depois de Spinoza ter criticado definitivamente essa exclusão como sendo irracional e estúpida. (SANTOS, 2019, p. 137).

Essa visão do corpo como tábula rasa era/é, sem dúvida, um dos pontos de vista que mais investimos energia em problematizar no “Seminário 9”, tanto com os referenciais teóricos que nos embasam quanto com nossa proposta metodológica teórico-vivencial. Mesmo antes da pandemia, quando organizávamos o componente curricular “Corpo e Movimento”, já percebíamos que o alcance e a produção de saberes, por parte dos/das professores/as em formação inicial e nossa - professoras em formação continuada - era potencializado quando mobilizávamos ensinamentos pela via do movimento corporal. Frente a isso, lutamos para manter as dimensões teóricas e vivenciais de mãos dadas no curso de nossas ações - em “Corpo e Movimento”, no “Seminário 9” e em todas as outras que mobilizamos no âmbito da universidade.

Alinhadas com um rumo epistemológico e formativo que se movimenta no/pelo exercício ativo de escutar e atentar-se a si e ao outro, constelando necessidades e potencialidades, nossas escolhas vão ganhando corpo e tendo continuidade não porque apenas percebemos que “atingimos os objetivos almejados”, mas também - e principalmente - porque sentimos, em conjunto com os/as estudantes e por meio de suas narrativas, que algo lhes aconteceu. Um acontecimento inesperado, muitas vezes, que lhes causou surpresa, mudanças. Lhes fez rever apostas e criar frestas à experimentação e ao movimento. Em relação a isso, o relato de “Estudante B”, ao final do semestre, a respeito do percurso que vivemos em coletivo nos chamou atenção:

Outro aspecto importante que precisa ser pontuado, foi o projeto “sala virtual” da professora Adriane Ôgeda, auxiliou muito na ampliação do trabalho, a conexão sensível entre corpo e o espaço proporcionou expectativas positivas sobre as

estratégias, a dinâmica do grupo e pensar na forma de contribuir através do saber e da experiência do outro a transformação da prática pedagógica (ESTUDANTE B, Arquivo de Pesquisa, 2021).

O/a “Estudante B” desvendou, à sua maneira e a partir de sua experiência, achados a respeito da “Sala de Corpo” e seus “Convites Sensíveis para Movimentar”: pensar em formas de contribuir dentro e fora da sala de aula, investigando modos outros de acessar o corpo, o cotidiano e os conteúdos partilhados no ambiente formativo formal; proporcionar expectativas positivas a respeito do componente curricular “Seminário 9”, diante de um momento de grande instabilidade, a partir do exercício sensível de conectar corpo, espaço e atividade acadêmica.

Nessa trilha, “Estudante C” direcionou sua atenção para perceber como as circunstâncias remotas e pandêmicas afetavam/poderiam afetar sua relação com as experiências formativas que começaria a viver conosco no segundo semestre de 2021. E, de repente, uma surpresa:

Essa sensação de incerteza me deixou desconfortável e desanimado de fazer uma matéria como corpo e movimento no modelo remoto. Mas pelo menos nossos encontros me fizeram mudar um pouco de ideia, pois tivemos debates muito interessantes, ao mesmo tempo que convites sensíveis que pelo menos no meu caso me fizeram me conectar com o momento presente e mitigar um pouquinho dos efeitos que a pandemia tem causado no meu corpo (ESTUDANTE C, Arquivo de Pesquisa, 2021).

Surpreender-se com as possibilidades afetivas e inventivas. Deixar-se afetar pelos gestos desviantes, convidativos e processuais. Permitir-se ao desconhecido ou ao estranhamento, e deixar o corpo refletir: movimentos possíveis - mesmo que nem sempre presentes - no cotidiano e no processo formativo. Ações que, para nós, no campo das ciências humanas, são vitais.

Uma caminhada começa com o primeiro passo. E, no caso da pesquisa em ciência humanas, esse primeiro passo dá início a uma jornada em que não se sabe - e o sabor está aí -, aonde exatamente se vai chegar. Resta, pois, a experiência de caminhar, de enveredar-se por trilhas, experimentá-las, experienciá-las [...] (GUEDES e RIBEIRO, 201, p. 19-20).

Compreendemos que, diante das circunstâncias instáveis da pandemia, como bem destacou “Estudante C”, o não saber exatamente aonde se vai chegar estava ainda mais presente. Começávamos a experimentar, pela primeira vez, caminhar naquele terreno íngreme inventando, mais uma vez, uma maneira de nos colocarmos em caminho - na vida diária, como professoras que se formam e como professoras que formam, no “Seminário 9”. Nos restava, pois, junto com

os/as estudantes, experimentar os novos sabores que pudéssemos encontrar nesta jornada. E, para tanto, a cada passo que dávamos nos interessava não apenas que nós pudéssemos reconhecer tais sabores do processo, mas sim convidar todo o grupo, que se formava junto naquela ambiência formal de ensino, a vivenciar em coletivo.

Diante disso, acreditamos que os convites - e os “Convites Sensíveis para Movimentar” - podem/puderam ser experiências surpreendentes, podem/puderam nos mostrar novos caminhos, novas maneiras de convívio com o outro e com nós mesmos, tanto no contexto da formação de professores, a partir da relação professoras-estudantes, no qual estávamos inseridas no “Seminário 9”, quanto no contexto da formação com/no cotidiano, considerando as demais relações que estabelecemos: com a casa, a família, o trabalho e etc. Nessa dinâmica percebemos que convites sensíveis possuem a delicadeza de uma condução sem prazos e respostas, mas exigem uma dedicação afetuosa nas suas feitura, desenvolvida coletivamente, refletindo sobre como criar presenças, diminuir distâncias e mitigar as durezas da atualidade. Assim como uma escrita, que nos convida a um processo criativo, atento aos desvios poéticos, às sensações, ansiedades, inspirações, angústias, silêncios e conversações. Um movimento, um ato, uma invenção que narra, conta, fundamenta, associa e dialoga. Uma escrita que, partindo do corpo e pelo corpo, percebe-se em direção a um fim ao passo que inaugura e dá a ver tantas outras possibilidades de continuidade.

Diante dessa sensação de uma finalização contínua, a escrita se volta a ela mesma. Ela se apresenta como ação/reflexão/invenção, durante o percurso de elaboração, que dá forma e corpo, a partir da sutileza dos convites para adentrar ao ensaio, carregados de desvios que percorrem o corpo de quem escreve. Ensaio em que, como nos sugeriu Adorno (2003), escolhemos começar abordando aquilo sobre o que desejávamos falar, fluímos ao contar o que nos aconteceu nesse processo, terminando aqui, exatamente aqui, onde sentimos ser o ponto final. E não porque não há mais nada a dizer, mas porque queremos que nossa escrita ocupe, como processo artístico, “[...] um lugar entre despropósitos” (ADORNO, 2003, p. 17), e, seja, portanto, um “Convite Sensível para Movimentar”.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura I**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.
- BONDÍA, Jorge. **O ensaio e a escrita acadêmica**. Educação e Realidade [online], Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vol. 28, n. 2, p. 101-115, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25643/14981>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- CORTÁZAR, Julio. **Histórias de cronópios e de famas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2015.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago. Revelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar uma pesquisa educativa. In: Adrienne Ogêda Guedes e Tiago Ribeiro (orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: AYVU, 2019, p. 19-46.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.
- MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2006.
- PATZDORF, Danilo. Artista-educa-dor: a somatopolítica neoliberal e a crise da sensibilidade do corpo ocidental. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 01-28, 2021. Acesso em: 13 jan. 22. DOI: [10.5965/1414573101402021e0101](https://doi.org/10.5965/1414573101402021e0101).

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RIBES, Rita. A pesquisa como experiência estética. In: Mailsa Carla Pinto Passos, Rita Marisa Ribes Pereira (Orgs.). **Educação e (?) Experiência Estética**. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos. **O Fim do Império Cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.

SIMAS, Luis e RUFINO, Luiz. **Flecha no Tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.



PRÁTICAS SENSÍVEIS DE MOVIMENTO COMO CUIDADO DE SI

PRÁCTICAS DE MOVIMIENTO SENSIBLE COMO AUTOCUIDADO

SENSITIVE MOVEMENT PRACTICES AS SELF-CARE

Oneide Alessandro Silva dos Santos¹

Neila Baldi²

Emanuelli Schirmer³

Juli Dotta⁴

Resumo

Este texto constitui-se em uma reflexão sobre práticas sensíveis de movimento desenvolvidas entre 2020 e 2021 no Grupo de Pesquisa Corpografias do Curso de Dança Licenciatura da UFSM. O trabalho está amparado em uma concepção de práticas sensíveis inventadas a partir da prática como pesquisa. Como resultado, a pesquisa nos possibilitou referendar a prática como pesquisa como paradigma metodológico, apontando modos pelos quais as práticas sensíveis se constituem como cuidado de si e as escritas e danças se entrelaçam.

Palavras-chave: dança, práticas sensíveis, prática como pesquisa, cuidado de si.

Resumen

Este texto es una reflexión sobre las prácticas de movimiento sensible desarrolladas entre 2020 y 2021 en el Grupo de Investigación Corpografías de la Carrera de Danza de la UFSM. El trabajo sustenta una concepción de las prácticas sensibles, inventadas a partir de la práctica como investigación. Como resultado, este estudio permitió avalar que la práctica es tanto investigación como paradigma metodológico, que las prácticas sensibles constituyen una forma de autocuidado, y que escrituras y danzas se entrelazan.

Palabras clave: danza, prácticas sensibles, práctica como investigación, autocuidado.

Abstract

1 Professor Substituto do Curso de Dança Bacharelado da UFSM. Mestre em Educação e Graduado em Dança Licenciatura pela UFSM. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre (Es)(Ins)critas do/no Corpo (Corpografias/UFSM). E-mail: oneidealessandro@hotmail.com

2 Professora adjunta do Curso de Dança Licenciatura da UFSM. Doutora e Mestre em Artes Cênicas pela UFBA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre (Es)(Ins)critas do/no Corpo (Corpografias/UFSM). E-mail: neila.baldi@ufsm.br

3 Graduada em Dança Licenciatura pela UFSM. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre (Es)(Ins)critas do/no Corpo (Corpografias/UFSM). E-mail: emanuellischirmer15@gmail.com

4 Graduada em Dança Licenciatura pela UFSM. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre (Es)(Ins)critas do/no Corpo (Corpografias/UFSM). E-mail: jpedrosodotta@gmail.com

This text is a reflection on sensitive movement practices developed between 2020 and 2021 in the Corpografias Research Group of the Dance Course of the UFSM Degree. This paper supports the conception of sensitive practices that were invented from practice as research. As a result, it allowed us to endorse practice as research as a methodological paradigm. In addition, sensitive practices are constituted as self-care and writings and dances are intertwined.

Keywords: dance, sensitive practices, practice as research, self-care.

Introdução

Este texto discute práticas sensíveis de movimento realizadas pelo Grupo de Pesquisa sobre (Es)(Ins)critas do/no Corpo (Corpografias), no período de 2020-2021, quando fomos atravessados/as pela pandemia de Covid-19. As práticas sensíveis construídas durante dois anos foram alternativas para seguir pesquisando e reformulando a distância, não só investigações, mas abordagens de cuidado de si, convívio e escutas possíveis.

Nesse caso, encontramos no Corpografias, que faz parte do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), um refúgio para cultivar um espaço-tempo daquilo que desejaríamos criar, inventar e curar em meio à catástrofe do vírus. Sentíamos que mais do que nunca precisávamos acordar o corpo⁵ adormecido, ou seja, buscar práticas que pudessem despertar esse corpo anestesiado da pandemia. Desse modo, surgiram práticas sensíveis de criação, escrita, experimentação, desenho, filmagem, leitura, dança e registros de dança.

Para a proposição aqui apresentada, nos apoiamos na abordagem metodológica da Prática como Pesquisa (PaR, na sigla em inglês). Segundo Ciane Fernandes (2012), a Prática como Pesquisa é um terceiro paradigma de pesquisa, ou seja, não é nem pesquisa qualitativa, nem quantitativa. Trata-se de uma abordagem na qual a prática é em si mesma um método de pesquisa, “[...] uma forma de pesquisa acadêmica em que se busca descobrir e estabelecer novos conhecimentos através da prática, com resultados, muitas vezes, em formas simultaneamente práticas e teóricas” (FERNANDES, 2015, p. 26).

⁵ Corpo aqui entendido como soma, sem separação da estrutura física do psíquico, mental, etc. “O centro do campo da Somática é o soma - um processo integral e individual, que rege a sua própria existência contanto que tenha existência.” (HANNA, 1976, s.n.) Assim, o soma “[...] é o corpo experienciado a partir dele mesmo” (HANNA, 1986/88, s.n.).

Compreendemos o corpo, nosso corpo e o corpo que somos, constituído de integralidade e soma, pautado sobretudo numa perspectiva somática, autobiográfica e decolonial. Ao referir-se ao corpo em várias passagens deste artigo, sempre o faremos numa ideia relacional e crítica, opondo-se a uma certa separação entre mente e corpo.

Assim, a partir de leituras de textos sobre Educação Somática e Autobiografia e, principalmente, pelas narrativas dos/as membros/as do Grupo, aqui autodenominados/as *artistasdocentes*, exploramos práticas sensíveis, reativando corporalidades anestesiadas. Ao mesmo tempo em que realizávamos as práticas sensíveis de movimento, fazíamos também o movimento de escrita - de diários de bordo, de cartas, de desenhos, que subsidiavam nossa prática como pesquisa em processo.

O contexto de nossas investigações

Consideramos que, com o isolamento social - provocado pela pandemia -, o ensino e o trabalho remoto, ficamos em um estado de anestesia que pode ser provocada pelo não sentir, ou pelo sentir em excesso a ponto de não sentir (TERRA, 2011). Estávamos afetados/as pelo “desabono do corpo, [...] no qual o corpo não é mais o centro irradiante da existência, mas um elemento negligenciável da presença” (LE BRETON, p. 21, 2003 apud HOFFMAN, 2019, p. 42), e nessa situação as práticas sensíveis propostas objetivavam acolher estes corpos distanciados, bem como buscavam maneiras de relacioná-los através das telas. Havíamos restringido nosso movimento, adaptamos aulas, espaços, etc. Ficamos, no período de março a junho de 2020, sem nos encontrar - nem virtualmente - e, quando retomamos as atividades, percebemos que precisávamos de um cuidado de si - individual e como grupo. Precisávamos nos reconectar e, por isso, buscamos práticas sensíveis.

Entendemos como uma abordagem do sensível aquela que como diz Ana Terra (2011, p. 166), “com interrogações e sem conclusões, (...) [é] planejada para trabalhar a percepção - de si, do outro, do espaço - por meio de um jogo de inibição, focalização e combinação entre as diferentes modalidades sensoriais, os sentidos”. Segundo ela, essas práticas buscam aprimorar a capacidade do sujeito de perceber. Também compreendemos que o próprio corpo constrói os sentidos e sensibilidades. Segundo Márcia Tiburi (2005), o sentimento é algo mais íntimo, no qual muitas vezes não se pode comunicar; ele faz parte da intuição e do poético. Por isso, os/as artistas criam modos de expressão que possam traduzir esses sentimentos. Já as sensações são aquelas que podemos conhecer por meio dos tradicionais cinco sentidos, mas igualmente de reconhecer que o corpo é, em si, um lugar de conhecimento. Via essa que faz com que conheçamos nosso corpo, o outro e o mundo. E por fim a sensibilidade, como “a capacidade de

perceber e interpretar as nossas sensações” (TIBURI, 2005, s/n). Tanto Tiburi (2005) quanto Terra (2011) enfatizam que a sensibilidade pode e deve ser apreendida, construída e trabalhada. Muitas vezes perdemos a capacidade de sentir, colocando a razão acima dos demais saberes. Na pandemia, foi evidente a importância da sensibilidade para suportar o contexto que vivíamos, e com isso produzir práticas sensíveis de movimento.

Desse modo, para que a espera pela volta à presencialidade não significasse uma paralisia dos corpos, das sensações, fomos para o movimento, mesmo que no espaço reduzido em que estávamos - as primeiras práticas foram em cadeiras, em frente às telas -, compreendendo que “a dança revelou-se, no atual contexto, como uma necessidade de vida, de força e de luta para ressignificar o presente” (MILLER, LASZLO, 2020, p. 107).

Acreditamos, assim, que as práticas sensíveis de/em movimento, realizadas ao longo do período, podem ser consideradas como cuidado de si. Esse conceito foi discutido pelo filósofo Michel Foucault ao estudar a cultura greco-latina, no que tange o período de V a.C. aos séculos IV-V d.C. Nestas pesquisas Foucault descobriu que as práticas de si foram aos poucos se convertendo em uma cultura do cuidado de si. Segundo o autor, em *A Hermenêutica do Sujeito*:

Temos, pois, com o tema do cuidado de si, uma formulação filosófica precoce, por assim dizer, que aparece claramente desde o século V a.C. e que até os séculos IV-V d.C. percorre toda a filosofia grega, helenística e romana, assim como a espiritualidade cristã. Enfim, com a noção de epiméleia heautoû, temos todo um corpus definindo uma maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante, não somente na história das representações, nem somente na história das noções ou das teorias, mas na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas da subjetividade (FOUCAULT, 2010, p. 12).

Em uma aproximação que fazemos com os escritos de Foucault (1992) acerca do cuidado de si, compreendemos que este possa se constituir como uma experiência não só filosófica, mas que possibilita ao sujeito uma relação de si consigo, e portanto, com o mundo. E, por isso mesmo, viabiliza práticas e saberes com intuitos de intensificar e acolher as subjetividades. Já que o cuidado de si é também a história da subjetividade, do modo como as pessoas foram se relacionando consigo e com os outros desde as primeiras civilizações.

Como práticas de cuidado de si podemos citar a escrita, a meditação, a contação de histórias; práticas essas que convocam o (nosso) corpo a se intensificar. Assim o cuidado de si,

também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele consistiu, assim, uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber. (FOUCAULT, 2014, p. 58).

Ao longo de sua produção, Foucault propõe também que o cuidado de si serviria para medir e confirmar a independência do que se era capaz a respeito do que não fosse indispensável e essencial à vida e, ao mesmo tempo, uma certa forma de atenção, de olhar, de converter o olhar do exterior para si mesmo, apontando para uma dimensão ética e política: “Assim, um cuidado ético e político para consigo e os demais pode, e deve, se fazer presente e em possibilidades de traçar caminhos juntos, em prol de uma coletividade” (GOMES; FERRERI; LEMOS, 2018).

Nessa linha, entendemos que as práticas de cuidado de si dentro do grupo foram significativas, já que proporcionaram a nós elaborar formas de saber sensíveis, e que não necessariamente estariam respondendo por hipóteses ou pesquisas pré-formuladas. Também acreditamos que o cuidado de si, abordado em nossa contingência nos permite perguntar: como viver juntos/as hoje numa sociedade partida e individualista? Por isso, há a dimensão política em nosso trabalho, uma vez que estávamos dançando, pesquisando, criando arte, resistindo, sobrevivendo em meio a uma pandemia, em um país governado por negacionistas.

Relatamos, abaixo, as práticas realizadas, nossas descobertas, sensações e registros, ao longo de quase dois anos em que estamos, boa parte do grupo, em trabalho remoto ou com presencialidade parcial e com os encontros de pesquisa ainda sendo realizados de forma virtual.

Criação, experimentação na/com a cadeira

Nossa primeira prática se deu sentada/os na cadeira - nossa grande companheira durante boa parte do isolamento social, pois o tempo que estamos à frente do computador, estamos em uma cadeira. Investigamos inquietações, medos e desejos que sentíamos naquele momento. Utilizamos a cadeira como elemento que mediava aquela experiência do “agora” e, ao mesmo tempo, tentávamos dar um outro significado para esse objeto/cadeira que nos acompanhava na rotina da quarentena. Com a condução de uma das integrantes, buscamos perceber o corpo em suas tensões e dilatações, ao mesmo tempo em que percebíamos o/a outro/a e nos escutávamos.

Fomos construindo movimentos que remetiam às nossas necessidades de diálogos frente à incapacidade dos encontros presenciais. Enquanto experimentávamos, fazíamos escritas sobre nossas sensações, bem como, ao final, anotações acerca desta vivência. Disso, escrevemos palavras-chave em nossos diários de campo: corpo travado; corpo frio; corpo enrijecido; cabeça fervilhando; distopia do tempo; respirar num país irrespirável; tempo estendido; curar nossos corpos; sobreviver os corpos em tempos⁶. Foram algumas das palavras que destacamos entre tantas outras que materializam na grafia, nossas mobilizações geradas pela primeira prática:

Estas primeiras escritas eram entendidas como rastros do movimento: palavras fugidias, como o movimento efêmero, palavras-dançadas ou desenhos-dançados, que nos diziam do momento presente, ou seja, uma escrita corporificada “[...] registra, por escrito, as formas sutis que o corpo responde à experiência e imbui sua escrita com a rica textura sensorial dessa experiência⁷” (ANDERSON, 2002, p. 41), ou que nos lembravam das investigações anteriores. (SANTOS; BALDI; MINELLO, SCHIRMER, 2021, p. 4-5)

Conversamos sobre isso. Exercemos uma escuta do que tínhamos sentido antes, durante e depois do procedimento e uma partilha. Tendo em mãos estas escritas e as sensações, nos permitimos reverberá-las nos dias seguintes. Gravamos nossas reverberações e mandamos para o grupo, pelo celular e drive. E, como uma onda, o envio dos primeiros vídeos passou a estimular os/as demais a também dançarem e registrarem. Nossas escritas de movimento e no papel derivaram também em um texto que compomos em coletivo, que foi lido e gravado unindo-se aos vídeos, criando, assim uma obra-experimento gravada.

Fica evidente que nossas investigações partem de uma prática sensível, mas também sob o ponto de vista de uma pesquisa guiada pela prática, ou seja, “começar a praticar para ver o que emerge” (HASEMAN, 2015, p. 44). Não provemos resultados prévios, nem objetivos dados *a priori*. Ao passo que fazemos, guiamos nossos corpos a intuir e materializar, imaginar, criar os produtos e processos dessas ações. Trata-se de um pensar/fazer compartilhado e formulado, no momento presente. Aquilo que Brad Haseman (2015, p. 43-44) destaca:

Tem ocorrido um impulso radical para não somente colocar a prática no âmbito do

⁶ “Sobreviver os corpos em tempos” foi um recorte de nossa investigação apresentada na Jornada Acadêmica Integrada da UFSM em outubro de 2020.

⁷ No original: In writing from this perspective of the body, the writer (or researcher) records in writing the subtle ways the body responds to experience and imbues his or her writing with the rich sensorial texture of that experience (ANDERSON, 2002, p. 41).

processo de pesquisa, mas para guiar a pesquisa através da prática. Originalmente propostas por artistas/pesquisadores e pesquisadores na comunidade criativa, essas novas estratégias são conhecidas como prática criativa como pesquisa, performance como pesquisa, pesquisa através da prática, pesquisa de estúdio, prática como pesquisa ou pesquisa guiada-pela-prática.

Haseman (2015) escreve ainda que as formas como essas pesquisas são colocadas no mundo derivam de linguagens simbólicas e das próprias formas de suas práticas. É por isso que quando experimentamos essa primeira prática nos colocamos a dançar e escrever sobre. Não só palavras, mas desenhos, imagens, traços simbólicos que poderiam possivelmente expressar nosso modo de pesquisar/sentir - assim, a própria prática constitui a pesquisa.

Em outro momento dançávamos e falávamos num só tempo, todos/as juntos/as. Utilizamos as cadeiras. Saímos das cadeiras. Mudamos os níveis espaciais. Ficamos recortados/as nas câmeras. Tentamos também, escutar o/a outro/a. Ver entre-telas o que no corpo do/a outro/a manifestava. E nesse sentido, lembramos que a escuta era um importante saber sensível do/no corpo:

Caminhar observando o espaço. Caminhar deixando-se levar pelo movimento do outro. Caminhar escutando seus próprios passos e os passos dos outros. Sentir a pele que toca o chão. A pele que toca o ar. A respiração, a pulsação e seu caminhar. De olhos fechados, como percebe seu caminhar? E o espaço? E o outro? E o tempo? Nas aulas e nas práticas de dança empenhadas nessas investigações, inúmeros procedimentos estão destinados a convulsionar e/ou plastificar (dar plasticidade) as relações intersensoriais. (TERRA, 2011, p. 178).

Segundo Terra (2011), essas e outras percepções vão adensando as camadas que compõem os saberes sensíveis e o modo como damos essa “plasticidade” não só às práticas, mas às inter-relações consigo e com o outro.

Entre o mundo externo e o interno

Passados seis meses de pandemia, muitas das atividades econômicas já haviam sido liberadas, assim como algumas de lazer - como o uso de parques e praças. Aos poucos começamos também a sentir a necessidade de outro tipo de encontro consigo e com o/a outro/a, de uma conexão interna-externa diferente. Continuávamos não podendo nos encontrar

presencialmente - a Universidade segue com atividades preferencialmente remotas⁸ - e muitos/as também não estavam na mesma cidade. Como seria, então, sairmos de nossas moradias? Sentimos a necessidade de produzir contatos com o ambiente externo, próximos à natureza, já que nos sentíamos presos/as em casa e limitados/as. Precisávamos “furar a bolha”, mesmo com medo do vírus:

É preciso, primeiro, combater o medo da morte. Para tanto, dois requisitos essenciais, a recusa da passividade e o conhecimento do ‘inimigo’. Quanto mais activos, mais aptos, mais fortes para afastar o medo. Se bem que o medo acorde a lucidez, e neste sentido possa ser benéfico, sabemos que ele encolhe o espaço, suspende o tempo, paralisa o corpo, limitando o universo a uma bolha minúscula que nos aprisiona e nos confunde. Comunicar com os outros e com a comunidade é furar a bolha, alargar os limites do espaço e do tempo, tomar consciência de que o nosso mundo se estende muito para além dos quartos a que estamos confinados (GIL, 2020, s.n.)

Nesse sentido, queríamos ir além, escapar de nossas rotinas, sem ignorar os fatos que se apresentavam acerca do medo e do “inimigo”. Ao contatarmos com o ambiente externo fomos inspirados/as pela canção Roda Viva, de Chico Buarque de Holanda (1967):

Tem dias que a gente se sente
 Como quem partiu ou morreu
 A gente estancou de repente
 Ou foi o mundo então que cresceu
 A gente quer ter voz ativa
 No nosso destino mandar
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega o destino pra lá
 Roda mundo, roda-gigante
 Rodamoinho, roda pião
 O tempo rodou num instante
 Nas voltas do meu coração

⁸ O segundo semestre de 2021 encerrou-se em 25 de fevereiro e foi totalmente remoto. Aulas práticas represadas foram autorizadas a serem realizadas a partir de outubro de 2021, mas não ocorreram na Dança-Licenciatura (UFSM).

A partir dessa música fomos convidados/as a escolher um espaço em meio à natureza (ver Figura 1 e 2, abaixo), para também nos permitirmos ao novo, já que havia um ano que não ousávamos pensar aquele como um espaço possível em nossos cotidianos. Disso, experimentamos estratégias que o corpo que somos compôs para contemplar as percepções nessa relação entre o externo e interno. E que, “[...] instalam o corpo em outro espaço, fazem-no entrar em um lugar que não tem lugar diretamente no mundo, fazem deste corpo um fragmento de espaço imaginário que se comunicará com o universo das divindades ou com o universo do outro” (FOUCAULT, 2013, p. 12).



Figura 1: Integrantes do Grupo de Pesquisa fazendo práticas entre o ambiente externo.

Fonte: Dos/as autores/as.



Figura 2: Integrantes do Grupo de Pesquisa fazendo práticas entre o ambiente externo.

Fonte: Dos/as autores/as.

Assim, fomos atravessados/as por práticas que permitiram aos corpos dançar, reinventar e acordar seus estados de atenção e sensação, compusemos um mosaico de pequenas partituras dançantes nas quais percebemos a íntima relação com as cinesferas⁹ de cada integrante. Embora, externos/as ao mundo, sentimos, em nossas movimentações, algo que reduzia e nos cercava, produzindo nas cinesferas uma força física de expansão e retenção. Ou seja, o corpo queria expandir, mas o peso (medo) do mundo pandêmico exercia uma intenção de compressão, de enclausuramento.

Nosso medo era distante e ao mesmo tempo próximo. Visível, mas impalpável. Através dos movimentos, o medo ganhou corpo, mas não de uma forma negativa. Passamos a dançar, permitindo que tais sentimentos fossem aceitos e percebidos como parte do processo que nos movia. Essa pesquisa agiu em nós, assim como um organismo reage a um “intruso”: formando anticorpos para uma possível cura¹⁰. Nos mover ajudou a nos imunizar contra nossos temores e conseguir pensar em outras perspectivas e possibilidades.

Isso posto, entendemos que essas práticas constituem saberes que são desenvolvidos metodologicamente por elas próprias, ou seja, pelo seu caráter de pesquisa performativa, alimentada e gerada pela prática dos/as artistas-pesquisadores/as-performativos/as (HASEMAN, 2015). E que parece ser a mais apropriada para uma pesquisa em arte, que é também feita no/com o corpo em movimento.

Escreverdançando e dançarescrevendo

A partir das práticas sensíveis anteriores e de nossas escritasdançantes¹¹ produzidas com elas - nos diários de bordo - fizemos um terceiro movimento, o de apostar na escritadançante para dançarescrevendo. Ou seja, um movimento inverso ao que vínhamos produzindo até o momento: dançávamosescrevendo e agora escreveríamosdançando. A proposição era que nossas escritasdançantes se reverberam em dançasescritas e vice-versa, tendo as seguintes perguntas

9 Esfera imaginária que delimita o espaço pessoal.

10 “Anticorpos para uma possível cura” foi um recorte da nossa investigação apresentada no II Seminário Internacional Artes da Cena e Práticas Contemplativas em maio de 2021.

11 Propomos um anelo artístico-científico a partir de Fernandes (2013), para uma melhor compreensão das relações entre teoria e prática - dança e escrita. Por isso, escritadançante, dançarescrevente e escrituradançada, entre outros neologismos relacionados a essas duas ações: dançar e escrever.

norteadoras: O que a dança do/a outro/a nos provoca? Que danças produzimos a partir de outras danças? Que escritas produzimos ao ver o/a outro/a dançar? Como é dançar para uma carta sendo escrita, para uma carta imaginada? Como a escrita do/a outro/a afeta o nosso movimento? Como é escrever a partir da carta dançada? Como nosso movimento dançado produz uma escrita do/a ou para o/a outro/a? “Compreendemos, então, as escritas como potências: a escrita no papel potencializando o movimento e o movimento interferindo na escrita no papel” (SANTOS; BALDI; MINELLO; SCHIRMER, 2021, p. 3).

Começávamos nossas escritasdançantes a partir de uma espécie de “aquecimento sensível”, para nos conectarmos conosco e com o grupo. Depois dele, partíamos para a escritadançante de cartas, compreendendo que elas se aproximam da função dos: “[...] *hypomnêmatas*, mas nelas o/a escritor/a se faz presente, se mostra ao outro. Ao mesmo tempo em que se mostra, lança um olhar para o/a destinatário/a, pois aconselha-o por meio de seus próprios apontamentos.” (VALLE, 2012, p. 288).

Para Foucault (1992) a carta é uma narrativa de si, já que implica uma abertura de si ao/à outro/a em um trabalho que é efetuado tanto pelo/a escritor/a como pelo/a destinatário/a, a partir do exercício do pensamento, do ócio, da convivência, da meditação, da leitura, ou, propriamente, da elaboração da narrativa a si que envia ao outro. E nesse sentido, podemos aproximar a carta como um possível exercício de cuidado de si.

Acreditamos que cada escritadançante e cada dançaescrivente trazia singularidades pessoais e o modo como cada um/a encara a realidade, visto que

Cada pessoa ordena e nomeia aquilo que vê, que escuta e que toca através de um sistema próprio de significados. Cada uma tem sua visão singular de mundo; só ela vê o mundo como ela o vê. As pessoas aprendem a avaliar os seus corpos através da interação com o ambiente, com os outros, na relação e na projeção com os seus semelhantes (HOFFMANN, 2019, p.43).

Escrevemos cartas para pessoas externas ao Corpografias, que deviam ser dançadas a partir do que o/a observador/a captava do movimento do/a outro/a durante a escrita; produzimos cartas para nossos/as colegas de grupo lerem e dançarem; criamos cartas para o coronavírus e dançamos nossas cartas e, por fim, criamos cartas para nossas danças gravadas.

Ao longo do tempo, compreendemos que a escritadançante das cartas era também um processo de cura:

Nestes tempos de isolamento, sinto falta de ti, do teu toque ao vivo, do dançar junto. De sair do meu abraço, de percorrer outros braços. Acredito que nossos encontros no grupo têm possibilitado abrir algumas vias sensíveis para trabalhar a partir do corpo. Não só numa ideia de movimento desenfreado, mas a pausa, a imagética, a escrita e os próprios compartilhamentos de práticas entre os participantes. Mesmo limitados/as seguimos investigando modos possíveis de escrever e dançar. De pesquisar, de imaginar e criar. Tarefa difícil, pelo menos quando vemos que a realidade é nada criativa ou sensível. (SANTOS; BALDI; MINELLO; SCHIRMER, 2021, p. 7).

Este “corpo que é morada (habitação)”, não se faz só (ZANELLA; BORGES; PERES, 2019, p. 15). Percebemos que, apesar das singularidades individuais e de uma dança entre-telas individual, necessitamos e produzimos coletivamente. Desse modo, as cartas escritas e dançadas ou vice-versa constituíram também uma prática e saber de cuidado de si.

Danças escritas do/no/com o tempo

Nossa última investigação versou sobre o tempo: dançamos e depois desenhamos como lidamos com o tempo em espaço-temporais distintos. Pensar no passado, presente e futuro: quem eu era, o que fazia, quais as ações me moviam no passado e presente e como me vejo no futuro. Depois, investigamos o tempo a partir da canção Tempo Perdido (1985), sua letra e melodia, dançamos esta música. E discutimos um texto sobre o tempo (CANABRAVA, 2007).

Durante esses encontros sobre o tempo, percebemos que o tempo-espaço e o espaço-tempo são móveis. Como é olhar para o passado e pensar no que eu fiz, olhar para o passado e perceber que muito do que fiz me constitui no que sou. Dançar o passado no presente, presentificar o passado... Como é pensar no presente? A gente pensa presentemente ou pensa futuramente no presente? Refletir sobre o presente e perceber que ele também é o passado. Os movimentos de outrora se dão novamente hoje... E o futuro que se apresenta neste presente é também o presente do passado, é também o movimento que veio, mas será um movimento vindouro. E ao fim e ao cabo o ontem é o hoje e o amanhã.

Como diz Canabrava (2007, s.n.):

Por estarmos demasiadamente habituados a pensar em termos de presente, de acontecimentos atuais, numa lógica linearizada e dialética, enfileiramos os fatos. Essa lógica tem dificuldade em admitir que o presente foi e que o passado não se esgota no era. Ao contrário, o passado se conserva. É difícil pensar que o passado é, produzindo uma narrativa não-orgânica, na qual não há linha divisória fixa, e, por isso, como na vida, *existem* falsos passados, múltiplos passados, presentes suspensos, diversos futuros, séries que concordam entre si, mas não com o todo.

Conclusões provisórias

Não trazemos aqui conclusões definitivas, pois temos vivido nossa prática como pesquisa pandêmica ao som, tempo-espaço do que a pandemia nos permite..., mas temos, ao longo desse período, percebido algumas questões. Talvez a primeira seja o reforço do entendimento do paradigma da prática como pesquisa (HANSEMAN, 2015), sobretudo em como as ferramentas, meios e pesquisas são produzidas/inventadas a partir desse engajamento da e com a prática. Não se trata de utilizar a prática somente como ferramenta, ou ainda, elaborar práticas que ilustram uma investigação, mas, por outro lado, como a própria prática de pesquisar e vice-versa constitui um outro paradigma de pesquisa nas artes da cena. E por via disso, gera resultados, dados, escritas simbólicas, modos outros de expressar uma pesquisa-guiada-pela-prática ou uma prática-como-pesquisa.

Todavia não estamos falando de qualquer prática, mas aquela que tem como centro o corpo e suas potencialidades. Nossas práticas sensíveis foram “potencializadoras do movimento e da pesquisa somático-performativa como uma metodologia que conversa com a dança e permite a construção de práticasteorias” (SANTOS; BALDI; MINELLO; SCHIRMER, 2021, p. 8).

Foucault (2014; 1992) desenvolveu longas pesquisas alcançando o conceito de cuidado de si no retorno que fez aos estudar os gregos. Assim:

A noção do cuidado de si era fundamentada no grego pela ideia de epimeleia heautou. Era considerada uma atitude geral, uma forma de atenção ou de algumas ações pelas quais nós, como seres humanos, nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. Tratava-se de um conjunto de preceitos e práticas que funcionavam como exercícios, definindo os destinos na história da cultura, da filosofia, da moral e da espiritualidade ocidentais. Para Foucault, exercício e meditação orientavam o sentido geral da noção de epiméleia heautou. Designavam certas práticas, tais como a memorização do passado, o exame de consciência e as representações conferidas ao espírito, para citar alguns exercícios estudados por Foucault referentes ao cuidado de si. (WANZELER, 2011, p. 11-12).

Aqui, portanto, tentamos elaborar alguns exercícios que se aproximam de uma filosofia elástica do cuidado de si com o intuito de refletirmos sobre nossa existência hoje. Ou seja, um modo de ser-estar, viver-existir entre uma pandemia global. Desse modo, os enunciados aqui postos não almejam comparar-se às primeiras práticas de cuidado de si investigadas por

Foucault, mas revisitá-las ao nosso modo e aproximadas nas circunstâncias de nossas investigações.

Percebemos, ao longo desta investigação em processo, o quanto elaborar práticas e saberes sensíveis nesse período tornou-se também uma prática política de ressignificar o presente e o modo como nos movemos, permitindo que (sobre)vivêssemos à pandemia e continuássemos pesquisando. Em um país que não valoriza a educação, a ciência, e a arte, continuar, mesmo na adversidade, é um ato de resistência. Em um país em que milhares de pessoas morreram de covid, por descaso do governo, sobreviver à pandemia e seguir produzindo arte e ciência, é um ato de resistência.

Entendemos ao longo desta pesquisa que, sim, dança e escrita são afins; uma potencializa a outra. Não apenas os exercícios de escritas performativas nos possibilitaram escreverdançando e dançarescrevendo, como também a prática do uso do diário de bordo. Consideramos dança e escrita como emergentes e essenciais às práticas sensíveis, a partir de um trabalho guiado pela prática, pois esse pode gerar novas formas de pesquisar e gerar conhecimentos nas artes. Também destacamos o quanto esse trabalho gerou aberturas para os/as pesquisadores/as somático-performativos/as desenvolverem outras habilidades sensíveis para ressignificar o momento que viviam e como tal as pesquisas que estavam sendo feitas. Permitindo perguntar-nos como é possível pesquisar-viver juntos/as hoje?

E, desse modo, concluímos que nossas escritasdançantes, aqui produzidas, além das dançasescritas desenvolvidas ao longo deste período pandêmico, foram uma tentativa de sobrevivência, mas que colaboraram para explorar e compreender, ainda mais, a prática como pesquisa nas artes da cena e o/a pesquisador/a somático-performativo/a.

Referências

ANDERSON, Rosemarie. Embodied writing: Presencing the body in somatic research, Part I, What is embodied writing? **Somatics**, Novato, v. .8, n. 4, p. 40-44, spring/summer, 2002.

BALDI, Neila Cristina.; SANTOS, Oneide Alessandro dos; MINELLO, Daniela.; SANTOS, Cinara Neujahr dos. Dançarescrevendo corpografias de uma pandemia. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 1-31, 2021. DOI:

10.5965/1414573101402021e0302. Disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/19432> Acesso em: 3 fev.
2022.

BUARQUE, Chico. **Roda viva**. Chico Buarque de Holanda (1967), volume 3. Disponível:
<https://www.youtube.com/watch?v=IIgtW0wLSTQ> Acesso: 10 jan 2021.

CANABRAVA, Vera Lúcia Giraldez. A recusa do tempo e suas implicações na subjetividade.
Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 28, n. 2, p. 330-343, jun. 2008.

GIL, José. **O medo**. Público [ensaio]. 2020. Disponível em:
<https://www.publico.pt/2020/03/15/sociedade/ensaio/medo-1907861> Acesso em: 25 de mar.
2021.

FERNANDES, Ciane. Quando o Todo é mais que a *Soma* das Partes: somática como campo
epistemológico contemporâneo. **Rev. Bras. Estud. Presença**. Porto Alegre: v. 5 (n. 1), 2015,
p. 9-38.

FERNANDES, Ciane. Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de
pesquisa com prática artística. **Dança**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 18-36, jul./dez. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**: cursos no Collège de France (1980-1981).
São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. São Paulo: Paz e Terra,
2014.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico**: as heterotopias. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: FOUCAULT, Michel. O que é um autor? Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

GOMES, Marcel Maia; FERRERI, Marcelo; LEMOS, Flávia. O cuidado de si em Michel Foucault: um dispositivo de problematização do político no contemporâneo. **Fractal – Revista de Psicologia**, v. 30, n.2, May-Aug, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5540> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/HDPxLw3pNsbmmZPLdnx6BRk/?lang=pt> Acesso: 21 jul. 2022

HANNA, Thomas. What is somatics? **Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**, V. 4-6, p. 1986/88. Disponível em: < <http://somatics.org/library/htlwis4.html>> Acesso em 06 out. 2013

_____. The field of somatics. **SOMATICS: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**, Volume I, No. 1, Oton 1976

HASEMAN, Brad. **O manifesto pela pesquisa performativa**. IN: Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP. (Org.) SILVA, Charles Roberto; et al. São Paulo: PPGAC-ECA/USP, 2015.

HOFFMANN, Carmen. O corpo presente. IN: ZANELLA, Andreza Kemel; PERES, Lúcia Maria Vaz (Orgs). **Memórias do corpo biográfico: como elas habitam em nós?**. São Leopoldo: Óticos, 2019.

MILLER, Jussara.; LASZLO, Cora Miller. Corpos em conexão, corpos em presença. **Mansoa: Revista de Pesquisa em Artes Cênicas**, v. 3, n. 2, p. 95-116, 24 nov. 2020.

RUSSO, Renato. Tempo Perdido. Legião Urbana (1985). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=2hr7Uqu6G80>> Acesso: 13 jan 2022.

SANTOS, Oneide Alessandro dos; BALDI, Neila; MINELLO, Daniela; SCHIRMER, Emanuele. Uma carta para uma dança ou uma dança para uma carta? **Anais...** 27º Seminário Nacional de Arte e Educação. Montenegro: Editorada FUNDARTE, p.01-09, 2021. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/issue/currentem30denovembrode2021> Acesso: 25 jan. 2022.

TERRA, Ana. Saberes sensíveis no trânsito somático-dançante. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs.). **Seminários de Dança. O Averso do Averso do Corpo Educação Somática como práxis**. Joinville: Nova Letra, 2011, p. 163-183.

TIBURI, Márcia. O Que É Sensibilidade? IN: **Márcia Tiburi**. Disponível em: <http://www.marciatiburi.com.br/textos/sensibilidade.htm> Acesso em 19 de jan. 2021.

VALLE, Flávia Pilla do. O cuidado de si para pensar a criação em dança. In: ICLE, Gilberto (org). **Pedagogia da arte: entre-lugares da escola**. V.2. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2012. p.279-292.

ZANELLA, Andrisa Kemel; BORGES, Alexandre da S; PERES, Lúcia Maria Vaz. O que o corpo revela ao ser narrado?. IN: ZANELLA, Andrisa Kemel; PERES, Lúcia Maria Vaz (Orgs). **Memórias do corpo biográfico: como elas habitam em nós?**. São Leopoldo: Oikos, 2019.

WANZELER, Murilo Cunha. **O cuidado de si em Michel Foucault**. 2011. 127p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2011.



**ONDE COMEÇA O CORPO, ONDE TERMINA O OUTRO:
POLÍTICAS DO TOQUE E MODOS DE EDUCAR¹**

**WHERE THE BODY BEGINS, WHERE THE OTHER ENDS:
TOUCHING POLITICS AND WAYS OF EDUCATING**

**DONDE EMPIEZA EL CUERPO, DONDE ACABA EL OTRO:
POLÍTICAS DEL TOQUE Y FORMAS DE EDUCAR**

André Bocchetti²

Resumo

O artigo mapeia diferentes modos de tocar e suas forças a partir de uma prática de educação somática específica, a Biodanza, discutindo o que chama de políticas de toque e sua importância ao gesto educativo. Ao colocar em análise o pensamento do criador dessa abordagem somática e as experiências vivenciadas por pessoas que a experimentaram pela primeira vez, o texto indicia, como efeito dos encontros que se dão pelo toque, o fortalecimento de algumas representações pessoais mas, principalmente, incitações à adaptabilidade, responsividade e agenciamento de corpos que fazem pensar na criação de possibilidades de tocar como oportunidade de produção de outros modos de educar, mais atentos à construção coletiva de partilhas e de espaços de produção comunal de vínculo e convívio.

Palavras-chave: Políticas do toque; Biodanza; Educação Somática.

Abstract

The article maps different ways of touching and their forces from experiences in a specific *somatics* called Biodanza, discussing the touch policies and their importance to the educational act. Analyzing the thinking of the creator of this somatic approach and the experiences lived by people who experienced it for the first time, the text indicates the production of some personal representations as an effect of the encounters that take place through the touch. Otherwise, there are some instigations to the adaptability, responsiveness and agency of bodies that lead us to think about the creation of touching possibilities as an opportunity to produce other

¹ Texto produzido a partir dos resultados parciais de pesquisa realizada no âmbito do projeto "Entre histórias e cartografias de uma prática: o corpo-em-comum e seus sentidos educacionais", contemplada, em 2021, com auxílio à pesquisa (APQ1) da FAPERJ (proc.: E-26/2011.739/2021) e com bolsa de Iniciação Científica pela mesma instituição (proc.: E-26/203.637/2021).

² Professor Adjunto da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: andreb.ufri@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9773-4734>.

ways of educating, more attentive to the collective construction of sharing and spaces of communal production of bonding and conviviality.

Palavras-chave: Touching politics; Biodanza; Somatics.

Resumen

El artículo mapea diferentes formas de tocar y sus fuerzas desde una práctica específica de educación somática, la Biodanza, discutiendo lo que llama políticas del tocar y su importancia para el gesto educativo. Al analizar el pensamiento del creador de ese enfoque somático y las experiencias vividas por personas que lo experimentaron por la primera vez, el texto indica, como efecto de los encuentros que se dan mediante el tocar, el fortalecimiento de algunas representaciones personales pero, principalmente, ciertas incitaciones a la adaptabilidad, receptividad y agencia de los cuerpos que nos hacen pensar en la creación de posibilidades de tocar como oportunidad para producir otras formas de educar, más atentas a la construcción colectiva del compartir y de espacios de producción comunitaria de vínculo y convivencia.

Palabras-clave: Políticas del tocar; Biodanza; Educación Somática.

Estamos no início de 2012. Eu chegava inquieto a um espaço do qual pouco sabia, em meio a lutas existenciais que vinha travando comigo mesmo em uma nova lida com certas histórias que, persistentemente, me devolviam a crises que vivia em meio a um turbilhão de afetos derivados de minhas relações familiares. Encontrei-me com um grupo de desconhecidos(as) que, em uma sala, e após algum tempo de conversa em roda, se poria a dançar. Pouco me lembro dos exercícios propostos. Mas guardo comigo a imagem de um dos participantes que, naquele primeiro encontro, tanto me lembrou a figura de meu pai – homem de quem sentia uma falta irresolúvel naquela ocasião, tanto pela distância geográfica que nos separava quanto pelas dificuldades de convívio que até então tínhamos vivenciado.

As músicas davam uma continuidade prazerosa à aula. As propositoras da sessão, em seus momentos finais, incitavam os participantes a se encontrarem em abraços de acolhimento. Os olhos dos participantes, então, se cruzam, as pessoas começam a se aproximar. Restamos, em meio àqueles encontros, eu e o tal colega que, me devolvendo às relações com meu pai, reavivava inquietações e sensações múltiplas. Não havia outra possibilidade: me aproximei dele, esperando pelo olhar de reconhecimento que iniciaria aquele encontro. O olhar não veio. Seu corpo, estático, me fazia retomar uma barreira familiar até então impenetrável,

que para mim era incomodamente revisitada ali. Apoiado por uma das professoras, que ao ver meu constrangimento veio me receber em seus braços, vi a aula se encerrar em uma roda da qual, igualmente, não guardo a menor lembrança. Aquela parece ter sido, até hoje, uma aula de um só (des)encontro.

O toque que, esperado, não vem; aquele que, em socorro, acolhe. Que forças são essas que se nutrem do tocar – ou do não tocar – dos encontros que realizamos? É possível encontrar nelas alguma potência educativa? De que educação e de que toques, então, se trataria?

Já se vão 10 anos desde que escrevi as linhas que abrem este texto; desde que participei pela primeira vez de uma aula de Biodanza: uma prática de educação somática³ necessariamente coletiva, compreendida por seu iniciador Rolando Toro como uma proposta de “reeducação afetiva” (TORO, 2002, p. 33), na qual a incitação ao movimento, aos encontros e à construção de um grupo que se reúne com alguma frequência⁴ se mostram centrais. Ao longo dos últimos 5 anos, tive a oportunidade de visitar essa abordagem não apenas como praticante, mas a tomando também como espaço a partir do qual muitas das minhas pesquisas, e das perguntas que faço ao campo educacional, se desenrolam. Tenho tido a possibilidade de chocar algumas das diversas nuances dessa prática – a hesitação dos corpos em meio aos seus acontecimentos (BOCCHETTI, 2018), as forças subjetivantes que dela nascem (BOCCHETTI, 2017), a ética envolvida nos encontros que por meio dela se dão (BOCCHETTI, 2019) – com os modos pelos quais se forjam mecanismos de produção de corporeidades⁵ na educação, buscando daí derivar elementos para pensar outras educabilidades possíveis, talvez mais atentas às forças dos corpos, das comunicações que se dão entre eles e das comunidades que desde sua presença e partilha se desenrolam.

³A noção de prática somática é, aqui, emprestada de Thomas Hanna para fazer referência a um grande grupo de atividades corporais que, tendo surgido a partir do fim do século XIX, apresentam alguns princípios em comum: uma concepção de atuação na qual se indissociam corpo, pensamento, afetos e emoções; um instrumental de técnicas manuais ou táteis específicas; e uma valorização da experiência subjetiva como central aos processos desencadeados (GINOT, 2012, p. 58).

⁴Normalmente, as sessões de Biodanza são realizadas semanalmente.

⁵A noção de corporeidade imprime processualidade à noção de corpo, tendo em vista que tal ente se forma, continuamente, por sua própria ação no mundo – o que envolve sua historicidade, força desejante, linguagem etc (LE MOAL, 2008) – e pelos encontros com outros corpos. Por compreender que qualquer corpo só pode ser afirmado a partir desses elementos, opto por usar, aqui, os termos “corpo” e “corporeidade” como sinônimos.

Em minhas pesquisas, não tenho me interessado por desenvolver aproximações focadas na compreensão de mecanismos corporais individualizados. Interpelo, ao contrário, os modos pelos quais aquilo a que chamamos “corpos” são produzidos a partir da “correspondência” com o mundo, ou seja, da atenção recíproca experimentada entre existências – humanas ou não – que habitam uma experiência (INGOLD, 2020). Nesse sentido, tenho me debruçado sobre espaços de produção de grupos – estando a Biodanza entre eles –, tentando compreendê-los enquanto dispositivos nos quais se desenrola uma “dança da atenção”, aos moldes de Erin Manning (2016): “não uma atenção humana, mas uma atenção do campo – a atenção do acontecimento ao seu próprio desenvolvimento, sua própria concrecência” (p. 193). Assim, prefiro pensar em abordagens grupais como a Biodanza enquanto espaços coletivos de produção de corpos pautados na abertura de “registros perceptivos que ultrapassam a intencionalidade e se instauram pelo pensamento-no-movimento” (p. 193).

Neste artigo, procuro dar continuidade, a partir da questão do toque, a alguns exercícios analíticos anteriores (BOCCHETTI, 2017) que contemplam as formas, forças e fluxos que produzem nossa corporeidade a partir do que chamei de “furor” que atravessa os corpos em uma aula de Biodanza. A ideia de furor me surgiu inicialmente por estar associada, tanto do ponto de vista etimológico como de seu uso, à agitação, à paixão e ao delírio; há sensações, portanto, que dizem respeito a um estado de padecimento pelo qual passa qualquer sujeito que esteja aberto à potência da experiência e do inesperado que a caracteriza. Além disso, tal noção está comumente atrelada à violência afetiva de certas experimentações, também fundamental às reflexões que faço por aqui.

Ao enunciar certa “violência”, aqui, me refiro à impetuosidade com a qual afetos nos atravessam e nos tomam. Em autores como Deleuze, por exemplo, é tal intensidade que funda a possibilidade do próprio pensamento. O encontro com os signos que permitem dar forma ao pensar nada mais é, para esse autor, do que uma relação com esse “algo tornado estranho [o próprio signo] porque instantaneamente imantado por uma heterogeneidade que não se oferta a uma reconhecimento tranquilizadora” (ORLANDI, 2016, p. 17). Dito de outro modo, o que produz o pensamento, na ótica deleuziana, é o próprio impensado, a alteridade do signo estrangeiro que, pela violência que lhe caracteriza, nos coloca em um plano de lida necessária com ele; um problema de pensamento, portanto, não está aprioristicamente associado a uma decisão egocêntrica, mas surge àquele que o pensa como uma espécie de obrigação, de alguma forma,

exterior a si mesmo. O pensamento, então, é um pensamento sempre necessário, por ser inescapável ao que se emaranha com o acontecimento que lhe deu origem. “O signo é sempre aquele de Outrem” (p. 17), e essa alteridade, esse estrangeirismo, é que provoca a relação com o pensar.

É necessário notar que tal entendimento tem implicações fundamentais a este trabalho, que compõe um conjunto de investigações que, a partir do olhar sobre a prática da Biodanza, estabelecem reflexões sobre modos de educar no presente. As relações entre ensino e aprendizado se tornam, com Deleuze, devedoras de uma abertura ao estrangeiro que nos faz pensar nossos currículos e suspeitar de nossos programas. Talvez precisemos, então, recuperar (ou criar) um sentido educacional que tenha a ver não com a força daquele que sabe, mas com a debilidade daquele que se expõe aos furores dos signos do mundo, em uma inspiração um tanto animalesca do aprender:

Também a aranha nada vê, nada percebe, de nada se lembra. Acontece que em uma das extremidades de sua teia ela registra a mais leve vibração que se propaga até seu corpo em ondas de grande intensidade e que a faz, de um salto, atingir o lugar exato. Sem olhos, sem nariz, sem boca, a aranha responde unicamente aos signos (...) (Deleuze, 2006, p. 172-173).

Um educar, de fato, atento ao estrangeirismo sem o qual não há pensar. Sem ser capaz de separar o pensamento dos corpos nos quais ele se encarna, parece-me que a violência aqui em questão produz não apenas o próprio pensar, mas também as corporeidades que por ela são, de algum modo, atravessadas. Há que se refletir, então, sobre uma educação somática, mas não somente, de algum modo atenta a esses elementos, e a prática da Biodanza me soa bastante interessante como plataforma para tal exercício.

Uma prática vivencial

“Em um mundo como o nosso, de fome e genocídio, de tortura e delação, em um mundo de abandono infinito, como é possível pôr-se a bailar?” (TORO, 1991, p. 16). A pergunta que ressoa das páginas escritas por Rolando Toro dá notícias do incômodo político que marcou muitos dos movimentos que, sob a alcunha de contraculturais, surgiram nas décadas de 60 e 70, empenhados em trazer à tona, nas práticas que veiculavam, “o corpo e suas sensações, um corpo vibrátil, ‘sensível’” (SANDER, 2009, p. 391).

Rolando sonhava com uma “transformação através da Biodanza” (p. 16), prática que vinha propondo e desenvolvendo desde a década de 1950 – ainda que sob o termo “Psicodança” (CAVALCANTE; GÓIS, 2015, p. 81) –, pensando tal mudança a partir de um conjunto de proposições de natureza biofisiológica que muito deve a estudiosos como Pierre Weil, Wilhelm Reich, Humberto Maturana, Francis Capra e Mircea Eliade, para ficarmos apenas em esparsos exemplos da variada bibliografia por ele consultada. Toro partiria daquilo que compreendia como necessidade primordial de “vinculação original à espécie como totalidade biológica” (TORO, 1991, p. 16), e era exatamente nesse sentido que evocava a dança enquanto um movimento proveniente “do mais íntimo do ser humano” (p. 16), pelo qual se poderia acessar as bases mais primordiais e instintivas no âmbito da prática. Importante notar, entretanto, que Rolando afirma reiteradamente não ter interesse em propor, pela prática que fundava, qualquer padrão de comportamento, compreendendo que tal objetivo sempre esteve aliado, historicamente, a “um trabalho de alienação de catastróficas consequências” (p. 18); o que ele mantém, em suas reflexões, é a existência de um “padrão genético de respostas vitais” (p. 18), expressado, segundo ele, de maneira própria a cada indivíduo. A partir dele, Toro propõe certo “plano evolutivo” (p. 171) que seria “preexistente, inerente à gênese da vida” (p. 171). É a presença em potencial de tal plano, comum à espécie e expresso de maneira singular, que permite a ele advogar por um “estado de plenitude” ao qual “cada indivíduo se direciona” (p. 18).

Mas ainda mais interessante às reflexões aqui propostas é a forma pela qual, a partir da prática da Biodanza, se procura abrir ao participante a possibilidade de acessar tal campo classificado como “evolutivo” por Rolando. Fundando um “Princípio Biocêntrico” – que compreende o Universo como um “portentoso sistema vivo”, sendo a vida a finalidade primeira, a “estrutura guia” (p. 21) para a sua construção –, Toro argumenta por uma interconexão genética entre o Cosmos e cada célula viva. Nesse contexto, o Princípio Biocêntrico surge, em termos de disposição corporal, como “um estilo de sentir e de pensar que toma como ponto de partida e como referência existencial a *vivência* e a compreensão dos sistemas vivos” (p. 21 – grifo meu).

O caráter vivencial, então, desloca a centralidade da prática proposta por Rolando para o “fato inevitável da existência da vida aqui-agora” (p. 21). É por isso que a maior parte das proposições realizadas em uma aula de Biodanza procura colocar seus participantes em situações

de *vivência*. O termo, emprestado de Dilthey⁶, se refere em Toro ao “instante vivido” (p. 121), alheio ao controle da consciência, podendo ser evocado, mas jamais dirigido pela vontade do sujeito (idem). Além disso, a expressão vivencial se deflagraria “em zonas imprevisíveis do encontro inter-humano” (p. 169), sendo incontrolável tanto do ponto-de-vista de sua ação como de seus efeitos no corpo que dança.

O conceito de vivência carrega, por um lado, uma valiosa potência afetiva: ela se materializa, na teorização proposta na Biodanza, como uma “força de realidade que compromete todo o corpo” (p. 121), sendo deflagrada em especial pela música, que para Rolando é a “via régia” pela qual “a consciência se transforma em vivência e a vivência retorna de novo à consciência” (p. 187). Tal noção, por outro lado, traz consigo também uma carga política: o anseio em restabelecer o momento vivencial como central à própria vida se contrapõe, nas reflexões de Toro, à produção de qualquer ideologia, criticada por ele ao longo do texto: “não nos interessa, portanto, a consistência ideológica de uma pessoa, mas sua consistência afetiva” (p. 22).

Talvez seja possível, passadas várias décadas desde as reflexões iniciais de Rolando, propor algumas inclusões às bases de sua análise – o que não é o objetivo deste trabalho. Mas importa salientar que dois elementos filosóficos fundamentais, ainda que derivados de bases teóricas por vezes bastante distintas das utilizadas por ele, entrecruzam os pressupostos da prática proposta por Rolando: a *existência de um plano virtual*, a ser de algum modo atualizado no sujeito durante a prática, e a *valorização da potência intempestiva do corpo*.

Quanto à virtualidade, importa lembrar que, enquanto Rolando a forja a partir de um potencial genético que, voltado à expressão plena da vida, deveria conduzir nossas buscas existenciais, outros autores aqui abordados, como Gilles Deleuze, a compreendem como uma espécie de *caldo de diferença* a partir do qual emerge a singularidade (DELEUZE e PARNET, 1998). Há, nas bases de grande parte da teorização deleuziana, a compreensão de que a multiplicidade e a diferença são anteriores à semelhança e à identidade. Dito de outro modo: ao invés de categorizar os entes existentes a partir das semelhanças que possuem, secundarizando aquilo que afasta sua comparabilidade – como o fazem, por exemplo, diversos filósofos de filiação platônica –, Deleuze propõe uma análise que, tendo como base a diferença pura, pensa

⁶ A noção de vivência em Dilthey está vinculada, diretamente, à relação que se estabelece entre o humano, a partir de atributos como pensamentos, afetos e vontade, e a resistência que seu encontro com o mundo a eles opõe (DILTHEY, 2010).

qualquer tipo de semelhança somente a partir dela. A existência, então, deixa de ser categorizada na reflexão deleuziana em termos representacionais de semelhança, e passa a ser observada em termos de capacidade de ação. É por isso que à pergunta “o que um corpo é?”, que remeteria a um estado de natureza fixo e voltado a uma identidade precisa, Deleuze prefere a questão espinozista “o que pode um corpo?”, que se refere àquilo que ele é capaz; ao que, portanto, o define em ato.

A herança de Espinosa lança a reflexão de Deleuze em uma atenção aos afetos que ele mesmo termina por aproximar de uma espécie de “etologia”, particularmente fundamental na medida em que “ninguém sabe antecipadamente os afetos de que é capaz; é uma longa história de experimentação” (DELEUZE, 2002, p. 130). Contudo, um corpo não pode qualquer coisa, e é justamente o conjunto de afetos a ele possível (e, em muito, por ele desconhecido) que Deleuze denomina virtual (ZOURABICHVILI, 2016, p. 134). E, uma vez que na análise deleuziana o afeto é “a própria consistência do existente” (p. 134), há que se ter claro que a virtualidade nesse autor é necessariamente real, sendo justamente nesse espaço virtual, da multiplicidade em si, e graças a sua existência, que tem lugar o acontecimento, como explica um dos principais comentadores da obra de Deleuze:

Os fatos que preenchem nossa vida têm lugar, portanto, em dimensões heterogêneas, e denominamos acontecimento a passagem de uma dimensão a outra: uma efetuação nos corpos, efetuação suficientemente singular para implicar uma mutação intensiva na escala de uma vida (encontro, separação etc). Enamorar-se, deixar de amar não se alojam em presente algum. Para além dos atos e dos sentimentos, é das crises temporais, das subversões do presente, que o sujeito não sai ileso, idêntico ao que era (ZOURABICHVILI, 2016, p. 122).

“Subversões do presente”. Aqui mora o intempestivo vivencial da Biodanza. E é também por isso que uma filosofia da diferença será, necessariamente, um exercício reflexivo extremamente devedor do inesperado que funda a própria vida e lhe imprime a potência do desconhecido:

Há algo ‘forte demais’ na vida, intenso demais, que só podemos viver no limite de nós mesmos. É como um risco que faz com que já não nos atenhamos mais à nossa vida no que ela tem de pessoal, mas ao impessoal que ela permite atingir, ver, criar, sentir através dela. A vida só passa a valer na ponta dela própria (LAPOUJADE, 2015, p. 23).

Parecem reunidos então, na reflexão que aqui aproxima alguns filósofos e as bases teóricas da Biodanza, o *corpo* em sua intempestividade, a *experiência/vivência* em sua

presentificação e o *acontecimento* em sua subversividade. É possível considerar que tais elementos surjam em diversos momentos da prática aqui estudada, imprimindo-lhe um caráter educativo peculiar – que, como se verá, se alimenta fundamentalmente dos modos pelos quais os corpos estabelecem relações de toque.

Uma aula de Biodanza se desenrola, comumente, pela proposição de uma série de exercícios que, geralmente realizados com o uso da música e dos encontros entre os participantes do grupo, procuram colocar o participante em estados vivenciais. A maioria desses exercícios é precedido por um convite verbal (denominado *consigna*) e corporal – por meio de um tipo de demonstração que não tem como pressuposto a imitação, mas a incitação a certa disponibilidade corporal de quem o vivencia. Uma sessão regular tem uma duração estimada em cerca de uma hora e meia, acrescida de outros trinta minutos realizados antes dos exercícios e dedicados àquilo que se tem denominado *relato de experiência* no âmbito da prática: um momento prévio, em roda, no qual os participantes procuram verbalizar efeitos, em si mesmos, de experimentações realizadas em aulas anteriores, para o grupo.

É também por meio de relatos, dessa vez obtidos a partir de um modelo específico de intervenção, que esta investigação se deu. Aproveitando-se de um acervo que venho constituindo nos últimos anos a partir da prática e da história da Biodanza, o texto retoma registros realizados por meio de *entrevistas de explicitação* feitas com cinco mulheres que haviam participado pela primeira vez, recentemente, de uma aula envolvendo a prática.

As entrevistas de explicitação foram propostas inicialmente por Pierre Vermersch (1994) e estão focadas na descrição do desenvolvimento de uma tarefa, “tal como ela foi efetivamente executada” (p. 18). São, nesse sentido, uma busca pela “verbalização da ação” (p. 17). Originalmente propostas com a dupla finalidade de informar o entrevistador e de apoiar o entrevistado em sua autoformação (*idem*), elas são, aqui, experimentadas como instrumentos capazes de orientar a recuperação de certas nuances afetivas vivenciadas pelas participantes durante suas primeiras experiências com a Biodanza. É por meio delas que Marta (53 anos, terapeuta), Paula (41 anos, educadora), Sabrina (53 anos, atriz), Joana (31 anos, engenheira) e Vera (37 anos, educadora) retomam experiências que ajudam a pensar sobre o que pode um corpo ao tocar e ser tocado por outro(s).

Entre corpos e atmosferas: modos de tocar

É a partir da *leveza* e do *desequilíbrio* que o filósofo moçambicano José Gil construirá uma parte importante de sua análise do movimento do dançarino, afirmando que, de modo geral, o profissional da dança estará em muito focado nesses elementos, a fim de imprimir uma estética própria ao seu movimento. Porém, longe de vê-los nascer de um estatuto corporal dado aprioristicamente, Gil enxerga a esses e a outros elementos comuns à dança e ao movimento como componentes de um corpo, visto por ele como “feixe de forças” (p. 161). Uma parte importante de sua obra é dedicada a esse ente que só se faz por aquilo que o extrapola, razão pela qual muito da reflexão do autor português sobre as corporeidades nasce, precisamente, do estudo dos processos de “transferência imediata de forças afectivas, de inconsciente para inconsciente” (Gil, 2018, p. 14) que, da psicanálise às danças e rituais aborígenes, produzem corpos. Em meio a essa construção, e especificamente no que se refere à dança, Gil (2001) nota a materialização de uma espécie de “placa vibrátil” de contato entre corpos – desobediente a qualquer fronteira geográfica apriorística –, resultante de um conjunto imenso de pequenas percepções que a eles chegam. A essa placa Gil nomeia “atmosfera” (p. 146), uma espécie de agenciamento intensivo capaz de envolver dois ou mais corpos na medida em que se apresenta como “um mesmo meio que transmite diretamente as forças de um corpo ao outro” (p. 146).

Capaz de transformar os corpos imprimindo-lhe as nuances de suas próprias intensidades, a ideia de atmosfera deve ser afastada daquela do “contexto”, principalmente por suas características infra semióticas. A atmosfera age por penetração, e por meio dela forças inconscientes invadem a própria consciência do corpo. Mas, se ela pode em determinado momento se autonomizar em relação aos próprios corpos, deles se desligando – de modo que podemos então dizer que algo “está no ar” (Gil, 2001, p. 147) –, é porque antes de tudo os corpos “exalam um espaço (o espaço do corpo) e todo o contexto dos objetos se acha assim modificado, carregando-se o espaço objetivo de forças (...)” (p. 147).

Note-se, então, que a própria relação entre corporeidades e espacialidades em Gil toma a forma de uma dinâmica de forças pela qual se cruzam os espaços dos corpos – que não se confundem com seus limites organísmico-geográficos, mas dizem respeito aos meios nos quais cada corpo, nele existindo, “se extravasa a cada instante” (GIL, 2001, p. 19). É o cruzamento de tais zonas o germe da própria atmosfera que, uma vez produzida, é capaz de se dobrar, em sua densidade, textura e viscosidade próprias, novamente sobre os corpos – desde aí nossa possibilidade, por exemplo, de captar um “ambiente pesado” ou uma certa “leveza no ar”.

As atmosferas produzidas em uma sessão de Biodanza são diversas em suas consistências e texturas, e sua densidade, no caso dessa prática, parece estar intimamente relacionada à importância do toque, que tem nela uma centralidade bem peculiar. Gostaria de ir além nesta afirmação, propondo que a prática da Biodanza instaura *políticas de toque* específicas, em um sentido semelhante àquele que Virgínia Kastrup, Silvia Tedesco e Eduardo Passos (2008) emprestam à noção de “política cognitiva”. Assim como o conhecer, o tocar “envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*” (p. 12), e práticas que encontram nele certa centralidade incitam-nos a compreender suas forças e a fazer do toque um problema político.

A incitação ao toque, em uma aula de Biodanza, é tanto sua dinâmica central quanto um de seus elementos principais de convocação ao já discutido estado vivencial. Em nosso caso, e a todo momento, as participantes entrevistadas eram levadas a um movimento de aproximação de outro(s) participantes, em pares, trios ou grupos. É, por sinal, das pequenas percepções que emergem nessa intensa comunicação háptica⁷ entre corpos que derivam muitas das atmosferas experimentadas durante as aulas, ora sentidas como confortáveis e aconchegantes, ora como incômodas, mas sempre marcantes em sua perceptividade, captadas seja como “(...) a energia do local, das pessoas e do grupo” (Marta), seja como lugar de “todas as sensações” (Sabrina):

todo o clima, as músicas, a aula, o ambiente, tudo isso vai te deixando à vontade, sabendo que não é você que está ali sozinha no meio, fazendo uma coisa, não, tá todo mundo ali junto com você, seguindo, sentindo (...) (Joana)

você entra numa coisa que o [diretor e ator] Celso Martinez talvez chamasse de “celebração”, que é aquele estado em que você está ali em comunhão com as outras pessoas e, enfim, você não é só um indivíduo, você faz parte de um grupo... (Paula)

A produção de atmosferas, pensadas enquanto composições sensíveis de materialidade afetiva, é de tal modo intensificada nos encontros com o outro durante uma aula de Biodanza que a sensação daqueles que a ela chegam é, por vezes, de envolvimento com uma densidade de circulação afetiva muito ampliada:

⁷ É também Virgínia Kastrup (2015) quem diferencia a dimensão háptica da experiência, afastando-a, com base no pensamento deleuziano, de um funcionamento ótico da percepção: enquanto este geraria uma separação hierárquica entre figura e fundo, ampliando a possibilidade de uma dicotomização entre sujeito e objeto, a percepção háptica geraria experiências diretas, capazes de escapar de modelos representacionais apriorísticos. Como se verá aqui, tal escape é de fundamental importância para o valor de abertura dos corpos que parece se imprimir, ao menos em alguns casos, pelos encontros promovidos no âmbito da Biodanza.

(...) é energia, é pensamento, é troca, ou não troca, enfim, é um tipo de troca a não troca. Então é isso, assim...às vezes, quando você se encontra com pessoas, e quando eu te encontrei, já não conseguia nem mais olhar, assim, era muita... (Sabrina)

Sabrina vive o esgotamento experienciado por um corpo que, aberto à continuidade de sua produção e à relação com a alteridade, se vê tomado pela multiplicidade e intensidade das forças que lhe atravessam. Se tal movimentação de intensidades pode, de fato, levar ao cansaço, é pela potência afetiva que ela, obviamente, faz circular. Por outro lado, é também por tal força que uma das participantes entrevistadas pode afirmar que “as pessoas, a música, o ambiente fazem você soltar um pouco” (Joana), e que outra pode então experimentar composições inesperadas:

(...) é como se eu sentisse a essência da galera, sabe, a minha, ali, de todo mundo, sabe, todo mundo com as suas dificuldades e com as suas facilidades e com suas já liberdades e com seus aprisionamentos, mas também todos ali, sabe (Sabrina).

De todo modo, é no interior dessas produções atmosféricas que se desenrola um conjunto de relações viabilizadas pelo toque que merece particular atenção. Diante do caráter radical da alteridade, promovido pela vivência e pelos diferentes modos de tocar que ela instaura, são colocados em xeque muitos dos reconhecimentos prévios que definem modos de viver e se relacionar. A Biodanza, incessantemente, instala experiências e relatos acerca daquilo que se passa entre corpos, sobretudo humanos, dada a centralidade dos modos de comunicação entre eles à própria prática – definida como a “poética do encontro humano” por seu fundador (TORO, 1991, p. 16) – e seu funcionamento como lugar de irrupção dos mais importantes acontecimentos nas narrativas produzidas. A presença do outro é irremediável na prática – e aí estão muito de sua força educativa e dos desafios com os quais se deparam as participantes:

(...) era para ficar mesmo de olho fechado – acho que era de olhos fechados – que era o meu movimento sozinha. Por mais que eu tivesse de olho fechado, a sensação que eu tenho era que eu tava ali (...) eu fiquei muito insegura de achar “ou tão olhando” ou “eu não vou prestar atenção no comando e eu vou ficar aqui e todo mundo vai me ver (Vera).

A inquietação de Vera se dá diante da força dessa alteridade que com ela se choca. Pensado a partir de José Gil (2001), o encontro dos corpos em uma prática como a Biodanza é, antes de tudo, um encontro entre os seus espaços, algo como duas franjas intensivas que de cada um brotam e se tocam, sem relação necessária de contato físico; ou de duas “zonas”, que como

compreende Jean Luc-Nancy (2015) não são lugares, mas sim “uma desterritorialização no próprio território” (p. 61) que temos por costume denominar corpo.

De fato, o que a noção de zona e de espaço do corpo compartilham é a irrupção de uma geografia de forças pouco definível em termos geográficos, mas plenamente identificável por aquilo que produzem nos corpos que se tocam. Isso acontece porque o tocar faz emergir outras espacialidades entre eles: na medida em que “frequenta a pele”, “dela se aproxima, a visita e a observa”, o toque é “um olhar que se conforma plenamente a seu objeto” (NANCY, 2015, p. 60), ao mesmo tempo em que “mergulha na obscuridade” do tocado. Diferente do simples contato, o toque não é uma chegada, mas “uma vinda” (p. 60), que coloca os corpos que se tocam em um movimento específico de comprometimento “com uma intimidade” (p. 59):

O corpo tocado e tocante – tocado por tocar, tocante por ser tocado, tendo sempre em outro lugar a razão suficiente de seu ser corpo – esse corpo se ordena a si mesmo, quer dizer, a esse contato de corpos sem nenhum outro fim além de si mesmo. Ordena-se a esse contato que também inclui o próprio corpo consigo mesmo: pois precisamente assim ele nem é e nem tem mais um “si”, expondo-se inteiro (NANCY, 2015, p. 28).

Então exposto, o corpo que toca “sai de sua forma” (p. 28). E é também nesse “exformar” (p. 26) – nessa produção do corpo por um sair do si – que parece investir fortemente a prática da Biodanza. Se seguirmos no pensamento de Jean-Luc Nancy (2015), tal possibilidade de tocar e ser tocado tem, então, uma relação direta com aquilo que ele chama de “presença”, e que não tem qualquer relação posicional, mas se dá “na exposição, apresentação, vinda, aproximação e distanciamento” (p. 77). O *estar presente* diz respeito, pois, a uma relação de proximidade exposta. Um corpo toca e se presentifica não mediante posicionamentos geográficos que assume frente a outros corpos, mas por uma espécie de expulsão das fronteiras de um si mesmo que o deixa totalmente exposto à imprevisibilidade do encontro:

cada encontro, ou com pessoas que eu não conhecia, ou com quem eu conhecia era um universo, um universo que...o que vem? Em cada encontro, né? O que...aonde é a brincadeira? Aonde é o lúdico daquele ali, daquele encontro? Aonde é o jocoso? Aonde é o...os diversos sentimentos que vão...quais os sentimentos que aparecem ali naquele lugar? Você não programa, você vive, né...(Sabrina)

Mas não se trata aqui de um apassivamento incondicional. A presença parece sempre se dar, na sessão de Biodanza, em meio a uma tensão entre apassivamento e regulação do próprio

corpo. Um jogo entre “territorialização” e “desterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 1997), no qual ora se deseja fazer “do fora um território no espaço” (p. 14), construindo-se a partir daí outros modos de se assumir a própria presença, ora se entra em um movimento de “desterritorializar-se a si mesmo” (p. 14), colocando-se à mercê do intempestivo dessubjetivante comum à experiência. Tal relação entre abertura e regulação surge ante ao outro, e também diz respeito às políticas de toque que alimentam a prática, frequentemente materializadas em um jogo que convida cada participante a se disponibilizar ou se fechar às emoções e sensações provenientes dos afetos de corpos que se encontram; afinal de contas, como lembrará Sabrina, “tem uma coisa de eu ficar à vontade também, sabe, nem forçar muito”, que a leva não a um plano de não afetação, mas à encerra em uma situação subjetivamente estável, no âmbito de alguns momentos de sua experiência com a prática, e que nos fala diretamente desse manuseio dos processos de produção corporal.

De qualquer modo, em que pesem os movimentos de regulação de si, é de fato o estrangeirismo do corpo do outro que parece se revelar como grande produtor do furor que emerge dos encontros e dos toques em uma aula inaugural de Biodanza. “Irredutível em sua alteridade” (SKLIAR, 2003, p. 43), o outro que irrompe furtivamente durante a prática noticia a distância que dele nos separa, ao mesmo tempo em que nos convoca à aproximação pelo toque e presença. O que daí se vislumbra, a partir das entrevistas, é uma série *de violências pela estrangereidade*, de diversas naturezas. Algumas delas se dão diante de algum tipo de oposição de comportamento, como no caso do incômodo de Vera com as pessoas “mais soltinhas” com quem se encontrava, que em sua leitura eram seu oposto. Durante os encontros, são comuns as narrativas que apontam para a inquietude causada por essa alteridade que destoa em relação à percepção de si mesmo. Marta narra um desses casos:

Teve um menino que foi uma coisa muito interessante também. (...) Eu me retrai pra deixar ele estar. Porque eu vim do, do brincar, do não sei o quê, e tinha dançado com alguém, quando eu cheguei pra dançar com o menino, que eu encontrei o menino, eu tentei encontrar aquele meio termo ali, e o “bichinho” durinho (...) eu tentei trazer e ele não veio, aí eu falei “Marta, para, né...”, fecha e acolhe o outro, deixa o outro...entra no ritmo dele pra ver como é.

A estrangereidade que toca termina por convocar a uma responsividade que em Marta se materializa em uma espécie de adaptabilidade ao encontro, uma abertura, talvez, à possibilidade de composições afetivas com a diferença – ainda que esta implique, no caso, em certo

apassivamento de uma corporeidade que toca e é tocada por outra. Bem diferente, por exemplo, é o efeito de tal tipo de estranhamento em Joana:

Mas também fiz caminhada com essa menina...e se abaixava, voava, era bem diferente (...) Achei engraçado, não engraçado de zoar, não, assim, algo que me fez até soltar o riso...rir, assim, de sentir essa diferença, né. Achei divertido, legal, bom...Eu não sou de sair pulando.

O toque entre corpos desconhecidos parece surgir com muita frequência, no caso dessas primeiras experimentações em Biodanza, atrelado a um estranhamento provocado por uma *autorreferência* primeira. O olhar sobre si mesmo, concomitante ao encontro, lança a relação com a alteridade em um jogo que inclui expectativas – como a de Marta, que a certa altura se incomoda com um aluno mais antigo e em formação que lhe parece uma “pessoa dura”, mais dura do que ela própria – e *comparações*, como a que leva Vera a se espantar com uma amiga que, “aparentemente uma pessoa muito rígida, estava numa entrega, num sorriso para as pessoas” que lhe fazia perguntar “o que aconteceu com essa garota?”.

Mas a autorreferência atrelada à estrangeiridade constitui outros tantos constrangimentos no corpo que experienciamos na prática. Joga-o em um campo de representações diversas, que inclui associações diretas:

(...) eu abri o olho e vi que era ele (um senhor com quem se encontrara) e eu fiquei no abraço com ele que foi um abraço mesmo de entrega (...) ele pra mim foi uma associação com uma figura masculina de proteção, de carinho (...) tanto que me veio a lembrança inclusive do meu pai (...) eu pensava muito no meu pai (...) porque não tenho referência dele...meu pai era um cara mais durão. Mas eu acho que é essa coisa do...imagina, também, pra mim eu acho que é a falta do contato com esse abraço masculino mais velho, mais maduro. Eu não tenho isso há uns 10 anos. E eu não tenho referências mais velhas. A sensação que eu tive era um resgate, sabe, do abraço, desse, dessa figura...(Vera)

Algumas dessas associações surgem nos relatos que recuperam relações familiares mas, igualmente, remetem ao próprio comportamento:

igual eu faço quando eu acolho as pessoas...eu quando eu gosto muito e eu cuido, eu enfio aqui, no meio do peito, igual mãe faz, eu faço assim: pum, enfio a cara aqui, e agarro...e ele fez exatamente isso comigo...ele me botou aqui, no peito dele, me abraçou, e me cuidou...engraçado que eu deixei... (Marta)

E outras tantas devolvem o sujeito a uma reflexividade que comumente interrompe o processo de explicitação almejado pela própria entrevista:

(...) para mim foi uma experiência da dificuldade que eu tenho nessa relação dos limites...ou eu abro mão completamente desse corpo ou eu perco a noção e extrapolo (Vera)

(...) esse momento de eu fazer o carinho no rosto de um homem pra mim foi muito importante, foi uma sensação de oportunidade de contato com um corpo que, pra mim, aparentemente é estranho, eu evito, enfim. (Vera)

Em que pese a importância atribuída a essas representações pelos sujeitos que vivenciaram a prática, há nelas, porém, elementos que continuam a devolver os praticantes, em suas corporeidades, a uma série de identidades previamente consolidadas; narrativas que nos mantém presos a uma história de significações contra à qual muitos dos filósofos aqui citado frequentemente se insurgem:

Estamos sempre dependurados sobre o muro das significações dominantes, estamos sempre mergulhados no buraco de nossa subjetividade, o buraco negro de nosso Eu que nos é mais caro do que tudo. Muro onde se inscrevem todas as determinações objetivas que nos fixam, nos enquadram, nos identificam e nos fazem reconhecer; buraco onde nos alojamos, com nossa consciência, nossos sentimentos, nossas paixões, nossos segredinhos por demais conhecidos, nossa vontade de torna-los conhecidos (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 58).

Em meio a tais muros e buracos, talvez as práticas que convocam outras corporeidades – e me parece que a Biodanza também é repleta delas – tenham algo diferente a assinalar. O corpo que baila, como já visto, é aquele que sai de um desequilíbrio a outro, dirá José Gil (2001), e Sander (2009) nos incitará a “através da dança, compor um corpo que não está dado”. Inquieta e hesitante, a produção de um corpo visto como sistema aberto (CLOUGH, 2007) é sempre subversão aos regimes identitários fixos que perseguem a corporeidade, e ainda que algo das vivências iniciais em Biodanza possa permitir ao praticante o retorno a tais regimes de significantes estáveis, não são poucos os momentos em que o acesso a um campo de afetos distintos, também alavancado pela alteridade, faz gaguejar os reconhecimentos, tornando insuficientes as representações e apontando, então, para uma experimentação de outras formas de subjetividade. Algo assim parece surgir na explicação vacilante de Vera sobre um de seus encontros:

(...) tinha a coisa do, de eu criar uma coisa de, de referência, eu criei referência, mas esse, com esse, foi uma coisa assim muito...uma sensação de uma mansidão, era uma coisa, um silêncio muito confortável, eu acho que é isso. Os outros eu tinha uma dificuldade, o silêncio se tornava desconfortável, pelo olhar. Esse era um olhar acolhedor (...) rolou uma identificação talvez, quase na sensação(...). Depois eu não consegui fazer com ninguém, não consegui fazer com outras pessoas.

A identificação na sensação que Vera explicita parece dizer respeito, bem mais, a um outro modo de tocar, que dessa vez leva à construção de um agenciamento entre dois corpos que faz ruir os regimes identitários mais fixos, abrindo espaço para outras composições, inesperadas, entre eles. Ninguém, além do próprio encontro, é responsável pelo silêncio reconfortante de sua narrativa. Há algo que se estabelece no contato intensivo entre esses corpos que funciona como um escape, uma fuga ao que formataria previamente as identidades colocadas em jogo. Parecem ser as características específicas desses contatos entre corporeidades intensivas que farão com que Sabrina separe as pessoas daquele espaço entre aquelas com quem “você explode” e outras com quem você “fica menor” quando toca. Tais contatos, capazes de alçar um campo de forças que circula entre tais corporeidades, tem efeitos físicos e notáveis no corpo extenso – visíveis por exemplo no encontro de Marta com outro participante, mais novo que ela:

(...) ele olhou, olhou no olho, aí...a mão. Eu estou sempre...eu sempre procuro ter um sorriso no olhar para a pessoa. Ele me tocou e a gente se abraçou, eu falei “cara, muito interessante”...ele me pegou, ali, eu quase desmontei, porque ele me acolheu e me cuidou, e me fez carinho.

Em algumas dessas narrativas estão claramente misturados os movimentos corporais, os gestos e os afetos que eles carregam aos encontros – e parece ser a partir destes últimos que os corpos se tocam em sua intensividade. É nesse plano intensivo que uma conversa corporal bastante peculiar envolvendo Vera e outra participante pode, então, acontecer:

(...) com essa era como se eu estivesse conversando com ela e a gente tendo um diálogo, num era mais eu desejando coisas, era eu conversando porque era o mesmo ritmo de sorriso, ela olhava, eu olhava, eu consegui ter uma sintonia (...). Mas tinha uma coisa, assim, de eu me sentir no mesmo... “estamos experimentando”...Era como se fosse um...você pescar algumas coisas, acho que a gente pescou umas coisas uma da outra (...). E era a coisa desse movimento, num era um sorriso estampado, era uma coisa de...aí ria, eu ria também, era uma coisa assim, tipo, “tô entendendo também o seu desconforto”, mas ao mesmo tempo é gostoso, era como se a gente tivesse falando sobre isso.

Da aproximação entre estrangeiros se produz, então, uma composição afetiva, que carrega, consigo, novas capacidades e possibilidades às corporeidades que nela se fundem. Parece possível, portanto, pensar em muitos dos encontros que se dão na prática da Biodanza como um convite àquilo que Denise Sant’Anna (2001) compreende como uma “ética das composições”, que se refere ao

(...) estabelecimento de relações nas quais, no lugar da dominação, se exercem composições entre os seres; estas não são nem adequações harmoniosas entre diferenças, nem fusões totalitárias fadadas a tornar todos os seres similares. Trata-se de estabelecer uma composição na qual os seres envolvidos nela se mantêm singulares, diferentes, do começo ao fim da relação: a composição entre eles realça tais diferenças sem, contudo, degradar qualquer uma delas em proveito de outras (p. 95).

Diferença que, mantida durante o encontro, não precisa mais conduzir a uma necessidade de adequabilidade do outro, mas parece levar a uma espécie de inegável desfrute entre singularidades que, em contato, produzem o imprevisível. As narrativas que acessam a esses campos de força (para além das formas) obrigam a outros modos de compreender os sentidos e os gestos, outros modos de se falar da experiência:

(...) eu não toquei, eu só olhei. Eu me lembro da pele dela, e é como uma sensação que era quase como se eu tivesse tocado. (...) Era uma coisa assim, exatamente da coisa do macio, que tinha a ver com aquele olhar, com aquele sorriso...é como se ela fosse, sabe, uma pessoa macia, aveludada (Vera).

Quando eu peguei a mão dele eu saí de uma menina mais nova que eu para um homem mais velho que eu que ele veio entregue e pegou a minha mão de um jeito que eu vi que ele já estava acostumado a fazer aquilo, já não era a primeira vez (...) É uma mão sem medo, uma mão livre pra descobrir, e aí assusta, né? (...) Aí alguém, assim...é o que eu falei, mão é muito...sem sensação de invasão, nada, nada de pejorativo, nada disso, não é isso. É só essa coisa que a gente perde quando deixa de ser criança, que é aquela coisa de não ter medo da entrega pra qualquer um (Marta).

Os encontros, ao serem narrados, induzem a outras formas de falar do outro, captáveis exemplarmente nas narrativas sobre os olhares que, de alguma forma, se conectam. Surge então a menina “que olha nos olhos” (Marta) ou a que “era bem quietinha mas tinha um olhar bem profundo” (Joana). Por outro lado, em alguns momentos passam a causar incômodo as situações nas quais tal contato não tem lugar, e isso faz com que Vera se lamente de um encontro com uma participante “mais agitada: é como se o meu olhar não conversasse com o dela porque ela tava num ritmo diferente do meu, e aí eu tentava pensar em coisas para criar um olhar, para eu desejar coisas para ela, mas não era um diálogo”, dirá ela. Ao lado desses olhares que tanto tocam, surgem narrativas impregnadas de outros tantos enlaces que, também pelo tocar, tornam pouco delineáveis as fronteiras entre corpos e sensações:

(...) a (mão) dela era uma textura de uma moça, uma mãozinha longa, assim, e a pelezinha mais escura, e ela assustadinha com o toque da mão. Ele, aquela mão com os dedinhos menores, assim, mas uma pessoa que tá ali no momento, presente,

inteira, buscando aquilo que ele precisa (Marta).

Eu me lembro também da pele dele, eu me lembro dessa coisa do perfume, que pra mim é um perfume masculino de pai (risos) (...) E a coisa da delicadeza, da mão, e da coisa mesmo da pele (...). Era um contato com um homem mais velho, então tinha a coisa da pele mais murcha, eu me lembro disso, do abraço mais...do corpo mais curvado...eu me lembro do perfume dele, me lembro muito do olhar dele...que era uma coisa muito...inclusive quase sem...num é sem brilho, mas uma coisa tão calma e tão serena que a sensação que eu tinha é que era quase um suspirozinho (...) (Vera).

Olhares-toque, texturas-existência. Mediados pelas propostas da prática, alguns dos encontros na Biodanza produzem outras visibilidades e, com elas, outras formas de se produzir a si mesmo e ao outro. Qualquer que seja a relação instaurada pela/com a alteridade, parece surgir durante a prática – inclusive naqueles que não tem uma relação habitual com experimentações corporais – uma exposição fundamental à potência afetiva do encontro com o outro. Esse sentido de abertura é um efeito reiterado de muitos dos modos de tocar nos quais a abordagem investe. Fica claro que tal abertura causa, em muitos momentos, inquietação: como a de Marta, que se sente como alguém “desnudado (...) só com a intensidade do toque”, ou a de Vera, em determinado momento angustiada com o “ficar olhando no olho da pessoa e não falar nada”. Mas isso só testemunha, mais uma vez, a importância da relação entre o tocar e a responsividade a ele inerente, que incita os participantes a, de alguma forma, agirem e se dobrarem sobre si mesmos.

Por mais efêmeras que tenham sido as sessões vivenciadas pelas entrevistadas, os encontros por elas propiciados parecem suficientemente potentes para lhes conduzir a uma série de reflexões que remetem, de alguma maneira, às políticas de toque que incidem sobre seus corpos, dentro e fora da aula. Por um lado, fazem-nas lidar com sua própria forma de se disponibilizar à experiência: Paula se refere ao valor da “experiência por si só, sem nenhum objetivo”, Marta encontra “vários vocês num mesmo local a partir de vários encontros” e Vera lida com uma forma própria de ignorar ou extrapolar o contato com os corpos a partir do sexo dos participantes. Quando se distanciam dos regimes identitários apriorísticos, as participantes se tornam permeáveis a questões que emergem da própria experiência, e passam a problematizar os próprios modos de tocar, lidando, por exemplo, com a fluidez do próprio movimento ou com a sensação de liberdade trazida pela prática – narrada por Vera como “quase infantil”, enfatizada na vivência “sem controle” por Sabrina, nos momentos em que “você pode fazer o que quiser” por Paula e em uma certa “loucura” da prática encontrada por Marta. Nessas situações, parece possível se falar – mesmo no caso de experiências esparsas como essas imersões iniciais – em

corporeidades que, escapando a regimes representacionais outros, imergem na experiência e em toda a intempestividade que lhe caracteriza. É talvez nesse momento que surjam as possibilidades de uma educabilidade atenta ao caráter acontecimental da experiência, que se dê com e a partir do corpo, e que se mostre apta a escapar dos sonhos de uma existência plenamente programável, em favor da potência inesperada da vida. Uma educação que toca.

Inquietações finais: é possível um educar que não despreze o toque?

Seria impossível encerrar um texto como este sem lembrar dos anos que nos tiraram muito do direito de tocar. De uma hora para outra, em meio à pandemia global de covid-19, muitos de nós nos vimos privados dos sentidos de aproximação que a noção de toque carrega. E não que, antes disso, nos tocássemos em abundância: as lógicas de adaptabilidade, responsividade e agenciamento de corpos que, como vimos, acompanham certos modos de tocar, já há muito são interditos conhecidos em nossas práticas, reflexões e escritos. A pandemia, no que tange ao toque, nos encheu de uma nostalgia daquilo que já há muito mais tempo havíamos perdido.

Se as políticas de toque dificilmente podem ser pensadas fora de espaços reservados às artes e à educação somática – como a Biodanza –, é certamente porque “nenhum tabu é mais difundido do que o de tocar” (NANCY, 2015, p. 59). Mas é também porque uma parte fundamental de nossos modos de nos compormos em sociedade expulsou o toque, e as forças a ele associadas. Foi assim, evidentemente, com o gesto educativo que, quando materializado em ambientes formalizados, como a própria escola, em muito se construiu, inclusive historicamente, pela recusa da aproximação que certos modos de tocar carregam consigo. Pensemos, exemplarmente, na sala de aula: esse espaço povoado por grupos que, necessariamente, compartilham de um tempo, em geral cronologicamente estendido. Sua invenção, como já tão bem pontuaram Dussel e Caruso (2003) a partir de uma perspectiva foucaultiana, seguiu percursos diversos na história, que buscaram instituí-la como uma “situação de governo” na qual a gestão da “estrutura de comunicação entre sujeitos” (p. 37) é central. A vontade de conduzir as consciências e os corpos que caracteriza esses espaços desde o seu nascimento fez deles construções realizadas sempre a reboque de relações nas quais certo indivíduo – ou, no máximo, certo grupo reconhecidamente destacado de estudantes – controlava ou regulava a ação da maioria.

De Comênio a Herbart, do método global à escola nova, é constantemente em favor de uma “condução das conduções” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 43) que as estratégias de aula funcionaram – inclusive aquelas capazes de forjar políticas de toque, em geral distintas das que puderam ser enxergadas até aqui. Se o toque pode comparecer à sala de aula, historicamente, foi de modo majoritariamente associado a tais regulações e, no limite, às técnicas punitivas que ainda hoje teimam em frequentar os espaços dedicados à educação - deixando, portanto, de ser toque, se nos focarmos na ideia de aproximação que tal noção carrega consigo. E não percamos de vista, ainda, um “neoliberalismo escolar” (LAVALL, 2019, p. 7) que, junto a esse governo das condutas que forja a sala de aula moderna, deu-lhe roupagens ainda mais individualizantes em favor de racionalidades mercadológicas, gestões eficazes e empreendedorismos pessoais.

Em tudo isso, o que perdemos, ou o que nunca tivemos – e muitos autores já o alertaram –, foi a capacidade de constituir, na sala de aula, um espaço efetivamente comum, capaz de se manter pela “persistência das diferenças singulares enquanto diferenças”, ser experimentado “como partilha das diferenças”, na construção de uma espacialidade “onde cada um reforça por sua própria diferença a potência desta comunalidade com o outro” (REVEL, 2012, p. 113). É em referência a tal comum, por sinal, que Jan Masschelein e Marteen Simons (2014) afirmam a própria *skholé*, a matéria da escola: a viabilização de gestos pelos quais “coisas são postas ‘em cima da mesa’, transformando-as em coisas comuns, coisas que estão à disposição de todos para uso livre” (p. 163).

O que aconteceria se encontrássemos, pela atenção às políticas de toque que permeiam os espaços educativos, possibilidades de adensamento dessa matriz comunal? E se o toque, com sua exigência à adaptabilidade e à responsividade, com sua força de agenciamento, deixasse o lugar de distopia que muitas vezes ocupa na sala de aula? E não me refiro aqui, necessariamente, à construção de espaços e tempos nos quais práticas somáticas sejam ofertadas institucionalmente; remeto, sim, à viabilização de oportunidades de ampliação de circulações afetivas entre corpos, em diferentes tempos escolares, pelas quais elementos como a aproximação, a solidariedade e o vínculo – sentidos por vezes como tão estranhos à reflexão educativa – sejam percebidos, problematizados e cultivados. Em um de seus livros sobre o amor, bell hooks (2021) o afasta de um romantismo que comumente o acompanha, demarcando-o como ação, como “vontade de nutrir o crescimento espiritual” (p. 48) de nós mesmos e dos outros – pensando tal espiritualidade enquanto “compromisso com uma forma de pensar e agir que honre os princípios de

interconexão e simbiose” (p. 115). Creio que adensar as *possibilidades de tocar* – e espero ter dado bons indícios sobre o modo como a prática da Biodanza tem me ensinado isso – seja um bom caminho para que ações amorosas e atentas à alteridade venham à tona nos espaços educativos. Isso porque o tocar é, ao mesmo tempo, “ao menos o asseguramento de uma boa vontade” (NANCY, 2015, p. 59) e um gesto pelo qual se “abala, perturba, agita ou sacode” (p. 59) a si mesmo e ao outro. E talvez seja particularmente importante, após anos hapticamente tão receosos, ver nossas situações educacionais permeadas pelo acontecer das aproximações entre corpos, trocas de olhares, escutas atentas ao outro, atividades de cuidado e gestos de acolhimento. A sala de aula, se tornaria, então, mais um lugar no qual a presença do outro é irremediável? Talvez, e felizmente.

Referências

BOCCHETTI, André. De toques sutis a voadoras: por uma ética educacional a partir dos corpos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v.5, n.3, p. 475-490, set-dez/2019

_____. Por uma estética da gagueira: o corpo vacilante como possibilidade da experiência educativa. In: IX Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2018, Rio de Janeiro. **Anais do IX Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, 2018.

_____. O furor como método: sentidos educacionais de uma prática somática. **Revista Cocar**, Belém, ed. esp. 4, p. 28-56, jul/dez. 2017.

CAVALCANTE, Ruth; GÓIS, Cezar Wagner de Lima. **Educação Biocêntrica: ciência, arte, mística, amor e transformação**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

CLOUGH, Patricia Ticineto. **The affective turn: theorizing the social**. London: Duke University Press, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Espinosa: Filosofia prática.** São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia – vol. 5.** São Paulo: 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar.** São Paulo: Moderna, 2003.

DILTHEY, Wilhelm. **Filosofia e educação: textos selecionados.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

GIL, José. **Caos e Ritmo.** Lisboa: Relógio d'Água, 2018

_____. **Movimento total: o corpo e a dança.** Lisboa: Relógio d'Água, 2001.

GINOT, Isabelle. Un défi épistémologique et politique: les pratiques somatiques et leurs usages sociaux. **Spirale. Arts lettres sciences humaines**, n242, 2012, p. 58-60.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

KASTRUP, Virgínia. O tátil e o háptico na experiência estética: considerações sobre arte e cegueira. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**, 2015, v. 8, n. 3, p. 69-85.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes.** São Paulo: n-1, 2015.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino**

público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LE MOAL, Philippe. *Dictionnaire de la danse.* Paris: Larrousse, 2008.

MANNING, Erin. **The minor gesture.** Dhuram, UK: Duke University Press, 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014

NANCY, Jean-Luc. **Corpo, fora.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2015.

ORLANDI, Luiz B. L. Prefácio. *In.:* ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento.** São Paulo: Ed. 34, 2016, p. 9-22.

REVEL, Judith. Resistências, subjetividades, o comum. **Lugar comum**, n. 35-36, p. 107-114, 2012.

SANDER, Jardel. Corporeidades contemporâneas: do corpo-imagem ao corpo-devir. **Fractal: revista de psicologia**, v.21, n.2, p. 387-408, mai-ago/2009.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Passagens para condutas éticas na vida cotidiana. *In.:* _____. **Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 87-101.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de vista**, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003.

TORO, Rolando. **Biodanza.** São Paulo: Olavobrás, 2002.

_____. **Coletânea de textos de Biodanza (Tomos).** Fortaleza: ALAB, 1991.

VERMERSCH, Pierre. **L'entretient'explicitation.** Paris: ESF, 1994.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. São Paulo: 34, 2016.



EMPATÍA

Implicaciones, sentidos y aprendizajes en Enfermería

LÓPEZ, Adriana¹
DÍAZ, Fernanda²
ANGELINI, Carla³
DÍAZ, Juan E.⁴

Resumen

En el marco del proyecto de investigación: “Dispositivos de aprendizaje del cuidado integral de la salud desde la perspectiva de Enfermería” de la Universidad Nacional del Sur, Argentina, nos interesa desnaturalizar los sentidos atribuidos a la idea de empatía. Considerada como una aptitud fundamental para el ejercicio profesional, pareciera que su sola mención garantizaría abordajes desde el cuidado integral. Nos preocupa el riesgo de otorgarle ese atributo mágico mediante el cual sólo proponerse empatizar permita tener certezas sobre qué siente-piensa el otro. Como dice Percia (2019) “toda sensibilidad tiene derecho a muchos misterios y la empatía los reduce”; en este artículo brindamos pistas para pensar modos de componer ejercicios empáticos como experiencias respetuosas que alojen genuinamente la otredad.

Palabras clave: empatía, corporalidades, aprendizajes, Enfermería.

Resumo

A partir do projeto de pesquisa: "Dispositivos de aprendizagem em saúde integral na perspectiva da enfermagem" da Universidad Nacional del Sur, Argentina, interessa-nos distorcer os significados atribuídos à ideia de empatia. Considerada como uma aptidão fundamental para a prática profissional, parece que sua simples menção garantiria abordagens de cuidado integral. Preocupa-nos o risco de lhe conceder

¹Enfermera. Psicóloga Social. Actriz. Profesora Licenciatura en Enfermería UNS. E-mail: adriana.lopez@uns.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3973-0495>

²Bailarina. Actriz. Investigadora del movimiento y la escena. E-mail: afernandadiaz1@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0626-5571>

³Licenciada en Trabajo Social. Doctoranda en Ciencias de la Salud- IUHIBA. E-mail: angelini.carla.87@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0104-203X>

⁴Licenciado en Educación UNQ. Psicodramatista. Psicólogo Social. Director del Instituto Superior de Psicología Social de Bahía Blanca. E-mail: juanediaz4@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9104-2139>

aquele atributo mágico pelo qual apenas propor exercer a empatia nos permite ter certeza sobre o que o/a outro/a sente/pensa. Como diz Percia (2019), “toda sensibilidade tem direito a muitos mistérios e a empatia os reduz”; neste artigo oferecemos pistas para pensar formas de compor exercícios empáticos como experiências respeitadas que acomodam genuinamente a alteridade.

Palavras chave: empatia, corporalidades, aprendizados, Enfermagem.

Abstract

From the research project: "Comprehensive health care learning devices from the Nursing perspective" of the Universidad Nacional del Sur, Argentina, we are interested in distorting the meanings attributed to the idea of empathy. Considered as a fundamental aptitude for professional practice, it seems that its mere mention would guarantee comprehensive care approaches. We are concerned about the risk of granting it that magical attribute through which only proposing to empathize allows us to be certain about what the other feels/thinks. As Percia (2019) says, "all sensitivity has the right to many mysteries and empathy reduces them"; in this article we offer clues to think about ways to compose empathic exercises as respectful experiences that accommodate otherness genuinely.

Keywords: empathy, corporealities, learnings, Nursing.

Abra-palabra

Tanto en los relatos de experiencia acerca de nuestras prácticas, como en la bibliografía que hacemos y usamos en la formación en Enfermería se reitera la palabra **empatía** a manera de concepto que sostiene teóricamente las intervenciones profesionales. Compartimos a continuación algunos decires de docentes que participaron en uno de los conversatorios realizados en contexto de pandemia. Este dispositivo propuesto desde el equipo de investigación ha permitido reflexionar sobre posibles vinculaciones entre las corporalidades y las estrategias de enseñanza-aprendizaje del cuidado integral de la salud.

“Nosotros hacemos mucho hincapié en esto de observar considerar al otro siempre es una persona nunca deja de serlo, hay que ser considerados, respetuosos, empáticos... y uno lo pone en palabras porque es que de alguna manera también lo acompaña con el gesto, cosa que en la virtualidad se nos va perdiendo. Nosotros como docentes fuimos formados con un modelo muy biologicista donde se dejaba de lado lo que sentía el otro y nosotros como cuidadores, no?”

Este transitar en esta experiencia nos hizo ver que no, somos personas también, nos pasan cosas, tenemos que sentir al otro, y sentir lo que le pasa al otro no significa debilidad, significa ser más sensible, más humanista...y esto también fue un cambio de paradigma porque nosotros nos formamos con este modelo, no? Que si sentías mucho quizás no servía para la profesión, para la disciplina”⁵

“No ser indiferente y que el otro nos interese, yo lo que busco siempre es alinear la mirada, hacer una conexión con ese otro, tenemos que enseñar a ponernos en los zapatos del otro, ser empáticos...”

“La corporalidad la empatía y lo integral está también en el aula, entonces mi posicionamiento desde el contacto el acompañamiento y demás del estudiantado tiene que ver con lo que se ve reflejado después también en el sujeto de atención y la familia, me parece que no podemos predicar la empatía cuando somos verticalista como docentes... inflexibles con estudiantes que trabajan... Cada uno tendrá sus tiempos para alcanzar los objetivos, ¿no?”

Desde aquí entonces, se hace necesario problematizar el concepto de empatía, tanto su uso como la aplicación práctica, intentando desplegar algunos de sus sentidos y significados.

Para comenzar reparemos en el siguiente párrafo:

“Entender las circunstancias, emociones y necesidades de los pacientes es crucial para iniciar una relación terapéutica. El fundamento de esta actitud es la empatía, ya que es el atributo que le da a la enfermera la habilidad para comprender verdaderamente a la otra persona. La empatía es, por lo tanto, esencial en toda relación enfermera-paciente.” (RESTREPO, 2017, pág.21)

Empatía, palabra mágica que aparece como ingrediente indispensable asegurando la receta de los gestos humanitarios. Gestos que nos dan la falsa sensación de poder estar en los zapatos del otro, ya que transportan en ellos las mejores intenciones.

¿Entonces, cómo podemos vincularnos en relación con otros? En la repetición de este discurso suele inhibirse la posibilidad de alojar dudas, incertidumbres, sorpresas e incluso

⁵ Utilizaremos letra cursiva para referirnos a citas textuales del conversatorio y letra negrita para destacar palabras significativas para el análisis de la temática.

malestares. Aquí pareciera que el concepto de empatía tensiona al pensamiento con la magia de la adivinación imaginando que puede referir a sí y a los otros, calculando con certezas sensibilidades, ideas propias y ajenas. Esta práctica quizás dificulta las cercanías del encuentro con lo abierto en tanto otro-distinto, un estar más tendiente a cierta extranjería y menos a la familiaridad con lo ya conocido. Necesidad entonces de favorecer espacios para una escucha que no anhela confirmarse en la repetición de lo que creemos saber mientras apreciamos que no es lo que sabemos sino lo que imaginamos conformando malentendidos.

Construir nuestras prácticas en estas lógicas, suponiendo lo que los otros necesitan, puede llevarnos a entender la empatía como un entrenamiento para saber las maneras en que los otros padecen, sienten y piensan; quizás buscando tranquilizarnos frente al desconcierto que generan.

Lo que interesa y permite saber aquello que pasa en los otros, puede ser un modo de interrogar lo que nos pasa en relación con esos otros. Y, también, en algo que necesitaremos para evitar caer en dualismos tales como sujeto/objeto saber/ignorancia cuerpo/mente cultura/naturaleza exterior/interior, que suelen llevarnos a patrones establecidos y prejuicios adquiridos.

Por otra parte, el concepto de empatía usado en ciencias sociales y humanas parece ligado a la reproducción de la lógica patriarcal que deposita en profesiones feminizadas, como la docencia y la enfermería, el mandato de cuidar a otros desde la ilusión de un saber situado con el peso cultural de lo femenino, dando por sentados esos saberes y esas responsabilidades.

Una vez más, esta carga de buenas intenciones sintetiza y resuelve de una vez y por entera, la complejidad de situaciones relacionadas con el cuidado entre personas.

En este sentido la familiaridad de la Enfermería con las tecnologías duras⁶ hace que se generen movimientos de adjudicación y asunción de funciones que siempre parecen saber qué hacer en ámbitos a veces hostiles que nos piden certezas y, por lo tanto, nos dificultan hacernos preguntas.

La idea de empatía, tal como parece estar en uso hoy, nos tiende una trampa, donde el riesgo es acudir al encuentro con otros, provistos de un yo tan grande y estereotipado que no nos

⁶ “Las tecnologías comprometidas en el trabajo en salud, pueden ser clasificadas como: blandas (como en el caso de las relaciones de producción de vínculo, de autonomización, el acogimiento, la gestión como una forma de gobernar procesos de trabajo); blandas-duras (como es el caso de los saberes bien estructurados como la clínica médica, la clínica psicoanalítica, la epidemiología); y duras (como en el caso de equipamientos tecnológicos del tipo de máquinas, normas, estructuras organizacionales)” (MERHY, 2006, p.36)

permita, justamente, la posibilidad de acompañar la experiencia. Es así, entonces, que la empatía es muchas veces el disfraz que protege esa ilusión de lo ya sabido de antemano, no sólo de lo que sucede en determinada situación, sino también lo que viven quienes viven en ella. Produce, por lo tanto, las condiciones de cometer no sólo un olvido sino una desconexión por omisión o ausencia. Como dice Jorge Larrosa (2006) “la experiencia a cada quien la suya”. Es decir, la experiencia es singular y aun en lo común, se hace intransferible; la multiplicidad de implicaciones que atravesamos aquellos que nos hacemos parte de ella es lo que hace posible un estar con otros que siga siendo tan movilizante como enriquecedor.

En todo encuentro, late la ocasión de imaginar un paseo por experiencias distintas, un estado de disponibilidad, de escucha que lejos de sostenerse en las certezas de aquello que ya sabemos hace espacio donde morar/alajar lo compartido.

Algo de lo que estamos pensando está en la idea de Marcelo Percia cuando nos acompaña diciendo:

“...los sentimientos aparecen como torbellinos o tempestades afectivas y la idea de empatía termina siendo reductora, capturadora y, finalmente, policial. Algo distinto es estar próximo a esos torbellinos sin tratar de llegar a conclusiones. Acepto llamarla empatía si es que estamos hablando de una experiencia respetuosa del torbellino sentimental de una sensibilidad desbordando su lugar de misterio. Toda sensibilidad tiene derecho a muchos misterios y la empatía los reduce...” (PERCIA, 2019)

Desde aquí, entonces, proponemos algunas coordenadas que aportan a la tarea de pensar tensiones entre singularidad y pluralidad construyendo contexto en esta corriente autoritaria y banal, propiciando cercanías.

Marina Garcés (2021) afirma que la modernidad entiende “lo común” como dialéctica reduccionista de un yo y un nosotros. Deshaciendo las formas tradicionales y construyendo las formas nuevas en un sentido de linealidad histórica que incluye solo éxitos y fracasos.

Se trataría entonces de desentrañar desde el pensamiento crítico como en cada situación los comunes entran en conflicto, conviviendo incluso en los mismos procesos.

Por lo tanto, la pregunta hoy por lo común es muy distinta a aquella que se situaba en la base de las sociedades modernas. Más bien pareciera que estamos viviendo varias capas de sentidos y experiencias del nosotros en conflicto donde el plural nosotros no es intrínsecamente bueno, así como tampoco el singular yo. Nos seguimos engañando con oposiciones binarias

fáciles que nos llevan a pensar que todo lo que somos nosotres es bueno y todo lo que es yo es puro individualismo.

Operaciones propias de un yo que todavía se constituye a sí mismo olvidando la necesidad imperiosa de un otro para ir siendo y para construir durante toda la vida nuestras singularidades. La mía, la tuya. La de ellos, la nuestra.

Pensándolo así, el yo no sería interior. Tampoco sería un ser. Sería un siendo, que no se bañaría dos veces en el mismo río porque el río cambia y las personas también.

Siguiendo a Marina Garcés (2020) podemos llamar **común** o apuesta por **lo común** a cualquier situación donde podamos percibir de manera amplia una situación de dignidad compartida que puede ir desde lo singular a lo colectivo. Esta situación, nos dice la autora, supone abrir dos preguntas: ¿desde dónde? y ¿con quiénes? Buscando así realizar un proceso de construcción de miradas afines que tejan alianzas y complicidades que nos interpelen. Todo esto en un contexto de un mundo planeta en destrucción, cada vez con condiciones más adversas para la protección de la vida donde resulta imperiosa la necesidad de cuidar/nos.

Denise Najmanovich (2001) propone pensar los cuerpos como nuestra sede de afectación y el territorio desde el cual actuamos. No somos solamente cuerpos físicos, meramente máquinas fisiológicas sino más bien organismos vivos capaces de dar sentido a la experiencia de sí mismos. Desde estas corporalidades entramadas que intentan construir mundos dignos y habitables la idea de cuerpo moderno también nos resulta insuficiente.

“Desde esta perspectiva vincular, el cuerpo no existe independientemente de nuestras vivencias, creencias, experiencias, no flota inmaculado en la eternidad, sino que es forjado en la historia humana que transcurre siempre en un ambiente poblado de otros seres y entidades con los que estamos profundamente entramados”
(NAJMANOVICH, 2001, pág.7)

Es común pensar que la Enfermería privilegia las acciones ligadas con el hacer y ejecutar técnicas que requieren determinadas habilidades y destrezas. Saber hacer parece ser fundamental, sobre todo si respondemos al rol demandado por las necesidades del sistema de salud y adjudicado socialmente. Sin embargo, sabemos que no es posible hacer sin pensar, porque esto ocurre en un mismo movimiento. Pensamos con el cuerpo. El problema es cuando el pensamiento regula a la experiencia y no la experiencia al pensamiento; por ejemplo, suele creerse que la medicina piensa y la enfermería hace en función de eso que piensa la medicina,

basada en la tradicional división sexual del trabajo y en las cargas culturales de género sobre las que venimos haciendo referencia.

¿Es posible hoy reformular la vida en común, lo colectivo en un contexto que funciona según la lógica de la competencia, la exclusión, la fobia a lo otro? ¿Tiene sentido el llamamiento a volvernó empáticos? (PERCIA, 2019)

Pensamos que el pedido para el ejercicio de la Enfermería es pertinente en tanto estaría determinando su posibilidad de intervenir desde la dimensión del cuidado de la vida y la salud. Ahora, volviendo a la pregunta inicial de Percia, no podrá darse este llamamiento y aprendizaje si no comprendemos las características de nuestros modos de vida urbanos donde prevalece aquella lógica. Quizás mucho más reforzado aún por los contextos de la pandemia de COVID-19. Esta pregunta entonces podría reformularse así:

¿Qué sentidos novedosos aparecen si problematizamos este llamamiento o pedido a empatizar? ¿Para qué puede servirnos hacer uso de la empatía?

Más bien el cuidado de otros requiere prestar atención al cuerpo que en tanto corporalidad viva se halla implicada en las situaciones en/con las que se compone.

Tomando el concepto de composición⁷ es que nos permitimos pensar que tipo de experiencias necesitamos transitar para hacernos de sensaciones que sean no sólo sensibilidades como ideas abstractas, sino que nos sirvan de pistas, una brújula corporal a modo de indicador que intuye por donde pasan las cosas que pasan en el cuidado de aquello que vive.

Componer entonces no es cotejar, ni enfrentar ni yuxtaponer; es poner en relación elementos diversos, trabajar con lo que hay y lo que hay no implica orden de jerarquía previo ni posterior al que llegar o rendir culto, sino que se va generando siempre en relación con los elementos disponibles. El trabajo sería más el de generar un espacio donde la composición sea posible. El ejercicio de experimentar la composición es una práctica permanente que no trata tanto de establecer modos fijos sino de ir haciendo un proceso donde lo que se va pasando es siempre tentativo y móvil. Este movimiento requiere de un primer deshacerse de la organización

⁷En Spinoza se pone de manifiesto un linaje filosófico en el que el concepto de composición se constituye como manera ética de entender la formación compleja de los cuerpos. Cuerpo y alma como interfaz donde el empoderamiento sólo es posible a través de esa entramada composición (DELEUZE, 2008)

de los órganos para así transformarse, lograr la toma de consistencia de sus relaciones en variación continua.

Componer más para religar lo diverso.

Como cuerpos sin ordenamientos previos que presenten lo que se va con/figurando, juntando y/o congregando en una situación de igualdad en dignidad y desigualdad en cuanto a responsabilidades ya que tanto en un aula como en una institución de salud las responsabilidades en cuanto a producción deseante no son para todos lo mismo. Cierta percepción compartida donde se hace necesaria la aceptación del recorte que se efectúa en el abordaje de lo que se desea conocer más como un dispositivo (generado, en tanto artefacto) que hace foco en partes pero que no deja de orientar su mirada siempre hacia la periferia (en tanto en relación con otras partes).

Un ejemplo puede evidenciarse en las clases de prácticas somáticas donde la experiencia de prestar atención a la propiocepción se induce en principio, acerca y más allá de los conocimientos anatómicos indispensables se busca provocar cierta imaginación del registro dormido del cuerpo, amplificando la sensibilidad siempre presente pero muchas veces anestesiada en búsqueda de lo que ya conocemos como cuerpos fuertes y entrenados para impactar soportar y resistir al dolor, las sensaciones de displacer e incomodidad que nos acompañan. Hacer foco/llevar la atención allí (no es lo mismo fragmentar en partes que componer con las partes dadas).

Se trata de la práctica de componer que intenta hacer lugar para que aparezca lo que necesitamos. Entre-versiones delicadas y necesarias para no desplazar de un solo gesto la fragilidad de lo que va naciendo.

Hacemos, decimos, hablamos con nuestros cuerpos, cuerpos expuestos en su fragilidad que de ningún modo habla de imposibilidades sino de porosidades, fuerzas intensamente suaves, cuerpos que se afectan en cuanto a implicación y no desafectados, blindados y entumecidos en su constante relación ante el dolor de los demás. Más bien participar en el proceso de cuidar la vida y la salud supone aprendizajes vinculados con sensibilidades que piensan y mientras se disponen para otros intentan no descuidarse en el despliegue de sus potencias. Poderes devenidos en potencias que se van ejerciendo sin avasallar las sensibilidades de las personas.

Desde aquí nos preguntamos...

¿Cuáles son las condiciones que posibilitan la construcción de procesos de aprendizajes significativos para el desarrollo de experiencias relacionadas con el cuidado integral de la vida y la salud? Las prácticas que están ligadas con lo que imaginamos es la empatía: ¿se aprenden? ¿Cómo?

Anhelamos en este equipo de investigación llevar adelante una práctica en la generación de ideas que contribuyan al quehacer de Enfermería. Insiste en nosotros la idea de que **práctica - teoría** van juntas. No hay una sin la otra; queremos visibilizar lo nociva que puede ser esa fragmentación. Desnaturalizar la idea de que las aulas son espacios donde se hace teoría. Le docente expone teorías y, sin percibirlo, separa la teoría del hacer. Porque quienes ejercemos la docencia no teorizamos, sino que mostramos, decimos, presentamos, exponemos a los estudiantes una teoría, unos planteos teóricos, unas ideas. O sea, no hace teoría, sino que expone teorías que le vienen hechas. Y el ejercicio docente es una práctica, por lo tanto, pensar y hacer son inseparables. Están ligados por una interfaz que pone el énfasis en uno de los dos atributos sin hacer desaparecer al otro. Por el contrario, sostienen su existencia mutuamente como las dos caras de una moneda.

Entonces, podemos distinguir distintas modalidades de práctica según se ponga el énfasis en la acción de hacer o en la acción de pensar.

Cuando le docente dice lo que otro pensó, su práctica es la de decir. Eso es lo que significa docente: quien dice. Cuando usa el material bibliográfico para relacionarlo sostiene una práctica, la práctica de pensar. Vive entonces la experiencia de un decir propio. Su cuerpo encarna la idea. La idea es cobijada en los pliegues, en los entresijos de un cuerpo que hace-siente- piensa en un mismo acto.

Estas fragmentaciones configuran, a su vez, estudiantes que habitan el aula como un lugar en el que se piensa (alguien piensa) una teoría; entonces su cuerpo no hace, sino que le pide a su cabeza que memorice, que almacene. Su cuerpo se aburre, se hastía, se cansa, se va porque si no se usa, si se evita experimentarlo, no hay experiencia.

Los grupos de estudiantes activos son los que suelen contribuir a generar una práctica de pensamiento. Son cuerpos afectados por lo que reciben y que, haciéndole caso a su percepción, construyen desde esos afectos un estar vital, un hacer desde sus afectos, un hacer que no es

producto de un hacer mecánico y pasivo como es almacenar. Decimos esto para volver a sostener la idea de que pensar y hacer, teoría y práctica van indisolublemente unidas por una interfaz.

Todes tenemos unas teorías, unas epistemologías, unas ideas que, de manera silenciosa, inconsciente, fundamentan nuestras prácticas. El cuerpo piensa en/con nuestras prácticas. y las ideas se concretan en ellas. Toda teoría sería producto de la elucidación -en el sentido de Cornelius Castoriadis (1993)- de nuestras prácticas.

Estamos pensando que la manera en que significamos la idea de empatía fundamentará, guiará nuestro hacer. Es decir, la manera en que elucidemos el concepto de empatía tendrá efectos en nuestras prácticas porque no van separadas y, no menos importante, porque es nuestro cuerpo el que tiene memoria, el que sabe. En lo que el cuerpo hace es donde sabemos la comprensión o la manera en que hemos aprehendido nuestra experiencia. Experiencia no como experimento con lo exterior, propio del positivismo cientificista, sino como vivencia elucidada. El riesgo de una ilusión de construcción empática como resultado de la magia, de la buena voluntad, de la generosidad es que se convierta en una práctica de proyección donde el otre es pantalla capturada por lo ajeno, lo nuestro.

Importa sobre todo recuperar al otre en su otredad, respetarlo en su singularidad, alojarlo con y por sus diferencias que le hacen único e irrepetible.

Referencias

BULA CARABALLO, Germán. **Spinoza: Empoderamiento y Ética de la composición**. Universitas Philosophica 58, año 29: 197-215. Colombia. Enero-junio 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. **La Institución imaginaria de la sociedad**. Vol. 1 Tusquets Editores. Argentina. 1993.

DELEUZE, Gilles. **En medio de Spinoza**. 2da. Edición. Buenos Aires. Cactus. 2008.

GARCÉS, Marina. Lo invisible. Lo común. Lo mágico. Conferencia Grigri Pixel. 2019. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=8wn_n_eH7dw

GARCÉS, Marina. Escuela de Aprendices. Entrevista en Librería Antígona. Zaragoza. 2020.

Disponibile en: https://www.youtube.com/watch?v=4dFcy9cLq58&ab_channel=Envezdenada

LARROSA, Jorge. **Sobre la experiencia** I. Revista Educación y Pedagogía, 18. 2006.
Disponibile en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>

MERHY, Emerson. **Salud: cartografía del trabajo vivo**. Lugar Editorial. 2006.

NAJMANOVICH, Denise. **Del cuerpo máquina al cuerpo entramado**. Rev. Campo Grupal N° 30. Diciembre 2001. Disponible en: <https://denisenajmanovich.com.ar/?p=1659>.

PERCIA, Marcelo. La sensibilidad hoy está anestesiada, controlada y medicalizada. Entrevista de E. Benítez. Redacción La Tinta. Octubre 2019. Disponible en: <https://latinta.com.ar/2019/10/la-sensibilidad-hoy-esta-anestesiada-controlada-y-medicalizada>

RESTREPO, Martha. **La empatía en la relación enfermera-paciente**. Avances en Enfermería. Versión online. Av.enferm. vol.35 no.2 Bogotá May/Aug. 2017.
<https://doi.org/10.15446/av.enferm.v35n2.66941>



**DE FAZER COM MÃOS ARTESANAIS:
algumas cartografias artístico-literárias**

**DEL HACER CON LAS MANOS ARTESANAS:
unas cartografías artístico-literarias**

**FROM MAKING WITH ARTISAN HANDS:
some artistic-literary cartographies**

Maria Camila Zuluaga

Resumo

Este artigo deriva da investigação *intitulada Das formas de fazer com as mãos: algumas formas de existência através da literatura e suas manifestações artísticas*; produto da investigação do trabalho de licenciatura em Literatura e Língua Espanhola da Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia. Os seus objectivos visavam o mapeamento dos gestos das mãos (pregas) que provêm do trabalho manual, do movimento e das relações que as mãos estabeleceram com certas materialidades. A investigação foi desenvolvida epistemologicamente a partir dos discursos das filosofias das diferenças, das artes e da formação de professores, a partir da questão dos modos de existência do artesanato manual onde as artes permitiram que o método de investigação-criação realizasse uma série de experiências próximas da experiência de vida dos investigadores participantes no processo.

Palavras-chave: fazer com mãos artesanais, cartografias artístico-literárias.

Resumen

Este artículo es derivado de la investigación titulada *De las maneras de hacer con las manos: unos modos de existencia a través de la literatura y sus manifestaciones artísticas*; investigación producto del Trabajo de grado de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Cuyos propósitos estuvieron encaminados a cartografiar la gestualidad de las manos (pliegues) que devienen del hacer manual, el movimiento y las relaciones que las manos establecieron con ciertas materialidades. La investigación se desarrolló epistemológicamente desde discursos de las filosofías de las diferencias, las artes y la formación de maestros/as, desde la pregunta por los modos de existencia del hacer manual artesano donde las artes permitieron al método de investigación-creación, realizar una serie de experimentaciones cercanas a la experiencia vital de las investigadoras/es participantes del proceso.

Palabras clave: hacer con las manos artesanas, cartografías artístico-literarias

Abstract:

This article is derived from the research entitled *De las maneras de hacer con las manos: unos modos de existencia a través de la literatura y sus manifestaciones artísticas*; research product of the degree work of the Bachelor's Degree in Literature and Spanish Language of the Faculty of Education of the University of Antioquia. Whose purposes were aimed at mapping the gestures of the hands (folds) that come from the manual work, the movement and the relationships that the hands established with certain materialities. The research was developed epistemologically from discourses of the philosophies of differences, the arts and teacher training, from the question of the modes of existence of manual craftsmanship where the arts allowed the research-creation method to carry out a series of experiments close to the vital experience of the researchers participating in the process.

Keywords: making artistic and literary cartographies with the hands of artisans

Introducción

La palabra mano proviene del latín *manus* y este de una raíz indoeuropea *man* (mano) que dio μάρη (maré - mano), εύμαρής (eumarés- fácil), fácil de hacer, fácil de manipular, cómodo, que facilita o arregla), en griego. Este vocablo define una parte del cuerpo humano unida a la extremidad del antebrazo y que comprende desde la muñeca, inclusive hasta la punta de los dedos. Pero, a lo largo de la historia de la humanidad se ha potencializado la mano también como símbolo, dejando atrás su mera concepción anatómica; es el caso del Antiguo Egipto, esta civilización pudo sintetizar la imagen del hombre en la acción y expandió su lenguaje visual en el arte. Siglos después, en occidente, el historiador de arte Henri Focillon (2021) escribió en su *Elogio de la mano* una declaración sobre las manos y su vínculo espiritual, con el arte como proceso transformador entre el ser y su manera de percibir el mundo.

Desde de la filosofía con el autor alemán Martin Heidegger (1927), quien afirma que pensar es una obra manual y que la obra de las manos es mucho más rica de lo que habitualmente nos parece, pues las manos no solo se encargan de asir cosas, no es solo una extensión de nuestro cuerpo. Las manos ofrecen y reciben, y no solo aquello material, sino que dan a otros y reciben de otros, de materialidades que les indican gestos. Por tanto, las manos comprenden lo que la

materialidad les dice, vibra con ellas, hace en el contacto con ellas. Las manos nos permiten hacer una lectura del mundo y así nos permiten entrar en correspondencia con él.

El cine, asimismo ha hecho sus aportes al hacer manual, para el caso, traemos a colación a Jean-Luc Godard¹, director de cine francés, y sus maneras de hacer con las manos en el montaje cinematográfico. Un director que en su filmografía hizo presente un universo personal, vinculando imagen, sonido, palabra y pintura. Por ejemplo, en la película titulada *Dos o tres cosas que yo sé de ella* (1967), desde una estética personal creó historias a través de recortes de piezas que el director unió con sus manos. En sus propuestas cinematográficas, este artista, opera con modos de expresión manuales que le exigen al espectador/a, esfuerzo y bagaje para entrar en interacción con el filme. Con esto, es importante resaltar que el hacer manual está presente en las artes; tanto en la literatura como obra artística o en las creaciones cinematográficas; nos implican un poco más en narrativas visuales, nos van diciendo en la investigación y en la vida misma.

Esto nos recuerda que estamos en constantes conexiones, que no podemos desligar nuestro cuerpo de nuestra mente, en una partición dualista. En este sentido, es importante pensar en unas manos-cuerpo que se despliegan en el contexto mismo en el que habitamos, porque somos una especie de andamiaje que solo funciona en un todo articulado que siente, piensa y acciona con toda su potencia creadora. Podríamos decir, evocando a Rainer María Rilke (2009) que al final de nuestros días, eran unas manos que «habían vivido como cien manos, como un pueblo de manos levantado antes de la salida del sol con rumbo al amplio camino de esta obra» (p.11-12).

Por lo anterior, y para efectos del presente texto, nos interesó expandir estas relaciones a la escuela y así permitirnos reflexionar sobre las manos artesanas y lo que ellas producen, el cuerpo de los profesores y las profesoras en contacto con las materialidades y los devenires que se gestaron en el proceso investigativo desde el asir y el hacer con las manos. Para ello, nos pensamos una propuesta metodológica desde la Investigación-creación desde la perspectiva de las artes contemporáneas, y la desarrollamos con mujeres cantautoras de la Escuela Superior

1 Godard en el texto *El libro de imágenes: cine para pensar*, Cine-Cine concibe -a modo de declaración de principios- que “la verdadera condición del hombre es pensar con sus manos”, y vemos una mano que une dos fragmentos de película en una moviola, de una mano que escribe: se piensa con la escritura y con el montaje. En: <https://cinexcepcion.mx/el-libro-de-imagenes-cine-para-pensar/cinecine/#:~:text=Godard%20concibe%20un%20ensayo%20filos%C3%B3fico,y%20con%20el%20montaje%2C%20>

Tecnológica de Artes Débora Arango² a partir del contacto con las materialidades como yeso, barro, siembra y música.

En este sentido, daremos cuenta de la experiencia investigativa *Del hacer con las manos artesanas: unas cartografías artístico-literarias*, a través de tres apartados. Un primer apartado, que problematiza acerca del cuerpo (manos) en la escuela. Un segundo apartado que da cuenta de lo metodológico desde la perspectiva de investigación-creación con los pliegues manuales que la investigación nos fue diciendo. Y, un tercer apartado que da cuenta de las producciones manuales artesanas de los y las participantes de la investigación.

Primer apartado: pensando la escuela entre manos

La escuela no se escapa de la idea del “hacer con las manos”. Desde la Educación Artística se nos ha enfatizado en el hacer como manualidad; a veces con la premura de formarnos para el trabajo o para adquirir una habilidad especial e ingresar a un mercado laboral por el hecho de haber aprendido alguna técnica. Pero, en ocasiones, la rapidez con la que la escuela nos forma (y tampoco estamos culpando a la escuela) nos arroja a unas dinámicas veloces que poco nos permiten reflexionar, imaginar-crear con aquello que estamos aprendiendo. «La lentitud del tiempo artesanal permite el trabajo de la reflexión y de la imaginación... la madurez implica mucho tiempo; la propiedad de la habilidad es duradera» (Sennett, 2009, p. 191).

Esa rapidez con la que la escuela nos forma se ha ido incrementando en los nuevos procesos de educación a distancia, porque nos vimos sometidos a un cambio de materialidades. «Entendiendo por materialidades no solo los objetos materiales, sino todo aquello que habita al mundo, incluido el propio cuerpo-mundo» (Carvajal y Díaz, 2020, p. 4). Nos vimos inscritos en nuevos rituales con los cuales tener contacto y una forma distinta de relacionarnos con nuestro propio cuerpo y con el otro/a y lo otro. «Ese acomodarnos en un “mundo nuevo” implicó mayor velocidad en los procesos de adaptación e hizo que cambiaran “las materialidades” con las que entramos en relación por estar espacialmente frente a nosotros (*prae-esse*), y por sus efectos

² institución de Educación Superior que ofrece programas de educación superior en el nivel técnico profesional y tecnológico, programas de educación continua en cursos y talleres y servicios empresariales en Envigado, Antioquia, Colombia. En: <https://deboraarangoies.negocio.site/>

tanto en el sentido de “sacar a primer plano” (*producere*) como de su potencia de afectar» (Carvajal y Diaz, 2020, p. 4).

La escuela presencial a lo largo de sus configuraciones se ha visto sujeta a un ausentismo corporal, donde el cuerpo es visto en términos de control y dominación, «podemos reconocer las posiciones jerarquizadas o subalternas de los cuerpos en tanto agenciamientos subjetivos de docentes y estudiantes en el aula respecto de las relaciones de poder que se establecen en ese espacio compartido» (Sardi, 2018, p. 45). Estas configuraciones no solo se han dado mediante el espacio, pues también es el caso del currículo escolar, ya que este ha primado el saber «en detrimento –y en algunos casos en menosprecio– de lo corporal. Algo así como si al “pasar lista” en las aulas el cuerpo nunca hubiera dicho presente. Un cuerpo sin voz ni voto» (Scharagrodsky, 2014, p. 03). Uno que ha sido estandarizado y unificado por estereotipos respecto a lo que la moral de unos pocos ha considerado correcto, aceptable.

La situación enunciada anteriormente, se ha visto exacerbada en estos procesos de educación a mediada por la virtualidad, porque al cambiar de materialidades, al dejar de tener contacto con eso cotidiano de la escuela, como el lápiz y el papel, los inmuebles escolares; al cambiar la relación del cuerpo con el espacio escolar, del cuerpo en relación con otros cuerpos, con nuestros propios cuerpos. Al entrar en contacto con las pantallas, con un mundo digitalizado también cambió nuestra capacidad de afectación, nuestros modos de decir, de comunicarnos, de establecer relaciones. De la misma manera, cambiaron la gestualidad de nuestras manos, la textura de estas y el modo de habitar el mundo a través de ellas.

La escuela pasó a tener unos cuerpos virtualizados, generando así repercusiones en los modos de ser y de hacer, porque cuando se aprende a hacer cosas con las manos comenzamos a darnos cuenta de la belleza y del valor de los objetos, de las cosas. Hacer algo a mano nos enseña a ir despacio, a valorar el rehacer, el destejer, el error; a través de la paciencia y la habilidad manual se nos es revelado todo lo que lleva aquello cotidiano, lo que nos circunscribe en el mundo. En el hacer manual nos convertimos en hacedores, creamos, así como hemos sido creados; permitimos que el cuerpo se aquiete y creamos una escucha particular.

El trabajo manual también nos enseña la paciencia que hace falta para materializar la vida; porque en este no hay atajos, ni forma masiva de hacerlo. El trabajo es lento, y lo único que podemos hacer es seguir su ritmo. Es por esto, que quisimos devolverles los tiempos artesanales a los procesos de enseñanza y ver qué gestos/pliegues y modos de existencia se empezaban a

develar en ese hacer con el contacto entre la materialidad, en el untarse los dedos y entrar en contacto con esa obra que está por hacerse.

Segundo apartado: La investigación como un ecosistema vivo
Unos trazos metodológicos desde la investigación-creación

La investigación *Del hacer con las manos artesanas: unas cartografías artístico-literarias*, se ocupó de cartografiar gestos, modos de existencia y los pliegues entre estos que se develaban en el hacer manual. Es así como desde una perspectiva teórico-epistemológica contemporánea, hallamos una forma de hacer investigación que nos dio ciertas aperturas en la investigación-creación propias de las artes y la literatura; y que, además, permitió dar cuenta de procesos existenciales y establecer puntos de contacto con otras disciplinas tales como el cine, la literatura, la siembra, las artesanías, la alfarería, entre otras. Así, la perspectiva metodológica que asumimos fue la investigación post-cualitativa, puesto que

este marco permite pensar el sentido de la investigación desde otra perspectiva, con otros fundamentos y propósitos. Pero sobre todo con una abertura a la imaginación que permita pensar que investigar no es sólo seguir un camino prefijado, en el que se aplican unos métodos, para dar cuenta de unos resultados que ya se preveían en las preguntas iniciales. (Hernández y Revelles, 2019, p. 27)

Además, esta perspectiva post-cualitativa propende por una integración de los sentidos, donde las sensaciones, el cuerpo, el territorio, lo social entran a jugar un papel determinante y hacen parte del proceso investigativo en movimiento permanente. Por ello, pensamos en la cartografía como posibilidad de avanzar en una investigación que mapea y da cuenta de los pliegues manuales. Es por esto que -a través de la cartografías- logramos desplegar las formas representativas más allá de los textos mismos, pues

[...]la representación no es la realidad y ha habido un exceso de representación textual y numérica de los fenómenos. Por eso tratamos de ampliar las formas representativas más allá de los textos, como hacemos en la investigación de la que dan cuenta varios artículos de este monográfico, pero nos resulta difícil pensar formas de compartir nuestras experiencias que no sean mediante representaciones. (Hernández y Revelles, 2019, p. 41)

Lo anterior nos hizo entrever que esta perspectiva genera que sus investigadores cuestionen permanentemente sus prácticas, para que estas estén en apertura y constante cambio. Es por lo que Hernández y Revelles nos dicen que las metodologías que proponen los giros post-

cuantitativa (como se citó en Coleman, 2017) «[...] documentan, prueban, provocan y estimulan la imaginación invocando un futuro sensorial en el que se materializa lo especulativo y lo performativo, la acción y la invención». (p. 37)

De esta manera, a la hora de seleccionar el tipo de método, nos encaminamos por la investigación- creación, ya que, según Manning (2019), es una forma de activar el modo de existencia que se expresa en sí mismo cuando el pensamiento se mueve hacia nuevos mundos; es inmanente, se recrea, es un hacer actuante, una transindividualidad colectiva. Es una colectividad emergente en el corazón de un pensamiento que se mueve:

Investigación-creación hace mucho más de lo que las agencias de financiación guardan para ella: genera nuevas formas de experiencia; pone en escena de manera vacilante un encuentro de prácticas dispares, brindándoles un conducto para la expresión colectiva; reconoce con titubeos que los modos normativos de indagación y comprensión a menudo son incapaces de captar su valor; genera formas de conocimiento extralingüísticas; crea estrategias operativas para un posicionamiento móvil que toma en cuenta estas nuevas formas de conocimiento; propone ensamblajes concretos para repensar la cuestión específica de qué es lo que se juega en la pedagogía, en la práctica y en la experimentación colectiva. (Manning, 2015)

En este sentido, y, como venimos anotando, nos interesaron las cartografías en ese abordaje del método de la investigación-creación, como posibilidad de hacer nacer unas ideas novedosas. Así, cuando hablamos de esas cartografías, nos referimos a los trazos que se fueron delineando con el proceso investigativo, ese mapa que fue tejiendo los conceptos, los propósitos, los cuestionamientos y los trazos con los que fuimos componiendo en la investigación. Cada cartografía fue siendo diferente, porque depende del contexto y de los y las participantes que en ella se integren, de ahí que no haya posibilidades de únicas maneras, sino siempre desde la diversidad y la multiplicidad que en la investigación habite.

Se trata, entonces, de la invención de unas maneras inherentes a la investigación, para la constitución de nuevos territorios, otros espacios de vida y de afecto, una búsqueda de salidas hacia afuera de los territorios sin salida. (Guattari y Rolnik, 2006, p. 34)

Por lo tanto, las cartografías fueron dando presencia a unos modos de existencia a través de gestos de las manos, y para ello, necesitamos de aperturas, de escuchas particulares, atentas, cautelosas, «debemos estar siempre dispuestos a guardar nuestras propias cartografías en el cajón e inventar nuevas cartografías en la situación en la que nos encontremos». (Guattari y Rolnik, 2006, p. 243).

Unas cartografías donde no buscábamos verdades absolutas, ni únicas maneras de hacer con las manos, sino que se centraron en poner las gestualidades de las manos en relación con unas materialidades cercanas a las artes y la literatura y sus procesos de creación.

Por supuesto que se puede intentar hacer la cartografía de una situación [...] No hay desde mi punto de vista [...] modelos universales y científicos para intentar comprender una situación, y los propios modelos científicos se repelen, se intercambian, se conjugan entre sí. (Guattari y Rolnik, 2006, p. 274)

Vale la pena aclarar que la forma en la que intentamos dar cuenta de esas *maneras de hacer con las manos* fue a través de los conceptos de *gesto* y *pliegue*. Estos nos permitieron nombrar aquello que fuimos percibiendo en el proceso investigativo y lo que las manos mismas nos fueron contando.

Para ello, establecemos relación con la filósofa francesa Marie Bardet (2019) nos dice que los gestos son relaciones entre materia, energía, espiritualidad, técnica, instituciones, modos de pensar, relaciones sociales, dinero, modos de organización políticas, sexualidades, y un largo etcétera; menciona que, para pensar en términos de gestos, estos no solamente son estudiables desde el punto de vista de un cuerpo biológicamente concebido ni desde su biomecánica, y mucho menos desde su anatomía, sino como una relación cuerpo/objeto/fuerza/contexto. De esta manera, en cada repetición de los gestos se reafirman, a la vez, modos de hacer, pensar, y de organizarse. También nos dice que el atender a los gestos

Es la ocasión para escapar a toda una serie de binarismos diversos; de la oposición entre cuerpo y mente, entre técnica y poesía, entre sustancia y energía, entre fuerza humana y no humana, entre necesidades primarias y deseo, entre teoría y práctica, entre materialidad e inmaterialidad. (Bardet, 2019, p. 103)

De tal manera se nos invita a ver estas relaciones desde continuidades heterogéneas y no lineales, a no pensar “sobre el cuerpo” sino entre, con, como gestos. «[...] –tal vez otra imagen que la de interseccionalidad– que en todo caso encuentra en los gestos una manera de reconocer que todo se mezcla, de encontrar conceptos e imágenes para dar cuenta de estas constelaciones complejas, y transformarlas» (Bardet, 2019, p. 99).

Por otra parte, el concepto de pliegue trabajado por el filósofo francés Gilles Deleuze (1989), quien nos dice que hay pliegues de los vientos, de las aguas, del fuego y de la tierra, y pliegues subterráneos de los filones en la mina; que, como diría el filósofo japonés, la ciencia de

la materia tiene por modelo el origami, o el arte del pliegue de papel. Que todo se da como una especie de capas plegadas, una y otra vez. Para ello, trae a colación la figura del laberinto:

Siempre hay un pliegue en el pliegue, como también hay una caverna en la caverna. La unidad de materia, el más pequeño elemento de laberinto es el pliegue, no el punto, que nunca es una parte, sino una simple extremidad de la línea, Por eso las partes de la materia son masas o agregados, como correlato de la fuerza elástica compresiva. El despliegue no es, pues, lo contrario del pliegue, sino que sigue el pliegue hasta otro pliegue. (Deleuze, 1989, p. 14)

Para tejer estos dos conceptos, traemos de nuevo a colación a Bardet (2019), cuando dice que

Pensar es un gesto, el gesto del afuera que se pliega y fuerza un pensamiento. Pensar, no como re-flexión de un “hombre pensando” sobre sí mismo o como el soliloquio autónomo de un sujeto aislado en sí mismo, sino siempre por una línea del afuera que se pliega. Nuestros modos de pensar, al límite, también son gestos, modos de acompañar –que no implican acordar– ese plegar(se) del afuera pensando/plegándose. (Bardet, 2019, pp. 91-92)

En cuanto a *los modos de existencia*, nos apoyamos en el filósofo francés Étienne Souriau (2017), quien nos dice que la existencia es plural, que podemos devenir con una pluralidad existencial, «que reconoce a la vez diferentes seres y diferentes géneros de existencia, sin vínculos entre sí. Es lo que se llama polirrealismo» (p. 98). Que la existencia no se agota en un modo, aun cuando este se ha explorado, porque se ha dado paso a una consumación física, pero falta en un plano psíquico, virtual. Que,

[...] para experimentar verdaderamente lo intrínseco de esta plenitud existencial en el seno de un solo modo de existencia, lograr desembarazarse definitivamente de todos estos sistemas de referencia, de todos estos circuitos por otros planos. Habría que colocarse de cara o en el seno de la existencia específica de un *entre*. (p. 120)

Nos dice que cada ser está acompañado sobre otros planos por presencias y ausencias de sí mismo, que se redobla en ella buscándose, de cierta forma, que se pliega y se despliega y, que quizás así se postula de manera más intensa en su verdadera existencia, pero que cuando se refiere al ser no es necesariamente un ser físico; podría ser una montaña, una ola, una piedra.

Por último, *la literatura y sus expresiones artísticas* a la luz de Zambrano (1989) con el concepto de *Razón poética*. La filosofía de Zambrano se conecta con lo soterrado, un lenguaje que se dirige más al interior de las cosas, una búsqueda por la intimidad, la confrontación del hombre; que, a la superficialidad y a la apariencia de lo real, porque:

La Razón racionalista, esquematizada, y más todavía en su uso y utilización que en los textos originarios de la filosofía correspondiente da un solo medio de conocimiento. Un medio adecuado a lo que ya es o a lo que a ello se encamina con certeza: a las cosas» en suma, tal como aparecen y creemos que son. Mas el ser humano habría de recuperar otros medios de visibilidad que su mente sus sentidos mismos reclaman por haberlos poseído alguna vez poéticamente o litúrgicamente, o metafísicamente. (Zambrano, 1986, p. 121)

La razón poética hace uso de un lenguaje que lo pone en relación con un modo de leer el mundo desde la expresión poética y la simbolización y, es por ello, que se relaciona con esta acción investigativa, puesto que, aquí la razón va conecta con el sentir, con la armonía del latir poético; profundo y oscuro, sonoro y a la vez que callado, que palpita en el fondo de todo lo vivo, que es el objeto de la razón poética.

Acciones del método de Investigación-creación

Para las acciones del método de Investigación-creación, encontramos en *los laboratorios de creación* la posibilidad de seguir dándole apertura, voz, a todas esas personas que empezaron a tejer con nosotras. La manera de seguir componiendo desde la musicalidad de las manos, las palabras, lo otro. Como lo enuncia Romero (2012):

Los laboratorios como escenarios en los que se potencia el encuentro, se resignifican y dimensiona de manera tal que aproximarse al otro se convierte en un desafío que implica reconocerse como canal que interpela, que comunica, que conecta percepciones, modos de hacer, pensar y construir el mundo, partiendo del extrañamiento de sí mismo y de lo otro, del otro. (p.92)

En este sentido, era la oportunidad de configurar a partir del espacio mismo, una búsqueda por el movimiento, el quiebre, la abertura, «[...] acercamiento a lo que tienen esos cuerpos por decir, para trazar sus formas, para descubrir su acontecer, para expandir su conexión y generar rupturas que nos permitieran la composición de los gestos formativos». (Restrepo y Ospina, 2020, p. 50)

En nuestro caso, unos gestos/pliegues del hacer con las manos y a su vez, esos modos de existencia imbricados en estos. Los laboratorios como esa forma de plegarnos y desplegarlos en el hacer, en el contacto con las materialidades, con el otro. Es así, como en esta acción investigativa configuramos los laboratorios en dos momentos macro, de los cuales se van desprendiendo otros momentos más pequeños. Como la *Oda a la cebolla* de Neruda (1988), donde el escritor va llevando desde lo ínfimo para luego ir desgajando poco a poco, va a la

totalidad y luego retorna a lo primario; el fin como termino y principio. De esta manera, fuimos y volvimos en este ejercicio de nombrar, del hacer.

Inicialmente con *Forjar las/mis manos*, en este punto buscábamos generar una autoexploración a partir de la experimentación con diferentes técnicas manuales con elementos como: el papel, el yeso, el barro, los hilos y la tierra. Con el fin, de mapear las manos/mis manos y entrar en contacto con el cuerpo. Más adelante, desarrollamos tres laboratorios de experimentación con diferentes momentos. El primero de estos (*Más allá de las palabras*), fue de manera virtual. Con él intentábamos generar una exploración en las mujeres alrededor de sus cuerpos y, principalmente de sus manos; posibilitar un extrañamiento con aquello que naturalizamos, causar una lectura distinta. El segundo (*Garabatear con las manos*), se realizó de forma presencial, su propósito iba dirigido a que las mujeres empezaran a tener contacto con diferentes materialidades (barro, yeso, tejido, tierra, música, literatura); esto con el fin de reflexionar sobre las potencialidades que tienen sus propias manos. Por último (*Cuentos y Cantos de mujeres*), donde la música y el tejido cobraron especial relevancia y se fusionaron en el hacer con las manos y, en mi caso como investigadora, me permitió poder fotografiar el proceso y observar los gestos y pliegues que se develan en el hacer, en el cambio de materialidades. Estos laboratorios se realizaron con algunas mujeres estudiantes de la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango, situada en el Municipio de Envigado, Antioquia.

Tercer apartado: Forjar las/nuestras manos

El *Taller Cerámica* es un lugar que se encuentra ubicado en El Carmen de Viboral, Antioquia. Este es un espacio que conserva la técnica tradicional del municipio, técnica que es denominada el *bajo esmalte*, en la cual primero es decorada la pieza, luego se esmalta y pasa a ser quemada; pero, al mismo tiempo, dista un poco de lo tradicional, ya que es una propuesta que propende por la exploración de técnicas contemporáneas en cuanto al diseño y la decoración. Tuvimos la posibilidad de explorar con diferentes materialidades, como el vidrio, el yeso, la barbotina, el barro y el tejido.

De esta manera, pudimos adentrarnos en mundo artesanal y pensar ya no solo sobre las manos, sino desde y con ellas. El barro, es el elemento constitutivo de este taller y, al tocarlo, reflexionamos lo siguiente:

Embarrarse

Cubrirse de barro una cosa o persona. Así estuve yo, ensopada, intentando acompañar mi corazón y mis manos; estar en el momento presente. Eso posibilita el barro; sentir aquello que tenemos ahí, en nuestras manos, en el ahora.

El barro se reseca, comienza a agrietarse cuando el agua va desapareciendo y, poco a poco, nos quedan harinas, trocitos en toda la mano y la tarea de empezar de nuevo. ¿Qué sería del barro sin el agua?, ¿qué sería del agua sin el barro?

La cerámica nos enseña impermanencia, inmanencia, nos recuerda que el tiempo desgasta, fisura.

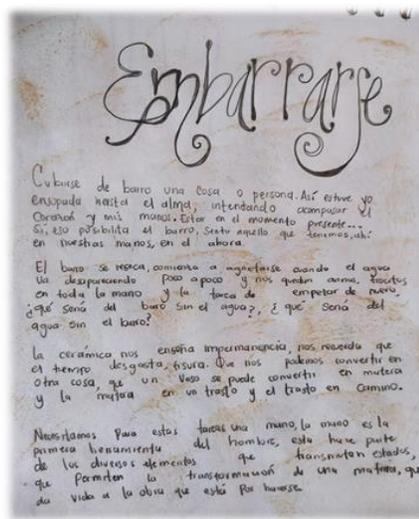
Que nos podemos convertir en otra cosa, que un vaso puede ser materia y la materia un trasto y el trasto camino. Necesitamos para estas tareas una mano; la mano es la primera herramienta del hombre, estas transmutan estados, permiten la transformación de la materia, dan vida a la obra que está por hacer.

De este modo, empezamos a explorar las diferentes posibilidades que nos permitía el barro y así fue surgiendo *Tierra tejida*, una exploración en compañía de Dairo Zuluaga, ceramista y gestor cultural en El Carmen de Viboral. Con este ejercicio logramos conectar tres de las materialidades: tierra, barro (una forma también de tierra) y tejido. Donde a partir de la espiral, que es característica principal de estas piezas, se iba fusionando con un tejido serpenteando, acorde con los movimientos que el elemento barro fue mostrando; dos elementos que se fueron fusionando, volviéndose uno solo.

Este ejercicio fue interesante, porque nos empezó a introducir en unos modos de existencia, nos permitió ir reflexionando que tanto las materialidades, los gestos en sí mismos, no se separaban de aquello que somos. Logrando establecer así, que al pensar el barro desde la materialidad misma y no sobre ella, al igual que con el tejido; se iban mostrando unos modos, unas maneras de ser y de hacer; que nosotros mismos también somos tierra, materia, hilos,

Figura 1

Registro de diario de abordo



Nota. Fuente archivo propio, 2019.

porque estamos hechos de conexiones, de un hilar; que, de cierta forma, somos tierra tejida que camina.

Figura 2

Tierra tejida



Figura 3

Tierra tejida



Nota. Fuente archivo propio, 2020.

Sí bien las fotografías anteriores dan cuenta de un tejido en su mayoría en crochet, también hicimos esta exploración con otras técnicas de tejido, como es el macramé y el tejido en mostacilla. Este último es muy importante para nuestras comunidades indígenas, especialmente para la comunidad Emberá pues las historias se tejen con esta materialidad.

Figura 4
Historias tejidas



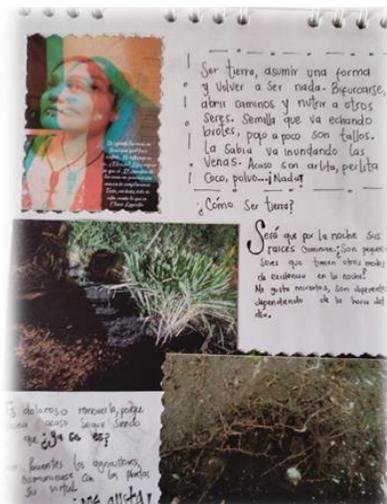
Nota. Fuente archivo propio, 2020.

Por otra parte, la siembra la exploramos en compañía de Juan Diego Garay, biólogo y licenciado en Ciencias Naturales de la Universidad de Antioquia. Con él observamos de forma más cercana los elementos que acompañan este proceso manual. Aprendimos sobre las herramientas que se utilizan en este oficio y como estas se convierten en una extensión de las manos.

Pero estas observaciones fueron más allá y nos permitieron reflexionar sobre *Mi ser tierra*, acercandome así a otro modo de existencia:

Figura 5

Registro diario de abordo



Nota. Fuente archivo propio, 2019.

¿Cómo ser tierra?, asumir una forma y volver a ser nada; bifurcarse, abrir caminos y nutrir a otros seres. Semilla que va echando brotes, los cuales progresivamente son tallos, ¿será que por la noche las raíces caminan? Acaso son arlita, perlita, polvo; nada.

¿Se vale robar vida? ser como una enredadera que succiona y espera apacible, cambiando el color, dejando las hojas secar. Se vale nutrirnos al imponernos con más resplandor, socavando las ramas de la memoria. Se vale ser, sentir con más fuerza, extenderse para anidar en otra

parte y, ¿se vale acaso apagar la luz de otros para encontrar nuestra propia luz?

De la misma manera, se generó esta exploración en del taller *Naturaleza en movimiento*, ofertado por el área de bienestar de la Universidad de Antioquia, en el cual, se buscaba crear objetos y fabricar dispositivos con movimiento. Los autómatas están definidos como un juguete mecánico en movimiento o también *esculturas mecánicas para narrar historias*. Con este pude volver a trabajar el papel, sentir cada pliegue y dobléz que se hacía necesario para que la pieza funcionara; un andamiaje que une elementos para hacer una sola pieza. A continuación, un registro de las manos en ese accionar:



Escanea este código QR con tu celular

En cuanto al yeso, esta materialidad la exploramos junto a Ferney Hernández, artista plástico de la Universidad de Antioquia, quien me enseñó a fraguar el yeso y a observar los tiempos que exigía este material.

El yeso se seca muy rápido y genera una sensación extraña en las manos, es como si pegaran la mano a una superficie y esta no fuese a volver a despegar, por tal razón, el cuerpo está tenso. Para hacer algo en yeso los movimientos deben ser constantes, repetitivos.

Figura 6
Negativos de las manos



Nota. Fuente archivo propio, 2020.

Llega un punto en el que la mano parece haber aprendido los pasos a seguir y el ejercicio se hace más fluido, nuestro organismo se distensiona; parece más tranquilo. Aunque lo que

sentimos más interesante de este ejercicio fue que de las materialidades trabajadas hasta este momento, el yeso era la única que permitía ver aún con mayor detalle los intersticios, las grietas, las huellas de las manos:

La palma de las manos y las plantas de los pies de cada persona son características prominentes de la piel que le singularizan de todas las demás personas en el mundo. Estas características están presentes en la cresta de fricción de la piel, la cual deja impresiones de sus formas cuando entra en contacto con un objeto. (Barnes, 2002, p. 09)

Es sorprendente el hecho de que a través de las palmas de nuestras manos podamos ser identificados, pero esta práctica no es algo que nos hayamos inventado en el último siglo; «las impresiones de la cresta de fricción en la piel se utilizaron 300 AC en China como prueba de identidad de una persona. Quizás como en Japón ya en el año 702 DC, y en los Estados Unidos desde 1902» (p. 09).

Laboratorios de experimentación

La Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango es una institución que ofrece programas de formación articulados por ciclos propedéuticos y complementarios en el contexto de las prácticas artísticas desde un enfoque integral sustentable y sostenible. En esta institución, fuimos parte del Semillero de investigación *Cuentos y cantos de mujeres eternas*. Con este buscábamos visibilizar quiénes han sido las mujeres compositoras y cantautoras de la música tradicional colombiana existentes entre 1880 y 1950 y cuáles han sido las diferentes características en sonido, género, tema, estilo y contexto de sus obras más representativas. El grupo constaba de seis mujeres, cinco estudiantes de edades similares y la profesora encargada. Tres de ellas cantantes y dos instrumentistas. En este grupo de investigación intentábamos prestar nuestras voces a Maruja Hinestrosa, Esthercita Forero, Ligia Torrijos, Leonor Buenaventura, mujeres silenciadas a lo largo de la historia, con el fin de que siguieran presentes, de que siguieran sonando fuerte a través del tiempo.

Más allá de las palabras

En un primer momento

Este laboratorio inició con el poema *Qué manos a través de mis manos* de Daisy Zamora, como una invitación para pensar sobre las manos/sus manos. Luego, les pedimos a las mujeres participantes que sacaran una hoja en blanco y colores para dibujar la silueta de una de sus manos. Después, les indicamos que observaran sus manos y que consignaran en el interior de la mano plasmada eso que logran percibir de ellas (podía ser a través de dibujos, pequeños garabatos, no debían limitarse a las palabras). Mientras se estaba desarrollando el ejercicio, fuimos contando un poco sobre cómo se veían las manos desde la antigüedad y los diversos devenires que han tenido estas a lo largo de la historia.

Es así como en el transcurso del ejercicio mapeamos nuestras manos, las nombramos con gestos, siluetas, palabras. De cierta forma, las miramos por primera vez, como un niño curioso que intenta comprender algo.

Figura 7
Mapeando las manos



Nota. Fuente archivo propio, 2019.

Escuchamos música, apreciando así composiciones musicales que hablaban de las manos, es el caso de *Manos de mujeres* o *Como pájaros en el aire*. Las cuales complementaron los gestos a partir de la música, los gestos desde las palabras; los gestos de las manos hechas canción. A continuación, la canción *como pájaros en el aire* de Peteco Carabajal:



Escanea este código QR con tu celular

Por último, socializamos el ejercicio realizado y surgieron observaciones como las siguientes:

Mujer uno

Mis manos tienen cicatrices, son pequeñas, delicadas, están frías, parecen de niña, son delgadas, tienen historias, tienen muchas líneas y están un poco cansadas. La mano parece un portal, una puerta, y tienen caminos. Toda la vida he sentido que mis manos son muy torpes, no sé si es que no he tenido una conexión fuerte con mis manos y, a raíz de este ejercicio, concluyo que es un trabajo que uno tiene que hacer con uno mismo para poder conectar con ese poder de las manos.

Mujer dos

Veo en ellas fuerza, arrugas, experiencias. Con las manos fluyen muchas cosas dentro de mí, mucha energía. Unas manos que hacen música, que tocan piano y guitarra; valoro mucho mis manos por eso. Ellas reflejan si hace un día soleado, si hace calor, si hace frío, si llueve. Me simbolizan mucho la unión, puesto que cuando las junto con las de mi esposo me recuerdan que estamos juntos en alma y cuerpo. Con mis manos hago mi trabajo y son muy amorosas. También pienso que mis manos son muy torpes, pero si hacen música seguro no lo son tanto, por ello, las voy a seguir valorando más, reconociendo y cuidando.

Mujer tres

De esta mujer traeremos a colación su voz:



Escanea este código QR con tu celular

En un segundo momento

Empleamos los demás materiales previstos para el encuentro con el fin de hacer un molde en yeso de una de sus manos. Cada mujer sacó los materiales e intentamos desde la virtualidad ayudarnos con la realización. En este proceso tuvimos inconvenientes, puesto que al tener que realizar el ejercicio de forma individual y no podernos comunicar más allá de las pantallas, las cosas no salieron como se habían planeado, las mujeres manipulaban el yeso por primera vez y, al no conocer los tiempos y consistencias de este material, algunas de las piezas se fracturaron, se secaron antes de poner las manos, no se lograba apreciar la huellas. Por tal razón, llegamos a un acuerdo de que intentaríamos realizar este momento del laboratorio de forma presencial.

Figura 8
Materiales



Nota. Fuente archivo propio, 2019.

Figura 9
No ser



Nota. Fuente archivo propio, 2019.

Momento final

Les pedimos que hicieran un *Diario del cuerpo*. Este consistía en hacer una lectura detallada de su cuerpo durante una semana, registrando lo que les sucedía y preguntándose, por ejemplo, ¿cada cuánto siento hambre?, ¿cómo son mis ciclos de sueño?, ¿cómo reacciono al calor y al frío?, ¿a qué hora logro concentrarme más? o ¿qué alimentos me sientan bien? Luego estas preguntas se centraron en las manos: ¿cómo siento mis manos?, ¿la textura de estas cambia o permanece igual? o ¿puedo sentir la sangre fluir a través de estas?

Surgiendo reflexiones como las siguientes:

Mujer tres: cuerpo vinculado a mis emociones

Mis manos resisten, se ponen granuladas de colores rojo y piel, al estar en un lugar donde hay alguien especial para ti, pero no saber si es recíproco. Es curioso porque antes en una situación así sudaban y sudaban. Me alegra saber que mi cuerpo está recibéndolo más sabiamente.

Mi cuerpo y mis emociones experimentan dolores fuertes repentinos. Cuando me despierto mi cuerpo experimenta un hambre tan bestial que hasta llega a ser mi alarma. Cuando siento preocupación mi estómago se estremece y se incomoda, pero puedo

soportarlo, y mis manos llegan a enfriarse, incluso a sudar un poco. Ah, por cierto, mis piernas y pies no dejan de moverse, se vuelven locos.

El sueño siempre llega en momentos inesperados, ¡es impredecible! Igual que mis emociones a veces. Mis ojos se han vuelto sabios porque miran a quien saben que me conviene en el momento. Por eso a veces son esquivos, pero también está siendo esquivo el corazón, como una forma de protegerse emocionalmente. También he experimentado mi cuerpo como un hogar propio y para el otro, y he reflexionado que quiero darle ese sentido siempre. Incluso en el amor, mi cuerpo muchas veces no se aguanta la espera y llega a imaginar además un hogar a su disposición. Sobre todo, en la noche. El deseo de mi cuerpo, mi hogar, está cargado y conectado con una bestial fuerza del amor que me invade y que quiere ser correspondida.

Mujer dos: mis manos

Mis manos son grandes e inseguras, torpes, arrugadas, parecen de viejita. Sin embargo, las valoro mucho porque con ellas puedo tocar instrumentos y comunicarme. Tienen unas líneas muy pronunciadas en la palma y son suaves y toscas. No son hábiles para las manualidades, pero son hábiles para la guitarra y el piano. Las considero una de las partes más útiles de mi cuerpo.

Al terminar el laboratorio, les pedimos que para el encuentro donde se iba a desarrollar los moldes de las manos, pero ya de forma presencial, llevaran fotos de las manos de sus seres queridos; esto con el fin de hacer una *Genealogía de las manos*.

En el segundo encuentro con la materialidad *Yeso*, iniciamos con la actividad que había quedado pendiente.

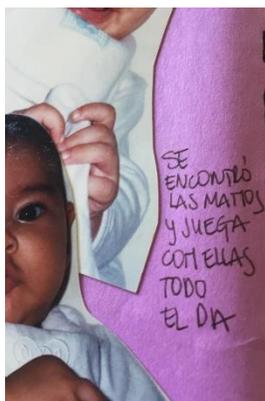
Momento uno: con esta *Genealogía de las manos* buscábamos pensar la ascendencia, la relación que guardan nuestras manos con las de nuestros padres, abuelos, bisabuelos. ¿Qué tienen nuestras manos de sus manos?, ¿nos pueden legar algo a través de las manos? Esto, no con la intención de comparar, puesto que, ya sabemos que las huellas de las manos son únicas, más bien, con la de pensar, pensarnos con las manos de esos otros que nos circunscriben; nuestras manos a través de su manos.

Figura 10
Genealogía de las manos



Nota. Fuente archivo propio, 2020.

Figura 11
Sus manos



Nota. Fuente archivo propio, 2020.

Este ejercicio fue muy interesante, porque permitió que cada mujer se llevara estas preguntas para su casa y las compartiera con sus seres queridos, con aquellas personas de su entorno familiar. Conocieron elementos nuevos respecto a sus antepasados y hasta descubrieron cosas de su infancia que desconocían; es el caso de la fotografía que se ve a la izquierda.

Momento dos: iniciamos nuestro nuevo intento de moldes en yeso. Al hacerlo de forma conjunta se nos facilitó el trabajo, puesto que mientras una mezclaba, la otra mujer le iba echando los ingredientes y las demás iban acoplando el espacio para que el ejercicio saliera bien. En este momento, todas logramos realizar el molde de nuestras manos:

Figura 12
Plantando manos



Nota. Fuente archivo propio, 2019.

Mientras estábamos realizando el molde en yeso, en el ambiente había música; estábamos en un salón de artes en el cual también había manos fabricadas en diversos materiales, es decir, lo que nos rodeaba también estaba aportando al ejercicio. Así fue como nos dimos cuenta de que al encontrarnos de forma presencial la experiencia era distinta, parecía que nuestras manos conversaban, danzaban al unísono. El compartir la materialidad en un mismo espacio, hizo que nuestras manos se acompasaran: revolver un poco de agua, más yeso, ahora más agua, revolver. Este ejercicio nos permitió observar las sensaciones de nuestras propias manos en el contacto con los materiales, pero también nos permitió ver las de las otras en tiempo real. Nos dimos cuenta de que no solo estábamos fraguando yeso; también bailando, conversando, girando juntas.

Momento final: al molde de yeso seco pasamos a ponerle pequeños trozos de papel y servilleta, fijándolos con algo de agua, así adquirimos una copia de nuestras manos en papel. Este material se logra adherir bien al yeso, dejando impresas pequeñas formas y líneas de nuestras manos:

Figura 13
Manos de papel



Nota. Fuente archivo propio, 2019.

Garabatear con las manos

Primer momento:

Gestos de las manos en contacto con la materialidad *Barro*

Realizamos un ejercicio de experimentación-creación con barro, partiendo de la narración del proceso por el cual tiene que pasar este; es el caso del modelado, las quemas y la decoración de las piezas y, a la par, conversamos sobre las transformaciones históricas por las que ha atravesado este hacer manual. Luego pasamos a la elaboración de unas máscaras a partir de un proceso que se denomina modelado; para este ejercicio, se les compartió a las mujeres unos movimientos básicos que debían realizar con sus manos, pero el resto corría por su cuenta, tenían vía libre para crear y personificar el barro de acuerdo a ese proceso de exploración propia. Lo anterior, con el objetivo de acercarnos a una nueva materialidad, sentir los cambios y los diferentes tiempos que esta permite, así como registrar los gestos que se iban develando en el hacer manual.

A continuación, un registro visual sobre este accionar de las manos con el barro:

Figura 14
Un teatro



Nota. Fuente archivo propio, 2020.



Escanea este código QR con tu celular

En un segundo momento

Realizamos algunas piezas en otra técnica a partir de la utilización de moldes, donde el barro se adhiere de acuerdo con una forma preestablecida; esto con el fin de apreciar los cambios en las manos, la diversidad de movimientos, los gestos nuevos que pudieran surgir.

Figura 15
Amoldarse



Nota. Fuente archivo propio, 2019.

Momento final

En este punto reflexionamos sobre con cuál de las dos técnicas habían disfrutado más, concluyendo que la primera, puesto que esta posibilitaba mayor libertad al momento de hacer,

porque, si bien todo implica pasos, el primer ejercicio, al no tener una forma preestablecida, permitía encontrar la fuga en el hacer, mientras que el ejercicio número dos se ceñía a algo prefijado.

Cuentos y Cantos de mujeres

Figura 16
Tejiendo música



Nota. Fuente archivo propio, 2020.

Este, más que un solo laboratorio experiencial, fue la sucesión de varios encuentros, donde nos reuníamos para hablar de mujeres; tanto de nosotras como de otras mujeres compositoras de la música tradicional colombiana. Fue el espacio para pensarnos los gestos de las manos en la música y la investigación como otra manera de hacer con las manos. Mientras nos aprendíamos boleros como *Eco lejano* o pasillos como *El tiplecito y la guabina*, íbamos tejiendo. La conversación, la música en sí misma como una urdimbre:

La conversación es como la configuración de un tejido. Puedo decir que la trama de los hilos va develando el tejido-escritura que aparece virtualmente en mí imaginación, pero que da cuenta de su existir con cada nudo-frase-oración-palabra. La paciencia de quien teje (yo como escritor) está determinada por un cronotopo. Dentro de los dedos del tejedor, un objeto, que ocupará un espacio, se va develando poco a poco, se va dejando conocer. (Ariza, 2014, p.153)

Conversamos, por ejemplo, sobre Leonor Buenaventura, Estercita Forero, Ligia Torrijos y Maruja Hinestrosa. Esta última fue una compositora colombiana destacada por obras tanto académicas como populares, la cual tuvo una formación musical clásica orientada por las monjas franciscanas. Maruja no solo luchó contra los estereotipos ligados a la música y la identidad que promulgaba la época, también es el caso de su ser mujer, puesto que desde los catorce años se encontró con personas que intentaron silenciar su voz. Hay una anécdota de su juventud: cuando esta mostró la partitura de *El cafetero* al compositor Julio Zalmara, este le respondió: «Le propongo que aprenda costura, aritmética, gramática...que es eso lo que le va a servir. La música no se ha hecho para mujeres sino para nosotros los hombres» (Mesa, 2014, p 91).

Así mismo, fuimos conversando sobre el tejido, las ilaciones que este permite, la concentración que brinda al momento de escuchar a alguien, pero, al mismo tiempo, sobre cómo se siente en las manos, los tiempos y ritmos propios y, hablamos sobre *La mujer araña*, que en toda mujer hay un alma de tejedora, develándose así otro modo de existencia:

Hay una tejedora que habita en el alma de toda mujer para enseñarle a mirar su tiempo como un gran ovillo y sus dones como las agujas con las que dar formas a su vida. La tejedora del alma enseña a deshacer las zonas muertas y hacer alquimia con ellas transformándolas en abono para seguir adelante. (García, 2015)

A continuación, un pequeño escrito, que urde las palabras hechas música y que dio paso a seguir conversando sobre nuestras manos.

¿Acaso soy orquesta?, ¿pequeña melodía?

Figura 17

Manos de araña que camina



Nota. Fuente archivo propio, 2020.

A esta partitura le faltan los silencios, no hay sombreritos negros en medio de compases; parece estar escrita en tonos de crescendo y sin tonos menores. El director a veces se siente abrumado, porque sus instrumentos no marcan al unísono. Seré entonces acaso música inaudible, con marcas ilegibles, ¿un concierto encriptado?

Por último, conversamos sobre cómo les había parecido la exploración y el paso por estos diferentes materiales.

Apuntaron lo siguiente:

Mujer uno

Creo que mis manos son dañinas, soy una persona cerrada que desde el arte se libera. Cada momento es especial, así lo que se esté haciendo no sea tan especial. Las materialidades traen una memoria consigo. Todo implica pasos y yo tengo problemas con la autoridad.

Mujer dos

Las manos expresan todo. A mí no me gustan las cosas manuales, no me siento cómoda. Mis manos son torpes, no tengo habilidad para esto. El arte quieta. El arte genera comunión.

Mujer tres

El hacer manual implica tiempo, trabajo, me puedo equivocar, pero también genera intimidad, no se alejaba a lo que uno es, el arte de las manos es un reflejo de un montón de cosas propias. El arte es una experiencia, es frustrante, pero cuando se vive con otros hace que no importe el resultado, sino más el proceso.

Lo vivido en esta experimentación, las sensaciones y sensibilidades que estos laboratorios suscitaron se fueron registrando en un diario de abordó. Con el fin último de a partir de cartografías, dar cuenta de los pliegues/gestos y de los modos de existencia que devinieron en esta acción investigativa; de observar qué repercusiones tenían estos gestos/pliegues en la escuela y cómo se configuraba y se signaba el cuerpo en el proceso.

Con este método cartográfico, fue posible mapear e indagar la experiencia de formación de los cuerpos, para ello se desarrollaron acciones, formas de registro y creación de nuevos pensamientos. Se encontró que la educación está vinculada a la construcción de una subjetividad que se teje a partir de un acontecimiento intenso que hace posible dar giros a la existencia impulsar a una nueva vida y crear formas genuinas (singulares), de sobreponerse a las adversidades; es así, que la formación se ve agenciada por acontecimientos que fijan sus raíces en el cuerpo, pues en este acontece y, entra a circular por una cotidianidad compartida.

El pensar con las manos, el ser un profesor artesano, puede posibilitar llevar otros ritmos a la escuela, ver en la lentitud un impulso creador para conectar con eso que tenemos a la mano, donde tanto el profesor como sus estudiantes se convierten en hacedores, se implican en el proceso. Posibilita zanjar la disputa entre la teoría y la práctica, porque el profesor artesano no disocia el pensamiento de la acción, ve en la repetición la posibilidad de seguir creando. De la misma manera, encuentra que el conocimiento no dista de lo sensible, permitiéndoles a sus estudiantes generar otras formas de enunciación.

Por último, logramos establecer que al hacer lectura entre gestos/pliegues y los modos de existencia que de estos devienen, aportamos a pensar el profesor artesano, un profesor artesano

de lengua y literatura, las materialidades con las que este trabaja, sus estudiantes y el espacio que lo circunscribe. La lectura de gestos es indispensable en la escuela, puesto que todo el tiempo también estamos hablando a partir de nuestras manos; para conocer algo que vemos por primera vez hacemos una lectura por medio de estas, palpamos y leemos el mundo a través y gracias a ellas. Es por esto, que un profesor artesano debe implicarse en conocer las manos, aprender sus ritmos, disparidades y todo lo que puede acontecer de ellas.

En suma, ver al profesor/a como un artesano/a, también implica leer tanto a sus estudiantes como a las materialidades con las que trabaja en términos artesanales. Que estos también tienen sus propios tiempos, unas maneras particulares y como cualquier hacedor, como cualquier materialidad; se desarrolla en ese cúmulo de relaciones, en las interacciones que se generan en ese accionar.

Referencias

Ariza, D. (2014). Conversar, investigar, crear: la conversación como forma para evidenciar procesos de creación. *Calle14 Revista de Investigación En El Campo Del Arte*, 9 (14), 148-156.

Bardet, M. (2019). *Hacer mundos con gestos*. Editorial Cactus.

Barnes, J. G. (2002). Departamento de Justicia de los Estados Unidos Oficina de Programas de Justicia. *The Fingerprint Sourcebook*, 7. <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/249575.pdf>

Díaz, M. y Castro-Carvajal, J (2020). La Sospecha y sus gestos: pensar materialidades en investigación educativa. *Revista Académica Estesis*, 9(1), 114-120. <https://doi.org/10.37127/25393995.91>

Deuze, G. (1989). *El pliegue*. Paidós Básica.

Focillon, H. (2021). *Elogio de la mano*. José J. de Olañeta, Editor

García, E. (2015). *La tejedora de vidas: cuentos para sanar el alma femenina*. Editorial Eleftheria.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica: Cartografías del deseo*. Traficantes de sueños.

Godard, Jean-Luc (19967). Película Dos o tres cosas que yo sé de ella. Francia.

Heidegger, M. (1927). *¿Qué significa pensar?* Editorial Trotta.

Hernández-Hernández, F. y Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21-48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>

Manning, E. (2015). *The Minor Gesture*. Recuperado de: https://dfmi.dwrl.utexas.edu/wp-content/uploads/2018/06/Manning_AgainstMethod.pdf

Manning, E. (2019). Propositiones para la Investigación-Creación. *Corpo Grafías Estudios críticos De Y Desde Los Cuerpos*, 6(6), 79-87. <https://doi.org/10.14483/25909398.14229>

Mesa, L. G. (2014). *Maruja Hinestrosa: La identidad nariñense a través de su piano*. Fondo Mixto de Cultura de Nariño.

Neruda, P. (1988). *Odas fundamentales*. Booket.

Restrepo, A. M. y Ospina, T. (2020). Laboratorio de creación- proceder en la una manera de invención: investigación con artes. *ESTESIS*, 44–55.

Rilke, R. M. (2009). *Auguste Rodin*. Editorial Nortedur.

Romero, M. (2012). Habitar los laboratorios de investigación creación. Apuntes desde la experiencia. *Praxis & Saber*, 3 (6). Segundo Semestre 2012. Pág. 89-103. Recuperado de:

<https://doi.org/10.19053/22160159.2004>

Sardi, V. (2018). Los límites de los cuerpos en el aula: una dialéctica entre la formación docente y la escuela secundaria. *Revista Professare*, 7 (1), 41-55.

Scharagrodsky, P. (2014). Pedagogía: El cuerpo en la escuela. *Explora*.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.

Souriau, E. (2017). *Del modo de existencia de la obra por hacer*. Editorial Cactus.

Zambrano, M. (1986). *Claros del Bosque*. Editorial Seix Barral, S, A.

Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Mondadori.



POÉTICAS CORPORAIS DO/A XAMÃ ARTOGRAFISTA
Investigações cosmopolíticas sobre a performance
cênica

POÉTICAS CORPORALES DEL/DE LA CHAMÁN
ARTÓGRAFO/A
Investigaciones cosmopolíticas sobre la performance
escénica

BODY POETICS OF THE ARTOGRAPHER SHAMAN
Cosmopolitic investigations on scenic performance

Carlos Henrique Guimarães¹

Resumo

Corporalidades ameríndias residem em diversas expressões cênicas das culturas brasileiras. Entre os povos indígenas o valor simbólico do/a pajé/xamã em sua comunidade perpassa múltiplas funções sociais e entre elas estão papéis espirituais, pedagógicos e artísticos. Os aspectos transdisciplinares apresentados pela artografia transitam sobre caminhos do pesquisar, criar e ensinar, territórios familiares à prática xamânica cosmopolítica ameríndia. O estudo apresentado reflete sobre a presença multifacetada das corporalidades xamânicas no exercício performático dos/as intérpretes da cena, a partir de uma pesquisa junto ao Laboratório de Interpretação: poéticas cosmopolíticas do/a ator/atriz-xamã.

Palavras-chave: Artes cênicas, xamanismo ameríndio, corpo, alteridade, afeto.

Resumen

Las corporeidades ameríndias residen en diversas expresiones escénicas de las culturas brasileñas. Entre los pueblos indígenas, el valor simbólico del/de la chamán en su comunidad permea múltiples funciones sociales y entre ellas se encuentran los papeles espirituales, pedagógicos y artísticos. Los aspectos transdisciplinarios que presenta la artografía transitan por caminos de investigación, creación y enseñanza, territorios familiares a la práctica chamánica cosmopolítica ameríndia. El estudio presentado reflexiona sobre la presencia multifacética de las corporeidades chamánicas en el ejercicio performático de los/las intérpretes de la escena, a partir de una investigación en el Laboratorio de Interpretación: poéticas cosmopolíticas del/de la actor/actriz-chamán.

Palabras clave: Las artes escénicas, chamanismo ameríndio, cuerpo, alteridad, afecto.

¹ Doutor e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Licenciado em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). É ator, performer, diretor, escritor, pesquisador e Professor Adjunto do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba (DAC/UFPB). carlos.henrique.guimaraes@academico.ufpb.br
<http://lattes.cnpq.br/5651913037096669> <https://orcid.org/0000-0001-5464-6614>

Abstract

Amerindian corporealities reside in diverse scenic expressions of Brazilian cultures. Among indigenous peoples, the symbolic value of the shaman in his/her community permeates multiple social functions and among them are spiritual, pedagogical and artistic roles. The transdisciplinary aspects presented by the artography transit along the paths of researching, creating and teaching, territories familiar to the Amerindian cosmopolitical shamanic practice. The study presented reflects on the multifaceted presence of shamanic corporeality in the performative exercise of the interpreters of the scene, based on a research at the Interpretation Laboratory: cosmopolitical poetics of the actor/actress-shaman.

Keywords: Performing arts, amerindian shamanism, body, alterity, affection.

Mas talvez fosse preciso descer mais, por baixo da vestimenta, talvez fosse preciso atingir a própria carne, e veríamos então que, em certos casos, no limite, é o próprio corpo que retorna seu poder utópico contra si e faz entrar todo o espaço do religioso e do sagrado, todo o espaço do outro mundo, todo o espaço do contra-mundo, no interior mesmo do espaço que lhe é reservado. Então, o corpo, em sua materialidade, na sua carne, seria como o produto de seus próprios fantasmas. Afinal, o corpo do dançarino não é justamente um corpo dilatado segundo um espaço que lhe é ao mesmo tempo interior e exterior? (FOUCAULT, 2013, p.13-14)

Compartilho neste artigo algumas reflexões sobre as experiências estético-sensoriais que realizei com atores/atrizes, performers, bailarinos/as e aprendizes do curso de graduação em teatro do CLA da UniRio², desenvolvidas como uma etapa prática de minhas pesquisas de doutorado no PPGAC³ da mesma instituição, em um dos estágios-docência que cumpri, através das aulas da matéria optativa **Laboratório de Interpretação: poéticas cosmopolíticas do/a ator/atriz-xamã**, em que buscamos ultrapassar barreiras coloniais incrustadas em nossos múltiplos corpos para acessar dinâmicas outras de percepção, recepção, criação e presentificação no ato cênico performativo. Não tenho a intenção de esmiuçar em detalhes os procedimentos metodológicos utilizados no decorrer das aulas; priorizo nesse espaço um debate conceitual, entendendo a dimensão do exercício epistêmico como uma visão inter/transdisciplinar dos saberes que

[...] redimensionam a lógica de construção do conhecimento e seus processos de reprodução, resignificando a prática do professor de Teatro como um espaço de diversidade, do exercício do pensamento, da problemática e transformação da teoria (FLORENTINO, SILVA, 2009, p.3).

Desde a institucionalização do ensino escolar no Brasil, por meio das investidas da Companhia de Jesus da Igreja Católica e com patrocínio da Coroa Portuguesa, no início da

² Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

³ Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UniRio; pesquisa realizada com financiamento da Capes.

colonização quinhentista, práticas teatrais estiveram presentes enquanto método de catequização indígena, ocasionando uma coincidência histórica (SANTANA, 2002; ALMEIDA JR., 2013) entre as chegadas da escola e do teatro (europeu) em terras pré-brasileiras. As encenações de cunho religioso e educativo realizadas pelos jesuítas se davam dentro e fora dos edifícios católicos: praças, pátios e terreiros das aldeias serviam como espaços de encenação, bastante utilizados para a realização dos autos, especialmente os do Padre José de Anchieta, brincados entre corpos indígenas e europeus, possibilitando trocas de cosmogonias que estão registradas na dramaturgia anchietana.

Conforme a perspectiva hegemônica da historiografia do teatro brasileiro, foram os jesuítas que introduziram as práticas cênicas por essas terras e mantiveram o monopólio de seu exercício até o século XVII, quando outras iniciativas que não as da Companhia de Jesus passaram a contribuir com o teatro trazido pelos padres, experimentando as primeiras opções estéticas laicas da incipiente linguagem cênica que aos poucos se embrenhava na cultura brasileira em formação. Tal visão afirma o casamento entre teatro e educação desde que o sistema europeu/católico de ensino aportou em terras ameríndias, fortalecendo o reconhecimento da importante presença das práticas teatrais tanto nos processos de ensino-aprendizagem e socialização (servindo como instrumento da colonização), quanto no cumprimento de um papel fundamental no exercício de alteridade (PRADO, 1993), tão desafiador desde os (des)encontros entre as civilizações no início do projeto Brasil. No entanto, considerando a história do teatro desde um ponto de vista menos eurocêntrico e mais expandido sobre as artes da cena (DIÉGUEZ, 2014; QUILICI, 2014), podemos entender os ancestrais rituais ameríndios como um **complexo xamânico de práticas cênicas**, pois no chamado Novo Mundo haviam forças expressivas "em luta de perspectivas, simbolizadas por duas bocas antropofágicas entredevorantes: a eucarística cristã mercantilista e a antropofágica cósmica ameríndia" (GARDEL, 2019, p.5).

Sob o viés da etnocenologia (BIÃO, GREINER, 1998; PRADIER, 2013) e dos estudos da performance (LIGIÉRO, SCHECHNER, 2012; SCHECHNER, 2009) – disciplinas que estudam diferentes culturas e que percebem as artes da cena para além das formas do teatro ocidental – nota-se também, de modo **decolonial**⁴, uma atualização no entendimento acerca das origens do

⁴ Movimento teórico-metodológico da escola de pensamento latino-americana denominada Estudos Decoloniais; estrutura-se a partir do Grupo Modernidade/Colonialidade e atualmente leva o nome de Grupo

teatro no Brasil e suas múltiplas corporalidades. Trata-se de reconhecer haver entre os ameríndios expressões cênicas próprias e ancestrais que, no decorrer de cinco séculos de contato com diferentes culturas que aportaram nesse continente, contribuíram para a formação do teatro brasileiro; elementos cênicos de origens ameríndias podem ser identificados nas linguagens e nos corpos de festas populares do Brasil, tais como: Carnaval, Festas do Boi, Maracatú, Côco, Cavalo Marinho, Capoeira, Umbanda, Reisados, Frevo, Jurema, Toré, bandas cabaçais, entre outras.

O ensino do teatro ocidental, ao longo de sua história, tem procurado acompanhar as mudanças estéticas que ocorrem no fazer teatral; como aponta Josette Féral "as novas pedagogias são indissociáveis de novas visões de teatro" (FÉRAL, 2009, p.256), embora nem sempre tenha existido formas sistematizadas na pedagogia teatral, ocasionando dinâmicas particulares de transmissão de saberes que se davam diretamente dos/as mestres/as aos discípulos/as (ICLE, 2010, p.5). Não temos muitos registros de como o teatro era ensinado na antiguidade grega, nem em momentos posteriores no ocidente, mas a **prática** certamente era o principal campo da aprendizagem; na Europa e demais continentes, as práticas cênicas dos diferentes povos foram (e são), em sua maioria, as principais **escolas**. O ofício era transmitido pelos/as artistas populares àqueles que desejavam aprender a atividade e desenvolver tais corporalidades; a *téchne* era ensinada de modo tão variado quanto o número de mestres/as em cada vilarejo espalhado pelo mundo.

Quando grandes companhias se estabeleceram na Europa, em especial na Espanha e França entre os séculos XVII e XVIII (BROCKETT, 1999), o processo de elitização das artes cênicas foi se consolidando e um tipo de teatro foi se apartando das práticas populares que eram próximas à *commedia dell'arte*, realizadas nas ruas, praças, aldeias e feiras (BERTHOLD, 2001), se fechando entre quatro paredes e formando suas próprias escolas, desenhando outras corporalidades, espelhando corpos de outras camadas sociais. Esse processo levou a novas formas de ensino dos/as artistas da cena, treinando os corpos para executar com perfeição os parâmetros estéticos da época; na *Comédie-Française*, fundada no século XVII, por exemplo, atores/atrizes, dramaturgos, cenógrafos, figurinistas e os que conduziam a *mise-en-scène* (que não eram

Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (AMARAL, 2015). Trata-se de estudos com perspectivas não eurocêntricas, em especial quando dizem respeito às questões dos povos historicamente colonizados.

diretores, tal como passamos a entendê-los na modernidade), seguiam preceitos definidos pelas regras daquela escola.

Após as rupturas ocasionadas pelas vanguardas artísticas do século XX (ROUBINE, 1998), cada movimento daquela revolucionária época gerou uma perspectiva utópica sobre o fazer e o ensinar teatro, devido às influências que os/as artistas tiveram de culturas outrora desconhecidas (e eventualmente desprezadas) pela Europa. Importantes diretores/as do século passado foram pedagogos/as da cena, confirmando a ideia de que o **ensino** teatral acompanha o **fazer** teatral, refletindo na prática pedagógica preceitos estéticos de cada transformação das artes cênicas (FÉRAL, 2009); ademais, os experimentos artísticos também conjugam em si potências pedagógicas, pois a criação nas artes pressupõe aprendizados.

Ao traçar as potências da **A/r/tografia**⁵ como um campo fronteiro entre os trabalhos do **artista-pesquisador-professor**, a canadense Rita Irwin considera a **mestiçagem** como uma linguagem da fronteira.

Aqueles que moram nas fronteiras estão re-pensando, re-vivendo e re-fazendo os termos de suas identidades ao se confrontarem com a diferença e semelhança em um mundo aparentemente contraditório. [...] Artistas-pesquisadores-professores são habitantes dessas fronteiras ao re-criarem, re-pesquisarem e re-aprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo. Abraçam a existente mestiçagem que integra saber, ação e criação, uma existência que requer uma experiência estética encontrada na elegância do fluxo entre intelecto, sentimento e prática (IRWIN, 2008, p.90-91).

Gosto da mestiçagem porque sou parte de um povo **plurinacional**⁶, porque sou artista-pesquisador-professor de corpo mestiço: filho de mãe cabocla índia-negra-portuguesa e de pai branco-ibérico-conquistador; neto das avós-índias krenak-aimoré-guarani-tupinambá, laçadas no mato pelos avôs forasteiros-bandeirantes-mestiços-paulistas; descendente das avós e avôs brancos da Europa e das pretas-velhas e pretos-velhos de Angola. Sim, na mistura, nas bordas, no trânsito. Na contramão da identidade única. Na variedade dos corpos e culturas que me compõem. Entre o branco, o preto e o índio. Nas múltiplas perspectivas da natureza.

Pajés/xamãs ameríndias/os performam múltiplas funções comunitárias através de um complexo xamânico de práticas cênicas e a de **poeta-professor/a** (ELIADE, 2002) é uma das principais. Ela/e ensina através de poéticas corporais (VIVEIROS DE CASTRO, 1986;

⁵ Conforme Irwin, *A/r/tografia* é uma metodologia de pesquisa, uma prática criativa e uma pedagogia performativa que vive nos exercícios rizomáticos do intermediário; refere-se à grafia mestiça e fronteira do artista-pesquisador-professor (*artist-researcher-teacher – A/r/tography*), daí a sigla *A/R/T* (IRWIN, 2008).

⁶ Apesar de não reconhecer o plurinacionalismo, como fizeram Bolívia e Equador, o Brasil é formado por tamanha diversidade que os povos originários consideram-se diferentes nações, sob o guarda-chuva político-social idealizado por instituições de poder que inventaram a nação Brasil.

RISÉRIO, 1993) que incluem narrativas e sonhos (GRAHAM, 2018), ritos e cantos (CESARINO, 2011), festas e danças (ALBERT, KOPENAWA, 2015), encantamentos e êxtases (NARBY, 2018), modos de vida e filosofia (KRENAK, 2016, 2019), entre outras técnicas xamânicas. O perfil de poeta-professor/a permite uma aproximação entre o/a xamã ameríndio/a e o/a artografista; Irwin aponta que Aristoteles articulava três tipos de pensamento: “teoria (*theoria*), prática (*praxis*), criação (*poesis*), sendo que o último inclui poesia, assim como outras maneiras de se produzir arte” (IRWIN, 2008, p.87) e que ao “abraçar *theoria*, *praxis* e *poesis* ou, em outras palavras, pesquisa, ensino e criação de arte, estaremos nos movendo por categorias mais complexas de intertextualidade e intratextualidade” (IRWIN, 2008, p.90).

A corporalidade performativa do/a xamã poeta-professor/a dialoga com o que Irwin aponta sobre a intertextualidade e intratextualidade entre teoria, prática e criação do artografista; o exercício espiritual-artístico-pedagógico da/o xamã advém de um domínio da *techné* (arte, técnica), resultante de extensa e ininterrupta pesquisa (*theoria*), conjuminado à sua conexão/criação poética-espiritual (*poesis*) que, por meio dela, ensinará sua comunidade (*praxis*). A atuação da/o xamã ameríndio/a, nessa perspectiva, é por si **artográfica**, uma vez que ensina artisticamente aquilo que pesquisa espiritualmente, integrando diferentes formas do saber em seus gestos poético-performativos. Trabalha sobre uma epistemologia múltipla e transdisciplinar, agregando diversos índices simbólicos de sua cultura, transitando entre aquilo que há de mais tradicional em sua ancestralidade e as transformações necessárias que são operacionalizadas por meio de suas técnicas do êxtase (ELIADE, 2002).

Considerando as camadas de atuação da artografia (pesquisa, ensino e criação) e percebendo na/o xamã ameríndio/a tais semelhanças apontadas em sua prática, estabeleci no **Laboratório de Interpretação: poéticas cosmopolíticas do/a ator/atriz-xamã** uma investigação que transitou entre teoria (*theoria*), prática (*praxis*) e elaboração artística (*poesis*), conduzindo o caminhar com o grupo sobre “categorias mais complexas de intertextualidade e intratextualidade” (IRWIN, 2008, p.90). Nos dispusemos ao longo de três meses, por seis horas semanais de trabalho, a observar condicionamentos perceptivos e criativos que residem sobre (e sob) nossos corpos, para experimentar caminhos xamânicos ameríndios de cuidado sobre si, sobre o outro e sobre o entorno, de investigação sensorial, espiritual e relacional, averiguando possibilidades criativas para uma performance cênico-xamânica. Os exercícios experimentados foram elaborados a partir de pesquisas que desenvolvo há mais de vinte anos sobre culturas de

diversos povos indígenas e embasados na literatura especializada que utilizei como referencial teórico para minha tese de doutorado. A seguir compartilho algumas das vivências teórico-práticas que realizamos no **Laboratório**; editei alguns relatos de experiência dos participantes, destacando momentos relevantes da pesquisa.

LABORATÓRIO

Iniciamos dia 27 de setembro de 2017, às 9 horas, ocupando uma sala de práticas corporais do CLA, no sopé de uma imponente montanha de pedra que compõe o cenário natural do bairro da Urca, no Rio de Janeiro. Para abrir os trabalhos dispus no centro da sala alguns instrumentos xamânicos: um tambor Lakota⁷, um berrante Mapuche⁸, um maracá Pataxó⁹, dois apitos ameríndios de pássaros, um pedaço de *palo-santo*¹⁰ para ser incensado e alguns livros, em torno dos quais formamos uma roda com quinze estudantes e três atores convidados. A palestra inaugural foi do professor Dr. André Gardel¹¹, conceituando nossa investigação a partir de elementos do xamanismo ameríndio em relação ao trabalho do/a intérprete da cena.

Após a palestra iniciamos a primeira prática; tocando um tambor e um apito de pássaro, pedi que se deitassem e observassem a respiração, os batimentos cardíacos, as tensões e a temperatura do corpo, ampliando a escuta interna, percebendo em que estados os corpos (físico, mental e emocional) se encontravam naquele momento. Apaguei as luzes e acendi um *palo-santo* defumando a sala, instigando o olfato e harmonizando a energia do ambiente. Sugeri que registrassem as percepções, identificando cheiros e sons de dentro e de fora da sala e o que cada estímulo despertava, observando fluxos de emoções e pensamentos, sem se agarrar a eles, apenas sentindo a integração com a natureza. Ativamos uma observação cuidadosa sobre si e o entorno para iniciar os estudos, um estado de atenção solicitado em todos os exercícios durante as investigações do Laboratório. Assim, começamos aos poucos a lidar com alguns elementos xamânicos: ampliação da conexão com os sentidos corpóreos e com a natureza, percepção de energias sutis interagindo com os corpos, trocas de pele, animais de poder, entre outros,

⁷ Etnia ameríndia Norte-americana.

⁸ Etnia ameríndia do Sul do Chile.

⁹ Etnia ameríndia do Sul da Bahia, Brasil.

¹⁰ Incenso natural peruano, sendo os pedaços de uma madeira perfumada típica da região andina.

¹¹ Professor responsável pela disciplina e orientador do meu doutorado.

reconfigurando caminhos de alteridade em variações do significante flutuante¹², típica das culturas xamânicas. A seguir, compartilho trechos dos relatos dessa experiência escritos por participantes.

Incrível perceber que o imaginário, o tema, a simples evocação do xamanismo trás em si um campo atuante, evoca seres, cores, perfumes e o som específico da mata ecoa dentro do corpo como um turbilhão, e de repente somos floresta. O escuro, o frio, o abraço da terra-chão gelado e duro, quase macio de tão entregue num sono aberto/atento. Corpo que se entrega, treme e estala. A entrega no não-pensamento que fala sem parar e sem perceber não fala. O pássaro parece perto demais. Silêncio. Ouve a voz do coração (Juliana Schalch).

Há muito tempo venho querendo encontrar algum campo de estudo voltado a energias, porém até o momento não tinha tido uma experiência tão relevante e significativa para mim como a que compartilhamos hoje. Me senti parte de um todo, um todo que sempre esteve presente em meus discursos, porém vindo, infelizmente, apenas do racional e não da vivência. [...] No decorrer uma voz dizia para me atentar a minha respiração, ao meu corpo [...]. Luzes se apagaram, sons me penetraram, cheiros me guiaram por uma viagem para dentro de mim mesmo. Comecei a me sentir mais confortável naquele chão, as luzes apagadas permitiram que minha viagem se tornasse mais leve. [...] Não sei se dormi ou não, tive a impressão de ter tido um período de sono muito prazeroso, mas ao mesmo tempo lembro perfeitamente de como aqueles sons me atravessavam, o apito ia direto ao meu coração e o tambor me preenchia inteiro (Felipe Salarolli).

TROCA DE PELE

Com o grupo deitado no chão no início daquele encontro, instaurei o pulsar do coração nas batidas do tambor e indiquei que levassem o pensamento para as sensações do corpo, em especial aquelas localizadas no centro do peito. Sugeri que sentissem os corações batendo em harmonia com o tambor e que visualizassem seus corpos interconectados com os elementos da natureza, percebendo seus corações pulsarem com o núcleo terrestre, imaginado o lugar que a Terra ocupa no sistema solar, na via láctea e no cosmo, expandindo a visualização mental de nossos corpos integrando-se com o todo. Encorajei-os/as para que, ao visualizarem-se no centro da Terra, sentissem o forte calor emanado daquele fogo central e se despissem do próprio corpo como se estivessem tirando uma velha roupa e recebendo uma nova pele, vestindo-a como uma nova roupa, trocando de pele como se troca de roupa, renovando-se, percebendo-se outro/a –

¹² Refere-se à existência de uma superabundância de significantes em relação aos significados dos códigos, mais especificamente sobre a zona de significado que se dá nas fronteiras da ordem social, linguística, existencial; uma energia de passagem, não codificada (GIL, 1997).

prática muito presente no xamanismo ameríndio. Tania Stolze Lima trabalha sobre as concepções de corpo entre os Juruna e, para aquele povo, a pele

[...] é um invólucro que unifica as partes e confere ao corpo uma identidade específica. É ela que atua como um princípio de individuação e que fundamenta a transformação interespecífica de que falam os mitos e os discursos xamânicos: é possível um homem transformar-se em onça ou arara na medida em que é possível vestir uma outra pele (LIMA, 2002, p.4-5).

Realizamos essa jornada da troca de pele observando alguns recursos fundamentais para as experiências xamânicas, criando primeiramente um ambiente de confiança, respeito e acolhimento, conduzindo-os/as por um percurso de imagens bem estruturado, de ida e de volta, permeado por minhas palavras de guiança, por sons de apitos, maracá e tambor, familiarizando o grupo com timbres de instrumentos indígenas e defumando o espaço com a queima de ervas medicinais, como a sálvia, alecrim, arruda e guiné. Experimentaram uma viagem pelo interior de si para explorar o cosmo exterior, dinâmica própria do xamanismo ameríndio, investigando imageticamente o espaço mental em que se encontravam, como uma continuação das pesquisas anteriores (percepção de si em relação com o mundo exterior e com os elementos da natureza), visitando ambientes internos e externos de seus corpos, do micro ao macrocosmo, o que possibilitou um voo mental, um **sonhar acordado** (ALBERT, KOPENAWA, 2015; GRAHAM, 2018) – elemento fundante das tradições ameríndias. Uma pequena morte – um pequeno renascimento. Abaixo seguem trechos de relatos de estudantes de teatro que estiveram no Laboratório:

No início da atividade era fácil identificar o que estava acontecendo em volta de mim. A mudança na luminosidade, o meu corpo tocando o chão, os barulhos externos, os sons pertencentes ao exercício, o cheiro do ambiente. Aos poucos foi ocorrendo uma fusão, os sons tocavam dentro de mim, em cada parte do meu corpo, o cheiro me pertencia e eu já não conseguia mais separar o que era externo de mim mesma. Chegou um momento que tudo parecia me pertencer e que eu pertencia a tudo. Deixei de sentir a presença das pessoas à minha volta, embora soubesse que existiam pessoas ali, mas eu simplesmente não conseguia sentir. Era como se todos fizessemos parte de um todo e fôssemos o próprio todo. Não existia separação. Isso foi o ápice. [...] Durante todo exercício o meu coração se manteve num estado de quase "morte", eu praticamente não sentia ele bater. Ao retorno do exercício parecia que eu havia acordado de uma longa noite de sono (Dandara Luanda). Enquanto acompanhava o som do tambor eu me sentia consciente e curioso, conforme fui relaxando e sentindo meu corpo, fui me perdendo entre meus pensamentos [...] e comecei a me questionar sobre isso como se fosse um sonho, como se estivesse vivendo um sonho dentro do meu sonho [...]. As imagens que tive acesso me deram uma sensação de amplitude, de liberdade, conexão com universo. Podia me ver pequeno observando aquela imensidão [...]. Tinha a sensação de que meu corpo estava dilatado (Igor Ramos).

SE O ESPÍRITO FAZ ASSIM, O CORPO ACOMPANHA

Mantivemos ao longo dos encontros as orientações dadas nas primeiras práticas do Laboratório, como um conjunto de cuidados sobre si, os/as outros/as e a natureza: 1) ativação de um estado de auto-observação sobre os corpos físico, emocional, mental e espiritual; 2) percepção de integração com a natureza; 3) escuta ampliada de si, do/a outro/a e do entorno. Em um dos encontros começamos as atividades do dia pedindo que se deitassem no chão e, por alguns minutos, apenas observassem o estado psicofísico em que vibravam: se estavam calmos/as ou tensos/as, se haviam dores físicas e/ou emocionais, preocupações, ansiedades, entre outros pensamentos, sentimentos e sensações. Tocando um pequeno sino durante minha orientação, fui alternando o ritmo suavemente e pedi que, aos poucos, fossem identificando vontades e impulsos dos corpos (físico, emocional, mental e espiritual) e que respondessem com sons e movimentos ao que se apontava sobre os sentidos, autorizando o espírito a se comunicar através dos corpos, sem o controle da mente. Começaram a reagir aos diferentes ritmos do sino experimentando espasmos corporais, rolamentos pelo chão, tremulações e a emissão de sonoridades vocais, sem preocupação com qualquer tipo de forma, apenas respondendo a impulsos sobre diferentes regiões do corpo físico, conforme minha sugestão: "– percebam a vibração no centro do peito (ou joelhos, cervical, pés, testa, ombros, etc.) e permitam seus corpos reagirem aos estímulos desde essa parte do corpo; tentem fazer com que o corpo mental apenas observe, sem comandar". Pedi que notassem a variação da intensidade e da vibração energética dos corpos, em uma escala de zero a dez. Com isso, li uma passagem de Kazuo Ohno, o bailarino-xamã xintoísta do Butô japonês, como inspiração poética e estímulo às respostas corporais: "Se considerarmos a alma como dez, o corpo é sete, é como um acessório. Entre o corpo e a alma, é ela que se movimenta, é o espírito que vai na frente. [...] Se o espírito faz assim, o corpo o acompanha" (OHNO, 2016, p.30).

Ao dançarmos ampliando as conexões entre os corpos físico, mental, emocional e espiritual, podemos experimentar movimentos menos condicionados, menos marcados pelos hábitos cotidianos, escapando do que já nos é conhecido e que formata nossos corpos, tornando-nos mais sensíveis aos trânsitos de energias que nos atravessam e mais disponíveis às respostas

expressivas. Visto que a experiência do êxtase xamanístico é imanentemente conectada aos corpos – porque é por meio deles que a/o xamã realiza sua jornada – o trabalho corporal é central em um estudo como este que investiga corporalidades da cena em diálogo com técnicas xamânicas ameríndias; portanto, buscamos outras perspectivas sobre a natureza e a visibilidade dos corpos/espíritos e o modo como se relacionam. O trecho que segue elucida algumas direções que adotamos em nossas pesquisas.

A visibilidade ou invisibilidade de um corpo não dependem de uma característica própria a ele mas de uma capacidade visual do observador. Se não vejo um espírito é por incapacidade de meus olhos. Se um espírito me vê, só vê aquilo que de mim eu própria não posso ver: minha alma, a qual representa todo o meu corpo para ele, toda a minha pessoa. Além disso, um observador capacitado para ver espíritos, como o xamã, vê o que os espíritos vêem, situa-se, portanto, no seu campo visual. Ou seja, não se pode vê-los sem ao mesmo tempo fazer-se visível para eles. Da mesma forma, espíritos só são capazes de nos ver na medida em que, como postulam os Juruna, todas as almas dos mortos são dotadas de poder xamânico [...]. Pois é também um duplo da pessoa. Não convém apreender isso como se de um lado estivesse a pessoa e de outro, o seu duplo: este está contido nela, ainda que por sua própria condição dali possa desgarrar-se provisoriamente ou mesmo ser capturado por outras almas, de cujo ponto de vista o duplo, como frisei antes, é a totalidade da pessoa (LIMA, 2002, p.4).

Continuando a investigação, pedi que cessassem os movimentos conforme as batidas do sino diminuía e por fim ficassem imóveis, de olhos fechados, notando como estavam em comparação ao estado percebido no início do dia. Em seguida, indiquei que sentissem a presença e a proximidade das outras pessoas; considerando que um corpo "se define primeiramente por suas relações com outros corpos" (LIMA, 2002, p.10), pedi que tocassem de forma sutil o corpo de um/a colega, notando a temperatura, umidade, textura, descobrindo o/a outro/a através do contato físico. Duplas se formaram e, dançando, exploraram possibilidades de apoio, equilíbrio, jogo, mantendo-se conectados/as. Pedi que notassem quando propunham um movimento e quando respondiam aos estímulos do/a outro/a, identificando a diferença entre conduzir e ser conduzido/a, pois a/o xamã é consciente de quando está no comando de alguma negociação por meio de um de seus duplos e quando está sob inspiração, dando voz a outros seres. Depois experimentamos o mesmo jogo apenas com o contato visual, refinando a percepção de estar conectado com um/a duplo/a à distância.

Em seguida incluímos a voz direcionada ao outro/a como estímulo e resposta. Essa investigação se deu sobre as vogais do próprio nome, buscando uma conexão xamânica com o nome (ALBERT, KOPENAWA, 2015). Pedi que sentissem a vibração das vogais em seus

corpos e que respondessem aos estímulos dançando com a voz e cantando com o corpo, duplamente inspirados/as pelo movimento da voz e do corpo, como significantes flutuantes atuando sobre a/o intérprete, buscando jogar com o **maná**¹³. Foram experimentando uma dança-canto pessoal xamânica inspirada pela ressonância das vogais, estabelecendo uma diferente conexão consigo, dançando e cantando sob inspiração da melodia das vogais. Durante a experimentação pedi que fossem memorizando o que viviam, observando como corpo e voz respondiam a estímulos que não eram comandados pela mente. Por fim, formamos uma roda e uma pessoa por vez ocupou o centro para compartilhar sua dança-canto – corporalidades resultantes da investigação xamânica que exploramos.

ATOR/ATRIZ-XAMÃ-DIPLOMATA

O xamanismo ameríndio pode ser definido como a habilidade manifesta por certos indivíduos de cruzar deliberadamente as barreiras corporais entre as espécies e adotar a perspectiva de subjetividades estrangeiras, de modo a administrar as relações entre estas e os humanos. Vendo os seres não-humanos como estes se veem (como humanos), os xamãs são capazes de assumir o papel de interlocutores ativos no diálogo transespecífico; sobretudo, eles são capazes de voltar para contar a história, algo que os leigos dificilmente podem fazer. O encontro ou o intercâmbio de perspectivas é um processo perigoso, e uma arte política – uma diplomacia (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p.49).

É específico da/o xamã ameríndia/o as dinâmicas de oferecer seu corpo ao outro/a, de experimentar diferentes perspectivas sobre as relações e de retornar à aldeia para contar as histórias. Em seu êxtase se deixa possuir por forças múltiplas, mas observa, dialoga, memoriza e compartilha com a comunidade suas negociações, através de uma poética cênica *cosmopolítica*; nas palavras de Eduardo Viveiros de Castro (2015, p.43):

[...] a etnografia da América indígena contém um tesouro de referências a uma teoria cosmopolítica que imagina um universo povoado por diferentes tipos de agências ou agentes subjetivos, humanos como não-humanos – os deuses, os animais, os mortos, as plantas, os fenômenos meteorológicos, muitas vezes também os objetos e os artefatos –, todos providos de um mesmo conjunto básico de disposições perceptivas, apetitivas e cognitivas.

Os contratos diplomáticos que a/o xamã realiza com **peçoas**¹⁴ múltiplas, negociando finalidades diversas (a cura de uma epidemia; o resgate de um espírito/duplo sequestrado que

¹³ Maná é a força espiritual presente em todas as coisas.

¹⁴ A ideia de pessoa é bastante complexa entre os ameríndios, conforme aponta Viveiros de Castro (2015, p.44): "Os animais e outros não-humanos dotados de alma 'se veem como' peçoas, e portanto, em condições ou contextos

pode ser a causa da doença de uma pessoa; dar voz a um/a demiurgo/a que traz instruções para a comunidade, atualizando as relações cosmopolíticas; se vingar de inimigos; entre outras), são o pano de fundo de sua poética artográfica quando ensina em estado de êxtase – através da arte de falar-cantar-dançar-tocar – as peripécias que vive no plano imanente das negociações xamânicas.

Tal dinâmica da/o xamã de estabelecer contrato diplomático com diversas **espécies** de pessoas e compartilhar as negociações e jornadas ensinando sua aldeia, é fundamental a esta investigação no que se refere às técnicas extáticas que a/o xamã utiliza para alcançar êxito (ou não) em suas tratativas, em que opera de maneira poética, pedagógica e mágica. É a partir do entendimento teórico-prático e da experimentação de algumas dessas dinâmicas e técnicas xamânicas que procuro deslocar o estado da arte da/o intérprete da cena, no sentido de uma construção poético-ritualística do/a ator/atriz-xamã que não se cristaliza em formas fixas, mas que opera em constante mutação, estabelecendo diálogo diplomático com as forças que o/a atravessam, renovando as dinâmicas de alteridade, visando performar corporeamente a cosmopolítica que participa. Os exercícios práticos que compartilho neste artigo intentam expor alguns caminhos da procura por esses deslocamentos.

Cumpridas algumas semanas de estudos no Laboratório, propus ao grupo expandir nossa investigação a um espaço externo e público. Começamos as atividades daquele dia com um aquecimento para ativar a escuta de si, dos/as outros/as e do entorno e depois saímos da sala em estado de atenção, caminhando até o jardim de entrada do CLA; por lá seguimos com a pesquisa de ampliação dos sentidos, observação, interação e resposta aos estímulos das forças habitantes daquele local. Partiram da orientação que ofereci antes de sairmos da sala, para que no início do exercício no jardim apenas ampliassem a escuta dos sons e dos silêncios e a contemplação dos elementos da natureza presentes ali, permitindo ser atravessados pelas forças que percebiam, para que então, pouco a pouco, começassem a interagir com as potências percebidas, dançando-cantando junto aos manás. Adentramos em uma etapa mais exposta e performativa do estudo, pois experimentaram essa interação enquanto transeuntes circulavam pelo jardim: deitaram para conversar com a terra, sentaram para ouvir a montanha de pedra, subiram em árvores e escalaram

determinados, 'são' pessoas, isto é, são entidades complexas, com uma estrutura ontológica de dupla face (uma visível e outra invisível) [...]. O que essas pessoas veem, entretanto – e que sorte de pessoas elas são –, constitui precisamente um dos problemas filosóficos mais sérios postos por e para o pensamento indígena".

o morro cantando, dançaram com as flores, folhas e galhos em diferentes interações com os manás do jardim, transformando o exercício cênico em uma performance xamânica pública.

Ao retornarmos para a sala pedi que escolhessem três momentos da experiência no jardim para compartilharem corporeamente com o grupo, tendo em mente que, para o xamanismo ameríndio, a percepção de alguma presença espiritual se dá por meio de sensações corpóreas em contato com emanções também corpóreas do/a outro/a (vegetal, animal, mineral e toda força que puder gerar relação), semelhante à dinâmica da antropofagia ancestral ameríndia, em que se comia o corpo humano para incorporar determinada força, transformando a si a partir da relação com o/a outro/a. Trata-se de uma filosofia prática relacional ameríndia e o que resulta da troca é o que levará à forma, processo que o xamã Davi Kopenawa Yanomami¹⁵ descreve como os *xapiri*¹⁶ colocarem redes na casa dos espíritos do xamã (que é seu próprio corpo), habitada por infindáveis *xapiri* e a cada retorno de um *xapiri* se produz um novo significante flutuante, pois sua forma se desfaz e refaz, devido às trocas no jogo das relações xamã-*xapiri*, implicando metamorfoses, alterando o que porventura estiver se cristalizando, tanto no plano mítico/espiritual quanto no cotidiano/material.

Orientei a turma para que não se detivessem em formas fixas ao compartilharem as investigações, que não se preocupassem com qualquer significação gestual/vocal, dando espaço à emanção, ao significante flutuante, permitindo que o maná conduzisse a comunicação. Foram as expressões das qualidades de energias pesquisadas no jardim e dos estados de intensidade psicofísica nascidos da relação sensória que levaram às formas, que esboçaram os desenhos dos corpos, da voz, da narrativa, do choro e do riso, dialogando com a indicação de Kazuo Ohno mencionada anteriormente, sobre o corpo seguir o espírito. Os compartilhamentos trouxeram distintas qualidades de presença, narração, relação com o público, ocupação do espaço, expressividade corpóreo-vocal, apontando caminhos performativos do/a ator/atriz-xamã. Pedi que me enviassem por escrito as impressões sobre a experiência, tal como solicitado nas demais atividades; segue o depoimento de uma das participantes.

Aberta essa expansão de possibilidade, tivemos a investigação no jardim do CLA, onde a Mãe Natureza gritou. Os pássaros, o som das folhas, a rigidez dos troncos, a sagacidade das formigas e dos seres menores. Os minerais, a terra. Ser a terra. O

¹⁵ Kopenawa descreve em detalhes a dinâmica xamânica Yanomami no livro "A Queda do Céu", composto por relatos concedidos por ele ao antropólogo Bruce Albert (co-autor do livro) ao longo de anos de trabalho dentro da aldeia no Estado de Roraima (ALBERT, KOPENAWA, 2015).

¹⁶ *Xapiri*, conforme a cultura Yanomami, são os povos-espíritos da natureza que habitam/visitam os corpos dos xamãs, assim como alguns locais da floresta Amazônica (ALBERT, KOPENAWA, 2015).

cabelo como folha que voa, os ossos que são troncos, nossas células, esses seres menores, bactérias. A veia que é canal, o rio que é sangue. Sentir a qualidade de cada Ser. Ser de fato tudo isso que sempre fez parte do que somos, mas que só fica perceptível de acordo com o espaço, o cuidado e a conexão que estabelecemos. E que influi inclusive em nossa relação com o outro, uma vez que fala sobre a não coisificação da Vida, dos Seres (Laís Lage).

ANIMAL DE PODER

Realizamos diversas práticas além dessas que elegi compartilhar aqui. Algumas experiências se mostraram eficazes e outras não, indicando que determinados caminhos não nos interessavam; seria impossível aprofundar aqui todos os exercícios, no entanto, quero destacar o encontro com o animal de poder¹⁷. Na metade do curso fizemos a jornada do animal de poder, em que cada pessoa buscou encontrar seus animais auxiliares. Conduzi a jornada tocando maracá, tambor e apitos por uma hora, indicando as imagens desde que entravam em uma canoa e navegavam por igarapés até chegarem em uma caverna, onde percebiam as presenças dos animais de poder; com o grupo deitado no chão até o momento em que encontraram o animal de poder, sugeri então que dançassem com o ancestral que estavam estabelecendo contato e que experimentassem o deslocamento de si em direção à perspectiva e à corporalidade dele, pesquisando movimentos, força, sentidos e a inteligência daquela **pessoa-bicho**, já que "ser uma pessoa não é, com efeito, uma condição distintiva da humanidade. [...] o que um corpo é depende, intrinsecamente, de uma perspectiva" (LIMA, 2002, p.5-7). Indiquei que o ancestral então os/as convidava a um passeio pela floresta, para que experimentassem sua perspectiva. Adiante, a presença do animal passou a ficar mais sutil, abrandando a forma física; recuperaram a perspectiva humana e perceberam a força animal vibrando internamente. Por fim, despediram-se do **maná-bicho** agradecendo os ensinamentos após experimentarem uma perspectiva outra. O conceito de **perspectivismo ameríndio** (organizado por Eduardo Viveiros de Castro e Tania Stolze Lima a partir das práticas xamânicas ameríndias) permeou toda nossa experiência e é assim definido:

os humanos, em condições normais, vêem os humanos como humanos e os animais como animais; quanto aos espíritos, ver estes seres usualmente invisíveis é um signo seguro de que as "condições" não são normais (doença, transe e outros estados alterados de consciência). Os animais predadores e os espíritos, por seu lado, vêem os humanos como animais de presa, ao passo que os animais de presa vêem os humanos como espíritos ou como animais predadores [...]. Vendo-nos como não-humano, é a si mesmos – a seus respectivos congêneres – que os animais e espíritos veem como

¹⁷ São espíritos auxiliares recorrentes nas diferentes tradições de xamanismo (ELIADE, 2002).

humanos: eles se percebem como (ou se tornam) entes antropomorfos quando estão em suas próprias casas ou aldeias, e experimentam seus próprios hábitos e características sob uma aparência cultural (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p.44).

No momento em que o animal ancestral se apresenta e se relaciona com o/a ator/atriz-xamã em uma dança corpórea-espiritual, o humano vive uma perspectiva outra, tornando-se pessoa-bicho, experimentando-o fisicamente, percebendo peso, movimentos e sentidos do seu animal de poder; participando de uma jornada xamânica em que se conecta com seu animal auxiliar, aprende diretamente com a experiência de corporalidades outras. Abaixo, trecho do relato de um estudante.

Vi um urso, um tigre e uma raposa [...]. O urso passou, assim como o canino, contudo, o tigre se relacionou e me ‘tomou’ como se fundíssimos um no outro. Sentia como se houvessem garras que se punham para fora de meus dedos. Houve uma relação entre esse estado animal com uma participante onde me deixei levar pelo estado em que me encontrava. Era um felino que queria brincar, se relacionar com outro, sem preconceitos e/ou pudores (Nilson Motta).

ÚLTIMO GOLPE

Almejei trazer aqui um pouco das investigações que tenho realizado no tocante ao estado da arte do/a intérprete da cena, suas múltiplas corporalidades, seus aspectos artográficos transdisciplinares e uma revisão de sua dinâmica de alteridade. Para concluir, apresento as performances cênico-xamânicas realizadas para encerrar o Laboratório. Foram nove performances individuais interligadas no percurso da trilha Claudio Coutinho, aos pés das montanhas do Pão de Açúcar, com vista para a Praia Vermelha, no Rio de Janeiro.

As performances foram compartilhadas junto ao público que caminhava pela trilha da floresta; os/as intérpretes prepararam seus trabalhos sob minha orientação nas três últimas semanas do curso, partindo de narrativas míticas de culturas diversas escolhidas livremente. As histórias foram recriadas e cada um/a experimentou contar/viver sua jornada arriscando caminhos performativos em integração com os elementos da natureza em meio à floresta. O grupo se manteve atento, presente e conectado durante as performances intercaladas por pequenas caminhadas pela trilha, até o/a ator/atriz-xamã escolher/perceber o *locus* mais adequado para vivenciar seu trabalho, interagindo com os manás daquelas montanhas cercadas de mata e mar. Momentos de muita sensibilização e beleza naquele palco da natureza, permeados por narrações, gestos rituais e uma boa conversa no final, caracterizaram o encerramento do Laboratório. Abaixo, uma das nove narrativas apresentadas:

Está faltando comida. O cacique vai tomar uma decisão. Toda criança que nascer vai ser sacrificada. A filha dele está esperando uma criança que vai ter que ser morta. Sua filha Iaçá chora. Chora. Chora, Iaçá. Ê-ê-êia. Iaçá não sai mais, Iaçá não dorme. Iaçá não ri mais, Iaçá não come. Iaçá só sente dor. Iaçá só chora. Ê-ê-êia. Eu ouvi ela pedir pra Tupã ajudar o pai dela a achar outra solução, para que criança nenhuma tenha que morrer. Era noite de lua cheia. Está ouvindo a criança chorando? Corre, Iaçá. Corre para ver o que é. Era a filha dela. No pé de uma palmeira. Iaçá correu para abraçar a menina mas ela sumiu. Iaçá chorou a noite inteira abraçada na palmeira. No dia seguinte, encontraram Iaçá morta. Seus olhos negros fitando o topo da árvore e, lá em cima, espelhando os olhos de Iaçá, uma porção de frutos. O fruto agora alimenta a tribo. E em homenagem à filha, o cacique deu o nome de açáf (Catherine Bon).

Percebo que o Laboratório proporcionou novas percepções sobre si, os/as outros/as e a natureza. Olhar com cuidado para o interno e externo fez da investigação um mergulho de criatividade e de autoconhecimento, sob um viés de revisão da alteridade. O cuidado de si aumenta conforme se amplia o conhecimento sobre si, sobre seus duplos, sobre os/as outros/as e sobre os manás com os quais nos comunicamos. O mundo exterior se materializa dentro do sonho-êxtase consciente da/o xamã também como um corpo; em uma perspectiva xamânica, conhecer-se é reconhecer o/a outro/a em si e fazer o dentro revirar-se, tomar corpo e se transformar, em uma dinâmica relacional endógena e exógena. Para os Marubo, "o corpo replica para dentro o espaço externo; o próprio espaço externo [...] é pensado como um corpo; [...] a relação interior e exterior [...], pode ser pensada como uma continuidade topológica" (CESARINO, 2011, p.54).

Práticas xamânicas despertam a sensibilidade corporal, emocional, mental e espiritual e no Laboratório alimentamos um ambiente confiável para o compartilhamento das experiências. Quanto aos conteúdos psicológicos, quando apareceram, procurei abreviar os debates porque não eram o foco da investigação e por eu não ser psicoterapeuta, reforçando que se tratava de uma investigação transdisciplinar em artes que lidava com a potência de transformação dos sujeitos, própria do fazer artístico e do xamanismo e que a pesquisa não era em psicologia. Procurei diferenciar nosso trabalho dos experimentos de Jacob Moreno, que na década de 1920 criou o Psicodrama e o Sociodrama (MORENO, 2012). Nossos exercícios voltaram-se a construções poéticas e a um caminho de criação que estabelece contatos com as forças da natureza, por meio de sonhos-viagens corpóreo-mentais. Quando alguém expressava uma angústia eu sugeria que observasse suas emoções e não tecia qualquer análise psicológica; acolhia e ajudava a pessoa a acolher os sentimentos e a encorajava a continuar investigando os conteúdos desencadeados,

indicando que, caso fosse necessário, procurasse um profissional para tratar as questões psicológicas. Trabalhamos nas fronteiras das camadas internas e externas, entre seus conteúdos, agregando imagens pessoais (endógenas) aos fluxos de energia externa (exógenas), pois ambas são acionadas quando lidamos com ferramentas xamânicas ameríndias. Dessa forma, encarei as experiências integrando diferentes níveis de cuidado, apoiado justamente nas ideias de Moreno.

Teatro e terapia estão bastante interligados. Mas também aqui existem muitos níveis. Haverá um teatro puramente terapêutico, outro isento de objetivos terapêuticos e, entre os dois extremos, muitas formas intermediárias (MORENO, 2012, p.20).

Este trabalho, portanto, pressupõe transformações de si e da relação com a/os outra/os, fazendo com que os/as participantes se percebam enquanto seres multifacetados e com corporalidades em constante mutação, trocando de peles e de perspectivas, como ensinam as/os pajés/xamãs artografistas.

Referências

ALBERT, B.; KOPENAWA, D. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**. Trad.: Beatriz Perrone-Moisés. SP: Companhia das Letras, 2015.

ALMEIDA JR., J. S. Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro. **Educação em Revista**, v. 29, n. 02, pp.43-64, UFMG. Belo Horizonte, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000003>

AMARAL, J. P. P. **Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial**. Brasil: Dissertação de Mestrado, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), 2015.

BERTHOLD, M. **História Mundial do Teatro**. Trad.: Maria Paula V. Zurawski, et al. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BIÃO, A; GREINER, C. [Orgs.]. **Etnocenologia**. São Paulo: Annablume, 1998.

BROCKETT, O. G. **History of Theatre**. Massachusetts: Simon and Schuster, 1999.

CESARINO, P. N. **Oniska**: Poética do Xamanismo na Amazônia. São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 2011.

DIÉGUEZ, I. Um teatro sem teatro: a teatralidade como campo expandido. Trad.: Eli Borges. **Sala Preta**, v. 14 (1), p. 125-129, 2014. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v14i1p125-129

ELIADE, M. **O xamanismo e as técnicas arcaicas do êxtase**. Trad.: Beatriz Perrone-Moisés & Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FÉRAL, J. Teatro Performativo e Pedagogia - Entrevista com Josette Féral. Trad.: Verônica Veloso e Cícero A. Oliveira. **Sala Preta**, v. 9, p. 255-267, São Paulo: ECA/USP, 2009.

FLORENTINO, A.; DA SILVA, L. E. M. 1. O ensino de teatro e as políticas de formação docente. **O Percevejo Online**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2009. DOI: 10.9789/2176-7017.2009.v1i2.%p. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/521>. Acesso em: 21 jul. 2022.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, As heterotopias / Michel Foucault**. Trad.: Salma Tannus Muchail Year. São Paulo. N-1 Edições, 2013.

GARDEL, A. Poética Antropofágico-Perspectivística para uma Re-Visão do Teatro Brasileiro: a cena de origem. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 1–27, 2019. DOI: 10.1590/2237-266078857. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/7885>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GIL, J. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

GRAHAM, L. R. **Performance de Sonhos**: Discursos de Imortalidade Xavante. Trad.: Fernando de Luiz Brito Vianna. São Paulo: Edusp, 2018.

ICLE, G. 3. Da Pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral: verdade, urgência, movimento. **O Percevejo Online**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2010. DOI: 10.9789/2176-7017.2009.v1i2.%p. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/525>. Acesso em: 14 jul. 2022.

IRWIN, R. A/r/tografia: Uma Mestiçagem Metonímica, in BARBOSA, A. M.; AMARAL, L. [Orgs.]. **InterTerritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Senac, 2008.

KRENAK, A. **As alianças afetivas** (entrevista a Pedro Cesarino). Incerteza Viva. Dias de estudo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIGIÉRO, Z. [Sel/Org.]; SCHECHNER, R. **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Trad.: Augusto R. S. Junior, *et al.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

LIMA, T. S. O que é um corpo? **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v.22, n.1, 2002.

MORENO, J. L. **O Teatro da Espontaneidade**. São Paulo: Ágora Summus, 2012.

NARBY, J. **A serpente cósmica**: o DNA e a origem do saber. Trad.: Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Dantes, 2018.

OHNO, K. **Treino e(m) poema**. Trad.: Tae Suzuki. São Paulo: N-1 Edições, 2016.

PRADO, D. A. **Teatro de Anchieta a Alencar**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

PRADIER, J. Etnocenologia: as encarnações do imaginário. Unidade da espécie. Diversidade dos olhares. **Revista De Antropologia**, n. 56, v. 2, p. 99-136, 2013.

QUILICI, C. S. O campo expandido: arte como ato filosófico. **Sala Preta**, n. 14, v. 2, p. 12-21, São Paulo: 2014. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v14i2p12-21

RISÉRIO, A. Palavras canibais. In: **Textos e Tribos**: poéticas extraocidentais nos trópicos brasileiros. RJ: Imago, 1993.

ROUBINE, J. **A linguagem da encenação teatral**: 1880-1980. Trad.: Yan Michalski. 2a. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SANTANA, A. P. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta**, n.2, p. 247-252. São Paulo: 2002. DOI:10.11606/issn.2238-3867.v2i0p247-252

SCHECHNER, R. Performer. **Sala Preta**, v. 9, p. 333-365, 28 nov. 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Araweté os deuses canibais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015.



**EXPRESSÃO EM MOVIMENTO:
Viewpoints e Sistema Stanislavski na aquisição de
consciência corporal¹**

**LA EXPRESIÓN EN EL MOVIMIENTO:
Viewpoints y el sistema Stanislavski en la adquisición de la
conciencia corporal**

**EXPRESSION IN MOVEMENT:
Viewpoints and Stanislavski System in the acquisition of body
awareness**

**Renata Castanheira Halada²
Adelina Novaes³**

Resumo

A pesquisa buscou elementos acerca do processo de aquisição de consciência corporal, amparada pelo Sistema Stanislavski e pelos *Viewpoints*. Foram registradas três improvisações de estudantes de uma turma multisseriada do Teatro Escola Macunaíma, analisadas juntamente com o diário de campo da pesquisadora e a caracterização de perfil dos/das participantes. Foi possível depreender que os/as estudantes expandiram a consciência expressiva pela experimentação de ritmos, cadências e proposições corporais não usuais. Nesse percurso, passaram a considerar seus pares como motores dos processos de aquisição de consciência corporal.

Palavras-chave: Viewpoints, Sistema Stanislavski, formação em artes cênicas, expressão corporal, consciência corporal.

Resumen

La investigación buscó elementos sobre el proceso de adquisición de la conciencia corporal, apoyándose en el Sistema Stanislavski y en los *Viewpoints*. Se registraron y analizaron tres improvisaciones de alumnos de una clase multigrado del Teatro Escola Macunaíma, junto con el diario de campo del investigador y la caracterización del perfil de los participantes. Se pudo deducir que los alumnos ampliaron la conciencia expresiva experimentando con ritmos, cadencias y

¹ Agradecemos à Adélia Maria Mariano da Silva Ferreira, mestre em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo, pela revisão de língua portuguesa e de regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

² Docente do Teatro Escola Macunaíma. Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

³ Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo. Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

propuestas corporales inusuales. En este curso, empezaron a considerar a sus compañeros como motores de los procesos de adquisición de conciencia corporal.

Palabras clave: Viewpoints, Sistema Stanislavski, Formación en Artes Escénicas, Expresión Corporal, Conciencia Corporal.

Abstract

The research investigated the body awareness acquisition process, supported by the Stanislavski System and by the Viewpoints. Three improvisations by students from Teatro Escola Macunaíma were recorded and analyzed together with the researcher's field diary and the participants' profile. It was possible to infer that the students expanded their expressive awareness by experimenting with unusual rhythms, cadences, and embodiment propositions. They began to consider their peers as part of the process of acquiring body awareness as the research progressed.

Keywords: Viewpoints, Stanislavski System, scenic arts degree, body language, corporal conscience.

Introdução

A arte consiste fundamentalmente em uma “coisa corporal” (ZACARIAS, 2011, p. 25), uma vez que cognição e o corpo são indissociáveis, e que a relação do corpo com o mundo promove movimentos, ativa dinâmicas sensíveis. Na formação em artes cênicas, o corpo é instrumento de observação e de análise, de modo que a experiência corporal ultrapassa os limites da técnica. O eu-sujeito está em relação, em risco, em instabilidade, aprendendo na corporificação.

A expressão corporal é um processo que se constitui no espaço-tempo, nas relações experimentadas. A consciência corporal é intrínseca à formação do/da ator/atriz, que se concebe por meio do “confronto do eu (da imagem que temos) com a imagem que apresentamos à leitura do outro que nos observa” (AZEVEDO, 2012, p. 140). Nesse processo, é possível identificar padrões corporais, livrar-se desses padrões, das posturas adquiridas, desprender-se de estereótipos de movimento, aprender novos códigos de trabalho, reconhecer limites e desenvolver potencialidades.

Na busca por elementos acerca do processo de aquisição de consciência corporal, a pesquisa ora relatada norteou-se pelo questionamento: “como atingir a consciência da expressão corporal no fazer teatral?”.

Para a investigação, considerou-se, por um lado, que o Sistema Stanislavski (STANISLAVSKI, 1986, 1991, 1992, 2017) promoveu uma mudança teórica que operou no campo da prática, permitindo ao/à ator/atriz uma visão que vai além das palavras do texto, espreitando a experiência criadora no único lugar e no único tempo em que a criação e o aprendizado podem ocorrer: no aqui e no agora (VÁSSINA; LABAKI, 2015). E, por outro lado, considerou-se que os *Viewpoints* consistem em um modo de estudar o Tempo e o Espaço, que tem como origem a busca de alternativas às abordagens convencionais de atuação (BOGART, 2018). Nesse contexto, compreendemos que, por meio da improvisação e da composição, um estudante poderia ser orientado no sentido da liberdade criativa e da espontaneidade do jogo cênico.

Levando em conta que o processo de aprendizagem de expressão corporal requer maturação, “o que se aprende, se aprende a seu tempo, nem antes, nem depois” (AZEVEDO, 2012, p. 142), e que tal processo comumente toma seu curso em companhia de docentes, a pesquisa acompanhou estudantes de uma turma de expressão corporal do Teatro Escola Macunaíma por um semestre, realizando distintas coletas ao longo do período.

O lócus e a aposta teórico-metodológica da pesquisa

O Teatro Escola Macunaíma⁴, uma escola privada de formação técnica de atores/atrizes, localizada na cidade de São Paulo, tem como pilar teórico o Sistema Stanislavski em diálogo com outras teorias, a exemplo da psicologia genética de Piaget, da teoria sociointeracionista de Vygotsky e da pedagogia anarquista de Freinet (HUMMEL, 2013). Podendo ser caracterizada como uma escola sociointeracionista, desenvolveu uma metodologia própria, embasada nas ações e nos *études*⁵, na qual a vivência e as improvisações são levadas à *mise en scène*⁶.

Pela organização curricular em turmas multisseriadas, em 2005, artistas-docentes (BERSELLI; PEREIRA, 2019) do Macunaíma ofereceram um programa curricular de expressão corporal em espiral que inclui: Consciência Corporal, Consciência Espacial e Consciência Expressiva. Essas três dimensões de estudo são trabalhadas em disciplinas distintas. Em especial,

⁴ Obteve autorização regional para oferecer ensino de nível técnico em 1984 (CARVALHO, 1989). No entanto, sua proposta teve origem ainda na ditadura militar, em virtude da repressão, quando os “professores que davam aulas nas faculdades sofriam censura e decidiram fundar a escola” (CASTIEL; HUMMEL, 2014, p. 101).

⁵ *Étude* é uma maneira específica de estudar por meio da ação prática.

⁶ *Mise en scène*: colocar-se em cena, buscando uma atmosfera, um estado cênico.

no segundo e terceiro semestres, busca-se voltar a olhar para a expressão corporal para construir por meio da ação e a partir do eixo criação-jogo cênico, quando, ao promover a consciência do tempo e espaço, educador e educandos dialogam com a organicidade proposta pelos *Viewpoints*.

Neste artigo, busca-se apresentar a prática dessa articulação - entre a filosofia dos *Viewpoints* e do Sistema Stanislavski - por meio do relato de uma pesquisa empírica realizada no segundo semestre de 2019⁷, na unidade Pinheiros, localizada no bairro Butantã, na cidade de São Paulo (estado de São Paulo, Brasil).

Uma articulação possível: Sistema Stanislavski e *Viewpoints*

Na busca obstinada pela arte do/da ator/atriz, Stanislavski deu às artes cênicas “uma concepção ao mesmo tempo científica, filosófica e prática de atuação” (VÁSSINA; LABAKI, 2015, p. 23-24). O Sistema Stanislavski não estabelece modelos fixos, e sim um conjunto de saberes, uma mudança emblemática que altera todo o fazer artístico, pois substitui o drama-mímese pelo drama-ação. Essa mudança conceitual tira a tônica do/da ator/atriz como sujeito individualizado do eixo central da encenação, ao colocar “a ênfase na criação coletiva”, uma compreensão dialógica que “reverbera até hoje nas artes cênicas no Brasil, fundamentalmente centradas no teatro de grupo” (VÁSSINA; LABAKI, 2015, p.13).

Para Stanislavski, o próprio corpo torna-se o meio e o lugar da escuta sensível, dando a direção sem que se perceba premeditadamente o caminho, corporificando a inspiração. Essa escuta sensível é construída no espaço e no tempo, na relação com o outro (CARNICKE; CARVALHO, 2021).

Ao desenvolver o Sistema ao longo da vida, Stanislavski registrou inúmeras reformulações. Essa busca teórica o levou a “descobertas metodológicas do Sistema: o método das ações físicas, que é realizado no processo de ensaio por meio de *études*” e “improvisações livres a partir da descoberta de si mesmo no papel e do papel em si mesmo” (VÁSSINA; LABAKI, 2015, p. 233).

Para ele, a inspiração estava no/na ator/atriz, norteadas pelos temas e circunstâncias da obra artística. Logo, ele conduziu o/a ator/atriz a analisar a peça por meio da ação, da experiência vivenciada no momento presente. Esse processo, chamado de análise ativa, permite ao/à

⁷ O estudo encontra-se relatado detalhadamente em Halada (2020).

ator/atriz uma ligação espontânea com a obra, abrindo um caminho para a criação psíquico-física dentro das circunstâncias propostas.

Assim, Stanislavski preconizou pontos que se tornariam conceitos do Sistema e que conduziriam o/a ator/atriz à vivência, ou seja, à análise ativa. A visão que o autor tinha da arte do/da ator/atriz consistia em enfoque holístico, o olhar de um entendimento integral dos fenômenos e das metodologias das artes cênicas. Sem estipular regras, pode-se dizer que o Sistema Stanislavski se compromete a pensar/agir com o corpo, para que o corpo esteja disponível, permitindo o “livre fluxo na intensidade apropriada” (AZEVEDO, 2012, p. 146). Esses impulsos, vontades, ideias dirigidas se produzem ao mesmo tempo dentro e por todo o corpo do/da ator/atriz, em um processo dialógico com os outros da cena, visto que a unidade requer relação.

Dessa forma, pode-se considerar que o Sistema Stanislavski ressalta a importância da expressão corporal no trabalho do/da ator/atriz, pois a aprendizagem parte da própria experiência vivida. Esse aprendizado não depende da linguagem verbal, ele busca o sentido da comunicação na própria relação corpórea, dando significado ao movimento. O corpo e a consciência corporal estão em campo de estudo e de criação; o corpo na relação como instrumento pessoal e como espaço físico, individual e coletivo, possibilitando a tomada visceral da consciência corporal, por meio da relação com o outro.

Por sua vez, a origem dos *Viewpoints* teve lugar nos Estados Unidos da América, em um contexto de mudança cultural, durante a década de 1960, quando os movimentos políticos, estéticos e pessoais alteraram “o modo como os artistas pensavam seus processos, seus espectadores e seus papéis no mundo” (BOGART; LANDAU, 2017, p. 21). Nessa configuração, a improvisação tornou-se preponderante, não havendo um pensamento hierárquico, tanto na arte como na estética: “A proposta explora as questões do espaço/tempo por meio da improvisação e composição corporal e vocal, enfatizando procedimentos coletivos para o treinamento de atores e bailarinos” (BOGART; LANDAU, 2017, p. 18).

A proposta permite conduzir para escolhas, sem forçar a criação o tempo todo, mas despertando os sentidos, valorizando “a escuta e a resposta aos outros” (BOGART; LANDAU, 2017, p. 148). Os *Viewpoints* podem ser definidos como “escolhas feitas sobre tempo e o espaço”; sendo assim, “todo movimento é baseado em algo que já está acontecendo” (BOGART; LANDAU, 2017, p. 93).

O trabalho com *Viewpoints* é constituído de treinamento e composição. “O treinamento forja relacionamento, desenvolve habilidades e oferece uma oportunidade para crescimento contínuo” (BOGART; LANDAU, 2017, p. 35), por meio de procedimentos coletivos como dinâmicas, experimentos corporais e improvisação. Considerando que os *Viewpoints* físicos⁸ conduzem à linguagem coletiva, eles possibilitam o reconhecimento de procedimentos que despertam uma escuta sensível, e encaminham à improvisação por meio do jogo cênico, na medida em que a ação surge a partir da relação com o outro. Por sua vez, a composição também se baseia no princípio de ausência de hierarquia, e deve ser de natureza colaborativa, de escuta, de generosidade e destreza, visto que “o processo criativo demanda cooperação e decisões rápidas e intuitivas” (BOGART; LANDAU, 2017, p. 163).

Os fundamentos dos *Viewpoints* – treinar *performers*⁹, construir *ensemble*¹⁰ e criar movimento de palco – conversam com os princípios e conceitos do Sistema Stanislavski, posto que a base do Sistema é o trabalho do/da ator/atriz sobre si mesmo, e precede o treinamento ator/atriz-*performer*.

Stanislavski se preocupou com a atmosfera criativa. Para ele, os círculos de atenção e as aguçadas e afetivas audição e visão instauravam uma atmosfera criativa, uma comunicação entre os/as atores/atrizes e o espaço físico, transformando o espaço-tempo. Ele se empenhou em se libertar da pressão do ato criador, buscando que improvisação e *études* levassem à *mise en scene*.

Compreendendo que os *Viewpoints* dialogam com a metodologia desenvolvida pelo Teatro Escola Macunaíma a partir do Sistema Stanislavski, recorreu-se ao instrumental dos *Viewpoints* físicos, visto que, por se destinarem ao estudo do tempo e do espaço, possibilitam ao estudante a intencionalidade do livre fluxo na intensidade, ao mesmo tempo que diminui o hiato entre o impulso e a forma. Por sua vez, o Sistema Stanislavski operou como um guia para o ato criativo. Nesse sentido, ao/à estudante, por meio dos *Viewpoints* físicos e do Sistema Stanislavski, era oportunizada a percepção de si no tempo presente, na narrativa e na ação construída na relação com o outro, com o espaço e consigo próprio/própria.

⁸ Subdividido em nove pontos de vista, sendo cinco do espaço (forma, topografia, relação espacial, gesto, arquitetura) e quatro do tempo (andamento, duração, repetição, resposta). Esses nove pontos de vista estão interconectados e não podem ser entendidos sem a referência do todo, ou seja, estão baseados em uma similaridade.

⁹ As autoras referem-se tanto aos/as atores/atrizes e bailarinos/bailarinas como a condutores/conductoras-diretores/diretoras.

¹⁰ Criação de uma escuta coletiva entre os/as *performers*, uma atmosfera de atenção, criativa e de comunhão instaurada entre os/as *performers* e no espaço físico.

Os *Viewpoints* físicos, ao serem distribuídos entre espaço e tempo, com subdivisões para tempo (andamento, duração, repetição, resposta) e para espaço (forma, topografia, relação espacial, gesto, arquitetura), mesmo sendo experimentados separadamente na prática do treinamento, são amalgamados na improvisação e não podem ser corporificados separadamente.

Com o corpo, o/a estudante prova as experiências espaciais e temporais, experiências que se desenrolam diante dele/dela e dentro dele/dela. Assim, do processo de aquisição de consciência corporal, emergem padrões corporais, estereótipos de movimento e posturas adquiridas. Ao entrar em contato com novos códigos, nesse caso os *Viewpoints*, aos/às estudantes é oferecido um ambiente de trabalho que aproveita a tensão entre espaço e tempo para impulsionar a produção de movimento como força de mudança.

Dessa forma, na pesquisa foram considerados os limites do corpo para desenvolver as potencialidades dos/das estudantes. Ao pensar na unicidade espaço-tempo, associou-se o Sistema Stanislavski, posto que o Sistema considera o intercâmbio psicofísico na busca por compactar e potencializar a experiência viva em cena. Stanislavski acreditava que o tempo-ritmo tinha um efeito imediato sobre o ser humano, conseqüentemente sobre o/a ator/atriz, podendo criar espaços, despertar sentimentos e experiências, criar atmosferas. “Em suma, existe um tempo-ritmo vivo em todos os momentos da nossa existência, mental ou física” (STANISLÁVSKI, 2017, p. 500).

Em síntese, neste trabalho foi possível identificar diálogos entre o Sistema Stanislavski e os *Viewpoints*, já que ambos:

- consideram que a prática não foi criada, mas retirada dos princípios naturais do movimento;
- pretendem libertar o/a ator/atriz, proporcionando autonomia e solo criativo sem estabelecimento de “certo” e “errado”;
- consideram como formativos os tropeços e as quedas no processo criativo;
- propiciam o “deixar algo acontecer” no palco. Em outros termos, permitem a abertura para aquilo que realmente acontece, ao favorecerem a comunicação para além das palavras;
- constroem um *ensemble* para a prática;
- estabelecem o espaço da improvisação como lugar de busca e de corporificação do saber;
- demandam que os/as *performers* estejam presentes no aqui e agora.

Improvisação: uma estratégia metodológica

A improvisação foi considerada instrumento metodológico da pesquisa, visto que foi o espaço e o meio para a possibilidade criativa de tomada da consciência corporal, na relação eu-outro, como um espaço livre de criação, viabilizando ao/à estudante estar em relação e aprender na corporificação. Nesse processo, as experimentações dos *Viewpoints* físicos serviram de estímulo e subsídio para a espontaneidade da improvisação, ao mesmo tempo que desenvolveram uma escuta para além da audição, uma escuta que atravessa o corpo inteiro. Nas palavras de uma estudante:

Diante do meu “medo” e “vergonha” de me expressar corporalmente de uma maneira livre, esse exercício [improvisação] foi um grande “divisor de águas” pois nele pude me entregar e agir da maneira que meu corpo queria, e me deixar levar com outras pessoas [os dois colegas] transformando cada ação em um lindo resultado.

Participaram da pesquisa três estudantes que estavam no segundo semestre, onze estudantes que estavam no terceiro, dois que estavam no quarto e um que estava no quinto semestre de expressão corporal no curso técnico de formação de atores/atrizes. Apenas quatro estudantes declararam ter tido algum tipo de formação em expressão corporal além das vividas no Macunaíma.

O programa da disciplina de expressão corporal contava com dezoito aulas de 90 minutos. Os registros desta pesquisa foram feitos em três momentos: no primeiro dia de aula, no nono dia de aula e no décimo sétimo dia de aula. Nesses três momentos, foi solicitado a todos/todas os/as estudantes que improvisassem durante dez minutos.

1. 1º dia de aula – 10 minutos de improvisação

Foi solicitado que a improvisação decorresse livremente e sem falas, que fosse apenas corporal.

2. 9º dia de aula – 10 minutos de improvisação

Foi solicitado que a improvisação não partisse de uma história, mas dos *Viewpoints* físicos trabalhados nas aulas anteriores. Indicou-se que

experimentassem os *Viewpoints* que mais se apropriavam à improvisação. Ainda foi recomendado que não esperassem o momento ideal para entrar na improvisação, mas que buscassem se arriscar proporcionando o inevitável a si mesmos.

3. 17º dia de aula – 10 minutos de improvisação, divididos em dois tempos de 5 minutos cada

Foi solicitado que a improvisação não partisse de uma história, mas dos *Viewpoints* físicos trabalhados nas aulas. E que não esperassem o momento ideal para entrar na improvisação, e que também não se apegassem a uma lógica sequencial de criação, mas que se permitissem conectar com o impulso. A seguinte frase serviu como mote no início da condução: “a improvisação é o meio e o lugar da retomada da consciência”.

Primeira improvisação¹¹

A primeira improvisação ocorreu, no primeiro dia de aula. Após uma apresentação da trajetória individual de cada estudante e do cronograma de aula, foi demarcado o espaço da improvisação com uma fita crepe presa ao chão. Na sequência, foi solicitado aos/às estudantes que improvisassem. Sendo assim, eles/elas não tiveram nesta aula inicial contato com *Viewpoints*.

Na primeira improvisação foi possível perceber um tempo constante que, de certa maneira, se tornou previsível, o que levou à percepção de que os/as alunos/alunas partiam de uma narrativa individual e, por meio dela, buscavam estabelecer o jogo na improvisação. Logo após duas interações físicas, uma com a cabeça e outra com os dedos, houve uma quebra, o andamento acelerou rapidamente e houve um afastamento entre os dois participantes, abrindo e distanciando no espaço. Semelhança ocorrida em momentos distintos ressalta a percepção de narrativa individual, posto que as interações geraram imagens similares e produziram uma dilatação do tempo, como se os/as participantes estivessem tentando, pela narrativa do outro, criar uma história em comum. Ao olhar essa primeira improvisação, foi possível constatar

¹¹ Com a autorização de todos/todas os/as participantes, o registro encontra-se disponível em: <https://youtu.be/g8F9j3MSunA>. Acesso em: 08 mar. 2022.

padrões: as interações físicas ocorrem por meio da similaridade dos corpos e do tempo; a similaridade dos corpos e do tempo também são caminhos para conexão e escuta entre os/as participantes, o que, por sua vez, demonstra um outro tempo, muitas vezes alongado ou premeditado, que distancia o momento presente do vivido. Essa percepção acentua-se também pela insistência do campo de visão focado no outro. Esse constante campo de visão, estabelecido na relação direta com o olhar do outro, acabou por dificultar a consciência do espaço. Coincidentemente as experiências corporais no tempo e no espaço mostraram-se fragmentadas e a cadência do tempo mais constante esteve atrelada à uma narrativa e distante do corpo como condutor e facilitador na improvisação.

Segunda improvisação¹²

A segunda improvisação ocorreu no nono dia de aula, e os/as alunos/alunas já haviam entrado em contato com os *Viewpoints*: Relação Espacial, Duração e Arquitetura, Andamento-Forma, Topografia-Resposta Cenestésica, Gesto-Repetição. Outros conceitos pertinentes à expressão corporal também haviam sido trabalhados: a noção de parte do corpo e do todo corporal; anatomia corporal – ossos, linhas, articulação, espirais, músculos; direção; níveis; contração/expansão, apoios corporais; rolamento; peso – direto/súbito; força – firme/frouxo; fluidez – livre, contido, contínuo, estacado; *knisfera*, alinhamento corporal/postura/eixo, respiração, alongamento e relaxamento muscular. Complementarmente, aplicara-se o *soft focus*¹³ com o intuito de promover campo visão e estimular escuta mais sensível, bem como estado de atenção, de modo a despertar o impulso.

A improvisação não ocorreu somente em dupla, mas houve a presença de trios. A prontidão dos/das estudantes ao se colocarem na improvisação levou à constatação de que as propostas surgiam vinculadas à relação entre os corpos no tempo presente, e não necessariamente orientadas por uma narrativa individual, pois esses/essas estudantes propuseram variações, intercambiando tempo e espaço. Essas variações ocorreram na experimentação da oposição dos corpos, dos níveis e pelas linhas instauradas no espaço por meio do deslocamento e do jogo, demarcando o limite e conduzindo o olhar do/da espectador/expectadora. Assim o tempo

¹² Com a autorização de todos/todas os/as participantes, o registro encontra-se disponível em: <https://youtu.be/e7LBAh-D4Y4>. Acesso em: 08 mar. 2022.

¹³ Estado físico em que os olhos estão suavizados e relaxados, permitindo que as informações visuais sejam apreendidas sem a focalização em objetos.

espacializou, condensou, cristalizou, vetorizou, espalhou e suspendeu o espaço. Os desenhos de linhas, as diagonais apontadas à incorporação dos limites do espaço expandiram as interações para além do contato físico, proporcionando uma escuta sensível e os três estados de atenção, permitindo o jogo a partir da relação que se estabeleceu no tempo presente. A improvisação possuiu uma dinâmica de abrir e encolher o espaço, e as interações propostas por meio de quebras - fossem elas pelo andamento, pela duração, pela topografia ou pela relação espacial - favoreceram um tempo recíproco, de pergunta e resposta, ligados ao imediatismo, à urgência.

Terceira improvisação¹⁴

Entre a segunda e a terceira improvisação, os/as estudantes tiveram sete aulas. Nelas, as composições criadas por meio de *études*, sem falas, potencializaram a improvisação como o “espaço” e o “meio” para a possibilidade criativa de tomada de consciência corporal.

Nessa terceira improvisação, os corpos se moveram a partir de estímulos externos, ampliando e transitando nos círculos de atenção. O outro foi incorporado como parte do espaço, pela interação, e as linhas criadas no espaço pela movimentação foram incorporadas ao próprio corpo. Houve variedade de cruzamentos; linhas e espirais se construíram e se desconstruíram, espacializando e suspendendo o tempo por meio de escutas e pausas.

A conexão estava para além do olhar. Os corpos se conectavam por meio de distintos sentidos. O olhar se configurou em um corpo no próprio espaço, e potencializou o trânsito da tensão na improvisação entre leve e profundo. A interação física surgiu abrindo o espaço, incluindo o/a espectador/espectadora, trazendo o olhar do público para o que acontecia, em vez de isolar os/as alunos/alunas do público. Os desenhos corporais na interação ocuparam o espaço, se alongam ou se encurtam no tempo sob o recurso da pausa. E a sobreposição de imagens criou um espaço simultâneo, onde situações ocorreram independentemente.

Constata-se que não houve necessidade de continuidade, sequência ou lógica na improvisação. A improvisação surgiu a partir do que aconteceu, o corpo arriscou-se no inusitado, e o próprio corpo passou a ser a escuta, ao mesmo tempo permitiu liberdade e individualidade,

¹⁴ Com a autorização de todos/todas os/as participantes, o registro encontra-se disponível em: <https://youtu.be/nkkmk8Gc35c>. Acesso em: 08 mar. 2022.

movendo-se a partir dessa escuta do outro. O corpo na improvisação foi incluído, fragmentado e, no todo, incorporado no espaço e no tempo, pelo outro e por meio do outro.

Uma síntese possível

A primeira improvisação permitiu a identificação de padrões: as interações físicas ocorreram por meio da similaridade dos corpos e do tempo; a similaridade dos corpos e do tempo foram caminhos para conexão e escuta dos participantes, o que, por sua vez, demonstrou tempo muitas vezes alongado, que distanciou o momento presente do vivido. Tais padrões se acentuaram pela insistência do campo de visão focado no outro, o que limitou a percepção do espaço. As experiências corporais no tempo e no espaço mostraram-se fragmentadas e a cadência do tempo mais constante, atrelada à uma narrativa que distanciava os participantes da consciência do corpo como condutor e facilitador da improvisação.

Na segunda improvisação, houve experimentação da oposição dos corpos e dos níveis. Pelas linhas instauradas no espaço, por meio do deslocamento e do jogo, os/as alunos/alunas demarcaram os limites e conduziram o olhar do/da espectador/espectadora. O tempo se condensou, se cristalizou, se vetorizou, se espalhou e se suspendeu no espaço. As diagonais apontadas expandiram as interações para além do contato físico, proporcionando uma escuta sensível e uma atenção ao espaço. Esteve presente a dinâmica de abrir e encolher o espaço, e as interações propostas por meio das quebras (de andamento, duração, topografia ou relação espacial) favoreceram um tempo recíproco, de pergunta e resposta, ligados ao imediatismo, à urgência.

Na terceira experiência, os corpos se moveram a partir de estímulos externos, ampliando as linhas criadas no espaço pela movimentação. Houve variedades de cruzamentos, linhas e espirais. O tempo ficou suspenso, por meio da escuta e do jogo entre pausas, ora conectadas ora não. A escuta e a conexão estavam para além do olhar, o corpo foi percebido por outros sentidos. Tornaram-se também corpos com outra qualidade no espaço, alternando entre o leve e o profundo.

Na última improvisação, os/as estudantes incluíram o/a espectador/espectadora, trazendo o olhar do público para o que acontecia. Os desenhos corporais se alongaram e se encurtaram no tempo sob o recurso da pausa. E a sobreposição de imagens criou um espaço simultâneo,

quando-onde situações ocorreram ao mesmo tempo, no mesmo lugar, mas independentemente. Assim, não houve necessidade de continuidade, sequência ou lógica na improvisação. Nela, os corpos arriscaram-se no inusitado, passando a ser a escuta, permitindo liberdade e individualidade. Os corpos foram incluídos, fragmentados e, no todo, incorporados no espaço e no tempo, pelo outro e por meio do outro.

Por outro lado, nas improvisações, poucos/poucas estudantes mantiveram a similaridade. Houve a presença de um tempo esgarçado, dilatado, quando a proposta de improvisação estava associada à uma narrativa individual, o que levava à dificuldade de estabelecer jogo, com propostas que alteravam o andamento. Frequentemente, o campo de visão estava focado no outro, estabelecendo uma relação direta com o olhar e fechando a percepção do espaço, o que dificultava perceber a proposta dos/das demais estudantes que exploravam o espaço em linhas e diagonais.

Contudo, o percurso traçado na pesquisa evidencia corporiedade alcançada, apontando caminhos para pensar o processo de formação em expressão corporal por diálogos pedagógicos entre o Sistema Stanislavski e o método *Viewpoints*, com enfoque na improvisação e na escuta atenta.

As distinções entre as matrizes epistêmicas que fundamentam o Sistema e as que fundamentam os *Viewpoints* se fizeram presentes no cotidiano das aulas, demandando da docente plasticidade na condução das propostas didáticas. Como limites dessa articulação, estão dissonâncias no binômio subjetividade/coletividade, que conduziram à identificação da necessidade de planejamento de estratégias pedagógicas que priorizassem mais momentos individualizados, de modo a favorecer proposições pautadas em *études* a partir de dramaturgias.

Por sua vez, a experimentação de ritmos e cadências e da indissociabilidade tempo-espaço proporcionou a ampliação da consciência expressiva no fazer dos alunos. As proposições corporais não usuais nas improvisações levaram os sujeitos a considerar o outro como motriz e meio do processo de aquisição de consciência corporal. Significa dizer que o próprio corpo passou a ser escuta e percepção sensível do outro e do espaço. Assim, as improvisações e *études* ganharam novo significado, deixaram de ser o “meio” e o “fim” da conexão, tornando-se corpos cênicos.

Referências

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BERSELLI, Marcia; PEREIRA, Diego de Medeiros. Noções do trabalho corporal na formação do(a) artista-docente: há espaço para as diversidades na pedagogia do Teatro?. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 172-186, 2019. DOI: 10.5965/1414573101342019172. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019172>.

Acesso em: 15 ago. 2021.

BOGART, Anne. Seis coisas que sei sobre o treinamento de atores. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 12, p. 29-40, 2018. DOI: 10.5965/1414573101122009029. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101122009029>.

Acesso em: 15 ago. 2021.

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **O livro dos Viewpoints: guia prático para viewpoints em composição**. Tradução: Sandra Meyer. São Paulo: Perspectiva, 2017.

CARVALHO, Enio. **História da formação do ator**. São Paulo: Ática, 1989.

CARNICKE, Sharon Marie; CARVALHO, Felipe Rodrigues. Stanislávski: sem censura nem cortes. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 1-20, 2021. DOI: 10.5965/1414573101402021e0700. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/19393>.

Acesso em: 15 ago. 2021.

CASTIEL, Luciano; HUMMEL, Debora (org.). **Nissim Castiel do teatro da vida para o teatro da escola**. São Paulo: Perspectiva; Teatro Escola Macunaíma. 2014.

HALADA, Renata Castanheira. **Expressão em movimento:** aquisição de consciência corporal por discentes de artes cênicas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.

HUMMEL, Debora. Por que o sócio-interacionismo em uma escola de atores? **Caderno de registro Macu** – “Além da inquietude doação e completude”, n. 2, 1º semestre 2013.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator.** Tradução: Pontes de Paula Lima. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

STANISLAVSKI, Constantin. **A criação de um papel.** Tradução: Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem.** Tradução: Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

STANISLÁVSKI, Konstantín. **O trabalho do ator:** diário de um aluno. Tradução: Vitória Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

VÁSSINA, Elena; LABAKI, Aimar. **Stanislávski:** vida, obra e sistema. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ZACARIAS, Nélia Patrícia dos Santos. **In[corpo]ro:** a percepção multissensorial na criação artística. **Ria – Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. 2011. Disponível em:** <http://hdl.handle.net/10773/8553>. Acesso em: 15 ago. 2021.



A CORPOREIDADE DE ARTISTAS DA CENA EM SIMULAÇÃO DE CONSULTAS MÉDICAS

LA CORPOREIDAD DE LOS ARTISTAS ESCÉNICOS EN SIMULACIÓN DE CONSULTAS MÉDICAS

ACTOR/ACTRESS'S CORPOREITY IN SIMULATED PATIENT ENCOUNTERS

Nádia Hellmeister Morali Barreira¹
Letícia Rodrigues Frutuoso²
Adilson Doniseti Ledubino³

Resumo

Este artigo descreve o trabalho de artistas da cena que atuam como pacientes simulados e de que maneira criam seus personagens e usam de seus saberes para instaurarem um ambiente propício à aprendizagem em experiência. Para tal, abordamos as relações entre os campos do teatro e da educação médica expondo alguns elementos teatrais que estão presentes em simulações de consultas médicas com atores/atrizes. O quadro teórico utilizado vai desde referências da área de educação como Freire e Larrosa, até a área cênica apoiando-se principalmente na teoria de Stanislavski. Ao final do texto fazemos relatos de casos vivenciados para exemplificarmos como a corporeidade do/a ator/atriz e do/a estudante de medicina interagem e constroem conhecimento.

Palavras chave: teatro, educação médica, simulação de consulta médica, trabalho de ator.

Resumen

Este artículo describe el trabajo de los artistas de escena que actúan como pacientes simulados y cómo crean sus personajes y usan su conocimiento para establecer un ambiente propicio para el aprendizaje a través de la experiencia. Para ello, abordamos

¹ Nádia Morali: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestranda da pós Graduação em Artes da cena. Pesquisa em andamento, Ingresso em Agosto de 2020. Faculdade em Artes da Cena do Instituto de Artes, Linha de pesquisa: Técnicas e Processos de Formação do Artista da Cena, sob orientação de Matteo Bonfitto Júnior. Atuação profissional (atriz, pesquisadora, educadora).

² Letícia Rodrigues Frutuoso: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), doutoranda da pós-graduação em Educação. Pesquisa em andamento, Ingresso no doutorado em março de 2020. Faculdade de Educação, linha de pesquisa: Formação de professores, sob orientação de Márcia Maria Strazzacappa Hernandez. Bolsa de fomento CAPES. Atriz, professora, pesquisadora, diretora teatral e integrante da Cia Bacante de Teatro e do Grupo Ó Positivo Paciente Simulado.

³ Adilson Doniseti Ledubino: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Doutorado em Educação. Pesquisa concluída, 2019. Pesquisador do Laborarte. Faculdade de Educação, linha de pesquisa Sociedade, Cultura e Educação. Professor, ator, dramaturgo e diretor na Cia. Bacante de Teatro e no Grupo Ó Positivo Paciente Simulado.

la relación entre los campos del teatro y la educación médica, exponiendo algunos elementos teatrales que están presentes en los simulacros de consultas médicas con actores/actrices. El marco teórico utilizado va desde los referentes del área educativa, como Freire y Larrosa, hasta el área escénica, basados principalmente en la teoría de Stanislavski. Al final del texto, realizamos relatos de casos vividos para ejemplificar cómo la corporeidad del actor/actriz y la estudiante de medicina interactúan y construyen conocimiento.

Palabras clave: teatro, educación médica, simulación de consulta médica, trabajo actoral.

Abstract

This article describes the work of actor/actress that act as simulated patients and how they create their characters and use their knowledge to establish an environment conducive to learning through experience. To this end, we approach the relationship between the fields of theater and medical education, exposing some theatrical elements that are present in simulated patient encounters with actors/actresses. The theoretical framework used ranges from references in the education area, such as Freire and Larrosa, to the scenic area, relying mainly on Stanislavski's theory. At the end of the text, we present some reports about experienced cases to exemplify how the corporeality of the actor/actress and the medical student interact and build knowledge.

Keywords: theater, medical education, simulation of medical appointment, actor's work.

1. Introdução

Neste artigo são apresentados alguns aspectos do teatro utilizados por atores/atrizes, que trabalham como pacientes simulados⁴, para auxiliarem a/o estudante de medicina (não ator) em seu processo de aprendizagem de habilidades e competências importantes para a prática médica. Durante a simulação de uma consulta médica, o/a artista da cena incentiva o/a estudante a entrar e permanecer no jogo de cena, buscando trabalhar os diversos desafios inerentes à consulta em real experiência. É um ambiente de criação colaborativa de conhecimento e, conseqüentemente, de treinamento de estudantes de medicina.

A consulta médica é uma interação extremamente complexa que envolve competências como criação de vínculo, empatia e elaboração de um plano compartilhado (SCHWELLER, 2014).

Nas últimas décadas, as simulações de consultas vêm ganhando a cena no território da educação médica. Essa metodologia artístico-pedagógica gera diversos ganhos para a/o estudante

⁴ Paciente simulado é uma pessoa treinada para fazer o papel de paciente em atividades de ensino. (TRONCON, 2007, p. 184).

de medicina, pois permite que o/a mesmo/a treine em um ambiente protegido e controlado, com objetivos pré-definidos e com um alto grau de verossimilhança sem a pressão que poderia exercer uma consulta com um paciente real. É necessário criar esse ambiente protegido, onde as/os estudantes precisam estar seguros para se exporem e se dedicarem à simulação, ao jogo improvisacional que ali se instaura, em uma atmosfera livre de julgamento, dedicada ao diálogo, à escuta e que propicie a reflexão (SCHWELLER, 2014, p. 36-40).

Diferente de um ambiente avaliativo, em que padrão é premissa para uma avaliação justa e igualitária, nessas aulas os objetivos são outros. Vão desde o reconhecimento das emoções até a habilidade de agir adequadamente em situações desafiadoras. O/A ator/atriz se torna então propositor desses desafios ao improvisar o/a paciente e precisa reagir de acordo com os acontecimentos que se dão na consulta simulada, segundo a relação estabelecida entre artista-paciente e estudante-médico/a. Assim, partindo da premissa de se atuar no momento presente, não cabem padrões rígidos, nem um roteiro sem brechas para a improvisação.

A simulação mistura o subjetivo e o objetivo, o real e o fictício, o ativo e o passivo [...] Antagonizadas pelo pensamento clássico, mas por ironia, sinônimas das artes cênicas, as categorias da representação e da simulação parecem formar um par conceitual. Há um jogo entre elas (ACCIOLY, 2006, p. 62).

A partir da citação acima, Accioly em seu artigo *Táticas da cognição: a simulação e o efeito do real*, traz uma ideia interessante sobre o percurso do pensamento filosófico e científico a respeito da simulação. Ao longo do tempo, o sentido e, conseqüentemente, o valor dado a ela foi se transformando. Os ensaios com modelos (simulações) passaram a ser um recurso para se investigar processos da natureza, de treinos elaborados, de auxílio para a aprendizagem e de perícia técnica.

Foi na segunda metade do século XIX e todo o século XX, com William James e Henri Bergson que percepção e pensamento se tornaram categorias híbridas e instáveis, misturando objetividade com subjetividade e que o real e ficção ou o real e a ilusão foram tratados na ciência natural como imprecisos. Nesse sentido, podemos considerar a simulação como essa corda bamba que ora pende mais para o lado do objetivo, fictício e do ambiente controlado e ora pende para o lado da subjetividade, do real e do inesperado (ACCIOLLY, 2006, p. 58).

Nas simulações de consultas médicas o/a ator/atriz se equilibra nessa corda bamba, ao mesmo tempo representando uma personagem já estruturada e criando uma ficção; como também

criando em tempo real essa personagem, que não tem ações ou falas fixas, pois ela existe na improvisação, conforme a interação em tempo real com o/a estudante de medicina.

O desempenho do(a) artista da cena nessa metodologia de ensino-aprendizagem está pautado em diferentes procedimentos que se baseiam fundamentalmente em uma profunda relação com seu corpo. Destacamos o conceito de corporeidade que utilizaremos ao longo do texto para nos referir ao corpo verbo. O verbo permite o imaginário, o desejo, a criatividade. No verbo se constitui o simbólico, o linguajar. Pelo verbo transitam o ego e o id, expressos nos rituais culturais, e onde se desenvolvem as técnicas corporais. (SOARES *et al.*, 2015, p.70)

2. Artes cênicas e a simulação de consultas médicas

Podemos definir que a consulta simulada se configura como teatro, mais especificamente como entrelugar, entre a cena, a performance e a vida. Destacamos alguns elementos cênicos presentes em uma consulta médica simulada: improvisação teatral, jogo, cenografia, personagens, atores/atrizes em ação e relação.

A consulta médica simulada comporta, em diversos níveis, a improvisação teatral. De um lado temos o/a ator/atriz com seu personagem ensaiado (paciente simulado), e do outro temos a/o estudante no papel de médico/a que só terá conhecimento do caso no instante imediato que precede a consulta. Isto também é uma simulação da realidade clínica que, por mais que se tenha um prontuário (documento com informações de um/a paciente), não é possível prever o que acontecerá em cada consulta. Ao se convencionar que estão em uma consulta médica, que cada um assumirá o seu papel, estudante-médico/a e artista-paciente, instaura-se o jogo improvisacional e ficcional que deve se manter até o final do atendimento.

Nas simulações gera-se a possibilidade de um reconhecimento de saberes próprios e de aprendizagem pelo corpo, pela experiência (LARROSA, 2002), de uma forma em que não se tem o controle exato do que irá acontecer, visto que são cenas improvisadas. A cada improvisação uma consulta é feita, ela é única e traz nela as especificidades daquela relação construída pelo/a estudante, no papel de médico/a e do/da ator/atriz no papel de paciente. Vale ressaltar que o/a ator/atriz, representando o/a paciente tem um roteiro de conceitos que devem ser abordados durante a simulação, mas como e quando esses conceitos aparecem depende muito de como as/os estudantes se relacionam com esses pacientes simulados. É um saber construído no momento presente, com emoções reais, que ultrapassam o campo representacional, constituindo-se como

experiência genuína, sedimentado pela conversa posterior (*debriefing*⁵), trazendo à tona os saberes do corpo e da experiência, oportunizando a criação de conhecimentos e a sua apropriação teórica e instrumental.

A simulação de consultas médicas é uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem, que oferece ao estudante um protagonismo em sua forma de aprender. Não há como participar de uma simulação sem se envolver, sem se colocar em ação-reflexão. A/o estudante pode se colocar em papéis/funções distintas, como no teatro: ator (aquele que age perante um papel a ser representado/improvisado) e espectador (aquele que olha o acontecimento e interpreta, se identifica). Mesmo nesta posição há construção de conhecimento, pois, comumente, se vê representado por seu/sua colega, podendo ocorrer identificação sobre sua própria prática médica.

Para Augusto Boal, o teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo em ação, não fala sobre ver gravações do acontecimento, mas da habilidade de olhar o que faz, no momento em que faz e ao “ver-se, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina o que pode vir a ser” (BOAL, 2008, p. 27).

"Os corpos são corpos performativos e assim, através do que fazem, renegociam e ampliam ou subvertem a realidade existente. Ao agirem, agem sobre si mesmos; ao dizerem, dizem de si mesmos e para si mesmos." (BOAVENTURA, 2019, p.138). As atividades de simulação de consultas têm tanta reverberação nos/nas estudantes pelo simples fato de que eles/elas colocam seus corpos para agirem, performarem; e performando aprendem sobre si mesmos como médicos/as, aprendem pela e sobre a práxis da medicina.

Em seu artigo *Improvisação: uma necessidade*, Marcelo Lazzaratto fala sobre a improvisação, citando Teca de Alencar Brito:

Não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação. Para improvisar é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir. É preciso ter um roteiro, e a partir daí trabalhar muito: ensaiar, experimentar, refazer, avaliar, criticar, etc.. O resto é vale-tudismo! (BRITO, 2001, p. 45-6 *apud* LAZZARATTO, 2012, p. 5).

Na improvisação o corpo é obrigado a pensar, e a reagir como um todo. “Um corpo que pensa ele próprio e que é capaz de exprimir suas emoções.” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 63), não apenas um pensamento simbólico, mas também um pensamento sensível, intuitivo, com abertura

⁵ *Debriefing* é uma conversa realizada após a realização de uma tarefa, no nosso caso, da simulação de consultas médicas. Esse momento, tem a intenção de primeiramente ouvir os/as estudantes sobre o que aprenderam a partir da experiência para em seguida propor novas reflexões e debates. (SCHWELLER, 2014, p. 39)

para as percepções. É na improvisação que as necessidades, desejos e "fantasmas" dos atores (também dos/as estudantes de medicina) aparecem e novas possibilidades de compreensão e significação se revelam. Esse tipo de prática favorece muito a aprendizagem, já que abre diversas portas para questões inesperadas e inconscientes. Um novo estado de consciência é acionado e o corpo pensante, por meio da experiência prática, se conecta com novas possibilidades de ser e estar.

O corpo que é físico, sensorial, político, subjetivo, social e composto de tantas outras camadas de existência é reativado nos/nas estudantes de medicina por meio das simulações, buscando subverter a predominância da valorização da racionalidade no modo de pensar medicina, trazendo aspectos sensíveis e emocionais e provocando um pensar com múltiplas perspectivas.

Na nossa prática, a construção das atividades de simulação de consultas médicas tem o seguinte percurso: preparação dos casos clínicos, criação da personagem e aprofundamento do caso, ensaios e realização da simulação com estudantes. Em cada uma das etapas de elaboração e realização da atividade há o envolvimento das/dos atrizes/atores para aperfeiçoamento do caso.

No primeiro momento, ao preparar o caso clínico, o/a docente responsável da disciplina define os objetivos pedagógicos da simulação que deverão aparecer na consulta, prepara e entrega ao/à ator/atriz um pré-roteiro com características básicas da/do personagem/paciente, como: idade, situação socioeconômica, principais queixas, algumas falas que revelam seu estado perante a doença, algum subtexto, entre outras.

Ao se pensar em um novo caso, o/a docente responsável busca criar um/a paciente que represente pessoas reais que costumam frequentar o hospital público. Várias vezes, inspira-se em experiências de atendimentos clínicos que já tenham acontecido. Frequentemente os/as pacientes a serem simulados são pessoas sem muita rede de apoio, com dificuldades financeiras, com baixa escolaridade, enfrentando diversas dificuldades no âmbito familiar. É preciso compreender que essas realidades formam um tipo de corpo, de fala, de gesto e olhar. Como disse Boal (1988, p. 21): "A máscara social contém não só a essência do universal (que funciona como seu núcleo), mas também outras características não-essenciais e mais circunstanciais, existenciais."

Ao receber o roteiro, o/a ator/atriz inicia a criação da personagem. Começa sua pesquisa teórica sobre as características da personagem. Como a simulação precisa ser verossimilhante, os detalhes da vida da personagem são essenciais para o bom desenvolvimento da consulta. Definem-se então, dados que possam ser perguntados numa consulta médica e que comumente não são

definidos para personagens em uma montagem teatral, tais como nome completo, data de nascimento, endereço, nome dos familiares, mudanças de cidades, a relação familiar e social. Essa pesquisa também se estende para os aspectos clínicos da doença, a data de diagnóstico, os remédios que toma, os sintomas físicos que sente, histórico de doenças na família e como esta lida com isso.

A gênese da personagem é muito importante e precisa soar com naturalidade durante a consulta. Por exemplo, os dados sobre o emprego e conseqüentemente como a personagem desenvolve seu trabalho. Não é possível apenas definir se esse/a personagem é advogada/o, é preciso se aprofundar, definir a área em que se trabalha, estudar como falam pessoas com tal profissão, seus horários, etc.

Em seguida, o/a ator/atriz improvisa e investiga em seu corpo gestos, movimentos, posturas, voz, possíveis falas, possíveis reações a estímulos diferentes, experimenta como demonstrar sentimentos, demonstrar conforto e/ou desconforto em estar em uma consulta. Concomitantemente, vai definindo o figurino que melhor representa a personagem, que demonstre de maneira rápida a que classe social pertence, e se possível, algumas características pessoais, por exemplo, um paciente que é fumante, pode usar uma camisa e deixar o maço de cigarros no bolso, dando assim a oportunidade dos/das estudantes perceberem isso antes mesmo de perguntarem.

Após essa primeira aproximação do/da artista da cena com a personagem, acontece o aprofundamento do caso, que consiste em conversas entre docente e atores/atrizes que farão a simulação para o esclarecimento das dúvidas levantadas, abordando aspectos que ainda não foram definidos, buscando uma maior compreensão das sensações físicas, dos sentimentos relacionados à doença e como a personagem os manifesta. É comum que o/a ator/atriz complemente o roteiro inicial realizando um maior detalhamento das informações trazendo complexidade do histórico do/da personagem/ paciente.

Para a criação do paciente simulado, inicialmente, o/a artista da cena se coloca como se ele/ela mesmo/a vivenciasse a situação proposta, reagindo segundo seus valores e convicções. Poderíamos a isso chamar de primeiro nível de empatia. Em seguida, buscando se aproximar cada vez mais da realidade ficcional, vivenciando as circunstâncias dadas como se as mesmas se dessem no momento presente. Para isso, lança-se mão de uma interpretação realista, na qual o/a ator/atriz precisa atingir o grau máximo de identificação. No primeiro nível, procura-se experimentar as emoções do outro/personagem a partir do próprio ponto de vista. Numa etapa posterior, o/a ator/atriz se coloca na situação a partir dos juízos e reações do outro, procurando entender as

motivações e impulsos para ações e reações que levam a personagem a agir como age (LEDUBINO, 2019, p. 61- 65).

Após um período de preparação, começam os ensaios, por meio de improvisações entre ator/atriz e docente, e a construção dessa personagem vai se aprofundando, ganhando cores e texturas, e, em conjunto, vão preenchendo algumas lacunas em sua história. Ator/atriz e docente realizam a simulação com o objetivo de testar/calibrar o caso, considerando diversas possibilidades de encaminhamento. Isso proporcionará ao ator/atriz maior domínio quando estiver diante dos estudantes. Define-se também algumas reações emocionais da/do paciente para determinados assuntos a serem abordados, por exemplo, uma paciente que tem problemas com o marido, pode apresentar raiva e/ou medo quando lhe perguntam sobre seu companheiro.

Artistas da cena e docente experimentam diversos desdobramentos da consulta médica, abrangendo as mais variadas abordagens que possam ser realizadas pelos/pelas estudantes, desde perguntas que se desviem do objetivo, até aquelas muito específicas.

Os casos clínicos desenvolvidos para as simulações contêm uma mistura de desafios técnicos e humanos pertinentes à relação médico-paciente. Além disso, tentamos antecipar, baseados na experiência, quais emoções os/as alunos/as teriam durante a consulta, e como essas emoções influenciam a interação com o/a paciente (SCHWELLER, 2014, p.84).

Ao longo das improvisações vão acertando de forma prática o ritmo, as falas, as reações emocionais e os direcionamentos que o/a ator/atriz porventura deva imprimir à simulação.

Após elaboração, discussão e treinamento, os casos passam a ser utilizados nas aulas realizando-se a simulação das consultas médicas com estudantes. É explicado aos/às alunos/as sobre o ambiente seguro, não avaliativo e de construção de conhecimento.

Como as simulações acontecem em um ambiente educacional, é extremamente importante que os atores envolvidos com a simulação compreendam os objetivos pedagógicos da atividade, para que na consulta além de interpretarem o/a personagem de forma verossímil, possam "direcionar" a cena para tais objetivos de forma orgânica, baseando-se nas ações do personagem construído.

Para a/o artista da cena observar-se a si mesma/o é um recurso intrínseco à sua prática em simulações de consultas médicas. A isso denominamos inteligência cênica.

Ou seja, no momento mesmo em que atuo, eu me observo e analiso criticamente os resultados de minha ação. Esse é um dos desafios do trabalho do ator na educação

médica. Eu preciso, concomitantemente, apresentar o personagem/paciente de forma verossímil, de modo a levar o médico a acreditar que está diante de um senhor com todas essas histórias e ser capaz de olhar a situação “de fora” a fim de cumprir os objetivos didático-pedagógicos da ação, além de provocar o aluno a construir conhecimentos naquele momento. (LEDUBINO, 2019, p. 171)

Nesse aspecto, é interessante perceber que um dos objetivos principais de um/a artista da cena no contexto de simulação é o pedagógico-formativo, porém esses processos de aprendizagem não se restringem ao desenvolvimento da identidade médica, da técnica profissional ou da relação médico-paciente, mas sim, transbordam atravessando os próprios estudantes como seres humanos em construção, ajudando a repensarem suas posturas e seus valores sobre o mundo (FREIRE, 2020, p.38-39), voltando suas atenções para o reconhecimento ativo das próprias emoções.

Assim sendo, acreditamos que a prática de simulação de consultas também seja um ato político e social, pois é por meio dela que questões além do conteúdo técnico-clínico acabam por aparecer. Questões como empatia, diversidade, estruturação de sistemas de saúde coletiva, ética médica, representatividade de grupos de minorias entre outras são trazidas à tona. Como Augusto Boal explica quando é questionado sobre se o teatro é um ato político:

De igual modo, uma pessoa pode fazer política e escrever uma peça sobre política. Quem o impede? Por que excluir um tema tão importante e amplo como a política e não excluir temas menores? Todo o teatro é político, ainda que não se trate de temas especificamente políticos. Dizer "teatro político" é um pleonasma, como seria dizer "homem humano". Todo teatro é político, como todos os homens são humanos, ainda que alguns se esqueçam disso. (BOAL, 1977, pág 15)

Outro elemento teatral que compõe a simulação de consulta é a cenografia. E sobre isso, podemos pensar de duas formas diferentes: uma, como o cenário da cena, geralmente representando uma sala de consultório, com mesa de atendimento, cadeiras e maca, ou, de outra forma, como a ambientação, a atmosfera propícia para o jogo da simulação que está por acontecer. Acreditamos que esse segundo aspecto seja o mais relevante para a atividade, pois, mais que um cenário realisticamente perfeito, não são os objetos, as coisas que transmitem à/ao estudante um espaço de jogo, de simulação, mas sim a criação conjunta entre docentes, atores/atrizes e estudantes de uma convenção de um lugar onde se irá experimentar, que será de certa forma expositivo, porém seguro, sem julgamento ou críticas destrutivas, um espaço real de aprendizagem pautado no diálogo e na reflexão (FREIRE, 2020, p. 133).

Com relação aos recursos estéticos e de linguagem utilizados na interpretação do personagem, não há como escapar a uma proposta sobretudo realista. O/A ator/atriz precisa transpor para seu corpo, por meio de suas ações, todos os dados levantados na preparação do caso. É por meio da ação psicofísica que a personagem se mostra "viva". Maria Knebel diz:

Quando o ator analisa em ação, quando cria a "vida do corpo humano" do papel, ele aos poucos encontra a verdade de sua existência em cena, a fé na autenticidade das ações cênicas proposta pelo autor e, sem violentar a si mesmo, chega ao sentimento. "Na nossa arte, conhecer significa sentir", repetia Stanislávski. (KNEBEL, 2016, p.232-233)

É o/a ator/atriz, com seu personagem criado com verdade cênica (Stanislavski, 1968, p.151-153) que instaura a situação que está por acontecer, ele/ela instaura a convenção da cena, ele/ela que ao mesmo tempo está ali para representar o paciente do caso a ser trabalhado, mas também está atento para provocar nos estudantes um estado de presença e jogo.

Representar verdadeiramente significa estar certo, ser lógico, coerente, pensar, lutar, sentir e agir em uníssono com o papel. Tomar todos esses processos internos e adaptá-los à vida espiritual e física da pessoa que estamos representando é o que se chama viver o papel. (STANISLAVSKI, 1968, p. 43)

Uma personagem criada para ser um/a paciente simulado/a, mantém-se em constante construção, como se a cada consulta fosse possível aprofundar ainda mais suas características. É também possível ir moldando-a de acordo com os diálogos com os/as estudantes após realizarem uma consulta simulada, por vezes, percebemos nuances que podem ser agregadas à personagem de maneira a auxiliar as próximas turmas a refletirem sobre alguns aspectos clínicos e/ou emocionais. Por exemplo, em uma simulação de uma paciente com depressão, foi possível após várias simulações definir com exatidão os sintomas, o ritmo da fala, a maneira de olhar para que ficasse mais claro aos estudantes qual era o estágio depressivo em que ela se encontrava.

Assim, compreendemos o paciente simulado como uma personagem que extrapola o roteiro inicial e passa a existir como ser único, com emoções e questionamentos. O/A ator/atriz consciente de seu trabalho, sabendo-se facilitador/a desse processo de ensino-aprendizagem, representa sua personagem pensante, reigente e sensível, ao mesmo tempo que improvisa, considerando o caminho proposto pelo/a estudante-médico/a.

3. Relatos de experiências

3.1. O espanto dos corpos

A situação do caso da simulação era a seguinte: uma moça que estava noiva, com casamento marcado para um mês, sofreu um grave acidente de carro. Ela tem hemorragia e durante o atendimento na emergência, os médicos descobrem que seria preciso retirar o útero da paciente para que ela conseguisse sobreviver. A paciente fica internada alguns dias e quando acorda, os médicos da equipe têm que dar a notícia a ela sobre a retirada do útero. A questão é que o sonho da paciente era se casar, engravidar e construir família. A simulação era focada em como dar essa má notícia para a paciente, e a reação da paciente combinada com o docente era de profunda tristeza e indignação.

Estava sentada em uma cadeira na sala de aula enquanto os alunos que seriam os médicos a darem a má notícia estavam fora da sala recebendo o caso pelo professor. Assim que eles entrassem na sala começaria a simulação. Enquanto esperava esse momento, fui trabalhando internamente as circunstâncias dadas, imaginando como era assustador estar na situação da paciente, meu corpo já começava a reverberar um estado diferente, alterando ritmo interno e externo por meio do olhar e respiração.

Os/as estudantes entraram na sala para a consulta. Percebo que houve uma mudança corporal neles ao me verem sentada já em cena. De uma caminhada em estado cotidiano, para um corpo mais ereto, de olhares mais vivos e expressão preocupada. Naquele momento percebo que foi instaurada a convenção do espaço de cena. Eles/elas se apresentaram como equipe médica do meu caso e perguntaram o que eu me lembrava do que havia acontecido (no caso não me lembrava de muita coisa) e logo após, começaram a falar todo o meu percurso no hospital, desde minha chegada, meu estado de gravidade e os procedimentos que foram necessários serem feitos. De início demonstrei uma dificuldade de compreensão, como se não estivesse conseguindo assimilar todas as informações, pois de fato, eram muitas e de caráter emocional de muita intensidade. Conforme eles/elas iam repetindo as informações, eu ia compreendendo, encaminhando minha imaginação e pensamento para a reação combinada. As ações, falas e gestos foram surgindo como consequência dessa clareza da emoção. Os alunos tentavam consolar a paciente dizendo que sentiam muito e que fizeram o possível para salvá-la, que o importante era ela estar viva. Meus olhos se encharcaram em lágrimas, olhava para o alto como em uma súplica aos céus, meu corpo diminuiu no espaço e imediatamente abracei meu abdômen. Essas ações corporais causaram um espanto nos/nas estudantes e fizeram com que eles parassem com as tentativas de consolo. A sala

ficou em silêncio, quase nenhum movimento era feito, mas percebia-se que esta pausa estava preenchida de muitas ações internas, tanto dos/das estudantes quanto das minhas. Um momento potente, de muito impacto sobre o realismo da cena. Assim que a reação de tristeza profunda foi passando, intuitivamente olhei para a aliança de noivado que estava em meu dedo e essa ação foi alimentando o sentimento de indignação, fui criando subtexto de que para ela era preferível morrer a não poder construir uma família, não poder gerar um filho colocava todas as expectativas de sua vida abaixo, que seu noivo a abandonaria e que sua vida estava acabada ali mesmo. Enquanto imaginava essas afirmações, um dos estudantes falou: Eu entendo sua dor, mas tem alternativas, você pode adotar... Essas palavras entraram como uma faca em meu peito (da personagem) e meu corpo espontaneamente mudou de postura, meus olhos se encheram de ira, meu peito se estufou e levantei da cadeira. Dizia que ninguém podia saber o que estava sentindo, que os médicos não sabiam nada da minha vida, dos meus sonhos. Falava de forma descontrolada, com raiva e muito sofrimento, ameaçava a equipe. Variava minhas ações entre sentar, levantar, quase andar, olhar para os/as estudantes e para mim mesma, meu corpo. Os/as estudantes perceberam que não era uma boa estratégia aconselhar antes de entender quais sentimentos a paciente estava sentindo e houve mais um momento de suspensão das ações.

Aos poucos, percebi em meu corpo e pensamento uma espécie de anestesia, de esvaziamento de emoções. Compreendi então que, para a paciente, após toda essa intensidade vivida, era necessária essa espécie de inação. Senti que os/as estudantes ficaram um pouco perdidos/as em como dar continuidade à consulta e eu, como educadora, sabendo que a cena terminaria com os encaminhamentos práticos da consulta, perguntei a eles/elas sobre o que eu deveria fazer a partir daquele momento. Os/as estudantes fizeram alguns encaminhamentos e a simulação acabou.

Percebo que meu corpo trabalhava no improviso da cena variando entre ações racionalizadas, no sentido do que foi combinado com o docente e também de deixar claro para os/as estudantes/atendentes minhas intenções, e também em ações intuitivas, de um saber que o meu corpo de artista da cena carrega em si. No momento da conversa com a turma, os/as estudantes que atenderam, relataram que todos os gestos, olhares, respirações, ritmos e ações da personagem eram muito *verdadeiros* e *reais*, que provocaram neles/nelas uma mudança de estado corporal e de atitude e que, nesse momento de reflexão sobre o que havia acontecido na cena, eles haviam entendido pela experiência vivida quais caminhos são mais pertinentes em situações como aquela,

relataram que ter feito a consulta causou muito mais impacto e conhecimento do que se eles/elas tivessem apenas lido sobre como dar uma má notícia.

3.2. A presença de um corpo pulsante.

Deitado na maca de barriga para cima, as pernas inertes tombadas para o lado e encolhidas, os braços e mãos contorcidos sobre o peito e o olhar vagando pelo espaço como quem vê um papagaio que voa de um lado para o outro do consultório...

_O nome dele é Paulo, Paulinho eu chamo ele.

_E a senhora cuida dele sozinha?

_Sozinha e Deus...

Em pé, ao lado da maca, a mãe conversa com o médico compartilhando as dificuldades e o esgotamento físico e emocional que o cuidado do filho lhe traz.

_Loro, Loro! Voa! Tomá no cu!

Agitado com o suposto voo do papagaio, o rapaz grita frases desconexas e alguns palavrões.

_O senhor desculpa, doutor... Ele fica agitado quando sai de casa.

_Imagina, não tem problema nenhum...

Parece haver pequenos momentos em que Paulinho deixa seu mundo hermético para esboçar algum contato com o exterior. Um corpo que se coloca como sujeito desterritorializado, que impõe aos interlocutores sua presença ausente.

A atrofia muscular causada pela paralisia cerebral severa faz de Paulinho, o personagem/paciente simulado em atendimento, um desafio considerável para qualquer ator. A construção corporal requer detalhamento refinado no trabalho psicofísico, considerando a expressão sintomática do caso clínico e os objetivos pedagógicos estabelecidos para essa simulação, nesse caso, o cuidado da cuidadora e a dignidade do paciente.

O nível de concentração exigido para manter o estado corporal caracterizado pela hipertonia muscular e espasmos, além do ensimesmamento, enquanto se está atento ao desenrolar da consulta é muito alto. A sensação é a de ser um foco deslocado. Como ator, experimento um profundo estado de solidão em cena e, por contraditório que pareça, uma genuína conexão com meus companheiros, a atriz que representa a mãe, conhecedora do roteiro, e o médico, vivenciando aquela situação pela primeira vez.

Quando recebi o roteiro do caso, tive plena consciência dos desafios que o caracterizavam: junto do exigente trabalho corporal, ecoava um compromisso ético para com as pessoas com paralisia cerebral e seus cuidadores, assim como a responsabilidade que tal situação representava para a formação médica. Evidenciava-se a potência que tal ação tinha de se constituir como espaço de experimentação genuína da empatia, tanto por parte dos artistas da cena quanto do médico.

_Eu não consigo nem imaginar tudo o que a senhora passa pra cuidar do Paulinho. Deve ser muito difícil, né?

_Não é fácil, não. Mas com a ajuda de Deus, a gente vai tocando. Esse menino é a minha vida, doutor.

Sorrio com o corpo todo, numa agitação que comove o médico, assim como os estudantes que acompanham a simulação.

_Mãe! Mãe! Mãe!

_Olha lá, dona Antonia, ele entendeu o que a senhora disse. Olha a alegria dele.

_Ele entende, ô se entende... Dentro desse corpo que parece de pedra tem um coração doce...Me dá trabalho, mas eu amo...

_A gente vai fazer o melhor possível pra cuidar dele e da senhora também, viu?

Decorridos cerca de quarenta minutos de uma interação intensa e comovente, o médico sai do consultório enxugando os olhos, tocado e satisfeito. Os corpos de todos marcados e atravessados pela experiência vivida, seja como atuantes ou como espectadores. Conhecimentos pulsantes e corporificados.

3.3. Estar presente para vislumbrar outros caminhos e possibilidades

Imagine uma consulta simulada, o caso clínico é de uma doença crônica, isto é, uma doença sem cura, mas com propostas de tratamento. A paciente sabe do diagnóstico há apenas 10 dias, e se recusa ao tratamento, é a primeira consulta dela na UBS (Unidade Básica de Saúde).

Para esse caso, definiu-se que a emoção predominante seria a raiva. A paciente lida com diversas sensações ao saber que com pouco mais de 20 anos tem uma doença que precisa de tratamento medicamentoso para o resto da vida. O desafio para os/as estudantes é conseguir reconhecer os sentimentos da paciente, entenderem sua história e encontrarem caminhos para

motivá-la a realizar o tratamento, que neste caso, é vital, ou seja, a decisão sobre não tomar os remédios pode resultar na morte da paciente em alguns dias.

Em geral, os/as estudantes rapidamente são empáticos/as com a paciente, costumam reconhecer seus sentimentos, mas sentem muita dificuldade ao tentar motivá-la a fazer o tratamento. Naquele dia, o estudante-médico ao se deparar com essa situação pensa em diversas possibilidades para ajudar essa paciente. Ele precisa agir de maneira a motivá-la, a acolhê-la, mesmo que ela responda frequentemente com raiva.

Em ação, o estudante reconhece a importância da paciente iniciar o tratamento imediatamente, e, tenta o primeiro recurso: ameaçar sobre a iminência de sua morte.

Eu, como atriz e professora, reconheço o tom de ameaça e causa-efeito que gera culpa, medo e ainda mais raiva e transformo esses sentimentos em ação, reajo fisicamente, de forma sutil, altero minha expressão facial, meu corpo e demonstro que estou desconfortável com a abordagem que ele escolheu e passo a olhar para a porta. Meu subtexto ficava reverberando em mim “talvez seja melhor ir embora, que ele não vai me ajudar, ele não entende que eu sou diferente, única, tenho minhas próprias características e não vou me encaixar nessas coisas”. É como se o próprio subtexto desencadeasse a sensação e conseqüentemente a ação corporal, e por mais que houvesse muito texto se passando internamente em mim, não proferi nenhuma palavra, o corpo dizia tudo com as ações não-verbais.

Segundos depois, o estudante interrompeu o discurso e olhou para a paciente. Ficamos assim em silêncio. O aluno retoma a fala, usando outro tom, diz que gostaria muito de ajudar, se coloca disponível, e busca o diálogo novamente, prontamente percebo que ele entendeu o que tinha acontecido, assim, modifico o meu corpo para olhá-lo de frente, com toda a atenção que eu pudesse lhe dar. A conversa segue por outros caminhos, a tensão daquele rápido momento vai se esvaindo e eu, como paciente, decido tentar o tratamento.

No *debriefing* esse aluno me pergunta se naquele momento da consulta ele foi inadequado, se eu, enquanto personagem, senti medo diante da fala dele. Naquele dia, optei por devolver-lhe a pergunta como proposta para que ele conscientizasse o que tinha vivido em cena. Ele diz que de alguma maneira (não sabe ao certo como) percebeu que naquele dado momento da consulta, o que ele estava falando não estava ajudando em nada, ficou com a impressão de que a paciente não o ouvia e que não fazia sentido. Eu continuo incentivando-o a reconhecer suas próprias ações, “o

que você decidiu fazer?” Ele se recorda que mudou a conversa naquele instante, se lembra de como disse abertamente que estava disposto a ajudar.

Mesmo no *debriefing* eu não precisei dizer mais nada, o aprendizado tinha acontecido na simulação, o que acontecia naquele momento no debriefing, era a constatação. Continuamos uma reflexão sobre maneiras de motivar uma pessoa a realizar seu tratamento, sobre a ineficácia da ameaça e sobre quais reações podem ser desencadeadas em cada uma das abordagens.

Com esse relato é possível entender como a expressão não verbal e a disponibilidade de ambos para a improvisação teatral, possibilitou ao estudante que por si mesmo, provocado pela situação proposta, conseguiu unir os conhecimentos adquiridos e aprender com o corpo em ação, conseguiu em experiência perceber como reagiu quando estava de fato presente, observando a paciente, de fato preocupado com ela, não só aprendeu como conscientizou um comportamento que talvez ele nem soubesse que poderia ter.

Assim também os/as demais estudantes que assistiram a simulação se reconhecem na experiência e entendem a discussão proposta, apreendem aquele conteúdo de forma orgânica, espelhados por seu companheiro de turma, conscientizam o que tinham visto e tomam para si, como se eles mesmos tivessem vivenciado aquela situação.

Considerações finais - Das descobertas empíricas sobre corpo e atuação cênica e a formação médica

As atividades de simulação têm muito a ganhar com a participação de atores profissionais, que sejam treinados para tanto, com preparo não somente em artes cênicas de modo geral, mas também específico para essa atividade, com técnicas consistentes de atuação e que tenham um olhar voltado para o lado pedagógico da atividade.

O/a ator/atriz age durante a consulta simulada pensando simultaneamente no caso clínico, nos desafios propostos, nas questões que esse aluno-médico possa ter e nas reflexões que possam ser geradas a partir dessa vivência. O desafio do/a artista cênico/a é compreender tudo isso em tempo real: os questionamentos, as preocupações, as emoções, as reflexões e os entendimentos desse estudante de medicina, sujeito singular, que está na situação, naquele momento, em jogo improvisacional e reagir a isso de forma orgânica, fomentando aprendizado em experiência.

Sobre a corporeidade das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, há de se compreender que se faz necessária uma prévia abertura das ideias e dos sentidos, uma disponibilidade ontológica para que a atividade de simulação de consultas médicas aconteça. Um

entendimento de que a construção do conhecimento se passa não somente pelo modo racional, mas por todo o corpo. A forma como um/a docente, um/a ator/atriz, um/a estudante se move, fala e se expressa afeta diretamente a relação entre as pessoas e conseqüentemente o percurso do ensino-aprendizagem, assim como a relação médico-paciente. O conhecimento se constrói no momento presente, nos corpos, nas relações, na experiência.

A arte, por ela mesma, é uma forma de transformação do ser humano e da sociedade, é um ato político e educacional, no sentido de revelar e propor reflexões sobre o modo de vida. Acreditamos que essa transdisciplinaridade entre o teatro e outras áreas do saber como saúde e educação, pode gerar grandes contribuições referentes a novas formas de percepção e concepção das realidades que vivenciamos.

Referências

ACCIOLY, Maria Inês. Táticas da cognição: a simulação e o efeito do real. **Revista Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro, vol 09, 56-63, nov.2006. ISSN 18065821. Acesso em: 31/03/2022. <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000300006>.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1988.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, nº19, jan/fev/mar/abr, 2002. Acesso em 31/03/2022 <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>.

KNEBEL, Maria. **Análise-Ação Práticas das ideias teatrais de Stanislávski**. São Paulo:

Editora 34, 2014.

LAZZARATTO, Marcelo. Improvisação: uma necessidade. **Pitágoras**, 500 – vol. 2 – Abr. 2012, ISSN 2237-387X. Acesso em: 31/03/2022.

<<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/pit500/article/view/22>>.

LEDUBINO, Adilson Doniseti. **Territórios de afetos: o trabalho do ator na educação médica**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2019. Acesso em: <<http://143.106.227.105/handle/REPOSIP/335963>>.

SCHWELLER, Marcelo D. **O ensino de empatia no curso de graduação em medicina**, Tese (Doutorado em Clínica Médica), Faculdades de Ciências Médicas - UNICAMP, Campinas/SP, 2014. Acesso em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000931552>>.

SOARES, Marta Genu, KANEKO, Glauca Lobato, GLEYSE, Jacques. Do porto ao palco, um estudo dos conceitos de corporeidade e corporalidade. **Dialectiké**, IFRN, 2015, 3 (2), pp.66-75. Acesso em: 31/03/2022. <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01334283/document>>. DOI <https://doi.org/10.15628/dialektike.2015.3725>.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Preparação do Ator**. Tradução: Pontes de Paula Lima (da tradução norte-americana). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas: Princípios e aplicações**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

TRONCON, Luiz Ernesto de Almeida. Utilização de pacientes simulados no ensino e na avaliação de habilidades clínicas. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v.40 n.2, 180-91, Junho 2007. Acesso em: 31/03/2022. <<https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/315>>. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v40i2p180-191>.



CONVERSAS DE WARUNG¹
***Satey Lilit Ayam*² com I Ketut Kodi**

CONVERSACIONES DE WARUNG
***Satey Lilit Ayam* con I Ketut Kodi**

WARUNG'S CONVERSATIONS
***Satey Lilit Ayam* with I Ketut Kodi**

Igor de Almeida Amanajás³
Marília Vieira Soares⁴

Resumo

I Ketut Kodi (59 anos) é mascareiro, *dalang*, dançarino e ator de dança-dramas balineses. Nascido no vilarejo de Singapadu, regência de Gianyar, na ilha de Bali em 1963, Kodi é o quarto e mais jovem filho do grande mestre mascareiro I Wayan Tangguh (1935 - 2015). Kodi atualmente é docente do curso de graduação em *pedalangan* – chama-se de *dalang* o artista que manipula os bonecos do teatro de sombras *wayang kulit* – no *Institut Seni Indonesia – Denpasar* (Instituto de Artes da Indonésia – Denpasar). Ketut performa em cerimônias em templos e outros eventos rituais por toda a ilha de Bali. Foi aluno do mestre de dança-dramas I Made Djimat, com o qual normalmente contracena atualmente.

Palavras-chave: Bali; Dança-dramas; Danças Balinesas; Máscaras; Wayang Kulit.

Resumen

I Ketut Kodi (59 años) es un hacedor de máscaras, *dalang*, bailarín y actor de danza dramática balinesa. Nacido en el pueblo de Singapadu, Gianyar Regency, en la isla

¹ *Warung* em Bali refere-se a uma pequena conveniência, um simples negócio familiar feito de madeira (bambu) geralmente conduzido pelas mulheres na frente de suas casas onde as pessoas do vilarejo se reúnem para tomar café, fumar cigarro, comprar artigos de uso corriqueiro para casa e fazer refeições – muitas vezes petiscar. É um modesto restaurante informal da vizinhança que faz parte da rotina diária do balinês. Um lugar para se jogar conversa fora entre goles de *arak* (bebida alcoólica destilada balinesa feita de arroz ou do coqueiro) e muitas risadas.

² *Satey lilit ayam* é feito de carne de frango picada temperada com coco ralado, leite de coco, cebola roxa, pimenta e outros ingredientes. A carne é enrolada em um espeto de bambu e grelhada como churrasco. A palavra *lilit* em balinês significa embrulhar denotando o modo como a carne envolve o palito. São servidos com uma porção de arroz branco e cobertos com molho de amendoim. Prato balinês das ruas, mercados noturnos e *warungs*.

³ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutorando. Pesquisa em andamento (2018 – atual). Programa de Pós-graduação em Artes da Cena. Orientador – Profa. Dra. Marília Vieira Soares. Ator e pesquisador com ênfase em máscaras, dança-dramas balineses e treinamento para o ator.

⁴ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora aposentada no Instituto de Artes. Programa de Pós-graduação em Artes da Cena. Professora doutora na área de artes, com ênfase em Dança, atuando principalmente nos seguintes temas: técnica energética, dança contemporânea, dança, Índia, gesto, símbolo, dança-teatro e dança indiana, *odissi*. É diretora do Grupo Pallavi (CNPq), que reúne pesquisadores e artistas nas artes orientais.

de Bali en 1963, Kodi es el cuarto hijo (y el menor) del gran maestro hacedor de máscaras I Wayan Tangguh (1935 - 2015). Actualmente, Kodi imparte el curso de pregrado en *pedalangan* – se llama *dalang* el artista que manipula los títeres de teatro de sombras *wayang kulit* – en el *Institut Seni Indonesia – Denpasar* (Instituto de Artes de Indonesia – Denpasar). Ketut se presenta en ceremonias de templos y otros eventos rituales en toda la isla de Bali. Fue alumno del maestro de danza-drama I Made Djimat, con quien actúa actualmente.

Palabras clave: Bali; Danza-drama; Danzas balinesas; Máscara; Wayang Kulit.

Abstract

I Ketut Kodi (59 years old) is a balinese mask maker, *dalang*, dancer and actor of traditional dance-dramas. Born in the village of Singapadu, Gianyar Regency, on the island of Bali in 1963, Kodi is the fourth and youngest son of the great mask maker master I Wayan Tangguh (1935 - 2015). Kodi is currently a lector on *pedalangan* undergraduate course – the artist who manipulate the *wayang kulit* shadow theater puppetry is called *dalang* – at the *Institut Seni Indonesia – Denpasar* (Indonesia Institute of Arts – Denpasar). Ketut performs in temple ceremonies and other ritual events across the island of Bali. Ketut was a student of the dance-drama master I Made Djimat, with whom he currently shares the stage.

Keywords: Bali; Dance-drama; Balinese dances; Mask; Wayang Kulit.

Introdução

Máscaras balinesas são objetos dotados de extremo poder espiritual e esculpidas pelas mãos (e pés⁵) de artistas talentosos cujas técnicas tradicionais, herdadas de geração em geração, são perpetuadas até os dias atuais. Máscaras não são artigos para decoração, (ao menos, em sua origem – atualmente máscaras balinesas sagradas e decorativas são vendidas a turistas e exportadas para o mundo como suvenires) a maioria delas, até mesmo antes de se tornarem personagens, já carregam o espírito ancestral que habitava a árvore cuja madeira servirá para fins artísticos e rituais. O espírito da árvore pode ser transferido para a máscara cênica através de alguns possíveis caminhos: cerimônias e incansáveis orações para que a alma da máscara desperte, ou pela energia, força, foco e concentração que o mascareiro dedica ao trabalho da confecção. No momento da cena, o que antes era apenas um pedaço de madeira pode vir a se tornar um demônio assustador, um grande ministro ou herói de uma época ancestral, desdentados integrantes da sociedade atual ou, algum importante soberano eternizado na história e mitologia

⁵ Mascareiros balineses prendem a madeira entre as solas dos pés no momento da escultura.

local. O ator, ou dançarino balinês, além de ser submetido a um extensivo e exaustivo treinamento corporal, vocal, religioso e filosófico, também recebe a missão de gerenciar o passado e o momento presente no ato da performance ao receber as energias destas criaturas e divindades através do objeto máscara. Logicamente que são necessários anos para que este ator possa efetivar o equilíbrio de forças e energias de maneira responsável colaborando para que o evento do ritual seja consagrado com sucesso.



Figura SEQ Figura * ARABIC 1 - Kodi manipula a personagem Delam do teatro de sombras wayang kulit. Singapadu, Gianyar, Bali - 2016. (Acervo do artista)

Na mesma medida que máscaras, os bonecos bidimensionais talhados em couro que figuram o teatro de sombras sagrado – *wayang kulit* – também são dotados dos mesmos poderes espirituais, importância ritual e dignos de cerimônias especiais para que a energia sagrada que os habita recarregue-se com as oferendas e preces da comunidade. Os *wayang*, como são chamados os bonecos, derivam de uma antiga palavra em javanês arcaico que significa **sombra** (ZOETE; SPIES, 1986, p.125). Já a palavra *kulit* quer dizer **couro**. Ou seja, são sombras de couro de espíritos antepassados revividos em forma de teatro em ocasiões rituais para alegrar, honrar e entreter a plateia divina e mundana. Para se tornar um *dalang* – mestre manipulador das figuras de *wayang kulit* – o artista

necessita percorrer um caminho tão árduo e longo como o percurso trilhado pelos dançarinos, porém um tanto diferente. Esta busca artística concentra-se no estudo de escrituras antigas e sagradas – muitas de difícil acesso para a grande maioria da população balinesa – além do estudo de línguas antigas, – como é o caso do *java kuna*⁶ – e de grande treinamento vocal para que sozinho o *dalang* possa dar vida às dezenas (ou, talvez, centenas) de personagens que configuram os épicos hindus Mahabharata e Ramayana. Os *dalang* e os atores que são

⁶ *Java kuna* ou *jawa kuna* ou *kawi* ou simplesmente javanês arcaico é um idioma hoje em desuso, mas importante na época dos grandes impérios do leste javanês. Muitos escritos literários e religiosos que servem como guia para a sociedade balinesa atual vêm desta época. Os atores dos dança-dramas de Bali, assim como os do teatro de sombras, utilizam o idioma *java kuna* para personagens como reis, ministros e altos sacerdotes hindus – uma herança das artes dramáticas vindas de Java.

habilitados a dançar a máscara de Sida Karya⁷, possuem poder espiritual semelhante aos do *pemangku*⁸, na realidade, os artistas (tanto *dalang* como dançarinos) após serem submetidos a um ritual de limpeza chamado de *mewinten Saraswati* adquirem o título de *pemangku seni*, ou seja, sacerdotes da arte.

Nessa conversa busca-se adentrar o mundo das artes balinesas através de diferentes frentes sob a perspectiva de um único artista que, além de performer, também exerce função de educador ao transferir os conhecimentos e saberes de técnicas tradicionais tanto em ambiente informal, como é de praxe na cultura local, quanto em ambiente formal acadêmico.

Entrevista realizada por Igor Amanajás em seu período de estudos em Bali (2019 - atual) onde convive com a família de artistas do grupo *Tri Pusaka Sakti Ensemble* sob a tutela do Mestre I Made Djimat no vilarejo de Batuan e gravadas em áudio e vídeo. Aqui cabe o agradecimento à I Nyoman Terima e I Putu Bagus Bang Sada Graha Saputra que estiveram presentes no momento da entrevista e ajudaram imensamente com a tradução de alguns termos da língua balinesa.⁹

I Ketut Kodi (59 anos) é ator e dançarino de dança-dramas tradicionais, mascareiro, *dalang* e professor do *Institut Seni Indonesia - Denpasar* (Instituto de Artes da Indonésia – Denpasar) onde leciona para o curso de graduação em *dalang*. Kodi é filho de um dos maiores mascareiros de Bali, o já falecido mestre I Wayan Tangguh (1935 - 2015). Kodi é nascido no vilarejo de Singapadu, na regência de Gianyar, na ilha de Bali em 30 de dezembro de 1963. O artista é pai de dois filhos, sendo que seu primogênito I Putu Bagus Bang Sada Graha Saputra (30 anos) formou-se no curso de graduação em dança no *Institut Seni Indonesia – Yogyakarta*, na ilha de Java e, atualmente leciona na *ISI – Denpasar* no curso de graduação em dança. Kodi foi discípulo do mestre de dança-dramas I Made Djimat, com quem atualmente divide a cena nas

⁷ Personagem do dança-drama *topeng*. Sida Karya é parte do ritual pois acompanha o alto sacerdote hindu na bênção final da celebração religiosa. A máscara em si é sagrada, e nem todos os dançarinos possuem permissão para dançá-la.

⁸ *Pemangku* é o sacerdote hindu balinês de ordem abaixo do *Pedanda*.

⁹ Para nos referirmos aos nomes dos diferentes gêneros da dança balinesa empregaremos o uso do itálico. Para nomes de personagens (e, em alguns casos, os nomes das personagens são também o nome da dança) utilizaremos maiúsculas e sem itálico.

performances de *topeng*¹⁰ nos diversos vilarejos de Bali. Ketut é notório conhecedor de textos antigos sagrados, filosofia hindu e estudos religiosos e rituais.

Igor: *Bapak*¹¹ é filho de um grande mascareiro, como foi o início de sua jornada na confecção de máscaras?

Kodi: Eu comecei a estudar como fazer máscaras nos anos 60. Meus pais não me forçaram. Eu estava no meio deste ambiente, meu pai confeccionava as máscaras por vezes em casa, outras vezes eu o acompanhava quando ele ia estudar com o seu mestre, então me senti atraído. O mestre dele chamava-se Ida Cokorda Oka Tublen, daqui de Singapadu. Na casa de *pak* Tublen eu via muitos dos seus estudantes praticando como fazer máscaras. Faziam máscaras como Barong¹²...

Igor: *Bapak* começou a praticar lá mesmo na casa de *pak* Tublen?

Kodi: Lá eu não fazia nada, somente observava. Observava meu pai fazer as máscaras com o seu mestre. Havia muitas árvores na casa de *pak* Tublen, enquanto meu pai trabalhava eu procurava frutinhas para comer, voltava para o lado dele e olhava. Isso me influenciou.

Igor: Quando *bapak* começou a fazer suas próprias máscaras?

Kodi: Eu comecei mesmo já nos anos 70. Iniciei pelos *bondres*¹³, juntamente com meu pai.

Igor: Pode me contar como era o seu processo de criação das máscaras desde a escolha da madeira naquela época?

Kodi: Quando comecei a confeccionar máscaras a madeira já estava lá, pois o meu pai já havia preparado para mim. Ele já havia arranjado e cortado a madeira para que eu pudesse começar a esculpir. Eu não fazia nada disso porque ainda era criança, então todo o processo antes de esculpir a máscara era meu pai quem fazia.

Igor: Hoje em dia *bapak* compra a madeira ou vai pessoalmente cortar a árvore?

Kodi: Não, eu compro. Meu pai também comprava.

Igor: Pode ser qualquer madeira ou há um tipo específico?

¹⁰ Dança-drama de máscaras sagrado em que atores narram crônicas sobre fundação de antigos vilarejos e templos, grandes genealogias e feitos de heróis e reis javanese e balinese.

¹¹ Pai ou senhor em idioma indonésio.

¹² Ser mitológico balinês inspirado nos antigos dragões chineses. A dança do Barong requer dois dançarinos, um para manipular a pesada máscara e outro que dança a parte traseira do extenso corpo.

¹³ Meia máscaras para personagens cômicos balinese que figuram em diferentes gêneros de dança-drama.

Kodi: Em Bali deve haver em torno de oito tipos de madeira para fazer máscara. A que tenho aqui se chama *pule*¹⁴. Tem *kapah, kepuh, bintaro, jaran, timur, jepun e dapdap wong*.

Igor: Há máscaras que são feitas de árvores que nascem dentro do templo, certo?

Kodi: Isso é para fazer máscaras de personagens com grande poder espiritual como Rangda¹⁵, a madeira vem do Pura Dalem¹⁶. Mas para fazer outros personagens nem sempre. É normal que venha do jardim do templo. Às vezes também não é possível fazer máscaras com essas madeiras que eu falei. Alguém quer fazer uma máscara e vai ao templo e lá as madeiras estão depositadas num mesmo lugar. Às vezes não tem uma dessas madeiras, “ah, então qual tem?”, “por favor, pegue”. Não é a madeira que vai determinar a personagem, é o espírito do templo.

Igor: Pode-se reconhecer o espírito de uma árvore que já está pronta para ser usada?

Kodi: Isso as vezes pode ser distinguido pela força da árvore. Algumas árvores têm espírito. Os balineses falam que se uma árvore do templo emitir sinais de luz durante a noite isso quer dizer que ela possui um bom espírito e podemos usar sua madeira para fazer a máscara. Mas eu não tenho como saber se a máscara tem ou não um espírito bom, eu não sei disso e meu pai também não sabia. Mas, porque o artista trabalha seriamente sobre aquela madeira e procura um dia bom para fazê-lo, pode transferir suas boas energias ao objeto e fazer com que uma madeira vazia passe a ser preenchida.

Igor: Como saber o dia bom?

Kodi: Isso podemos saber pelo calendário balinês. Depende do dia e depende do humor. Tem dias que minha concentração é muito boa, então trabalho.

Igor: Algum tipo de cerimônia é necessária antes de começar a esculpir a máscara?

Kodi: Isso depende se o mascareiro faz a máscara para ser sagrada.

Igor: As máscaras de quais personagens pedem cerimônias?

Kodi: Normalmente Sida Karya, Rangda e Barong.

Igor: Em quanto tempo *bapak* consegue fazer uma máscara?

Kodi: Não há tempo certo. Depende do humor, do dia...

¹⁴ *Alstonia scholaris*.

¹⁵ Bruxa de grandes poderes sobrenaturais. Avatar da deusa Dhurga quando colérica. Personificação da desordem, caos, *adharna*. Representada principalmente em rituais sagrados através do drama *calonarang*.

¹⁶ Pura significa templo em balinês e indonésio. Pura Dalem é o templo dedicado ao Deus Siwa, senhor da destruição e renovação. Nas dependências do Pura Dalem encontra-se também o cemitério do vilarejo.



Figura SEQ Figura * ARABIC 2 - Máscaras inacabadas de *topeng* e *wayang wong*, criações de Kodi. Singapadu, Gianyar, Bali -

Igor: Qual é o passo a passo da confecção.

Kodi: Depois que temos a madeira, que precisa estar em forma de *makalin*, meu pai chamava de *tetaluhan*¹⁷ porque a forma é como a de um ovo. Quando isso está pronto podemos começar a esculpir. Eu começo pelos olhos da máscara, pois eles são um símbolo da força. Quando *pak Djimat* ensina dança, com certeza os olhos dele estão cheios de força. Depois pensamos em como vão ser os cabelos, o nariz, a boca, o bigode... isso se chama *ketekungan*, quer dizer que a máscara já possui anatomia, é um *sketch*. Seguindo, trabalhamos o lado interno da máscara abrindo um buraco para que se encaixe ao rosto do dançarino. Depois aperfeiçoamos os olhos, a boca, o nariz até finalizá-la e iniciar o estágio de pintura, esse processo é chamado de *putian*. A tinta branca passa-se umas

quinze vezes, mas o total de vezes que pinto a máscara chega até cinquenta. Mas se eu precisar terminar rápido podem ser umas dez vezes apenas.

Igor: *Bapak* também faz o *sekartajit*¹⁸?

Kodi: Sim, mas às vezes meu irmão me ajuda, eu faço o *sketch*.

Igor: E depois que a máscara está pronta precisa de cerimônia?

Kodi: Se ela for sagrada.

Igor: Para uma máscara de *bondres* não seria necessário?

Kodi: Pode sim, todas as máscaras têm potência para serem sagradas.

Igor: E é uma cerimônia para que exatamente?

Kodi: Normalmente há três tipos de cerimônia: *sedarhana*, *mencegah* e *utama*¹⁹. Para o *sedarhana* buscamos limpar a máscara porque quando estava sendo feita ela entrou em contato

¹⁷ A palavra “*tetaluhan*” em balinês refere-se a palavra ovo “*taluh*” pelo formato arredondado da madeira em seu estágio anterior a escultura.

¹⁸ Moldura de algumas máscaras feita de couro esculpido. O *sekartajit* contorna três quartos da fisionomia da máscara e é adornado com pedras preciosas e espelhos. Normalmente personagens como Barong e aqueles que compõem o épico Ramayana no dança-drama *wayang wong* possuem *sekartajit* já atrelado à máscara.

com lugares impuros como o chão e os pés do artista. Mas as cerimônias são apenas a parte material, o sagrado mesmo vem de dentro de nós. A cerimônia de porte médio também gira em torno da purificação da máscara, mas as oferendas têm que ser abençoadas por um *pemangku* ou *pedanda*²⁰. Os materiais para cada cerimônia mudam apenas.



Figura SEQ Figura * ARABIC 3 - Ketut performing como dalang no teatro de sombras wayang kulit. Denpasar, Bali - 2017.

Igor: Como reconhecer uma máscara sagrada?

Kodi: O artista sabe reconhecer aquela que possui espírito, pois foi ele quem as fez, são diferentes de máscaras apenas para decoração. Só de olhar para a máscara enquanto eu a faço, sinto quando já possui um bom espírito.

Igor: *Bapak* pode esculpir todos os personagens?

Kodi: Eu sei... o que não sei dizer é quantos eles são.

Igor: Como é o processo de criação da personagem? Cópia ou criação?

Kodi: Eu faço os dois. Se recebo uma encomenda de alguém que me peça para fazer uma cópia, eu faço, se não, não, com certeza eu crio. Às vezes o que acontece é de me darem um exemplo e este não ser ainda perfeito. Aí eu pergunto “Posso modificar um pouco esse exemplo? Porque não está muito bom”.

Igor: Qual personagem *bapak* gosta mais de esculpir?

Kodi: Não é certo, mas tem vezes que fico feliz ao fazer os *bondres*. Eu começo a fazer desde o início da manhã e não paro. Outras vezes fico feliz de fazer Rangda... mas não sempre. Gosto de todos.

Igor: Tem algum personagem que *bapak* já teve dificuldades para fazer?

Kodi: Sim, muitos deles e muitas vezes. Muitas vezes eu trabalhava em cima da máscara, não ficava feliz e jogava para o canto. Depois de alguns meses eu procurava de volta e pensava

¹⁹ Níveis das cerimônias que vão desde as mais simples a elaboradas - *utama*.

²⁰ *Pedanda* é o alto sacerdote hindu balinês que pode ser budista ou shivaísta.

“posso tentar consertar isso”, e começava a trabalhar novamente. E, no final, acabava uma máscara boa.

Igor: E o personagem mais difícil de fazer?

Kodi: Os mais difíceis são os *bondres*. Porque a máscara precisa ser viva e engraçada para que as pessoas quando vejam a máscara, ainda sem o movimento, comecem a gargalhar.

Igor: Quais outros mascareiros em Bali *bapak* tem como referência?

Kodi: Eita, são muitos! Ida Pedanda Made Sideman em Sanur, mas já morreu. Cokorda Tublen, mestre de meu pai... I Dewa Putu Kebes de Batuan. Ida Bagus Oka Krepu.

Igor: Há diferenças entre as máscaras de diferentes regências de Bali?

Kodi: Sim, há. Mas a diferença está mais entre os artistas. A anatomia de cada um é diferente. A forma da máscara também depende do mascareiro. As máscaras são uma cópia dos rostos dos artistas. Mas podemos reconhecer máscaras de Bangli, Klungkung, Gianyar, Badung e Denpasar. Em Tabanan não tem mascareiro. Buleleng... não tem também.

Igor: Quem são seus maiores clientes?

Kodi: Já tive pedidos do *banjar*²¹, individuais, estrangeiros, museu... mas os maiores são os dançarinos. Dançarinos não vêm aqui apenas para comprar a máscara, vem para saber também sobre a dança, como dançar como aquela personagem, o vocal, sobre *sastra*²²...

Igor: *Bapak* é também dançarino. Como foi o começo do treinamento?

Kodi: Meu primeiro guru foi *pak* Cerika na dança *baris*²³, em 1978. Depois disso eu estudei com *pak* Kredek, pai de *pak* Bandem²⁴. Eu também estudei muitas danças do *topeng* com *pak* Djimat. Acho que ele foi meu mestre principal. Dançar sempre foi uma coisa que eu quis fazer, partiu de mim. Depois dançávamos juntos, eu, *pak* Djimat e *pak* Suweca. *Pak* Suweca já morreu, éramos parceiros.

Igor: Quando foi que *bapak* começou a dançar?

²¹ *Banjar* é a menor unidade coletiva da sociedade balinesa onde as famílias daquele “bairro” se reúnem através de um representante (geralmente o homem mais velho da família) para discutirem assuntos do interesse geral como aniversários dos templos do vilarejo, arrecadação de dinheiro para as festividades, casamentos, cremações, calendário de celebrações e organização dos afazeres individuais e coletivos dos cidadãos daquela localidade.

²² Escrituras antigas, manuais mágicos e sagrados que contém mantras, fórmulas e explicações de como se deve proceder em cada ritual.

²³ Dança solo masculina do guerreiro.

²⁴ I Made Kredek (1906 -1979), pai do professor I Made Bandem. Bandem é atualmente professor aposentado do *Institut Seni Indonesia* (ISI – Denpasar).

Kodi: Ainda pelos anos 60 com meu pai. Eu o acompanhava para assistir ao *topeng*. Eu lembro que assistimos uma apresentação com *pak Kredek*, outra com *pak Mangku*, e lembro também uma com *pak Djimat*. Nos anos 70 vendi minha primeira máscara. E em 78 fiz minha primeira apresentação como *dalang*.

Igor: Qual dança é a sua especialidade?

Kodi: Eu gosto de dançar *topeng*. Sei dançar *baris*... Jauk²⁵ eu aprendi com *pak Djimat*.

Igor: Gosta mais de dançar ou fazer máscaras?

Kodi: Gosto dos dois, porque eu faço a máscara e danço com ela.

Igor: Qual o personagem do *topeng bapak* gosta mais de dançar?

Kodi: *Topeng Tua*²⁶. Porque nesta personagem estão contidos quase todos os outros. Há *keras*, há *manis*²⁷, e às vezes tem raiva também. Há mais sentimento nesta personagem.

Igor: E qual a mais difícil?

Kodi: *Topeng Dalem*²⁸. Porque esta personagem precisa ser *alus*²⁹, mas precisa em seus movimentos.

Igor: *Bapak* pensa no movimento da personagem quando esculpe a máscara?

Kodi: Sim, com certeza. Às vezes seguro a máscara de frente para mim e a movimento enquanto danço também. Isso devemos fazer enquanto esculpimos a máscara para que a máscara quando pronta tenha força.

Igor: O que é uma boa máscara?



Figura SEQ Figura * ARABIC 4 - Ketut demonstra sua criação - a máscara do demônio Jauk Manis. Singapadu, Gianyar, Bali - 2020. (Acervo do autor)

²⁵ Jauk Manis é um demônio doce cuja dança, de mesmo nome, é um solo masculino de máscara. Dançarino e percussionista improvisam juntamente em determinado momento da coreografia.

²⁶ A personagem do ministro velho no dança-drama *topeng*.

²⁷ *Keras* e *manis* ou forte e suave são as duas energias utilizadas em cada dança de cada personagem dos dança-dramas balinesas. Essas energias definem qualidades de movimentos, forma do corpo e da máscara, e exigem diferentes técnicas.

²⁸ A personagem do rei no dança-drama *topeng*.

²⁹ Assim como *keras* e *manis*, *alus* também é uma qualidade de energia e movimento. *Alus* significa refinado, suave e delicado, sinônimo de *manis*.

Kodi: Uma boa máscara precisa se comunicar comigo. Precisa estabelecer uma relação. A máscara deve ser como uma garota bonita. Eu devo me alegrar com ela e ela comigo.

Igor: Existem mais máscaras boas nos dias de hoje, em sua opinião?

Kodi: Hoje em dia há muitas novas criações, mas o poder da máscara não é mais como antes. Hoje as pessoas que fazem a máscara estão preocupadas com o dinheiro. Antes os mascareiros confeccionavam a máscara como uma oferenda, faziam para a cerimônia e para os dançarinos. Se os dançarinos estivessem felizes com as máscaras e os personagens, os mascareiros também estariam. Na minha opinião muitas máscaras de hoje em dia não são tão boas. Se você vem e compra uma máscara minha e eu percebo que na hora da dança ela não funciona, peço para pegar a máscara e tentar consertá-la.

Igor: E quanto a qualidade dos dançarinos?

Kodi: Os atores de hoje não tentam se apropriar da personagem, colocam a máscara no rosto e dançam. Não tem sentimento. Quando eu danço Topeng Tua tento preencher aquela personagem no meu corpo.

Igor: O que mudou de antes para os dias de hoje?

Kodi: As máscaras de antes eram mais preciosas, as pessoas não apenas faziam e faziam. Os passos da dança eram mais simples que agora. Os movimentos hoje são muito complicados e não combinam com certas personagens das máscaras. Acontece então que as máscaras morrem. Dançarino hoje é bom em se movimentar, mas não em dançar.

Igor: Há diferenças entre as máscaras do seu pai e as suas?

Kodi: Com certeza há, meu rosto não é igual ao do meu pai. A máscara é um reflexo do rosto do mascareiro, com certeza há diferenças. Eu apenas tenho mais experiências com a dança do que meu pai teve.

Igor: *Pak Tangguh* não dançava?

Kodi: Ele sabia, já dançou o personagem *Wijil*³⁰, aprendeu com *pak Sareg* de *Batuan*.

Igor: O que *bapak* ainda possui do acervo de máscaras produzidas por *pak Tangguh*.

Kodi: Tenho *Keras*³¹, *Dalem*, *Barong*, *Sida Karya*... há outras máscaras, mas essas que falei são mais importantes porque refletem a originalidade do meu pai. Havia uma coleção de máscaras dele aqui, mas eu que fui danado, roubei as máscaras e vendi, acabou tudo. O trabalho

³⁰ Um dos servos do rei no dança-drama *topeng*.

³¹ *Topeng Keras Manis*, o ministro forte do rei no dança-drama *topeng*.

dele hoje é raro. Tem americano que vem até Bali só para comprar uma máscara de Tangguh e não tem nenhuma, ficam bravos.

Igor: E as histórias sobre as máscaras mal-assombradas? Alguma experiência do tipo?

Kodi: Eu e meu pai tivemos experiências sim. Tangguh teve três experiências que eu sei. A primeira foi quando ele fez uma máscara de Rangda para o sr. Pino do consulado da Itália. Toda vez que Tangguh falava para a máscara que sentia falta do sr. Pino, o sr. Pino telefonava da Itália porque já sabia que Tangguh estava pensando nele. A outra vez foi na embaixada da Indonésia nos Estados Unidos. Um grupo estava se apresentando do lado de fora e no lado de dentro havia uma máscara de Rangda de Tangguh. As pessoas gargalhavam do lado de fora assistindo a performance e havia alguém também gargalhando do lado de dentro. Essa máscara inclusive foi devolvida para Bali. A terceira vez foi um japonês que comprou uma máscara de Topeng Dalem de meu pai e levou para o Japão. Essa pessoa colocou a máscara em um dos quartos de sua casa. A casa pegou fogo certo dia e o único cômodo intacto foi aquele em que a máscara estava. Depois esse japonês retornou à Bali e pediu para Tangguh fazer outra máscara que nem aquela.

Igor: Imagino que uma para cada quarto, só por precaução.

Kodi: Mas Tangguh respondeu que não podia reproduzir uma máscara daquelas porque não dependia dele, dependia de Bali.

Igor: Bapak também é *dalang* de *wayang kulit*. Como foi o início dos estudos?

Kodi: Também não tive guru. Apreendi *wayang kulit* após assistir *pak I Ketut Mandra*. E eu sempre gostei de *sastra*, dos épicos Mahabharata e Ramayana.

Igor: Como *bapak* aprendeu língua *java kuna*?

Kodi: Eu comecei lendo trabalhos sobre *sastra* em *java kuna*. À medida que fui entendendo a língua pude pegar trechos para usar no *wayang kulit*, esses trechos são chamados de *parwa* quando retirados do Mahabharata ou *kekawin* se forem do Ramayana. Tive alguns professores como *pak Kredek* em Singapadu, *pak Rinda* e *pak Sidia* em Blahbatur.



Figura SEQ Figura * ARABIC 5 - Ketut orando para deuses e antepassados antes de dançar o dança-drama *topeng*. Pura Desa Batuan, Gianyar, Bali - 2020. (Acervo do

Igor: *Bapak* também confecciona os bonecos?

Kodi: Sim, aprendi com meu pai desde criança. Hoje em dia consigo fazer cópias.

Igor: *Bapak* se considera um profissional?

Kodi: Eu não posso dizer que sou um profissional. Eu fico feliz em dançar, a plateia fica feliz, os comentários vêm até mim, não de mim.

Igor: *Bapak* recebe alunos aqui para estudar?

Kodi: Sim, estrangeiros, europeus. Meu pai também tinha muitos.

Igor: Qual a diferença entre ensinar dentro da sua casa e na universidade de artes?

Kodi: Há diferença. O aluno que vem aqui não é aluno, é família. No campus há uma relação mais séria entre professor e aluno. Não há diferença de técnicas ou metodologias. A diferença está entre ser amigo e ser aluno.

Igor: Quais disciplinas *bapak* ensina na universidade?

Kodi: Prática de *wayang kulit* e retórica. Retórica é mais difícil porque eu observo os jovens de hoje do campus e falta seriedade. Muitos ficam doentes sempre, não há uma entrega total. Antes os alunos de artes estudavam com prazer, alegria. Estudavam para si mesmos e para poderem *ngayah*³². Os de hoje aprendem para vender. Hoje eles aprendem para poder ensinar outra pessoa e ganhar dinheiro. O estudante hoje tem muitas coisas na cabeça para se distrair. E artes hoje em dia não se aprende somente na escola, mas sim no celular, na televisão... Antes, não tinham essas coisas para tirar o estudante da sua concentração. Mas se o estudante usar a tecnologia disponível de uma boa forma ele pode se tornar melhor que os estudantes de antigamente.

Igor: Como estrangeiro percebo que os artistas que são treinados por um mestre são mais focados em seus estudos, não sei, possuem outra relação com a arte. Por que *bapak* acha que Bali precisa de uma universidade de artes? O que há no campus que falta no aprendizado entre mestre e discípulo?

Kodi: Isso é uma questão de ordem global que envolve pesquisa e política. Se um artista quiser se formar dançarino apenas com o *pak Djimat*, vai ser uma excelente pessoa, não precisa da academia. Naquela época, para o professor Mantra, o terceiro governador de Bali, a influência

³² *Ngayah* significa que os atores e músicos performarão em rituais ou outras circunstâncias sem esperar paga em troca. Significa que doarão sua arte para os Deuses e isto o farão de coração.

global massiva em Bali era perigosa. Então decidiu fundar três campi: Udayana, ASTI e IHD³³. Udayana para a ciência, ASTI para artes e IHD para assuntos religiosos e rituais. ASTI nasceu para que as artes em Bali pudessem ser mantidas e desenvolvidas. Caso não tivesse universidade de artes, *pak* Mantra temia que elas seriam as primeiras a se perderem pela influência global.

Igor: *Bapak* percebe que a universidade está ajudando a desenvolver as artes em Bali?

Kodi: Sim, sim, falei da ASTI pois sou daquele tempo. ASTI tinha a missão de desenvolver as artes de Bali com foco em especial na dança. Havia KOKAR³⁴ e ASTI que pretendiam desenvolver a dança em toda a ilha, ainda não se falava no estrangeiro. Falou-se após estas escolas. Agora o contraponto é que após estas escolas os alunos se formaram todos com as mesmas técnicas, para dançarinos e músicos. As escolas apagaram um pouco dos diferentes estilos que Bali possui.

Igor: *Bapak* pode reconhecer um dançarino que é aluno da universidade e outro que é discípulo de um mestre?

Kodi: Sim. *Pak* Djimat ensina seus alunos com alma. No campus os professores ensinam dança aos seus alunos como se fosse matemática.

Igor: Então por que os alunos balineses prefeririam buscar uma educação formal ao invés de um bom mestre? Apenas pelo diploma?

Kodi: Os alunos que estudam na academia porque precisam saber dançar. E há o desejo de conseguir arranjar um trabalho através do diploma.

Igor: Então, em Bali, faz diferença se um ator possui ou não um diploma?

Kodi: Na realidade não. Por isso que temos o artista acadêmico e o artista *alam*³⁵. O aluno de *pak* Djimat e da ISI são quase iguais, a diferença é que um está mais em contato com o vilarejo e outro na esfera governamental. Se o aluno da universidade quiser se tornar um docente ele pode, já o artista *alam* não pode.

Igor: O que significa arte para *bapak*?

Kodi: Arte é a beleza da criatividade como oferenda para os Deuses. Não é algo só para os Deuses, mas que também é para a sociedade. Em Bali quase todas as atividades dos balineses

³³ Universitas Udayana (Universidade Udayana), ASTI - Akademi Seni Tari Indonesia (Academia de Danças Cênicas da Indonésia) que foi renomeada para ISI – Denpasar, e IHD – Institut Hindu Dharma (Instituto Hindu Dharma) também renomeado para IHDN – Institut Hindu Dharma Negeri.

³⁴ KOKAR é uma escola a nível técnico para artes como dança e música inaugurada nos anos 60 no vilarejo de Sukawati, regência de Gianyar.

³⁵ *Guru alam* significa que o artista possuiu educação artística tradicional informal.

envolvem arte. Desde como o balinês fala, se veste, a preparação para as oferendas do ritual é tudo arte. O balinês desde o momento que nasce até morrer está envolvido com artes.

Igor: Como *bapak* percebe o *taksu*³⁶ na sua vida?

Kodi: *Taksu* é algo que pode fazer as pessoas felizes e depende do acreditar de cada um.

Igor: Sei que antes de qualquer performance os atores de Bali rezam aos Deuses para pedir por *taksu*....

Kodi: Sim, isso é uma técnica para encontrar o *taksu*. Quando começo a trabalhar sobre uma máscara nem sempre rezo por *taksu*. Mas acredito que quando trabalho com foco, concentração, de maneira séria o *taksu* vem. Não é apenas sobre rezar e pedir, tem a ver com acreditar naquilo que você faz.

Igor: *Bapak* possui alguma história para compartilhar que tenha sido engraçada ou inesperada enquanto dançava?

Kodi: Muitas. Eu cheguei em casa após dançar e não conseguia dormir porque a apresentação havia sido um sucesso. No outro dia amanheci bem. Outra vez cheguei em casa após uma péssima apresentação e não consegui dormir por causa disso. No outro dia amanheci doente.

Igor: Como *bapak* julga que foi ou não uma boa performance?

Kodi: A plateia quem diz, e o meu sentimento também.

Igor: Eu nunca ouvi alguém da plateia comentar algo de negativo após uma apresentação. *Bapak* já recebeu alguma crítica dura de alguém da plateia?

Kodi: Os balineses nunca chegaram a mim e falaram qualquer coisa. Os espectadores se não estão felizes ficam apenas quietos. O artista percebe. Essas percepções vêm do próprio sentimento do dançarino. A apresentação pode não ser boa por diversos fatores: pode ser por uma má condição do público, uma má condição minha também, ou dos dois. Para que a apresentação seja boa precisam estar em boas condições - o público, o artista e o local da apresentação.

Igor: Sabemos que muitas vezes os atores em Bali contracenam com outros atores que nunca viram até o momento da apresentação. Já houve algum episódio na sua experiência que esta química não foi boa para o espetáculo?

³⁶ De modo bastante resumido, *taksu* é a energia de deus no ator/dançarino. Algo que se conquista após anos de treinamento, devoção espiritual, bom *karma* e bons sentimentos. Os dançarinos, antes de se apresentarem, pedem aos deuses benção e *taksu*. Recomendo a leitura de “*Taksu: In and Beyond the Arts*” de I Wayan Dibia.



Figura 6 – Da esq. Para dir.: I Made Djimat, Marília Soares, Igor Amanajás e Ketut Kodi em *Umah Kodok*, na cerimônia *tumpek wayang* (dia especial para abençoar máscaras, bonecos, coroas...) Batuan, Gianyar, Bali - 2019. (Acervo do autor)

Kodi: Muitas vezes. A minha última experiência ao dançar o *calonarang*³⁷, por exemplo, eu faria a personagem Pandeta³⁸ e este outro ator faria Matah Gede³⁹. Percebi que, quando estávamos nos maquiando, ele não se interessou em conversar comigo, mas antes da performance começar me aproximei dele e perguntei sobre o que era a história que apresentaríamos. Afinal, iríamos dialogar em cena. Ele me explicou e depois compartilhei com ele algumas coisas que eu sabia. Na hora da cena ele começou a usar todas as informações que eu havia passado para ele, então respondi com outras informações mais avançadas para saber se ele conseguiria manter o jogo. Ele travou pois não sabia do que eu estava falando. Então pensei “deixa para lá, ele não é um *expert*”. Houve outra vez que dancei junto com *pak* Djimat e *pak* Suweca em um hotel em Tanjung Sari, Denpasar. Houve algum problema com a performance e ela estava atrasada demais. O problema era que nós três precisávamos depois ir

para Klungkung dançar em outra cerimônia. Logicamente que, porque a primeira apresentação atrasou, a segunda também. Tivemos que dançar todos os personagens quase correndo. Dançamos todos confusos.

Igor: Você ensinou seus filhos a dançar e a esculpir?

Kodi: Sim, mas esculpir ainda não porque eles estão muito ocupados. Meu filho é muito focado na dança, ele aprendeu muito com *pak* Djimat também: *baris tunggal*, Jauk Manis, Jauk

³⁷ Drama-dança mágico que, geralmente, ocorre no *Pura Dalem* (templo em homenagem ao Deus Siwa que, também, abriga o cemitério do vilarejo). Representa o embate eterno entre Barong, criatura mitológica que simboliza o *dharm*a, e Rangda, que simboliza o *adharma*, caos e destruição. Para um aprofundamento nos vários gêneros de dança-dramas balineses recomendo a leitura de “*Balinese Dance in Transition: Kaja and Kelod*” de I Made Bandem e Frederik DeBoer.

³⁸ *Pandeta* é *pedanda* em idioma indonésio.

³⁹ Personagem principal do dança-drama *calonarang*. Trata-se de uma bruxa viúva que amaldiçoa um povoado em busca de vingança.

Keras⁴⁰, Topeng Keras, Topeng Dalem. Comigo aprendeu dança *topeng* também como Topeng Keras e Topeng Tua.

Igor: O que é o mais importante para alguém que deseja ser um ator em Bali?

Kodi: O ator tem que estudar para querer *ngayah*, não para ganhar dinheiro.

Referências

BALLINGER, Rucina; DIBIA, I Wayan. **Balinese dance, drama & music: a guide to the performing arts of Bali**. Singapore: Tuttle Publishings, 2004.

BANDEM, I Made; DEBOER, Frederik Eugene. **Balinese dance in transition: Kaja and Kelod**. Singapore: Oxford University Press (2nd ed), 1995.

DIBIA, I Wayan. **Taksu: In and Beyond the Arts**. Denpasar: Wayan Geria Foundation, 2012.

EISEMAN JR., Fred B. **Bali sekala & niskala: essays on religion, ritual, and art**. Singapore: Tuttle Publishing, 1990.

SCHRAUB, Paul; SLATTUM, Judy. **Balinese masks: spirits of an ancient drama**. Singapore: Periplus Editions, 2003.

ZOETE, Beryl de; SPIES, Walter. **Dance and Drama in Bali**. Singapore: Oxford University Press, 1986.

⁴⁰ Demônio forte. Solo masculino de máscara.