

Camila Mozzini
Wagner Ferraz (Orgs.)

Estudos do Corpo

Encontros com Artes e Educação

INDEP 

Que quer um corpo .. ?

de fluxos, de intensidades,
Um corpo de plasticidades;
Um corpo matéria, um corpo energia;

Um corpo em movimento, em devir,
Um corpo Inquieto, transfigurado,
Um corpo estratificado, disciplinado;
Um corpo territorializado, enrijecido;

Um corpo ciência; um corpo consciência,
Um corpo paradigma;

Um Corpo que se forma e se deforma;

Um corpo que se escreve, que se descreve;
Um corpo que se inscreve e se circunscreve,
que se interpela;

Um corpo que se torce, se dobra, se estende.
Um corpo que sente.

Um corpo que conhece e se reconhece;
Um Corpo pensado, um corpo passado

Um corpo que foge, um corpo que escapa;
um corpo que baila;
Um corpo que deseja, que domina, que
resiste;

Um corpo de potencias e impotências,
Um corpo vazio, um corpo conteúdo, um
corpo conceito
Um corpo linguagem, um corpo expressão;
um corpo em série;

Um Corpo contínuo, descontínuo,
Um Corpo colagem
Um Corpo percurso

Um Corpo discurso, um corpo humano
um corpo que produz, um corpo que seduz;
Um Corpo vivo, um corpo em risco,

Um corpo anestesiado,
Um corpo sequela,

Um Corpo-dança, um corpo-mente
Um corpo docente, um corpo doente,

Um Corpo experiência, um corpo subjetividade,

Um Corpo separado, silenciado,
Um corpo escondido
Um corpo apático, censurado, amarrado.
Um corpo dócil, aprisionado;
Um corpo assujeitado

Um Corpo produto, um corpo consumo
Um corpo mortificado,

Um Corpo puro, um corpo pecado,
Um corpo que aparece,

(...)

com artes e educação?

produzir diferença.

Samuel Edmundo Lopez Bello
Professor do Programa de Pós-graduação
em Educação e do departamento de Ensino
e Currículo – UFRGS. Área de investigação:
Filosofias da diferença e Educação.

Texto originalmente publicado nas orelhas
do livro na versão impressa.

Camila Mozzini

Wagner Ferraz

Estudos do Corpo:
Encontros com Artes e Educação

1ª Edição

Porto Alegre

INDEPIn

2013

Copyright © 2013 Camila Mozzini e Wagner Ferraz

Organizadores:

Camila Mozzini e Wagner Ferraz

Projeto Editorial:

INDEPIN - Miriam Piber Campos
Processo C3 - coletivo de várias coisas - Wagner Ferraz

Capa:

Anderson Luiz de Souza e Luisa Trevisan Teixeira

Layout e diagramação:

Diego Mateus e Wagner Ferraz

Revisão Geral:

Camila Mozzini

INDEPIN Editora - Coordenação Editorial
Miriam Piber Campos e Wagner Ferraz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E79	Estudos do corpo: encontros com arte e educação. / organização de Wagner Ferraz e Camila Mozzini. - Porto Alegre: INDEPIN, 2013. 180.: il.
	ISBN 978-85-66402-03-2
	1. Educação. 2. Artes. 3. Textos poéticos. I. Ferraz, Wagner. II. Mozzini, Camila.
	CDU 37.01

Bibliotecário responsável: Ana Lígia Trindade CRB/10-1235

INDEPIN INSTITUTO

O Instituto de Desenvolvimento Educacional e Profissional Integrado – INDEPin – oferece cursos livres em diferentes áreas e atua como Editora, através de publicações colaborativas em formato impresso sob demanda e em formato digital para download gratuito. O Instituto não visa lucro com essas propostas de publicação, apenas busca contribuir para que produções de diferentes áreas sejam disponibilizadas facilitando o acesso.



AUTORES

Anderson Luiz de Souza – UFRGS/Feevale/ESTUDOS DO CORPO

Airton Tomazzoni - Centro Mun. de Dança/POA

Carla Gonçalves Rodrigues - UFPel

Carla Vendramin - ULBRA

Camila Mozzini – ESTUDOS DO CORPO

Cristian Poletti Mossi - UFSM

Daniele Noal Gai - UFRGS

Flavia Pilla do Valle - UFRGS

Julia Lüdke - UFRGS

Luísa Beatriz Trevisan Teixeira – UFRGS/ESTUDOS DO CORPO

Luciane Moreau Cocco - UFRJ

Miriam Piber Campos - INDEPIn

Marta Simões Peres - UFRJ

Marlini Dorneles de Lima - UFG

Marilda Oliveira de Oliveira - UFSM

Paola Zordan – UFRGS

Renata de Lima Silva - UFG

Samuel Edmundo Lopez Bello - UFRGS

Wagner Ferraz – UFRGS/ESTUDOS DO CORPO

ÍNDICE

Apresentação	9
Camila Mozzini	
“Corpo do(c)ente?”	13
Carla Gonçalves Rodrigues	
Sde . O Senhor das encruzilhadas	27
Paola Zordan	
Torções e violências na produção de pesquisas em educação: anotações para uma teoria do corpo em ato ...	41
Cristian Poletti Mossi e Marilda Oliveira de Oliveira	
Rilke e o cuidado de si a partir da experiência da solidão	53
Camila Mozzini	
Por uma artesanaria do pensamento em educação 1 - tentemos pensar o déficit como potência?	69
Daniele Noal Gai	
Outros olhares para os corpos e as sexualidades das pessoas com deficiência	83
Miriam Piber Campos	
O ato de desenhar: (não)representação e criação	101
Anderson Luiz de Souza / Orientação: Paola Zordan	
A preparação corporal do bailarino: reflexões sobre o Método Ivaldo Bertazzo e os Fundamentos de Bartenieff	119
Flavia Pilla do Valle e Julia Lüdke	

Antropologia longe de casa	141
Luciane Moreau Cocco	
“InVivo Movement Research Collective”: A prática como pesquisa e a dança como uma filosofia experiencial	153
Carla Vendramin	
Paratodos: dança, diversidade e saúde	167
Marta Simões Peres	
A dança como possibilidade de vivência de um “estado de liberdade”	193
Renata de Lima Silva e Marlina Dorneles de Lima	
Lições de dança na mídia: perspectivas na cena contemporânea	209
Airton Tomazzoni	
PERFORMANCE: Uma revisão conceitual	231
Luísa Beatriz Trevisan Teixeira	
Estudar o Corpo: do que (não) se trata	255
Wagner Ferraz / Orientador: Samuel Edmundo Lopez Bello	

APRESENTAÇÃO

Um livro: produto final, materialidade, concretude da palavra, resultado objetivo de um fluido encontro entre subjetividades, de um longo processo de idas e vindas, de voltas e reviravoltas. Um livro gestado nas entrelinhas do cotidiano: nos bons encontros que aumentam a potência de vida, nas leituras e gagueiras coletivas, nas incursões incertas em meio ao caudaloso rio do conhecimento, nas trocas de experiências e risadas que encarnam atos de generosidade. Sim, este livro é fruto destes tantos e tantos encontros... Encontros com corpo, arte e educação. Encontro com pessoas que passaram, que ficaram e que deixaram sua marca no grupo de Estudos do Corpo, realizado semanalmente sob a coordenação de Wagner Ferraz no Instituto de Desenvolvimento Educacional e Profissional Integrado (INDEPIn).

Um livro é uma forma de testemunho, de registro, de história. Estas páginas reúnem uma multiplicidade de vozes que vêm tomando a interface entre corpo, arte e educação como um campo de estudos e investigação, vivência e problematização. Uma série de corpos-pesquisadores que, aqui, concretizam seus pensamentos na crônica da contemporaneidade. Uma série de corpos entregues à experiência da dança, da deficiência, da docência, do desenho, da solidão, da performance, da fotografia, da sexualidade, da artesanaria, da memória coletiva, da violência do pensar, da transgressão, do estrangeiro... Do viver em meio aos limites e bordas que abrem brechas para a produção de estratégias de resistência, de criação e de diferença.

Heterogeneidades. Mesmo diante da impossibilidade de esgotar a infinitude de caminhos possíveis aos estudos do que se entende por “corpo” e suas intersecções com o campo das artes e da educação, apresentamos aqui nosso pequeno – e contundente – recorte de singularidade. Recorte este que é motivo de alegria, de celebração dos prazerosos encontros que materializaram neste livro uma vontade coletiva. Desejamos a todos uma leitura com cheiro e sabor. Uma leitura que se deixe encantar por este corpo que, por mais estudado, pesquisado e perscrutado, ainda mantém o encantador charme de um mistério não desvendado.

Camila Mozzini



Experimentações Fotográficas com Danças Urbanas
Fotos: Lu Trevisan. Dançarino: Adriano Oliveira Soares.
Estudos do Corpo



“Corpo do(c)ente?”

Carla Gonçalves Rodrigues¹

Este artigo é portador de um esforço que articula e tenta produzir um pensamento teórico-metodológico que faça frente às estruturas de controle e aos regimes de assujeitamento. Com isso, possibilite emergir estratégias de resistência e de criação no que tange às narrativas afirmativas do estado doentio em que se encontram os professores nos dias de hoje. Trata-se, portanto, da problematização e análise do fenômeno dito mal-estar docente².

É fato, o absentismo trabalhista e o abandono da atividade professoral tornam-se latentes nos dias de hoje. A retirada do trabalho, cada vez mais, vem sendo justificada como maneira de aliviar tensões acumuladas. Nesse sentido, alguns professores recorrem frequentemente aos pedidos de licença ou a ausências por pequenos períodos, configurando solicitações oficiais de afastamento. A maior incidência desses casos é observada no início do ano letivo – em função dos padrões organizacionais da escola – e nos períodos de avaliação, regredindo nas férias e, por vezes, culminando na desistência do exercício da profissão.

Sendo assim, este texto ocupa-se de uma investigação qualitativa acerca do adoecimento professoral, desenvolvida durante o segundo semestre de 2012 e o primeiro semestre do ano de 2013. Interroga sobre as causas e consequências do mal-estar docente na

1 Professora adjunta da Universidade Federal de Pelotas, líder no CNPQ do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia pela UFPel, coordenadora do Núcleo de pesquisa UFPel - OBEDUC Escriteiras. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofias da diferença, educação matemática, currículo.

2 ESTEVE, 1999.

rede estadual de ensino de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul.

Para compor a fundamentação teórica, operacionalizou três movimentos. Primeiramente, buscou por elementos sobre a temática através do exame bibliográfico na área da Saúde - mais especificamente da Psicologia - e na área da Educação. Para tal, fez uso dos bancos de dados SciELO, Bireme e PubMed, bem como do aporte fornecido pelas pesquisas de Esteve³.

O segundo movimento visou fomentar o estudo de textos relativos à metodologia da pesquisa de campo para o trabalho com os processos de subjetivação. Para a produção de dados, realizou pesquisa documental, propôs atividades intervencionistas a partir de ateliês de escrituras⁴ para 26 professores da Educação de Jovens e Adultos, registrando o planejamento e o processo em um diário de bordo cartográfico.

Também utilizou entrevistas semi-estruturadas com três sujeitos⁵ desta investigação. São os dados daí produzidos e a análise das mesmas aqui apresentadas que levaram a compor os saberes que sinalizam, por um lado, alguns resultados que indicam a existência de uma cultura educacional de fuga do trabalho em favor de benefícios pessoais e individuais, utilizando-se de atestados e afastamentos, borrando o que se denomina conceitualmente mal-estar docente. Por outro lado, há causas e consequências indicadas que corroboram os achados de pesquisas anteriores. Assim, demonstra-se a importância da continuidade na atenção sobre o tema.

A caixa preta do mal-estar docente: Estão os professores adoecidos?

Antes de iniciar essa investigação, operava-se um olhar de tristeza e sensação de empatia ao escutar variadas queixas, lamentos, bem como confissões relativas ao dito adoecimento docente. O processo de pesquisa favoreceu uma compreensão um tanto mais ampliada do binômio saúde-doença, afastando-se da ênfase no corpo adoentado e diluindo fronteiras entre enfermos e saudáveis.

Não há maiores dúvidas de que algumas questões-

3 Idem.

4 Os ateliês de escrituras fazem parte das ações do Programa Observatório em Educação-CAPES/INEP, Projeto Escrituras: modos de ler e escrever em meio à vida, coordenado pela Profª Sandra Corazza (UFRGS).

5 Os professores que concederam entrevista para esta pesquisa estão denominados por A, B e C.

respostas, oferecidas pela Professora A, foram determinantes para tal deslocamento. Durante a entrevista, ela fortemente indaga sobre “quem diz que há um mal-estar docente?”. E se mantém interrogando: “São os professores que dizem que há um mal estar docente? Não sei, eu penso que isso tem que ser questionado. [...] todas as funções, todos os cargos que lidam com pessoas hoje, então, sofrem de mal estar?”.

Costa⁶, em breve relato da sua trajetória profissional, observou que tanto os professores como os “profissionais do social”, isto é, aqueles aos quais se impõe a tarefa de educar, formar e assistir em contextos de dificuldades e desgastes, sem remuneração adequada e sem auxílio de condições materiais e técnicas suficientes, estão sujeitos ao adoecimento. Ele não discorda disso, conforme se afirma no senso comum. Apenas chama a atenção para o fato de que tais infortúnios e fardos seriam determinados por motivos de ordem política e econômica, crendo que essa leitura não é suficiente para abarcar uma série de outros fatores agenciados à questão do mal-estar docente.

Assim, segue-se adiante desconfiando da existência de alguma trama de charadas na lógica que anima o adoecimento professoral. Ao considerar que a referida professora trabalha 80 horas semanais e que ela admite que a categoria enfrenta certa desvalorização profissional, expressa tanto socialmente como nos baixos salários, poder-se-ia aqui, com Esteve⁷, sustentar a ideia da existência do adoecimento docente. Entretanto, a Professora A não faz menção aos fatores secundários ou primários que configuram tal mal-estar, de acordo com o autor, relacionados às condições ambientais em que se exerce a docência e àqueles que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, respectivamente.

Mesmo destacando precárias condições ambientais no que tange à limpeza da escola, não vê esse aspecto como fator que leve a produção de doenças, pois “isso tem sido suportado por tanto tempo que não é capaz de causar adoecimento. Incomoda, mas não é capaz de adoecer, [...] não me desmotiva”. Inclusive revela estratégias utilizadas para lidar com a baixa higienização da instituição escolar: “Eu limpo o laboratório. Se de preferência não precisar fazer xixi no colégio, eu não faço (risos), pois o banheiro é sujo”.

Ao contrário do que se vinha pensando, ela afirma que

6 COSTA, 2005.

7 ESTEVE, 1999.

aquilo que é afirmado como “adoecimento pode não ser adoecer, pode ser uma fuga, uma estratégia”. Explicando melhor: Essa professora com 80 horas semanais de atividades pode querer durante uma semana afastar-se do trabalho “porque eu preciso fazer outra coisa que naquele momento me interessa mais. Então, esse adoecer é questionável”.

Durante a entrevista, a Professora A ofereceu a compreensão de que o fenômeno pesquisado é um hábito da cultura escolar, “uma cultura que não representa um adoecimento físico. Para isso eu uso as minhas faltas, eu uso os meus atestados, eu posso simplesmente ir fazer compras [...]. Eu posso ir fazer uma limpeza de pele (risos) [...]. Eu acho que os números de atestados não necessariamente representam o mal-estar docente”.

Em contrapartida, o Professor B apresenta respostas que - referendadas pela Professora C - corroboram os estudos de Esteve⁸ tanto sobre os indicadores de mal-estar docente, como no que diz respeito às consequências por ele geradas. Tais respostas também afirmam alguns dados exibidos pelo CPERS⁹.

“Esse mal-estar é de difícil compreensão, porque é um problema extremamente complexo. [...] em linhas gerais é um mal-estar físico e psicológico. [...] Os professores em geral estão fatigados, com poucas horas de sono, cansados fisicamente. Também com problemas de doenças físicas e, problemas de doença na garganta. [...] Hoje o professor é um profissional desrespeitado profissionalmente, desvalorizado economicamente e isso acaba evidentemente tendo consequências sérias na sua personalidade e na sua própria vida pessoal”.

Ele não para por aí, levando a pensar no que Esteve¹⁰ denominou de fatores contextuais, expresso na afirmativa sobre a existência de “uma visão social e cultural do professor de que todos os fracassos da educação pública são responsabilidades dele. Eu vejo que hoje existe a construção de um discurso sociocultural no Brasil e que querem transferir todas as responsabilidades pelo fracasso e

8 ESTEVE, 1999.

9 MÜLLER, 2012.

10 ESTEVE, 1999.

pelas soluções da educação pública exclusivamente ao professor”. Costa¹¹ anteriormente ocupou-se da análise dessa questão.

O autor chama a atenção para o antagonismo existente e introjetado pelos professores, opondo seus discursos ativistas defensores de uma política academicista voltada para o progresso e o desenvolvimento da nação, tomando para si a responsabilidade de fazer do Brasil um “País do futuro” em oposição ao sentimento de sofrimento diante das condições de vida e de trabalho, por eles reveladas. Para tal, o autor procurou tornar visíveis outros processos abaixo apresentados e sintomas implicados tanto na produção desse mal-estar, bem como no que tange à lógica que o anima.

Considerando a educação prenhe de um ideal e missão civilizatória - herança da Reforma Protestante, do Iluminismo, da Revolução Francesa e Industrial - Costa¹² assinala a tarefa profissional que o próprio professor se impõe como um educador-civilizador, o docente enquanto detentor de um saber e de poder sobre o outro que é significado negativamente enquanto alguém desprovido de conhecimentos. Nessa perspectiva, o aluno é forçado a atingir uma posição idealizada pelo docente no processo educacional, a partir do seu trabalho com vistas a tornar o “sujeito da educação” diferente do que era anteriormente, transformando-o segundo a imagem e semelhança daquele que o define como deve ser.

Ora, mesmo que essa tarefa educacional-civilizatória seja valorizada socialmente, isto é, significada como digna e importante, pois é potente para universalizar modos de ser em diferentes civilizações, na prática, o aluno acaba por revelar-se resistente às investidas identitárias que lhe são prescritas. Em decorrência disso, a relação professor-aluno tende a se estabelecer com conflitos que lhe são imanentes do jogo e tentativa de dominação. Com isso, sobre os ombros dos docentes, apoiar-se-ia um enorme e pesado fardo disfarçado de grandiosa missão educacional inatingível: civilizar para “emancipar e salvar” toda uma coletividade.

Atualmente, considera-se falido o projeto de apropriação de uma dada identidade totalitária. De acordo com Bauman¹³, tende-se a redefinir qual o propósito de uma vida, considerando fortemente suas singularidades, examinando o que está acontecendo com o sujeito dessa vida, no aqui e agora. Cada indivíduo cria sua própria

11 COSTA, 2005.

12 Idem.

13 BAUMAN, 2003.

identidade, não mais se a herda ou incorpora, pois, em função da diversidade dos modos de vida existentes, acaba-se por passar o tempo todo definindo o que serve ou não serve para a própria existência.

É fato: As instituições educacionais perderam grande parte do seu poder de governamentalidade e da sua função disciplinadora, conforme talhado por Foucault¹⁴. Entretanto, quem é amputado, melhor dizendo, quem acaba sendo nomeado e colocado na posição de doente, especialmente mental - conforme os dados da pesquisa do CPERS¹⁵ é o professor. Nomeado como despreparado, ineficiente, desinteressado e apático, culminando em desprestígio pela categoria diante do fracasso do antigo projeto educacional civilizatório, assim como acentuando o sentimento de culpa.

Mesmo quando o Professor B afirma que não se sente culpado pelas suas falhas e limitações profissionais em função da existência de um “discurso no Brasil de transferir toda a responsabilidade para o docente pelo sucesso ou pelo fracasso da educação pública”, de modo contraditório, ele reedita e reforça a missão educacional civilizatória. Revela, então, as estratégias pedagógicas para lidar com sua frustração ao não ter seus objetivos atingidos:

“Eu venho enfrentando grande dificuldade de trabalhar com crianças, com os alunos. [...] As crianças não reconhecem mais a autoridade pedagógica e social do professor. [...] Com certeza eu encaro um sofrimento, eu me canso muito de trabalhar com crianças, quando eu passo o dia inteiro tendo que falar em voz alta, tendo que exigir delas um comportamento mínimo de respeito e de estabilidade em sala de aula. Então, eu me desgasto muito psicologicamente e fisicamente. [...] Eu tô sendo obrigado a estabelecer mais aulas expositivas, a ser mais conteudista, a cobrar mais memorização dos conteúdos, por necessidade pedagógica de mantê-los ocupados. [...] Os alunos não respondem como a gente projeta e como a gente teoriza”.

14 FOUCAULT, 2008.

15 MÜLLER, 2012.

Para Bauman¹⁶, atualmente, não há mais o medo de ter o rosto humano prensado pelas “botas de um soldado”. Isso era um perigo, mas a geração contemporânea já afastou tal temor, não tendo os indivíduos receio de ser achatado pelo que vem de cima para baixo, tal qual realizado no tempo da ditadura militar no Brasil. Com ele, acredita-se que a vida está mais a favor da criação, da construção de critérios que guiam uma existência, tal qual ao modo socrático, do que se deixar abafar por regras e ditames prescritos por especialistas ou por aqueles que crêem na detenção de um poder maior retificador de uma dada civilização.

Tomando outra direção, a Professora C – gestora escolar – afirma que as licenças dos professores do trabalho escolar, concedidas por profissionais da saúde, são uma busca legal e uma fuga. Por um lado, explica a “busca legal” como sendo os atestados fornecidos pelos médicos, assim como os laudos, isto é, “afastamento por doenças causadas, normalmente um ferimento, um acidente”. Também aborda os afastamentos concedidos por psicólogas: “É difícil assumir... é difícil assumir porque é um constrangimento. Tu lida com pessoas. Como é que tu vais dizer que estás com depressão ou com TOC?”.

No que diz respeito à fuga, ela diz: “Às vezes tu não deseja estar naquela instituição. [...] É a dor de cabeça, é uma dor de estômago, é uma reação do organismo de doença, de doença que de repente não consegue detectar ou que consegue, mas até porque tu não podes demonstrar. [...] Eu tive alguns anos atrás: Tu tens o teu compromisso, sabes que aqui é o teu trabalho, mas quando tu pensas em tudo o que vais encontrar... Me dei conta que tinha que me deparar com aquela turma que era tremendamente angustiante”.

Ora, talvez seja prudente diferenciar a dor e o mal-estar. Segundo as pesquisas de Esteve¹⁷, a primeira é algo determinado que se pode focalizar, tal como a citação acima; o segundo tem sintomas manifestos, sabe-se que algo não anda bem, porém não se é capaz de definir o que não anda bem. Além disso, no acima descrito, valoriza-se mais a ideia da existência de um sistema defensivo, expresso por Neves e Silva¹⁸. Isto é, quando se manifestam ameaças de desprazer, organizam-se mecanismos para poupar o sujeito dessas intimidações, reduzindo qualquer manifestação que pode colocar em

16 BAUMAN, 2003.

17 ESTEVE, 1999.

18 NEVES; SILVA, 2006.

perigo a integridade do indivíduo, em que ele não consiga lidar com situações que por algum motivo considere temerárias.

Quando inquirida sobre estarem ou não adoecidos, a Professora C responde com determinação, alinhando ao que Esteve defende como aquilo que o mal-estar na docência implica: “Sim. Acho que é por falta de prestígio que hoje o magistério não dá. Há 30 anos atrás eu era uma celebridade, [...] uma pessoa de destaque no meio social. Hoje, não. Hoje é motivo de piada por sermos professores”. O autor associa ao desprestígio, a insatisfação, os desinvestimentos, a desresponsabilização, a ansiedade, o estresse, a neurose e a depressão. Entretanto, a Professora A como a C, por ora, sentem-se prestigiadas pelos seus alunos, enaltecendo o bom convívio, fortalecendo o gosto pela profissão.

Achados e perdidos de uma cartografia

Aí está: “não fui muito longe, mas já era um começo¹⁹”. Talvez apenas um movimento inicial que tenta ativar o pensamento sobre o mal-estar docente. De algum modo diverso das concepções que o amarram fortemente à clareza, coerência, concisão, atividade científica denotativa e à representação do aprendido. Uma ação que não pretende apenas discorrer sobre causas e consequências do adoecer professoral, tampouco enunciar os significados da doença, nem oficializar seus procedimentos e determinar seu evitamento.

Algum desprendimento do exercício testemunhador do reconhecimento da estrutura, de uma identidade formal, atento ao como se configura, desconfigura, reconfigura, transforma, deforma e metamorfoseia o fenômeno em questão, não possuindo garantias de funcionamento previamente definido. Uma transmutação quase incomunicável através da comunicação por meio das linhas de segmentaridade dura, saturada de explicações intermináveis e conversações inacabáveis.

Sendo assim, para o acompanhamento do processo dessa pesquisa, a cartógrafa utilizou uma prática preciosa de desenvolvimento do método: a escrita em um caderno de anotações, considerada fundamental para a produção e orientação dos dados. Tem a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em saberes e modos de fazer, incluindo as contradições, os conflitos, os enigmas e os problemas que, mesmo

19 DELEUZE, 2000, p.15-16.

ao término do trabalho, restam em aberto.

O que ela quis foi enfrentar questões suscitadas pela experiência vivida no encontro com maneiras científicas de determinar o adoecimento professoral e alternativas que não param de problematizar esse modo de ver e dizer sobre o fenômeno. Cartograficamente falando, não mais interessou interpretar aquilo que se passa com os outros, da observação oriunda na imersão em um dado local em que o olhar é distante do que ali acontece. Interessou bem mais mapear as intensidades que constituíram, a cada momento, os devires e os corpos investigados.

Procurou-se arejar os estratos e as representações do pensamento do senso comum que impõem ao professorado uma condição de funcionamento pautado na doença em função da exigência das mesmas condutas, do ensinar os mesmos conteúdos, do perguntar as mesmas perguntas e formular as mesmas soluções a muitas gerações de alunos. Outros modos possíveis de realizar a docência: Suspender velhos hábitos, deixar de lado aquilo que não eleva uma potência de vida, ativar forte disposição para capturar e agenciar materiais distintos que possibilitem multiplicar-se na variação daquilo que é reunido.

Está dito: A sociedade atual afirma que os professores não são pagos de modo justo, as condições de trabalho não são as ideais, os horários são exaustivos, a formação é limitada e limitadora. Os instrumentos para produção dos dados também revelaram tais causas para a atual condição do do(c)ente. Curioso é que a categoria sempre acaba sensibilizada pelas promessas políticas de esquerda e de direita em prol de uma educação plena (isso existirá algum dia?), eternizando a frustração perante um ideal, fomentando qualquer sensação patológica impregnada de culpa.

Contudo, a conversa reservada e orientada por um roteiro semi-estruturado favoreceu o entendimento de que há um tanto de realização no trabalho como professor. Situações relativas ao convívio com os alunos, com o grupo de colegas e com familiares no que tange ao reconhecimento e gratidão do empenho em prol da aprendizagem são indicadores de um bem-estar na vida professoral. E, mesmo quando a jornada de trabalho é impressionantemente longa, pode haver aí ocorrência de escolha pessoal e individual por essa sobrecarga. De tal modo que o do(c)ente possa contemplar outras experiências de conhecimento, fazendo uso de afastamentos e licenças, borrando a compreensão conceitual de mal-estar alicerçada

em estatísticas que relacionam diretamente tais concessões médicas e psicológicas ao corpo ou à psique adoentada.

Por ora, a cartógrafa pode dizer que há um outro entendimento sobre o trabalho dos *experts* educacionais, que se colocam a serviço das entidades e das forças que são dominantes em nossa sociedade. São eles que acabam por prescrever identidades professorais, despossuindo a categoria de um saber acumulado durante anos de experiência vital, sendo esse saber relegado, colocado em um segundo plano. Com tantas indicações sobre como ser e fazer ao modo de uma demanda modulada por tais *experts*, acaba-se por perder o controle sobre as próprias condições de vida, ficando-se alheio ao poder de gerenciar a existência, aconchegando-se em determinações que indicam que a educação está doente.

“Uma saída, apenas uma saída”, grita o macaco de Kafka²⁰. Uma tentativa de formar professores como catalisadora de processos autoanalíticos, como indica o Institucionalismo. O que isso quer dizer? Consiste em possibilitar aos coletivos professorais atuarem como protagonistas dos seus problemas, das suas necessidades, das suas demandas, podendo enunciar, compreender, adquirir ou readquirir um vocabulário próprio que lhes permita produzir saberes acerca de sua própria existência, construir critérios de vida na imanência por uma ética docente.

Enfim, a insistência na busca por respostas já soa com desconforto. Nunca se sabe ao certo. Nunca se saberá o que se passou exatamente. Diga lá, diga lá... Algo se solta, se liberta, irrompendo pelas fissuras de alguma estratificação. Uma torrente que não é expressa pela restituição da ordem puramente racional. É pelo acaso das fendas no abandono das palavras mais competentes que o pensamento sobre o mal-estar docente vai silenciando na explosão do indizível, do insensato, do inefável: “Num momento assim, digam o que disseram. De qualquer forma, acho que vou parar²¹”.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. (Trad. Plínio Dentzien.) Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

20 KAFKA, 1999.

21 BECKETT, 2004, p.99.

BECKETT, Samuel. *Malone morre*. (Trad. Paulo Leminski.) São Paulo: Códex, 2004.

COSTA, S. G. “De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo)”. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1257-1272, setembro/dezembro 2005.

DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. (Trad. Peter Pál Pelbart.) São Paulo: Ed.34, 2000.

ESTEVE, J. M. Z. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. (Trad. Durley de Carvalho Cavicchia.) 3. ed. Baurú: Edusc, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. (Trad. Eduardo Brandão.) São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KAFKA, Franz. *Um médico rural: pequenas narrativas*. (Trad. Modesto Carone.) São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MÜLLER, D. et al. *Cuidado! A saúde da educação está em perigo*. Publicação do coletivo estadual de saúde do CPERS/Sindicato, 2012.

NEVES, M.Y.R.; SILVA, E.S. “A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental”. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63-75, 2006.



Experimentações Fotográficas com Danças Urbanas
Fotos: Lu Trevisan. Dançarino: Adriano Oliveira Soares.
Estudos do Corpo

Sde . O Senhor das encruzilhadas

Paola Zordan¹

*Unha grande, traço forte,
Seu maioral vem trazendo a sorte²*

O primeiro a comer é Exu. Para ele, é a primeira saudação, a primeira oferta e a primeira oração. Sem Exu, a festa não pode começar. Tem que se “desobrigar Exu” para mandá-lo chamar todos os outros orixás. Exu tem que ser agradado, caso contrário, pode perturbar a ordem ou fazer “gracejos de mau gosto”³. Suporte do axé⁴, orixá do movimento,⁵ Exu implica na tensão entre uma coisa e outra. A força de Exu são as conexões, pois a ele, entidade da matéria, base da vida, tudo se liga. Seu axé atiza o desejo sexual, traz prosperidade e também segurança, pois é, por excelência, o guardião de todas

1 Paola Zordan é Doutora e Mestre em Educação, Bacharel em Desenho e Licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora da UFRGS entre as Artes Visuais e a Educação, também foi professora de Artes no Colégio de Aplicação da UFRGS e em escolas básicas da rede de ensino particular de Porto Alegre.

2 Ponto de Exu. Chamam-se *pontos* os cânticos com poucos versos e no máximo quatro linhas melódicas que, nos rituais das mais diversas linhas das religiões afro-brasileiras, possuem a finalidade de saudar e chamar orixás ou outras entidades (caboclos, pretos-velhos, crianças, ciganos e todo tipo de seres desencarnados).

3 RIBEIRO, 1969, p.86.

4 Axé é a palavra iorubana que designa o poder e as forças de um ou mais orixás, de todos os orixás juntos e todo o Olorum. Os lugares, as casas e os próprios filhos de santo, todas as pessoas, possuem axé. Certas poções, objetos mágicos e danças ritualísticas intensificam o axé, aumentando a força do Deus ali designado, manifestação que, apesar dos traços e características específicas, esparrama o poder de Olorum, que é ao mesmo tempo um Deus Supremo e Absoluto, Céu e o lugar onde toda a vida se desenrola.

5 “No começo era o movimento”. Cf. GIL, 1998, p.13.

as portas e caminhos. Dono de todas as porteiras, aquele que abre qualquer caixa e qualquer portão, Exu só deixa entrar quem lhe presta o devido respeito. Ninguém passa sem prestar homenagem a Exu.

Provocador de alterações, Exu anda sempre no meio da confusão, nas passagens de domínio, nas fronteiras, nas transgressões de limites, nas encruzilhadas e bifurcações. Exu acontece quando encontramos uma estrada que não se sabe para onde vai, um caminho que não diz em que vai dar. Surge, quando nos deparamos com possibilidades de mudança, aberturas para o desconhecido, com as piores tentações. Os Exus são aqueles que batem, castigam, são mesmo os carrascos. Somem com as coisas, espalham mentiras, burlam as vistas, trapaceiam os viajantes, facilitam os tombos dos altivos, enrolam a fala daqueles que se acham muito espertos. Mas para quem tenta aprender com eles, apontam os sinais, entregam as senhas, dão as entradas e indicam as trilhas, não sem antes testar as coragens e provar os corações. Ninguém pode com Exu. É cheio de enigmas, esse dono de todos os segredos. Centelha da fricção, seu movimento faz o fogo. Deus fálico, é pênis ereto, ejaculação plena, toda a potência da criação. Aquele que preside o rompimento, o furo, a abertura inicial e por isso guarda um misterioso aspecto ctônico. Dual, também tem sete saias, rosa no decote, e é a vagina escancarada, vulva que brilha com as seivas da carne sentindo prazer.

Portadores do fogo, centelha calorosa da vida que faz tudo vibrar, os Exus carregam a luz até os confins do mundo. Paradoxalmente, são os que reinam na obscuridade. Sua dupla cor, preta e vermelha, ostenta tanto o sangue da vida como a escuridão da morte. Talvez, por isso, metam tanto medo. Donos da meia-noite, bebedores de cachaça, são o povo da rua, a calunga do cemitério, os seres da mais “baixa” vibração. Seu culto é quimbanda, magia negra, quase sempre visto como coisa ruim. Há quem os considere sub-orixás ou nem sequer orixás, ou pior, forças das trevas, fluidos perigosos saídos das profundezas, verdadeiros demônios.

Tais quais Osíris, Hermes e Mercúrio, os Exus se encarregam de *eguns*, os temidos e venerados espíritos dos mortos. O deus clássico com asas nos pés ou no chapéu, nascido numa caverna, fugitivo, zombeteiro, gatuno e enganador, não passa de um Exu europeu. Mandatário de Zeus, Hermes/ Mercúrio⁶ tem aquela mobilidade exacerbada dos que recebem oferendas nas encruzilhadas

6

Jung também atribui a Mercúrio à sexualidade e ao fogo. Cf. JUNG, 1995, p. 136-137.

e é exatamente no encontro de caminhos que o veneram. Não apenas nesses lugares, mas até no pátio frontal de suas casas, os gregos erguiam estátuas itifálicas para homenageá-lo. Ir e vir, entrar nas profundezas dos reinos abissais, entrar e sair das entranhas da terra, superar a morte. Mercúrio e Exu são psicopombos, entidades que atuam na comunicação entre domínios diferentes, entre mundos distintos, pois são os detentores dos segredos da vida e da morte, protegem as almas e as guiam até seu destino.

O que ensinam é mais do que viajar de um lugar para outro ou a simples ligação entre dois pontos, mesmo que tudo comece por aí. Agentes de transformação, essas figuras são tanto os condutores aos domínios obscuros e insondáveis do outro mundo, como também aqueles que nos trazem de volta para a realidade conhecida. *Hermes Psychopompos*, o condutor das almas ao Hades, exprime o mais alto e o mais baixo, a boa sorte e a perdição⁷. Seu instrumento, o caduceu, um bastão em que se enrolam duas serpentes, “toca para a frente as almas dos mortos”.⁸ Mas seus trajetos não são apenas esses, as andanças de Mercúrio descrevem voltas e voltas pelo mundo, seu deslocamento traça caminhos serpenteantes, ziguezagues, mil tipos de traços.

Astucioso, Hermes usa toda a sorte de subterfúgios para pôr a descoberto tesouros ocultos, coisas guardadas em lugares de difícil acesso ou mesmo trancadas. Ele rouba⁹, mas tudo o que pega, coloca em circulação. Para soltar uma vaca que a ciumenta Hera queria só para si, derrota Argos, o *Centoculus*, aquele que tinha olhos espalhados por todos os lados do corpo. Burla a vigia do gigante panóptico enfeitando-o com a magia de sua flauta. Instrumento de sua invenção, criado junto à atividade pastoril, a flauta de Hermes, o Crióforo, foi trocada com Apolo pelo bastão de ouro do deus solar, do qual aprendeu o segredo das adivinhações. Fazedor de instrumentos, Hermes também é negociante. Lida com as medidas, as proporções, os pesos e todos os valores daí abstraídos.

Trocas, trucagens, truques, novos modos de vida, o encontro com Outrem. Lance de dados, fluxos do “acaso e do imprevisto”¹⁰, do destino que não se sabe nem mesmo prevendo a movimentação dos

7 JUNG, C.G., 1990, p.75-77.

8 FAIVRE, A., 1997, p.459.

9 Cabe aqui lembrar que *kleptin*, palavra grega que, usada para “roubo”, quer dizer literalmente “ação secreta”.

10 FAIVRE, A., 1997, p.448.

astros. Enquanto *serpens* ou *drac*, o *Mercurius* alquímico, matéria prima, “é bissexual e se fecunda e nasce de si mesma”¹¹. Fogo lunar, metal de aspecto híbrido, é o que menstrua enérgicos solventes. Chama inferior, elementar, alfa e ômega, é a que penetra em todos os outros fogos. Uma coisa afecta a outra, ensina a imagem de “dragões, que devoram, impelem e transformam as serpentes de seu próprio sexo”¹². Bálsamo universal, o mercúrio foi remédio comum no século XVI, amplamente colocado sobre as feridas da sífilis¹³. Substância secreta, o mercúrio alquímico é a quintessência, o Leite da Virgem, o esperma, *azoth*, o desejo de Eva e o “ardor da águia”¹⁴.

Mercúrio acaba confundido com Proteu, um dos filhos do oceano, pois como esse deus, o dono das chaves do mar, é também uma figura que assume diversas formas, muda de aspecto conforme a sua vontade. Mercúrio, *Tertium datum*, é o dragão tetramorfo da iconologia alquímica. Embora, tal qual Exu, o galo lhe fosse consagrado, muitos animais também o são: as serpentes, a águia, o gado, macacos e cães. A imagem de Mercúrio atravessou a Era Cristã por meio de incontáveis distorções. Mercúrio com cabeça de cão, com um pássaro no meio dos pés, com pés que pisam na serpente. As asas de seu chapéu viram cristas de galo, em outra ilustração, as penas das asas lhe cobrem as pernas. Asas na cintura, caduceu que vira candelabro de duas luzes, a forma do deus segue a variedade de versões¹⁵.

Mercúrio, Exu que é, aparece para os alquimistas como *prima* matéria, substância universal cuja essência é propriedade imanente a todas as coisas criadas. Ao invés de uma ideia transcendente de Conhecimento, Verdade, o saber ambulante dos geômetras. Do hermetismo, revelação do conhecimento com o intuito de se chegar à essência divina, a magia renascentista se afirma como experiência material. A matéria é vista como mediatrix, receptáculo de uma força fluidica e divina que a anima. Tal força é a *Anima Mundi*, Natureza Naturante implicada com a Natureza Naturada, poder da criação que, mesmo transformado em Ideia transcendente, dobra a Ideia na matéria e faz a arte. Os descobrimentos além-mar, a busca da pedra filosofal e do elixir da imortalidade, as aplicações da miraculosa panacéia da

11 FAIVRE, A., 1997, p.469.

12 ROOB, A., 1997, p. 279.

13 FOUCAULT. 2002, p.8. Cf. SCHEIBER, & MATHYS, 1987.

14 ROOB, A., 1997, p. 512.

15 FAIVRE, A. 1997, p. 453.

natureza fazem da Terra um gigantesco laboratório para todo tipo de experimentações. Embora a grande procura fosse pelos segredos da transmutação da matéria bruta em ouro, a obra dos magos, *ars regia*, era outra coisa: a decifração dos signos sensíveis emitidos pela terra, pela água, pelos ventos, atmosferas, pela fumaça e pelo fogo.

Como os feiticeiros selvagens das terras que se começava a explorar e as bruxas que atuavam no recôndito dos bosques, os magos alquimistas alimentam a vida manipulando a matéria, aprendendo a conhecer seus humores, avisos e sinais. Movimentos que logo serão vistos como perigosos, pois desprendem uma dança diabólica, caósmica, que abre os sentidos a uma realidade da carne e da terra que até então o cristianismo, desde São Paulo, não havia feito senão renegar. O *mercurius* alquímico, o sal, cerne de todo o processo mágico, interage diretamente com o *Tartarus Mundi*, reino abissal onde se apresenta a força lúgubre de Saturno, o filho preferido de Géia. Adentrar nesses domínios, plúmbeos, é fazer a passagem pela morte, vivência do próprio Cristo, cujos mistérios eram o próprio sentido. Pensamento mágico, o mais involuído dos cultos da terra, anterior ao animismo totêmico, da veneração das forças da natureza em forma de divindades e mitos, ainda mais velhos e plenos de sentido do que as religiões, que começam a afastar-se da magia para lidarem com preceitos doutrinários, regimento comportamental e ordenação da comunidade. Para o mago ou xamã, o encontro com o abismo é vital. É a iniciação na vida mesma, que desperta o vivente para o valor da vida, não uma vida pessoal, particular, o arquivo de alguém, mas a pulsação da vida que em tudo vive e que participa dos devires de outrem. O iniciado aprende então, a captar a passagem das forças naturais e decifrar sua multiplicidade de significados. Experiência das profundezas, conhecimento uterino da terra e de tudo o que nela habita, cura das doenças e contacto com os mortos: disso consta a magia atemporal. A alquimia, faceta da magia que vigorou na Europa entre os séculos XI e XVI, jogava com as constantes mudanças de humor dos elementos, contando com a imprevisibilidade da matéria e as chances do acaso. Na decadência do Renascimento, a magia despertou a suspeita da Inquisição (um exemplo é o caso de Giordano Bruno), de modo que acaba como heresia ou “coisa do demônio” e, por fim, para o novo pensamento racionalista que emergia, uma ciência cujos métodos eram pouco confiáveis.

Na Idade Clássica, a Contra-reforma precisava varrer definitivamente o paganismo de cunho animista que jamais deixou de

pulsar sob o manto católico com o qual a Igreja cobriu os medievos. Se os sinais da Terra e suas desterritorializações incessantes eram a única ordem, caótica e instável, conhecida nos tempos imemoriais, todo culto às forças terrenas ameaça a palavra de ordem da religião institucionalizada, fundamentada em valores transcendentais, da Igreja. As Danças noturnas, remanescentes dos antigos ritos de fecundação que veneravam o Faló, deus cornudo dos celtas, foram deformadas nos sabás diabólicos descritos pela Inquisição. Participar de um sabá, mesmo que em sonho, era o suficiente para uma mulher ser acusada de bruxaria. Considerada a pior das práticas heréticas, a bruxaria era passível de punição. Indícios dos cultos às deusas, como a Lua Crescente, que era os cornos de Ísis, a Grande Mãe egípcia, eram considerados “marcas de bruxas”. A Crescente, também emblema dos árabes e mouros que ameaçam a unidade da Igreja e os territórios cristãos, torna-se símbolo de heresia condenado pela igreja em 1628. Em 1570, o Concílio de Trento, o mesmo que proscree a alquimia, proíbe a criação de monstros, gárgulas e outros detalhes grotescos que decoravam os palácios, as igrejas e os jardins no final do Renascimento. A nudez também é proscrita nesse Concílio, tanto que desaparece na arte barroca.

Isso porque o demônio também é o apelo ao sexo e a tudo que potencializa a proliferação, os excessos dos corpos e suas paixões. O demônio clássico é concebido a partir de uma intolerância extrema ao culto das forças da Natureza, potências que tanto dão o alimento e a vida quanto aniquilam os corpos com abalos e cataclismos. O aterrador Diabo Barroco é efeito de práticas populares que escapam à instituição dos Estados e a centralização do poder. Para expurgar esse Diabo, carne humana era queimada nas fogueiras da Inquisição. Enquanto isso, pela Europa se espalham imagens do Novo Mundo além do mar: natureza paradisíaca, selvagens nus, mulheres lascívia, devoradores de gente chamados canibais¹⁶. As embarcações que atravessavam mares e oceanos carregavam mais do que escravos, fugitivos e aventureiros; os deuses, os mitos, as culturas de povos distantes e todos os tipos de superstições navegavam também.

Ao aportar nas terras brasileiras, o absolutismo cristão desemboca numa espécie de idolatria animista que absorve o Deus europeu sem abdicar do pensamento mágico. Nos tempos do Brasil

16

VESPÚCIO, 2003.

Imperial, o sincretismo entre as variedades de deuses indígenas, orixás africanos e santos católicos faz aparecer esse culto mutável e incerto, sem nenhuma unidade, conhecido como batuque, candomblé, macumba, catimbó. Dividida entre o terreiro e a igreja, coisa de escravos e mestiços, a “religião”¹⁷ se imiscui nas festas populares e adentra na vida familiar dos brasileiros e de imigrantes cristãos, judeus¹⁸, asiáticos, no início do século XX. Momento em que, devido à popularização do espiritismo *kardecista* com suas sessões “de mesa”, abertas com a finalidade de comunicação com o além, a “religião” passa a ser também umbanda, a linha “branca”, onde os “possessos” ou “possuídos” são tratados como “médiums”. Quem os ocupa não são mais forças da natureza ou deuses, mas espíritos desencarnados que intercedem entre a estreita condição dos mortais e Deus. Numa concepção positivista da ordem espiritual, tal doutrina não possui lugar para Exu, o ímpio, que passa a ser visto como “espírito obsessor”. Às vezes Exu encontra um lugar subalterno como espírito auxiliar e marginal, outras vezes, caracteriza a quimbanda. Exu vira coisa de magia negra e seus rituais com sangue e sacrifício de animais. Divindade fálica, Exu ganha aspecto de animais, prostitutas, ciganos. Demônios costumam ser criados no encontro com o bárbaro, com uma força outra, estranha, que desestabiliza as estratificações de uma sociedade, abala suas crenças, causa descontroles.

“Divina claudicação da diferença”¹⁹ que paradoxalmente cria e destrói, Exu é doador e negador, o burlador e o burlado, força que carece da moral e dos valores sociais. Traz com ele o desconhecido, o fora inexplorado, a força esquizo que violenta e obriga a pensar. Caósmico, surge como pé-de-vento de Saci Pererê, provocador de turbilhões, redemoinho infernal, o giro infinito que estonteia. Troca os

17 É muito comum, no Brasil, dizer “de religião” para designar alguém ou algo pertencente a esse tipo de culto.

18 Há cabalistas que defendem a ligação de umbanda com o judaísmo. Tal ligação estaria no sistema cósmico da Cabala. Pode-se distinguir a *kaballah* hebraica, estudo do *Torah* restrita ao círculo de rabinos, da cabala medieval, sistema mnemônico sobre o esquema das dez esferas da Árvore da Vida e suas vinte e duas conexões. A árvore da Vida é acoplada ao hermetismo do Renascimento, associação que provavelmente serviu de base para a invenção do Tarô Clássico. Esse apresenta setenta e oito cartas, vinte e dois arcanos maiores (correspondentes ao alfabeto hebraico), o Rei, a Dama, o Cavaleiro e o Valete, cada um a força de um dos quatro elementos e dez arcanos para cada naipe. Os elementos associavam-se aos quatro reinos da Cabala: *Assiah*, o mundo ativo dos corpos (terra), *Yetzirah*, o mundo formativo da mente (ar), *Briah*, mundo criativo (água) e *Atziluth*, o mundo espiritual (fogo). Os ocultistas do século XIX, Eliphas Levi, Papus, Arthur Edward Waite, defendem a tese de que o número de combinações possíveis entre as letras e os números do *livro de Thot* traduziriam o destino das pessoas e do Universo, cuja Verdade seria a expressão dos números.

19 FOUCAULT, 1994, p. 83-87.

lugares, tira parafusos, solta molas, faz troça, ativa a tensão, libera o conflito, possui os corpos. *Trickster*, trapaceiro, velhaco, que protege os comerciantes e os ladrões²⁰, dele partem todos os artifícios, os acontecimentos inesperados, os desafios que dinamizam a trama e chamam a atenção. Facilmente, vira personagem de teatro, Arlequim, enganador, charlatão, falsário, cujo bastão é a lembrança do caduceu. Contraditório, é aquele que diz e rediz para depois dizer outra coisa. É aquele cheio de artimanhas, provocador de intrigas que mostra a parcialidade das verdades. Arteiro, afirma a potência do falso que todo o verdadeiro contém. Mostra a multiplicidade de pontos de vista e dos seguimentos que compõem uma paisagem. Ensina a realidade como ponto de passagem que cria perspectivas em constante mutação. O real é o efeito de uma posição, não passa de uma topologia dos afectos, das relações de vizinhança, de velocidade e lentidão. O que favorece um dado real são encontros, perdições, acasos, escolhas, certas tomadas de decisão. A realidade é o que dela se cria, portanto, não há nada de real para se conhecer. Por isso, “o que se transmite não são os conhecimentos, mas uma determinada linguagem”²¹, multiplicidade de códigos que são ensinados, aprendidos, lembrados, adulterados, esquecidos, manipulados.

A força implicada em Exu é a linha criadora da órbita exterior, situada após o firmamento das estrelas, é o primeiro que se move, *primum mobile*, esfera mais excêntrica do cosmos que Giordano Bruno abriu ao infinito. Infinito povoado. Ideia, entre tantas outras, que atirou na fogueira o mago ainda vivo, não sem antes terem arrancado sua língua. Faísca, labareda de fogo. Tranca-Rua, Da Porteira, Sete Chaves, Caveira, Seu Meia-noite, Sete Encruzilhadas, Giramundo, Zé Pilintra, Tiriri, Veludo, Rainha da Noite, Maria Padilha, Mulambo, Cigana do Pandeiro... Exu é multiplicidade. Personagem axial de uma arte filosófica sincrética, esse pequeno deus que gira pelo mundo, Mercúrio, “assegura o equilíbrio entre o apolíneo e o dionísíaco”²², pois não deixa nenhuma força atuar isolada. *Logos spermaticos*²³ que liga consciência crítica com experiência trágica. *Mercurius* é a serpente do mundo, *prima matéria* do *lápiz*, a pedra filosofal. O infinito aberto de Giordano Bruno, motor eterno e incessante, vibração criadora, o

20 Termos que Junito de Souza Brandão descreve Mercúrio. Cf. BRANDÃO, 1986, p. 193.

21 CORAZZA, S., 2000, p.101

22 FAIVRE, A., 1997, p. 465.

23 DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 28.

Grande Alento da teosofia²⁴. Cruzamento de forças que produz todos os agenciamentos moleculares, orgânicos e virtuais que criam modos de vida e corpos para a passagem do desejo. *Perpetuum mobile*, imagem impensável do quarto paradoxo do sentido “do absurdo e objetos impossíveis”,²⁵ inefetuável nos estados das coisas mas que incide na proposição reduzido ao mínimo possível. Extra-ser, fora, *aliquid* em que convergem todas as disjunções.

Não sou preto, branco ou vermelho
 tenho as cores e formas que quiser.
 Não sou diabo nem santo, sou exu!
 Mando e desmando, traço e risco.
 Faço e desfaço, estou e não vou.
 Tiro e não dou.
 Passo e cruzo. Sou Exu!
 Traço, misturo e arrasto o pé.
 Sou reboliço e alegria.
 Rodo, tiro e boto.
 Jogo e faço fé.
 Sou nuvem vento e poeira.
 Quando quero, homem e mulher
 sou das praias, e da maré.
 Ocupo todos os cantos.
 Sou menino, avô, maluco.
 Até posso ser João, Maria ou José.
 Sou o ponto do cruzamento.
 Durmo acordado e ronco falando.
 Corro, grito e pulo, faço filho assobiando.
 Sou argamassa de sonho carne e areia.
 Sou a gente sem bandeira.
 O espeto, meu bastão.
 O assento? O vento!
 Sou do mundo, nem do campo, nem da cidade.
 Não tenho idade. Sou Exu!
 Recebo e respondo pelas pontas, pelos chifres da nação

24 “O que permanece imóvel não pode ser divino”, escreve Helena Blavatsky, no Proêmio de sua *Doutrina Secreta*. Cf. BLAVATSKY, 2002.

25 DELEUZE, 2009, p.37.

Sou agito, vida, ação sou os cornos da lua nova
a barriga da lua cheia!
Quer mais? Não dou, não tô mais aqui...

Poema de Jorge Amado. In <http://www.jornalexpress.com.br/noticias/detalhes.php?id_jornal=7004&id_noticia=231>. Cf. GOLDSTEIN, Ilana. *Jorge Amado e Exu nas encruzilhadas*. In <http://port.pravda.ru/culture/2002/10/29/328.html>. Acessos em 11 fev. 2004.

Referências

BLAVATSKY. *Síntese da doutrina secreta*. São Paulo: Pensamento, 2002.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega v. 2*. Petrópolis: Vozes, 1986.

CORAZZA, S. “O que faz gaguejar a linguagem da escola”. In *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DELEUZE. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DELEUZE & GUATTARI. *Mil Platôs v.3*. São Paulo: Ed.34, 1996.

FAIVRE, A. “Hermes”. In BRUNEL, Pierre (org). *Dicionário de mitos literários*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

FOUCAULT. *A história da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. “Ariadna se ha colgado”. In *Archipiélago*. Gilles Deleuze: pensar, crear, resistir. Madrid, n.17, p. 83-87, jun.1994.

GIL, J. *Movimento Total*. Lisboa: Relógio D’Água, 1998.

JUNG, C. G. *Símbolos da Transformação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Psicologia e Alquimia*. Petrópolis: Vozes, 1990.

RIBEIRO, J. *O ritual africano e seus mistérios*. Rio de Janeiro: Espiritualista, 1969.

ROOB, A. *Alquimia e misticismo*. New York: Taschen, 1997.

SCHEIBER, & MATHYS. *Infectio*: historia de las enfermedades infecciosas. Roche, 1987.

VESPÚCIO, Américo. *Novo Mundo*: as cartas que batizaram à América. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.



Experimentações Fotográficas com Danças Urbanas
Fotos: Lu Trevisan. Dançarino: Adriano Oliveira Soares.
Estudos do Corpo

Torções e violências na produção de pesquisas em educação: anotações para uma teoria do corpo em ato

Cristian Poletti Mossi¹
Marilda Oliveira de Oliveira²

Que corpo?

Talvez, uma das principais contribuições do pensamento contemporâneo para os estudos do corpo (seguindo uma linha spinozista/nietzscheana/deleuzeana) se trata de poder operar não mais com um corpo universal, centrado, consciente, que nasceria e morreria predestinado pelas aspirações e pelos discursos da ciência, o qual se definiria somente pelas suas fases, formas, órgãos e funções, mas sim com um corpo que é, antes de tudo, apenas fluxo de intensidades – antes mesmo de ser energia e/ou matéria – e que, por sua vez, devém as mais variadas autoproduções de si.

Tal afirmação constata que corpo e ambiente, corpo e natureza, corpo e cultura, corpo e técnica, corpo e mente, entre tantas outras separações binárias que nos acostumamos a fazer – e aí se inclui a clássica separação teoria e prática – utilizando as lentes da modernidade (iniciada ainda no Renascimento, por volta do século XV) caem por terra, dando espaço para pensarmos um corpo antes do organismo já estratificado, um corpo que, por assim dizer, pode se tornar o que quiser definindo-se apenas por multiplicidades puras,

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista Capes. Mestre em Artes Visuais. Bacharel e Licenciado em Desenho e Plástica por essa mesma instituição. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec)

2 Professora do Programa de Pós Graduação Educação (PPGE/CE/UFSM). Orientadora do projeto de tese doutoral. Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidad de Barcelona – Espanha. Coordenadora do GEPaec – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura – Diretório CNPq. Editora da Revista Digital do LAV <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav>

bem como uma teoria que é, antes de tudo, ação, prática: uma teoria do/com o corpo em ato.

Deleuze³ em uma reedição de seu primeiro livro publicado, intitulado *Empirismo e Subjetividade*, faz a seguinte afirmação

Que não haja e não possa haver subjetividade teórica vem a ser a proposição fundamental do empirismo. E, olhando bem, isso é tão-só uma outra maneira de dizer: o sujeito se constitui no dado. Se o sujeito se constitui no dado, somente há, com efeito, sujeito prático.

Greiner⁴, no livro *O Corpo* infere, diz que

(...) por mais surpreendente que pareça, contadores, filósofos e escritores têm corpo e negar o seu reconhecimento é apenas mais uma das possibilidades de enterrar a discussão no binômio teoria-prática, que nada mais é do que uma extensão do dualismo mente-corpo.

De que corpo estamos falando quando assumimos como ponto de vista tais afirmações, ou seja, quanto pensamos em uma teoria do corpo em ato?

Sem dúvida, de um corpo que, embora possa ser pensando como dado, como objeto de pesquisa a ser olhado com distanciamento, pressupõe sempre outros corpos que estão por se constituir em tal ação, corpos que se dobram sobre si ao mesmo tempo em que interferem no ambiente à sua volta. Estamos falando de um corpo que não é apenas anteparo para as experiências proporcionadas pelos espaços onde atuamos, tampouco é um substrato somente biológico – um receptor de sentidos naturalmente dado e inquestionável – em cima do qual se erguem, de forma separada e dissociável, os sistemas ditos artificiais, sociais e culturais, mas de um corpo enquanto fluxo sempre em vias de devir outra coisa, perseguindo linhas de fuga produtivas e experimentativas.

É nesse sentido que temos procurado – no sentido de propor

3 DELEUZE, 2001, p. 118.

4 GREINER, 2005, p. 17.

uma teoria do corpo em ato, uma escrita do/no corpo enquanto torção do pensamento – aproximar os modos de produzir pesquisas na área de educação (nosso campo de atuação) à prática do corpo-sem-órgãos (enunciada primeiramente pelo dramaturgo francês Antoni Artaud em sua conferência radiofônica *Pour en finir avec le jugement de dieu* [Para acabar com o julgamento de deus, 1947] e evidenciada posteriormente por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs*), para quiçá propor algumas linhas, como intensidades de devir que atravessem e arrastem os estratos constituintes das mesmas. Tratando da prática mencionada, os autores investem na fabricação de um corpo não necessariamente biológico, antes do organismo estratificado, o qual não se constitui por órgãos ou funções, mas por intensidades selvagens, livres e dimensões como graus ou zonas que não reconhecem o desejo como falta, mas como possibilidade produtiva do próprio produzir⁵.

Pensar em uma produção teórico-prática das investigações por esse viés – do corpo em ato – significa pensar em pesquisas onde não se procura um campo a ser pesquisado, tampouco se aproxima ou se toma distâncias dele, porque pesquisador e pesquisado já constituem o seu próprio campo em uma relação não temporal/espacial, mas *entre* tais categorizações. Pesquisas que se orientem por fluxos como linhas de vida que traçam diagramas complexos entre ver, falar e subjetivar-se sobre um *fora*⁶, sem, no entanto, abandoná-lo. Pesquisas que engendrem o pensamento no próprio pensar e o movimento, o violento no sentido de buscar um ainda impensado.

Fender o corpo

Há corpo sempre que há conteúdo formado, coisa extensa, mistura, cheiro, dobra. Em par com a mente – o pensamento – o corpo é um dos modos de uma única substância: Deus, conforme nos diz Spinoza⁷. Não me refiro aqui somente a organismos, hierarquia entre órgãos que maquinam e fazem funcionar o corpo como nos

5 DELEUZE & GUATTARI, 1996.

6 O conceito de fora em Deleuze é pensado, conforme aponta Levy (2011, p.102), como constituinte do “domínio das forças, das singularidades selvagens, da virtualidade, onde as coisas não são ainda, onde tudo está por acontecer”.

7 Na direção de uma ruptura com Descartes, para quem corpo e mente constituem substâncias diferentes, Spinoza propõe que ambas as instâncias citadas são constituídas da mesma substância, a única que há: Deus, ou a Natureza. Corpo e mente seriam, portanto, apenas modos dessa substância infinita que ora se expressa através do extenso (corpo), ora do pensamento, respectivamente (mente, ou espírito).

acostumamos a pensá-lo, já estratificado – a doença de que Artaud⁸ nos alerta, deus enquanto juízo que a tudo encobre – mas do corpo enquanto intensidade, desejo em puro devir, em estado de desterritorialização constante, perseguindo linhas de fuga.

Sob os olhos de Deleuze e Guattari⁹, que projetam-se a partir de Spinoza, há uma geografia, uma topografia que sustenta corpos: partículas em estado de lentidão e velocidade, movimentação e repouso que ganham consistência e extensão em um traço de longitude e em outro, agora de latitude, há somente a capacidade de afetar e de ser afetado dos/por outros corpos definidos pelas movimentações e velocidades de partículas do primeiro traço. Esse conjunto constitui uma única natureza para os corpos, que se estabelece em um plano de consistência ou imanência em que permanecem todos os indivíduos, sem haver separação entre coisas ditas naturais e outras ditas artificiais.

Há fenda no corpo, nessa geografia do corpo, sempre que algo escorre, escapa, vaza, desprende-se dessas coordenadas liberando fluxos e linhas de conexão com o fora – ordenadas de força e intensidades de devir. Fora, não no sentido oposto ao ‘dentro’, como em uma máquina binária, mas enquanto exterioridade absoluta¹⁰, maquinaria abstrata, desterritorializada e desestratificada. Fora - plano de consistência diagramado, fora - corpo antes do organismo, fora – corpo-sem-órgãos.

Os corpos, já estratificados, se deslocam no espaço, se produzem no espaço, criam percursos, mapas, caminhos que ora territorializam o próprio espaço, enrijecendo as linhas e intensidades que correm deliberadamente no fora absoluto desterritorializado – o que vulgarmente chamamos ‘nada’ – ora abrem fendas nos estratos e fazem destas mesmas linhas e intensidades passagens, estratégias para traçar séries de lembranças desse ‘nada’ ou ‘fora’ que, embora seja preexistente, pelas operações de reterritorialização é ordinariamente esquecido.

Corpo em campo aberto, espaço que recebe o corpo, espaço que vem ele mesmo a ser corpo, corpo que expulsou ou ainda nem formou o organismo, corpo estratificado que abre fendas para se conectar com o nada, espaço que é nada, nada além de nada.

Não há valorações, máquinas binárias ou essências puras

8 ARTAUD, 1983.

9 DELEUZE & GUATTARI, 1997a.

10 LEVY, 2011.

que foram perdidas nessas ordens enunciadas (estratificações e fora absoluto, territorialidades e desterritorializações, corpo orgânico e corpo-sem-órgãos). Há apenas negociações, interpenetrações, tensores que ora mantém o corpo enrijecido, estratificado e territorializado, ora o permitem se movimentar juntamente às linhas e intensidades absolutas, às singularidades selvagens do fora.

Formas de conteúdo (misturas de corpos) em pressuposição recíproca a formas de expressão (atributos incorporais)¹¹ que se interpenetram e se autoproduzem, movimenta-se em uma euforia silenciosa que ora perfazem brechas, atirando-se ao vazio, potencializando linhas de fuga e assim anulando tais valores, ora preenchem os espaços, localizam estratos através dos mais variados agenciamentos que vêm, eles mesmos, a conformar e produzir o corpo organizado.

O espaço é mais um nada espacial, um nada formado somente por um diagrama infinito, do que uma linha temporal, sequencial. Descontínuo, liso e aberto. Para recordá-lo e em certo sentido traçá-lo, desenhá-lo novamente, é preciso mergulhar em seu vazio, como o suicida que, ao atirar-se do alto prédio, puxa junto consigo a sobretoalha da mesa ao lado da janela, levando ao espaço alguns dos objetos que estavam em cima da mesma. Sim, esta pode ser a imagem que movimenta a ação: atirar-se do último andar de um prédio. O intuito de matar-se, a figura do suicida, é o que menos nos interessa. Não se trata de pensar o fim de uma vida, mas o começo de outros tantos agenciamentos e passagens a partir desse ato, se trata do que circunda a ação limite de suicidar-se. Isso é o que nos movimenta a pensar: o extremo, a velocidade atingida no meio da queda, o percurso vazio e o tremor do corpo entre o ponto de partida e o de chegada. Ou ainda, a toalha que flutua silenciosa e não se mantém mais sob os objetos, nem sobre a mesa. A pessoa que está passando na rua ao lado e que não vê a cena, apenas escuta distante o som da ambulância que vem ao encontro da tragédia. Toalha, suicida, objetos, pessoas que passam perto ou longe em uma fração de segundos estão em pleno contato com o fora. Seus trajetos difusos traçam diagramas que acabam por reterritorializar-se no momento exato em que o suicida chega ao chão. É o fim de algo, mas também o começo de muitas outras coisas.

11

DELEUZE & GUATTARI, 1995.

Exercício do extremo, para uma teoria do corpo em ato: torção do pensamento no próprio pensar. Fazer o pensamento acontecer no pensar. Não se trata de vir a conhecer algo para futuramente reconhecê-lo, tampouco de desvelar alguma verdade, mas de criar colagens, sobreposições e justaposições (*sobrejustaposições*)¹² transcriadoras como saltos no vazio, como cometas em velocidade infinita, como resistência aos tantos modos já conhecidos de produzir os corpos (teóricos, orgânicos, imagéticos), como impessoalidade e como atitude clínica frente ao que é grande demais para ser suportado¹³ – crise do *Eu* como potência inventiva de singularidades sem face. Trata-se de propor encontros e violências que provoquem deslocamentos imprevisíveis e inesperados, que rompem com a harmonia do senso comum produzindo diferença.

São os próprios corpos que engendram e organizam suas formas de conteúdo e expressão, que configuram seus organismos, seus agenciamentos territoriais estratificados, que os mantêm territorializados, segmentarizados. Há máquinas binárias de todo o tipo (interior enquanto oposto do exterior, por exemplo), as quais servem de estratégias para que o corpo re-produza-se e espelhe-se melhor. Este mesmo corpo, já rostificado¹⁴, seleciona e captura qualquer tentativa de saída dessa maquinaria.

Nos jogos e estratégias de preenchimento de territórios, de enrijecimento, assentamento de linhas e intensidades absolutamente desterritorializadas, os corpos barram e reprimem seus próprios fluxos e, para tudo o que foge ao previsto, passam a acreditar que há algo além do que as superfícies por trás do plano. Creem que aquilo que eles mesmos criaram, pode resguardar segredos, significados profundos, transcendências as quais são encobertas por camadas que nada mais são que jogos de forças, fluxos desejan-tes

12 Na escrita da tese de doutoramento de momento intitulada *Um corpo-sem-órgãos, sobrejustaposições – Quem a pesquisa [em educação] pensa que é?* (Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM/RS) de autoria do primeiro autor deste texto, orientada pela sua co-autora, tem-se procurado desenvolver a noção de sobrejustaposição enquanto perspectiva metodológica de pesquisa.

13 DELEUZE, 1997a.

14 DELEUZE & GUATTARI, 1996.

e tensionamentos erigidos por constantes negociações através de diversos mecanismos. Produzem verdades, arquetam passados lineares, bem engendrados e invocam sistemas sobrecodificantes e significantes a serem constantemente interpretados.

Um problema aqui se instaura: de que modo conseguir tal façanha? Barrar fluxos, territorializar e traçar segmentos, dar significados, sobrecodificar o que é pura intensidade, o que são somente objetos que caem da janela de um prédio alto, que flutuam no diagrama... É preciso preencher, estriar o espaço liso¹⁵ do nada, é preciso dar conta dele e conhecer os pontos de partida e de chegada, não é possível partir da velocidade do percurso ou do meio, não é possível saltar simplesmente no vazio, já que os percursos precisam ser muito bem traçados antes desse salto.

Um corpo fendido, nesse sentido, é um corpo falecido, desavergonhado, inutilizado, visto que perdeu seu organismo. É preciso limpar os fluxos, esconder as vergonhas, dar utilidade aos corpos, organizá-los, pedagogizá-los. A educação, enquanto conjunto de agenciamentos territoriais estratificados os quais capturam corpos de toda ordem – corpos-sujeitos, corpos-objetos, corpos-palavras, corpos-conjuntos arquitetônicos, entre tantos outros - será talvez um dos mais úteis nessa tarefa: suturar o maior número possível de fendas para que nada escape, para que nada jorre, para que tudo se mantenha em ordem, para que o organismo não se perca. Quando se trata de produzir pesquisa nesse campo, o exercício parece repetir-se: há a busca de métodos prontos e mais confortáveis, a elucidação de passos bem assegurados e o trânsito sem sobressaltos, que oferecem registros limpos, puros, inequívocos, bem polidos.

E assim como do verbo se fez rosto e carne, na tentativa de vida, se faz a morte.

Não será mais permitido suicidar-se, nem abrir fendas, nem conectar-se com o fora. Se o fizer é preciso ter muito cuidado, é preciso que tudo esteja muito bem planejado, é preciso que haja redes de proteção por todos os lados e que a toalha não seja puxada junto ao corpo do suicida, até porque aqui ele – o próprio suicida – é a figura central do ato. Nada mais importa. Nem o que cai com ele, nem quem passa na rua ao lado, nem mesmo a sensação do trajeto. O que interessa é descobrir a todo o custo o que o motivou a isso e como estava o corpo no chão logo após a experiência do voo livre. É

15

DELEUZE & GUATTARI, 1997b.

o drama da tragédia o que se quer vivenciar e prolongar.

Anotações finais para uma teoria do corpo em ato

Pensar [...] é um exercício perigoso. [...] é sempre seguir a linha de fuga do voo da bruxa. [...] não pensamos sem nos tornarmos outra coisa, algo que não pensa, um bicho, um vegetal, uma molécula, uma partícula, que retornam sobre o pensamento e o relançam¹⁶.

Movimentar uma pesquisa que se constitua em meio a tal perspectiva referendada no decorrer do texto, articulando uma teoria do corpo em ato, se trata de um desafio, tanto para quem a produz, como para quem se dispõe ao convite de operar a partir dela. Há de se ter coragem e estar disposto a provocar uma torção no pensar de modo a colocá-lo em movimento de produção, não de reprodução. Há de se ter coragem para buscar – re-criar – um corpo-sem-órgãos investigativo, onde só se encontram intensidades e graus sem hierarquização, onde pesquisador e pesquisado são apenas distâncias de uma mesma singularidade.

Um dos questionamentos que podem surgir é: que possibilidades há mediante uma instância prática, visto que o trânsito por uma chamada teoria do corpo em ato aqui proposta nos parece ser resultante somente de injunções e articulações teóricas? Gallo¹⁷, também amparado pelo pensamento deleuzeano, nos ajuda a elucidar tal demanda pontuando que

(...) à teoria não compete explicar a prática ou mesmo possibilitá-la, assim como não compete à prática alimentar a teoria ou manifestá-la na luta social. É impossível dissociá-las, sobretudo porque, se saímos do âmbito da representação, as totalizações já não fazem mais sentido e deixam inclusive de ser possíveis.

Visto isso, ao invocar certos conceitos, imagens e noções, a fim de minimamente repensar algumas das relações que se estabelecem em um âmbito que associa corpos, indivíduos, organismos e ambientes, também se está lançando possibilidades experimentativas

16 DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 58-59.

17 GALLO, 2010, p. 56.

no sentido prático, para além de mecanismos simplesmente teóricos. Ainda segundo Gallo¹⁸, “se a teoria é uma ferramenta, ela faz sentido enquanto é usada e gera circuitos imediatos com as várias práticas, que por sua vez operam alterações nas ferramentas ou mesmo implicam na construção de novas ferramentas teóricas”. Exercitar o pensamento, provocar nele torções e violências, colocar as teorias em funcionamento, já se trata de uma ação prática que, em seu próprio ato, modifica o que está sendo teorizado, intervindo em outras possibilidades produtivas da própria ação.

Apostar em uma teoria do corpo em ato significa escapar da lógica representacional ou da crença em uma essência escondida nas entrelinhas, a qual precisaria ser decifrada a fim de ser acessada, para encarar o pensamento como criação, como possibilidade. Ou seja, significa perguntar “que violência se deve exercer sobre o pensamento para que nos tornemos capazes de pensar, violência de um movimento infinito que nos priva ao mesmo tempo de poder dizer ‘Eu’?”¹⁹. Se trata de ir além de um *Eu* autônomo que acessa o conhecimento, para se tornar uma impessoalidade em devir no próprio movimento do pensar.

Referências

ARTAUD, A. “Para acabar com o julgamento de Deus” (*Pour en finir avec le jugement de dieu* [1947]). In WILLER, C. (tradução, seleção e notas). *Escritos de Antonin Artaud*. Porto Alegre: L&PM, 1983, pp. 145-162.

DELEUZE, Gilles. *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume* (Trad. Luiz B. L. Orlandi). São Paulo: Ed. 34, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia?* (Trad. Bento Jr. E Alberto Alonso Muñoz). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

18 GALLO, 2010, p. 58.

19 Deleuze & Guattari (1992, p. 73).

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1 (Trad. Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 3 (Trad. Aurélio Guerra Neto et alii). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4 (Trad. Suely Rolnik). São Paulo: Ed. 34, 1997a.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 5 (Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa). São Paulo: Ed. 34, 1997b.

GREINER, Christine. *O corpo: pistas para estudos indisciplinares*. São Paulo: Annablume, 2005.

LEVY, Tatiana Salem. *A experiência do fora: Blanchot, Foucault, Deleuze*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética** (Trad. e notas de Tomaz Tadeu). 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



Experimentações Fotográficas com Danças Urbanas
Fotos: Lu Trevisan. Dançarino: Adriano Oliveira Soares.
Estudos do Corpo

Rilke e o cuidado de si a partir da experiência da solidão

Camila Mozzini¹

Se ainda posso acrescentar algo, é o seguinte: não acredite que quem procura consolá-lo vive sem esforço, em meio às palavras simples e tranquilas que às vezes lhe fazem bem. A vida dele tem muita labuta e muita tristeza e permanece muito atrás dessas coisas. Se fosse de outra maneira, nunca teria encontrado aquelas palavras.

Rainer Maria Rilke

Quem nunca enviou uma carta? Quem não buscou, através desse ínfimo pedaço de papel, desenhar os contornos de sua singular letra? Quem não desejou eternizar por escrito palavras que correriam o risco de serem levadas ao sabor do vento? Quem não procurou registrar em cartas o melhor de si ao outro? Dentre tantos remetentes e destinatários, se há alguém que se utilizou da troca de correspondências com maestria, esse alguém foi o poeta e escritor tcheco Rainer Maria Rilke. Frente à velocidade que permeia as atuais tecnologias de comunicação, resgatar o tempo-espaço afetivo que envolve a troca de cartas pode ser uma atividade interessante para refletirmos sobre o espaço da solidão enquanto uma relação ética de si para consigo.

Para tratar de tão complexa e apaixonante temática, o

¹ Formada em Comunicação Social, habilitação Jornalismo, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre em Psicologia Social e Institucional pela mesma instituição. Tem interesse nas interfaces entre corpo, arte e tecnologias e participa dos encontros do Grupo de Estudos do Corpo. E-mail: camila.mozzini@gmail.com.

presente escrito vasculhará as respostas de Rilke às cartas enviadas por Franz Xaver Kappus. Compiladas em livro com o título de *Cartas a um jovem poeta*², o total de dez cartas compreende o período de fevereiro de 1903 e dezembro de 1908. Nestas, o jovem Kappus pede conselhos ao já consolidado escritor tcheco não só sobre seus ainda tímidos poemas, mas também sobre como exercitar sua escrita com a fé necessária para confiar no que se escreve, o que fazer com seu desejo de seguir uma carreira artística, como lidar com a pressão em se ter uma profissão, de que forma agir diante dos momentos de tristeza e solidão, como lidar com as dúvidas e incertezas do futuro. Temas de muita sutileza que a todo instante convocam e falam da vida, do viver e dos modos de viver. E é no desenrolar dessa troca de cartas que emerge uma relação na qual Rilke interpela Kappus a um constante cuidado de si. Isto porque, como um paciente mestre, Rilke elabora através de suas correspondências um exercício de reflexão e de criação que generosamente acolhe e aconselha as inquietudes e questionamentos de um jovem poeta cheio de medos e inseguranças por ainda não ter as respostas que tanto deseja acerca do porvir. Com peculiar lucidez poética, a prosa de Rilke costura sentidos que podem ser relacionados à noção de cuidado de si, trabalhada aqui a partir dos estudos em filosofia clássica propostos por Foucault ao longo das obras *História da Sexualidade III*³, *O governo de si e dos outros*⁴ e *A coragem da verdade*⁵.

Mas de que cuidado de si estamos falando? Como o cuidado de si pode ser pensado enquanto prática? Podemos localizar a temática do cuidado de si no longínquo universo greco-romano em uma série de textos e registros que vão desde os diálogos platônicos aos escritos epicuristas e estoicos. Nesse contexto, a relação dos cidadãos com a polis estava mediada pelo saber conduzir-se a si mesmo para poder conduzir ao outro, ou seja, “para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer [...] e para se formar, superar-se a si mesmo”⁶. De modo geral, podemos entender o cuidado de si como um princípio que adquiriu um alcance bastante difuso, visto que:

2 RILKE, 2011.

3 FOUCAULT, 2009.

4 FOUCAULT, 2011a.

5 FOUCAULT, 2011b.

6 FOUCAULT, 1984, p. 266.

O preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele 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 constituiu 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 saber⁷.

É importante ressaltar que a questão do cuidado de si, para além de estar atrelada a um esfacelamento da esfera pública, a um aumento das coerções e proibições ou a um retraimento individualista que acompanha a valorização da vida privada, esteve relacionada a uma intensificação da relação consigo na medida em que se complexificavam os elementos em jogo nas relações sociais. Isto porque, ao invés do *status* ser assegurado pelo cargo ou posição que se ocupava no coletivo, a relação entre governantes e governados passou cada vez mais a se atrelar à forma como cada um se governava a si mesmo enquanto sujeito moral no conjunto das atividades sociais, cívicas e políticas. Saber governar⁸ a si mesmo se torna um fator político determinante visto que governo de si e governo do outro partilham de uma mesma racionalidade. Cristaliza-se, então, uma espécie de *cultura de si* que incide diretamente sobre a necessidade de ocupar-se de si mesmo e tomar “a si próprio como objeto de conhecimento e campo de ação para transformar-se [...]”⁹

Fundamentalmente, a questão do cuidado de si pode ser localizada no instante em que Sócrates descobre na relação entre o dizer-a-verdade filosófico¹⁰ e o cuidado de si a missão que os deuses

7 FOUCAULT, 2009, p. 50.

8 Cabe ressaltar que acepção de governo em Foucault não está relacionada a um governo que emana de práticas institucionais centralizadas ou de práticas de Estado, senão o contrário: aproximando-se da noção de arte de governar designa “modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 2010, p. 288).

9 FOUCAULT, 2009, p. 48.

10 O último curso ministrado por Foucault em 1984, intitulado *A coragem da verdade*

lhes confiaram. Para explicitar como foi esta descoberta, primeiro temos que mergulhar em uma pequena narrativa: Querefonte, amigo de Sócrates, foi ao oráculo de Delfos perguntar “que grego é mais sábio que Sócrates?”¹¹. A resposta foi enfática: “não há homem mais sábio que Sócrates”¹². Entretanto, ao invés de Sócrates seguir a atitude habitual, que consiste em interpretar o oráculo e esperar que ele se realize no tempo, ele empreende uma busca que submete o oráculo a uma verificação, a uma prova no jogo da verdade. Sócrates, então, percorre sua investigação de cidadão em cidadão em suas diferentes categorias sociais com o objetivo de provar a sua alma através da alma dos outros. Ele se torna o homem mais sábio porque em sua caminhada percebe que é o único que sabe de sua ignorância, enquanto os demais “acreditam saber as coisas que na realidade não sabem”¹³. Sua missão, assim, concretiza-se no incitar o cuidado não da fortuna ou da reputação, mas sim da *phrónesis* (razão), da *alétheia* (verdade) e da *psykhé* (alma) tal como um pai ou um irmão:

Com um zelo que é característico de seu cuidado, ele vai tentar verificar o que o deus disse. É isso que o leva, cuidando de si mesmo, a cuidar dos outros, mas cuidar dos outros de tal modo que lhes mostra que eles têm, por sua vez, de cuidar de si mesmos, de sua *phrónesis*, da *alétheia* e de sua *psykhé*¹⁴.

A vida se torna, desse modo, o objeto privilegiado da parresía socrática. Vida esta que tem de ser cuidada, provada, examinada, pois incide sobre os modos de existência que se constitui

(2011b), dá continuidade aos estudos do curso anterior, *Governo de si e dos outros* (2011a), enfatizando o problema da coragem da verdade ou parresía. Para que haja parresía, é necessário que a verdade dita seja também a verdade pensada, criando uma relação de congruência entre pensar e proferir que, pelo teor do dito, exige certa coragem na medida em que se coloca algo em risco na relação com o outro – e consequentemente consigo. De forma geral, a prática da parresía é analisada por Foucault em suas três formas: a primeira seria a da ousadia ou bravura política, que consiste em dizer algo diferente ao que pensa a Assembleia e arriscar sua vida por isso; a segunda seria a ironia socrática, que visa fazer as pessoas dizerem e fazê-las reconhecer que o que elas dizem saber na verdade não sabem, introduzindo uma forma de verdade que conduzirá ao cuidado de si mesmas; a terceira seria o escândalo cínico e sua constante rejeição dos princípios moralmente convencionalizados, arriscando a vida não só pelo dizer verdadeiro, mas pela própria forma como se vive e se expõe a vida enquanto verdade.

11 FOUCAULT, 2011b, p. 70.

12 Idem.

13 FOUCAULT, 2011b, p. 72.

14 FOUCAULT, 2011b, p. 78.

na trajetória do viver. Entendendo *éthos* como a maneira como um indivíduo se constitui enquanto sujeito moral, formado e determinado pelo efeito do discurso verdadeiro que lhe é endereçado, lança-se, então, o *éthos* enquanto problema na medida em que o cuidado de si constantemente implica em formas de ser e de se conduzir. Assim, deslocando-se da cena política relacionada à tribuna e à Assembléia, visto que a questão da filosofia não é a questão da política, mas sim a questão do sujeito na política, a parresía socrática rearticula o dizer-verdadeiro ao eixo da ética e abre uma nova via ao discurso filosófico:

Filosofar, se ocupar de si mesmo, exortar os outros a se ocupar deles mesmos, e isso escrutando, testando, provando o que sabem e o que na sabem dos outros, é nisso que consista a parresía filosófica, parresía filosófica que se identifica, não simplesmente com um modo de discurso, com uma técnica de discurso, mas com a própria vida¹⁵.

É a partir da constituição da filosofia enquanto um cuidado de si que se constituem no pensamento ocidental as duas linhas principais da filosofia¹⁶: a primeira diz respeito à questão do ser, da metafísica e do *outro mundo*. Nesta, o objeto de destino de todos os cuidados é a alma, pois a partir da contemplação da alma por si mesma é possível aceder ao mundo puro da verdade ao qual se deve aspirar. Já na segunda linha, a questão não é mais saber o que é esse Ser de que se deve ocupar, mas sim o que deve ser esse cuidado de si e o que pretende ser uma vida que cuida de si. A questão passa da metafísica à questão da arte ou da maneira de viver, tomando a possibilidade da *vida outra* enquanto vida verdadeira que se corporifica e visibiliza a partir do escândalo cínico da existência. Temos, a partir do cuidado de si, o encontro e a constante interferência da famosa bifurcação entre Ser e Dever, frequentemente pensada enquanto duas instâncias irreconciliáveis, mas passíveis de articulação na medida em que o platonismo lançou a questão da verdadeira vida na forma da existência outra e o cinismo também se combinou a tradições filosóficas bastante estranhas à tradição antidoutrinal cínica:

A filosofia grega, no fundo, colocou desde Sócrates, com e pelo platonismo, a questão do

15 FOUCAULT, 2011a, p. 296.

16 FOUCAULT, 2011b.

outro mundo. Mas também colocou, a partir de Sócrates ou do módulo socrático a que se referia o cinismo, uma outra questão. Não a questão do outro mundo, mas da vida outra. O outro mundo e a vida outra foram, me parece, dois grandes temas, duas grandes formas, dois grandes limites entre os quais a filosofia ocidental não cessou de se desenvolver¹⁷.

E como se constitui uma relação agonística entre eu e outro no cuidado de si? Neste aspecto, é importante ressaltar que o cuidado de si enquanto dimensão do discurso filosófico comporta uma dimensão ética não só porque o indivíduo se ocupa de si mesmo, mas também porque está em constante embate com o cuidado do outro. Cuidar de si não significa uma privatização egoísta ou narcísica da relação consigo visto que o outro está implicado em várias dimensões desse cuidado: seja no conduzir da casa, no governo da cidade, comunidade e relações interindividuais ou na relação com um guia ou conselheiro, o espaço do outro perpassa o cuidado de si. Assim, aplicar-se a si mesmo constitui uma prática social na qual tanto escolas, locais de ensino e profissionais especializados quanto pessoas inseridas das relações habituais de parentesco, amizade ou obrigação participam. O cuidado de si emerge, então, como uma forma de intensificação das relações sociais na medida em que está “intrinsecamente ligado a um ‘serviço de alma’ que comporta a possibilidade de um jogo de trocas com o outro e de um sistema de obrigações recíprocas”¹⁸.

No caso das cartas trocadas entre Franz Xaver Kappus e Rainer Maria Rilke, cada linha abre novas brechas para realização de práticas de cuidado de si. Enquanto interlocutor de Kappus, Rilke desempenha um papel deveras relevante nesta relação: como constituiu um vasto campo de experiências pessoais e profissionais ao longo de sua vida, é incumbido a ele, até pela própria demanda de Kappus, a função de conselheiro e mestre condutor do processo de transformação do jovem poeta. Conduz o outro porque bem conduz a si mesmo, e o reconhecimento disso é a forma como seu cuidado é solicitado ao longo das cartas. Mas não é só Rilke que interpela ao cuidado de si, também o jovem Kappus constitui com Rilke um vínculo que alimenta sua solidão criativa. Em meio a viagens, retornos e males de saúde, Rilke responde às correspondências com sentimento de

17 FOUCAULT, 2011b, p. 215.

18 FOUCAULT, 2009, p. 59.

gratidão pela confiança nele depositada. E mesmo quando o retorno tarda a ser escrito, a potência da carta enviada não se perde com o tempo, trazendo consigo a questão do cuidado como um espaço de reflexão também para o experiente Rilke:

Caríssimo senhor Kappus, deixei uma carta sua por muito tempo sem resposta, mas isso não significa que a esqueci. Pelo contrário, ela é do tipo de carta que alguém relê quando encontra no meio da sua correspondência, e eu o reconheci nela como se pessoalmente. Era a carta de 2 de maio, da qual o senhor com certeza recorda. Quando a leio, como agora, fico comovido por seu belo cuidado com a vida [...]¹⁹.

Cria-se um entre ambos um laço: para cada carta enviada, uma outra é destinada. Foucault assinala que, para Sêneca, a prática da troca de correspondências “tinha o papel de pôr de certo modo a existência dos dois correspondentes ante o olhar de cada um deles, cada um ante o olhar do outro”²⁰. Isto porque, ao mesmo tempo em que o autor da carta constitui uma espécie de olho vigilante dos conselhos que formula ao seu destinatário, ele conta de sua vida, expondo-a ante o seu endereçado como uma “vida diante do olhar ao mesmo tempo real e virtual do outro”²¹. É por meio desse olhar atento, simultaneamente próximo e distante, que Rilke interpela Kappus a uma série de práticas de cuidado de si, dentre as quais está o aprendizado da paciência diante das incertezas do futuro, exercício de relação consigo frequente na experiência grega de cuidado de si²². Tal cuidado visava o afastamento das preocupações com o exterior, com a ambição e com o temor do porvir para, assim, poder voltar ao passado e estabelecer com ele uma relação na qual nada mais é passível de causar perturbação. Amar às próprias perguntas, em vez de se afobar com elas – é apenas isso que interessa viver quando Kappus enfrentar o desespero do incerto:

O senhor é tão jovem, tem diante de si todo começo, e eu gostaria de lhe pedir da melhor maneira que posso, meu caro, para ter paciência

19 RILKE, 2011, p. 41-42.

20 FOUCAULT, 2011b, p. 222.

21 Idem.

22 FOUCAULT, 2009, p. 70.

em relação a tudo que não está resolvido em seu coração. Peço-lhe que tente ter amor *pelos próprios perguntas*, como quartos fechados e como livros em uma língua estrangeira. Não investigue agora as respostas que não lhe podem ser dadas, porque não poderia vivê-las. E é disso que se trata, de viver tudo. Viva agora as perguntas. Talvez passe, gradativamente, em um belo dia, sem perceber, a viver as respostas²³.

Porém, não há como cuidar de si sem antes se conhecer. O velho e famoso lema grego “conhece-te a ti mesmo” ecoa e reverbera em cada esquina dos caminhos percorridos na trajetória do cuidado de si. Entretanto, conhecer a si mesmo não somente diz respeito à busca pela verdade da alma por meio de procedimentos metafísicos, mas também ao “conhecimento de certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições”²⁴ – atitude esta que não prescinde do meio social ao qual se está imerso na medida em que é na vivência dos embates cotidianos que se dá o conhecimento de si. A relação entre cuidar e conhecer a si mesmo nas cartas de Rilke, nesse sentido, ora pende para a busca de uma verdade ancorada no ser, possível de ver averiguada em sua essência através de contemplação das raízes mais profundas de uma ontologia do eu:

Agora (como me deu licença para aconselhá-lo) lhe peço para desistir de tudo isso. O senhor olha para fora, e é isso sobretudo que não devia fazer agora. Ninguém pode aconselhá-lo e ajudá-lo, ninguém. Há apenas um meio. Volte-se para si mesmo. Investigue o momento que o impele a escrever; comprove se ele estende as raízes até o ponto mais profundo de seu coração, confesse a si mesmo se o senhor morreria caso fosse proibido de escrever. Sobre isto: pergunte a si mesmo na hora mais silenciosa da madrugada: *preciso escrever?*²⁵.

Ora inclina para que tal investigação se dê por meio da experiência resultante da maneira como se vive, de uma estilística da existência na qual se coloca em questão o enfrentamento dos

23 RILKE, 2011, p. 43.

24 FOUCAULT, 1984, p. 269.

25 RILKE, 2011, p.24-25.

costumes socialmente aceitos e padronizados para que se possa constituir uma verdadeira relação consigo:

A carne é um fardo, é verdade. Mas é difícil a nossa incumbência, quase tudo o que é sério é difícil, e tudo é sério. Se o senhor reconhecer apenas isso e chegar a conquistas, a partir de si, de *sua* disposição e de seu modo de ser, de *sua* experiência e infância e força, uma relação inteiramente própria (não dominada pela convenção e pelo hábito) com a carne, então o senhor não precisa mais ter receio de se perder e se tornar indigno de sua melhor posse²⁶.

Nesse sentido, o conhecimento de si no mundo grego propunha uma série de práticas e exercícios que iam desde o exame de consciência ao longo do dia – exame este que não visava a culpabilização frente ao ocorrido, mas sim um reforço do equipamento racional para assegurar uma conduta sábia –, o trabalho de pensamento sobre si como uma forma de filtragem constante do vivido e de como o sujeito se encontrava implicado neste vivido, meditações, leituras, rememorações, aconselhamentos ou mesmo procedimentos de provação para medir a independência em relação ao que se propõe como indispensável a fim de promover uma familiarização com o mínimo. Contudo, a forma como o cuidado de si era praticado, mesmo que não implicasse em um desligamento em relação ao outro, não posicionava o cuidado do outro como uma instância anterior ao cuidado de si: “não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária”²⁷. De modo semelhante, quando uma cabine de avião fica despressurizada, os procedimentos de emergência são claros: primeiro colocar a nossa máscara para depois auxiliar qualquer outra pessoa ao redor. Afinal, se o “eu” não estiver respirando, como ajudar o “outro” a respirar?

Desse modo, mesmo que essa atividade consagrada a si mesmo não constituísse na Grécia um exercício de solidão, mas sim “uma verdadeira prática social”²⁸, não há como realizá-la sem antes

26 RILKE, 2009, p. 43-44.

27 FOUCAULT, 1984, p. 271.

28 FOUCAULT, 2009: 57.

estabelecer uma relação ética de si para consigo. Tal premissa a todo instante se reitera nas cartas que Rilke escreveu a Kappus: nelas, a experiência da solidão aparece como um espaço real e necessário para a realização tanto do cuidado de si quanto do cuidado do outro. Isto porque não há como prescindir de si mesmo, mesmo nos momentos em que não se pode abrir mão do outro. Como bem lembra Rilke em relação às espinhentas questões trazidas pelo jovem poeta, “deve ter certeza de que sempre me alegrará com cada carta, só tem de ser indulgente em relação à resposta, que talvez venha a deixá-lo muitas vezes de mãos vazias. Pois, no fundo, e justamente quanto aos assuntos mais profundos e mais importantes, estamos indizivelmente sozinhos [...]”²⁹.

É necessário conhecer a si mesmo para cuidar de si, porém, tal cuidado só é possível em momentos de solidão. Entretanto, tal solidão em Rilke não é sinônimo de um isolamento total em relação ao externo ou uma espécie de louvor melancólico da figura do solitário nem mesmo uma atitude passiva de inércia ou negação do contato com o outro. A solidão, aqui, é entendida como um exercício diário que toma contornos positivos, pois se constitui enquanto uma prática ativa, uma forma do sujeito ter e manter o acesso a si mesmo. É por esta razão que perder-se de si mesmo e enganar-se ao ponto de não mais saber que se está perdido seria padecer de um dos piores males:

Não se deixe enganar em sua solidão só porque há algo no senhor que deseja sair dela. Justamente esse desejo o ajudará, caso o senhor o utilize com ponderação, como um instrumento para estender sua solidão por um território mais vasto”³⁰.

Assim, não haveria mais motivos para temer ou fugir da solidão e acercar-se de pessoas com as quais não se comunga pelo medo de permanecer só – a solidão, para Rilke, é simplesmente nossa inescapável condição:

Voltando ao assunto da solidão, fica cada vez mais claro que no fundo ela não é nada que se possa escolher ou abandonar. *Somos* solitários.

29 RILKE, 2011, p. 29-30.

30 RILKE, 2011: 64.

É possível iludir-se a esse respeito e agir como se não fôssemos. É tudo. Muito melhor, porém, é perceber que somos solitários, e partir exatamente daí. Com certeza acontecerá de sentirmos vertigens, pois todos os pontos em que nossos olhos costumavam descansar nos são tirados, não há mais nada próximo, e toda distância é uma distância infinita. [...] No entanto é necessário que vivamos também isso. Precisamos aceitar a nossa existência em todo o seu alcance; tudo, mesmo o inaudito, tem de ser possível nela. No fundo é esta a única coragem que se exige de nós: sermos corajosos diante do que é mais estranho, mais maravilhoso e mais inexplicável entre tudo com que nos deparamos³¹.

Nem mesmo o ato de amar estaria isento desta experiência de solidão. Isto porque, ao invés de ser confundido com o entregar-se, unir-se e ser absorvido pela outra pessoa, o amor constitui uma “oportunidade sublime para o indivíduo amadurecer, tornar-se algo, tornar-se um mundo, tornar-se um mundo para si mesmo por causa de uma outra pessoa”³². É uma exigência irrestrita que a todo instante convoca o máximo de si pelo outro. Mas para viver esta oportunidade, é necessário – tal como a natureza se aferra ao que é difícil e cria toda espécie de resistência contra o que lhe é infligido – enfrentar a dificuldade que consiste em amar, pois esta talvez “seja a coisa mais difícil que nos foi dada, a mais extrema, a derradeira prova e provação, o trabalho para o qual qualquer outro trabalho é apenas uma preparação”³³. É por isso que Rilke alerta a Kappus sobre a necessidade dos jovens, com seus corações ansiosos e acelerados, precisarem aprender o amor. Aprendizado que se dá somente quando se compreende que, para amar, não é necessário desperdiçar a solidão para atirar-se ao outro, sem se delimitar nem se diferenciar, visto que “o amor é por muito tempo, ao longo da vida, solidão, isolamento intenso e profundo para quem ama”³⁴. Amar e viver o amor com tudo o que ele carrega de solidão: aí reside sua grandeza.

A solidão para Rilke constitui, então, um dos principais, senão

31 RILKE, 2011, p. 78.

32 RILKE, 2011, p. 65-66.

33 RILKE, 2011, p. 65.

34 Idem.

o principal canal através do qual o cuidado de si para consigo constitui uma experiência de transformação de si. Tal noção de experiência pode ser aproximada à ideia de experiência-limite em Foucault³⁵, a qual diz respeito às experiências nas quais o sujeito, em meio ao processo de estranhar-se, afasta-se de si mesmo para não mais voltar a ser o que era antes: torna-se outro. Não por acaso, esta transformação ocorre também em um poema de Rilke intitulado “O leitor”. Nele, o jovem que baixa o rosto e mergulha no ato da leitura, levanta-o para não mais permanecer o mesmo, pois “seus traços, que estavam ordenados, ficaram alterados para sempre”³⁶ após os efeitos da experiência do ler. Situação semelhante pode acontecer nos momentos em que a tristeza invade, pois mesmo que não se saiba, essa presença sem convite já inicia um processo de transformação de si pelo simples fato de existir, permanecer e ali aplicar seu golpe:

Acredito que quase todas as nossas tristezas são momentos de tensão, que sentimos como uma paralisia porque não ouvimos ecoar a vida dos nossos sentimentos que se tornaram estranhos para nós. Isso porque estamos sozinhos com o estranho que entrou em nossa casa, porque tudo o que era confiável e habitual nos foi retirado por um instante, porque estamos no meio de uma transição, em um ponto no qual não podemos permanecer. É por isso que a tristeza também passa: o novo em nós, o acréscimo, entrou em nosso coração, alcançou seu recanto mais íntimo e mesmo ali ele já não está mais – está no sangue. E não percebemos o que houve. Seria fácil nos fazer acreditar que nada aconteceu, no entanto nos transformamos, como uma casa se transforma quando chega um hóspede³⁷.

Podemos arriscar a dizer que, entendendo por ética o modo de se conduzir e habitar o mundo a partir dos valores moralmente constituídos³⁸, os escritos de Rilke a Kappus cristalizam não só uma ética, mas também uma estética da solidão na medida em que esta prática ativa da solidão constantemente conclama à recriação permanente da própria existência tal qual uma obra de arte.

35 FOUCAULT *apud* O’Leary, 2008.

36 RILKE *apud* LARROSA, 1998. p. 121.

37 RILKE, 2011, p. 75.

38 SILVA, 2003.

Redimensiona-se, assim, o valor correntemente negativo direcionado à solidão visto que esta, ao invés de somente entristecer, abre caminho ao necessário conhecimento de si que propicia o espaço de transformação dos modos de viver. Cria-se, então, a possibilidade de uma experiência de si que não se atém somente a um domínio ou a uma soberania exercida sobre si para o controle das forças por vias a se revoltar, mas que também toma os contornos de experiência de prazer na relação consigo. Isto porque “alguém que conseguiu, finalmente, ter acesso a si próprio é, para si, um objeto de prazer. Não somente contenta-se com o que se é e aceita-se limitar-se a isso, como também ‘apraz-se’ consigo mesmo”³⁹.

Em meio ao frenético ritmo das trocas de mensagens, das redes sociais, dos chats *on-line*, da comunicação simultânea e da conexão ilimitada, às vezes parece que não mais haverá solidão – ou pelo menos assim *deveria* ser. Não à toa, as atuais publicidades que tratam da internet mostram imagens de pessoas sorridentes e cercadas de milhares de amigos, constituindo a solidão como algo a ser evitado a todo custo, um tipo de estado que estaria ‘fora’ de moda frente a tantas possibilidades de encontros e trocas físico-virtuais. Mas ainda cabe perguntar: como podemos pensar o espaço desta solidão ativa hoje? Onde estaria o espaço da não resposta, da espera, da desconexão? Que outras formas de estar só estão emergindo em meio a tantos meios de comunicar e modos de conectar? Como podemos estender as atuais formas de solidão para que sejam praticadas em sua em sua positividade? Como a solidão hoje pode ser uma forma de cuidado e de transformação de si? Questionamentos que não pretendem nem podem ser aqui respondidos, mas que se deixam inspirar pelo belo conselho destinado ao jovem Kappus na penúltima carta de quatro de novembro de 1904:

[...] é sempre o que eu já disse, sempre o desejo de que o senhor descubra em si mesmo paciência o bastante para acreditar. Que o senhor ganhe mais e mais confiança para aquilo que é difícil, para a sua solidão em meio aos outros. De resto, deixe a vida acontecer. Acredite em mim: a vida tem razão, em todos os casos⁴⁰.

39 FOUCAULT, 2009, p. 70-71.

40 RILKE, 2011, p. 86.

Referências

FOUCAULT, Michel. “Ética do cuidado de si como prática de liberdade”. In *Ditos e Escritos V: ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1984, p. 264-287.

_____. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. (Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque.) Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

_____. “O sujeito e o poder”. (Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro.) 2 ed. In DREYFYS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 273 - 295.

_____. *O governo de si e dos outros*. (Trad. Eduardo Brandão.) São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

_____. *A coragem da verdade*. (Trad. Eduardo Brandão.) São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

LARROSA, Jorge. “Leitura e metamorfose. Em torno de um poema de Rilke”. (Trad. Alfredo Veiga-Neto) In *Pedagogia profana*. Danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

O’LEARY, Timothy. “Foucault, Experience, Literature”. In *Foucault Studies*. No. 5, jan. 2008, p. 5-25.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. (Trad. Pedro Sússekind.) Porto Alegre: LP&M, 2011.

SILVA, Rosane Neves da. “Ética e paradigmas: desafios da Psicologia Social contemporânea”. In PLONER, K. (Org). *Ética e paradigmas na psicologia social*. Porto Alegre, ABRAPSOSUL, 2003.



Experimentações Fotográficas com Danças Urbanas
Fotos: Lu Trevisan. Dançarino: Adriano Oliveira Soares.
Estudos do Corpo

Por uma artesanaria do pensamento em educação 1 - tentemos pensar o déficit como potência;

Daniele Noal Gai¹

Neste texto optou-se pelo uso de algumas ferramentas Spinozianas, Nietzscheanas, Foucaultianas, Deleuzeanas [e outras incabíveis] que distendem questões acerca da temática: deficiência, educação, artesanaria, parresia e fotografia [em todas as combinações presumíveis]. Não se fez uso do plágio, e, sim, do roubo assentado. Foram roubadas do meu próprio corpo as intuições, os gestos, os conceitos, as acepções e as sensações implodidas com o estudo intenso e performativo dos autores já citados anteriormente. Dividiu-se em dois grandes blocos de problemas, o texto. Primeiro bloco: como abrir as possibilidades de vida na deficiência na contemporaneidade? Segundo bloco: quais as matrizes de experiência na deficiência? Outro bloco é de proposições e prospectivas, a fim de matizar a experiência na deficiência. Tais questões são içadas a partir de cada novo problema grafado. Burla-se o rigor explicativo, em contrapartida do que pode ser catado ou escavado na criação de problemas e na escrita improvável. Ou seja, empreendeu-se a Catação [de anotações da autora a partir de leituras, estudos, planejamentos e intervenções pedagógicas no ensino superior] e a Escavação [de um período de vida, de pesquisa e de intervenção pedagógica no ensino superior como docente atuante na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará *Campus* Altamira (2009 a 2011) e na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011, 2012, 2013 e adiante)] como metodologia. Foi possível afirmar a fotografia na educação como forma de materialização [a

1 Professora do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua nas áreas de Educação Especial e Psicologia da Educação. Líder do Atelier Parafernálias: <http://atelierparafernalias.blogspot.com.br/>

partir do entrecruzamento das imagens-istantes com visualidades com escritura com conversação]: de sentidos, de experimentações, de descoberta, de aprendizagem. Foi possível colocar em destaque a fotografia na educação superior como feito de impressões, de aprendizagem, de ensinagem, de criação, de fabulação, de bricolagem, de disjunção, de perversão, de compartilhamento e de inclusão. O retrato escolar aparece para dar corpo às imagens-istantes capturadas por alunos em aula. A foto traz a conversação e a fabulação da infância. A foto transfigura o que é vívido na escola, na educação – impressa colorida, mesmo que em preto e branco. A foto mostra capacidades de ver, de compreender, de raciocínio, de afeto, de direção, de inteligência - capturados e impressos. Propõe-se aqui a fotografia como disciplina potente na escrita de vidas escolares. Propõe-se a fotografia na escola, invariavelmente, por uma educação em meio à vida e à contemporaneidade. Propõe-se a artesanaria: do *click*, da impressão de sensações, do recorte de imagens-istantes, da montagem de ambiências arrítmicas, da reciclagem de moldes, da modelagem das formas, da montagem, dos quebra-cabeças, das costuras, das culinárias, das delícias...

Primeiro bloco: como abrir as possibilidades de vida na deficiência na contemporaneidade?

Quais as matrizes de experiência na deficiência? Como, na deficiência, tornar-se sujeito de si? Consigo mesmo, por si mesmo e para si mesmo? Compondo-se d'outros? Com-vivendo? Acompanhado do mundo, dos seus cacarecos e de outras coisas? Comparado aos processos de desenvolvimento de intensidades? Avaliado sob a multiplicidade da potência e do devir? Avaliado sob as medidas dos encontros alegres? Avaliado sob as medidas do que está à flor da pele, do que se faz com simplicidade, enfrentamentos, riscos e riso? Como construir-se em meio à vida? Experimentando a deficiência como potência para a vida? Como inventar espaços escolares em que o cuidado, o afeto e a vida sejam aprendidos em meio à experiência do que se transforma em meio à vida? Como abrir as possibilidades de vida-aluno-com-deficiência na contemporaneidade? Como desassujeitar naturalizações de outros tempos e construir práticas de convívio com o que se é, com o que um aluno é, com o que ele traz nos bolsos, com o histórico de vida que ele porta? Como construir práticas de vida no dissenso, na

multiplicidade, na efervescência do sem sentido? Como construir práticas de vida paradoxais, inelegíveis, não classificáveis, ilegíveis, de difícil tradução, descrente de preconceitos e com puro rigor no que se concebe como encontro? Como-pensarmos-produzirmos-corpos-rabo-de-lagartixa-plenos-em-plasticidade?

Segundo bloco: quais as matrizes de experiência na deficiência?

2

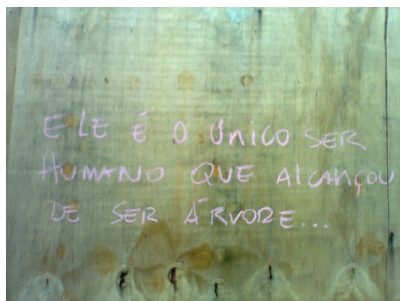


A fotografia mostra a fixação por corações. A foto demarca a incapacidade de olhar para sujeitos, colegas, professoras, gente. A foto ressalta as dificuldades cognitivas do aluno. A foto expõe as limitações do aluno de modo que possam ser avaliadas e melhor entendidas por especialistas. A fotografia descarna a sensibilidade, o olhar atento, os procedimentos para a captura de imagem-instante. A fotografia escolhida por Phelipe escaneia a multiplicidade, a potência que afecta os corpos e suas sensações. A fotografia autorizaria pessoas com deficiência outras maneiras [im]possíveis de experimentação da vida. A fotografia autorizaria a alunos com

2 Imagem-instante capturada por Phelipe. Aluno de Escola Municipal de Porto Alegre. Aluno com deficiência. Aluno com déficit cognitivo. Aluno de turma de segundo ciclo. Aluno de professoras que atuam em bidocência. Aluno de AEE – atendimento educacional especializado. Aluno de escola inclusiva. Aluno que encontrou oito corações grafados nos diferentes espaços de circulação de sua escola. Aluno que selecionou como seu coração preferido este que, aparentemente, foi pintado a dedo e estava entre muitas outras obras expostas no laboratório de artes de sua escola. Aluno que autorizou suas imagens-instantes fazerem parte do arquivo da pesquisa “Retrato Escolar, infância e deficiência”.

deficiência outras maneiras [im]possíveis de experimentação da escola e de suas ensinagens; A fotografia autorizaria alunos com deficiência outras maneiras [im]possíveis de enunciação; A fotografia autorizaria alunos com deficiência outras maneiras [im]possíveis de mostraçãõ; A fotografia autorizaria alunos com deficiência outras maneiras de existência; A foto na escola perverteria a representação, promoveria a invenção e a enunciação para todos e cada um, sobre tudo e cada coisa; A fotografia na escola colocaria em outro plano os conteúdos, de modo que seriam mostrados sob a ótica da curiosidade e da captura de instantes contemporâneos; O retrato escolar traria o ar nostálgico, saudoso, afetuoso e criativo; Com os retratos escolares se reviveria os instantes escolares daqueles que compõem o histórico de vida da escola; O retrato escolar poderia ser armazenado em grandes caixas com laços de fita, em álbuns confeccionados com tecido bonito, em arquivos de computador, porém, sempre atualizados com o que se vive, se leva e deixa na escola; A foto na escola promoveria a escritura de si composta com a imagem-instante; A fotografia possibilitaria a alunos com deficiência a plástica da verdade, a parresía, a propulsão de enunciados, efeitos e sentidos;

Bloco de proposições e perspectivas: matizar experiência na deficiência



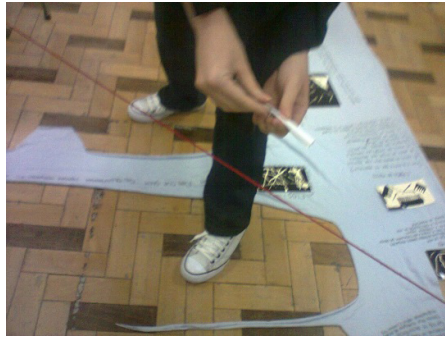
3

*O homem é uma invenção recente
Foucault*

3 Imagem-instante produzida por Antônio. Aluno de curso de graduação. Aluno do curso de Letras da UFRGS. Aluno professor de curso pré-vestibular popular. Aluno que ao encontrar-se com a poesia de Manoel de Barros logo se deixou capturar. Aluno que convidado a interferir com giz de quadro negro no espaço FACED-UFRGS escolheu logo uma poesia e saiu a grafar. Aluno que deixou em um tapume que recobre obras de reforma de prédios um poeminha para pensar. Aluno que se encantou com o Bernardo, personagem mudo amigo de Manoel de Barros e motivo destas linhas escritas e fotografadas ali.

Seja ele, o homem dito por Foucault, um sujeito com deficiência, pergunta-se: Quais seus modos de existência, suas dobras, seus processos de subjetivação? Como transpassar a linha da deficiência, a marca de incapacidade, o diagnóstico de debilidade mental, de inaptidão física ou inépcia sensorial? Como tal homem inventa-se, transpõe tal linha, resiste aos discursos vigentes sobre a deficiência? Como ele se confronta o poder da marca, da tarja, da classificação e ultrapassa as suas próprias relações de força? Quais as matrizes de experiência na deficiência? Como, na deficiência, tornar-se sujeito de si mesmo? Como abrir as possibilidades de sujeito aluno com deficiência na contemporaneidade? Como produzir um corpo sempre prestes a epifanizar-se? Como produzir um corpo com deficiência na deficiência?

Provocar esfacelamento e escapar por todos os lados



4

4 Imagem-instante produzida em aula de graduação. Disciplina “Intervenções Pedagógicas e Necessidades Educativas Especiais”. Área de Educação Especial do Departamento de Estudos Básicos. Fotografia do que batizou-se “Cordel de imagens”. Tarefa a ser cumprida para fins de avaliação e aprovação na disciplina. Cada aluno produziu um bloco de imagens-instante durante o percurso da disciplina a partir das leituras e discussões em aula. As imagens do Cordel foram penduradas por seus autores-artistas em fios que se uniam em ziguezagues numa das salas de aula da FACED. Neste instante fotografado tem-se a impressão das mãos de uma aluna enquanto pendurava sua obra no Cordel. Abaixo, no chão de tacos de madeira, vê-se um manto azul clarinho que parece ter sofrido interferência com textos e imagens. O que não se vê é força argumentativa e inventiva daquela turma pequenininha, de só doze alunos e uma professora. Fizemos visita à exposição das obras de Arthur Bispo do Rosário, no Santander Cultural, no primeiro semestre de 2012. As obras daquele artista-louco trouxeram o tom e o ritmo para nossas aulas. Obras que nos fizeram pensar aquilo que escapa por todos os lados. Exposição que provocou esfacelar rostos. Esquizofrenia foi temática para a geografia, para a psicologia, para a matemática, para a educação física, para a teologia, para a química, para a pedagogia. Aqueles alunos tematizaram suas áreas a partir daquilo de modo esquizofrenizante. Foi um exercício, no mínimo, interessante. Para quem esteve lá, foi a vivência da plenitude da formação de professores: aproximação com o esgotamento de suas matérias de interesse e dedicação-formação.

Enunciado de atividade [para aulas potencialmente abertas e virulentas]

Menos condicionamento, pouca prescrição e o máximo de incidentes! [Num tempo descontínuo] pensar a ontogênese do ser? Cc: conhecer a coisa e percebê-la como é, nada mais do que isto? A diferença tematizada em si mesma. A diferença na diferença. A diferença não como identidade. A identidade não como diferença. A diferença não em relação ao outro. A diferença não como eufemismo ou nova terminologia. A diferença não como reforço das políticas de inclusão. Pensar o conceito de diferença numa perspectiva artístico-filosófica. A diferença como multiplicidade, pró-Nietzsche. Fotografe e converse com as imagens a partir de uma escritura autoral.

Com inventividade - talvez - criar rumos para o embate com o dissenso



5

Walter Benjamin fala, a respeito da prostituição, da “sexualização do espiritual” e explica que essa situação ocorre quando se abandona todo sentimento privado, toda

5 Imagem-instante produzida por Helena. Professora. Aluna de curso de pós-graduação em educação da UFRGS. Aluna artista. Aluna que trouxe para a aula suas obras. Aluna que fotografou o prazer da brincadeira, o prazer da docência, o prazer do planejamento de uma aula. Aluna que fotografou o banheiro feminino da FACED-UFRGS para mostrar os paradoxos da prostituição privada espetacular.

vontade ou espírito privado, o que acontece quando nos entregamos inteiramente a uma obra, ao espírito ou ao prazer. A Erótica da qual se trata aqui alcançada toda a sua dimensão. Não se limita à sexualidade. Tem uma função ética, da qual o dionisíaco é o paradigma, sair de si, romper de maneira pluridimensional a clausura do corpo individual para participar da embriaguez coletiva que, como fio condutor, de uma maneira explosiva e manifesta ou subterraneamente discreta garante o equilíbrio e permanência da socialidade⁶.

Como preservar, então, a capacidade de ser afectado pela sociabilidade promíscua? Como ir ao encontro de todos e qualquer um? Como posso pensar a pessoa com deficiência em escolarização em espaços escolares comuns, de maneira mais livre, espontânea, experimental, através de uma permeabilidade, uma passividade, até mesmo uma fraqueza?

Fotografar avaliações e prescrições



7

6 MAFESOLI, 2009, p.34.

7 Imagem-instante produzida em Altamira-Pará. Proposição feita a alunos de graduação. Disciplina "Psicologia da Educação" para os Cursos de Pedagogia e Biologia do Campus Universitário de Altamira - UFPA. Pensar a partir de Nietzsche quando dizia: "é preciso um pouco de caos dentro de si, para dar luz à uma estrela dançante". Pensar a afirmação da vida por meio da mestiçagem, do encontro com outros, na prática da mestiça, na exposição à alteridade. Não foi possível nos descolarmos da grande enchente que acometia a cidade. Olhar para a cidade era olhar para as suas águas, para o Rio Xingu, para o transbordamento dos fluxos, os sem limites da vida, o que sobra nos momentos de encontro com o primitivo e o arcaico no humano. Nada levou-nos a pensar na falta, na desgraça, no infortúnio, mas, sim, no caos como prescrição, suas acepções como prognóstico e posologia.

Algo precisa ser esgotado daí. Talvez haja algo na extorsão das intempéries, das fatalidades, dos acontecimentos. Isto para que a vida possa vir a tempo, para que a vida mesma possa aparecer diferentemente, como num outro jogo a ser pensado⁸. Deficiência: quando falamos neste pressuposto compreendemos um déficit, um menos a ser recuperado, um comparativo, uma falta, uma tentativa de trazer para a norma, de igualar. Já que o que não é igual, normal, contido, desorganiza, desestabiliza, tira do lugar de domínio, de calma, de equilíbrio, de saber; Porque não nos confrontarmos com a queda e os cacos de tal ambiência; Porque não tem lugar aquilo que não se supunha ocupar; Devir “tudo que não foi contado”. Um diferenciar-se a si mesmo. Sujeitos que se diferenciam de si próprios em um só corpo, na univocidade do ser? A diferença que não pressupõe faltas, e potencializa julgar-se sujeito? Lidar em sambas; romper com danças; criar preceitos para o novo. Uma educação do samba que dê trabalho, que transpire, que repita, que faça novamente, que sambe, samboleie, bamboleie, que imploda coisas em saltos e pulos no pulo. Talvez, uma educação que se preocupe com a genealogia da coisa toda? Como entrar na boca do poeta, no senso incomum do artista, na loucura do mito, na...? Talvez: num pensamento que diga sim à divergência, ao contra-senso, ao *nonsense*. Abrir as possibilidades [im]possíveis de ser qualquer ferida qualquer sujeito e retirar dali alimento para as investidas de escola contemporânea. A fotografia possibilitaria a alunos com deficiência outras maneiras possíveis de enunciação, parresia, escritura, enfim, de plástica da verdade? A escola planejaria e avaliaria doutro modo, com a fotografia; Parece-me um desafio falar de avaliação diferenciada, prefiro apostar em procedimentos e didáticas diversificadas, que culminariam em avaliações também diversificadas, com múltiplos recursos, parafernália, meios e técnicas. Estes, por sua vez, poderão além de auxiliar a diagnosticar a aprendizagem, servir de potência para mobilizar outro planejamento, um planejamento de outras novas estratégias e outras novas aulas e outros novos procedimentos. Parece-me, sobretudo, que a avaliação pode tomar força de revisão de procedimentos por parte do professor. E, sem dúvida, aquele aluno com deficiência poderá, de modo diversificado, modelar, escrever, pintar, bordar, desenhar, ler, escutar, sorver, falar, anotar, degustar, recortar, calcular, passear, cheirar... Ficar quietinho. Avançar e

estacionar sempre que o cansaço ou tédio se instalar. O aluno com deficiência teria, dessa maneira, mais tempo para dar uma resposta, pesquisar, ir à “Lan”, para usar a internet, para pesquisar nas “Wikis”, para vaguear por bibliotecas, para trocar informações com gente experiente, para experimentar coisas... Um tempo intenso, em vida, em meio às experiências, em meio a propostas intensas de aula e convívio com o disparate. Para a produção de outros corpos, corpos da diferença, pensemos música, algo que se compõe tal música, música que embala e dança. Tentemos pensar o déficit como potência; Na potência de agir, na estimulação maior, na complexificação das coisas, na invenção de si, na ampliação do mundo, na musicalização das formas, na diversificação de parafernalias e trechos da vida: talvez aí fugas. É importante, portanto: não procurarmos moderações leves, graves, severas, complexas de déficit; não procurarmos quem pode e quem não pode ir à escola; não procurarmos quem pode e quem não pode aprender; não procurarmos quem pode e quem não pode interagir com outros; não procurarmos quem pode e quem não pode ser incluído ou excluído... O excerto que segue pode ser lido como simplório, já que estamos tratando de corpos complexos, de pessoas com deficiência, de gentes que se embrenham na experiência da deficiência. Contudo, este trechinho pode trazer ar e suspiro para um texto com tantas argumentações fortes, afirmativas e prescritivas na medida da fabulação.

A verdadeira riqueza hoje é a inteligência das pessoas, sua criatividade, sua afetividade, e tudo isso pertence, como é óbvio, a todos e a cada um. Tal potência de vida disseminada por toda parte nos obriga a repensar os próprios termos da resistência⁹.

Por vias de criação e impulsos criativos

Afirma-se a fotografia na educação como forma de aprendizagem, ensinagem, bricolagem, disjunção, compartilhamento e inclusão. O retrato escolar pode dar corpo às imagens-istantes capturadas por alunos em aula. A foto traz a conversação e a fabulação consigo, e para os espaços escolares. A foto transfigura o que é vívido na educação. A foto mostra capacidades e dignidades

daqueles postos a fotografar. A foto tenciona as habilidades de ver, de compreender, de analisar, de pesquisar, de raciocínio, de afeto, de inteligência. A fotografia vem, na contemporaneidade, como disciplina potente para a escrita de vidas escolares. Propõe-se a fotografia na escola, invariavelmente, por uma educação em meio à vida e à contemporaneidade. Mais pretencioso, promove-se aqui uma artesanaria do pensamento em educação, como exercício filosófico e invenção do déficit como potência, procurando afirmar a vida como potência. Os enunciados proferidos pelos professores podem ser desde “se eu fosse uma árvore” à o que se faz para demonstrar para se está feliz; O que uma câmera e tais provocações podem movimentar em um aluno, isto, sim, nos interessa na contemporaneidade.

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. “O prazer do texto”. In Barthes, Roland. *O prazer do texto*. 4. ed. São Paulo : Perspectiva, 2006. 5. ed. 78 p.

_____. *Como viver junto*: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos; cursos e seminários no Collège de France, 1976-1977. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Incidentes*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BOSCH, Eulália. *Quem educa quem?* Educação e vida cotidiana. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. *Cursos sobre Spinoza: (Vincennes, 1978-1981)*. Fortaleza:

Ed. da UECE, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: O governo de si e dos outros // Curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GALLI, Tânia & AMADOR, Fernanda. *Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa - considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo*. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=229019189004>. Acesso em junho de 2012.

GAI, Daniele Noal. “Notas do idiotismo: Arthur Bispo do Rosário e Manoel de Barros”. In *Arte, educação, filosofia: oficinas produzidas em 2011*, p. 65-77.

MAFFESOLI, Michel. *O ritmo da vida*. São Paulo : Record, 2007. 223 p.

_____. *O mistério da conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e sociabilidade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia, ou Helenismo e pessimismo*. Tradução, notas e posfácio de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *A gaia ciência*. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

PELBART, Peter Pal. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

SPINOZA, Baruch. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.



Experimentações Fotográficas com Danças Urbanas
Fotos: Lu Trevisan. Dançarino: Adriano Oliveira Soares.
Estudos do Corpo

Outros olhares para os corpos e as sexualidades das pessoas com deficiência

Miriam Piber Campos¹

As análises que compõem esse texto se constituíram de um recorte que fiz a partir de algumas problematizações que surgiram durante o processo de construção de minha dissertação no Mestrado em Educação². Nesta, procurei tensionar os recorrentes discursos que são criados com relação aos corpos e sexualidades das *pessoas com deficiência* como sendo muitas vezes corpos sem beleza e sem atrativos.

Neste texto, procurarei apresentar como as práticas de bio-ascese, discutidas por Ortega³, juntamente com o avanço das biotecnologias, podem operar outras visibilidades para os corpos das *pessoas com deficiência* e, também, para o exercício de sua sexualidade. Esse texto poderia ser mais explorado, precisamente por se tratar de um tema polêmico, tanto entre as *pessoas com deficiência* quanto para as instâncias envolvidas direta ou indiretamente com as *pessoas com deficiência*. Apesar disso, nesse momento, em virtude do pouco tempo que teria para expandir a discussão sobre o assunto, limito-me a apresentar apenas algumas problematizações que acreditei serem importantes para a ocasião.

1 Possui graduação em Pedagogia - Orientação Educacional pela Universidade Luterana do Brasil (2004) e Especialização em Psicopedagogia e Interdisciplinaridade Institucional e Mestrado em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (2006). Atualmente é Diretora Pedagógica do Instituto de Desenvolvimento Educacional e Profissional Integrado - INDEPIn. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: Educação, Surdos, Escola, Educação Especial, Orientação Educacional, Ensino à Distância, Corpo e sexualidade, Processos de ensinar e aprender, entre outros.

2 Que possui como título: "Nem anjos, nem demônios: Discursos e representações de corpo e de sexualidade de *pessoas com deficiência* na Internet".

3 ORTEGA, 2002.

Podemos dizer que esse é um assunto recorrente nas entrevistas que selecionei, bem como das reportagens que se encontram na seção “Talento”. Um indicador disso é o fato da própria página “Sentidos” ter uma seção específica para tratar desses assuntos, intitulada de “Científico”⁴, na qual é destacado como essas novas tecnologias podem auxiliar as *peessoas com deficiência* (mas, não só elas) a terem uma melhor “visibilidade”. Ao me referir à “visibilidade”, quero dizer que agora — ao menos é o que podemos encontrar na página “Sentidos” — são as próprias *peessoas com deficiência* que começam a fazer uso de discursos que as representam corporal e sexualmente. Se antes esses corpos eram inventados/construídos de “fora para dentro”, hoje eles começam a ser (re)inventados/(re)construídos “de dentro para fora”. O que quero dizer é que, nos dias atuais, as *peessoas com deficiência* começam a imprimir novos sentidos aos discursos que, até então, falavam de seus corpos e de suas sexualidades deficientes — isso fica evidente nas entrevistas que analisei, já que as pessoas ali entrevistadas faziam questão de apresentar e falar sobre seus corpos e suas sexualidades. Elas diziam, para todos aqueles que queriam ler as reportagens, quais eram as suas possibilidades e potencialidades. Essa possibilidade de falarem por si mesmas só aconteceu, entretanto, no momento em que elas começaram a imprimir novos sentidos aos discursos que até então as representavam. Esses novos discursos agora as representam como pessoas que passam a ser vistas a *partir da experiência* da deficiência, e não *apesar* dela.

Tal atitude só foi possível porque o corpo deixou de ser entendido, tanto nos discursos do conhecimento cotidiano quanto do científico, apenas como uma mera expressão do biológico, que gera “o que somos a partir de uma informação genética, aquilo que se traduz como uma identidade de parentesco, que dá uma certa semelhança de características, tais como cor do olho, cor do cabelo (...)”⁵. Hoje, compreendemos (no sentido prático, cotidiano mesmo) que o corpo tanto é representado quanto representa sua cultura: “o corpo carrega uma história, tanto social quanto individual; marcas sociais tornam-se marcas subjetivas – aquilo que o ‘ruído’ da exterioridade, enquanto dobra em nós, faz corpo”⁶. Isso porque cada sociedade autoriza-se a

4 Disponível em: <http://www.sentidos.com.br/subhome/cientifico.asp>. Acesso em 2 de dez de 2004.

5 SANTOS, 1997, p. 86.

6 Idem.

falar desse corpo (como aconteceu com as *peessoas com deficiência*) que é atravessado por inúmeros discursos que vão constituindo-o, ao longo do tempo, como os discursos religiosos, médicos, psicológicos, da mídia, dentre tantos outros, os quais têm legitimidade e autoridade para falar dele.

Tentar compreender os discursos que circulam para representar ou como representação dos corpos e das sexualidades não é uma tarefa fácil. Torna-se ainda mais difícil quando se trata de compreender os discursos e representações em relação aos corpos e às sexualidades das *peessoas com deficiência* (em razão das representações freqüentemente negativas que circulam a esse respeito). Nas entrevistas analisadas, mesmo que os entrevistados procurem dar outros sentidos às suas falas, as *peessoas com deficiência* ainda são vistas como pessoas à margem da sociedade. São representadas como despossuídas de beleza física e como incapazes de “ter/exercer” uma sexualidade (ou ambas, uma vez que beleza e sexualidade, parecem não existir para as *peessoas com deficiência*). Em outras situações, entretanto, elas são representadas como hipersexualizadas, constituindo-se, nesse caso, em um perigo (moral) para a sociedade.

Essa ação discursiva, ao mesmo tempo em que institui e produz representações dessas sexualidades, também institui, através de suas relações de poder, a nomeação dos corpos que terão “direito” de viver a sexualidade, os corpos que poderão, enfim, ser desejados, cobiçados, apreciados etc. Esses discursos, investidos de autoridade/legitimidade, passam a representar e a falar sobre os corpos e a sexualidade das *peessoas com deficiência*, também estão presentes nas entrevistas que analisei. Muitas vezes, eles não estão ditos explicitamente no texto, já em outros eles parecem ficar bem evidentes, fazendo “eco” em pequenas frases, tais como nas narrativas que apresento a seguir.

Em relação às fotos da modelo Mara Gabrilli⁷, apresentadas na revista TRIP⁸, por exemplo, encontramos chamadas tais como esta: “É a primeira mulher com tetraplegia a fazer um ensaio sensual para uma revista”. Já em relação às fotos que a modelo Brenda Costa⁹

7 Disponível em: <<http://www.sentidos.com.br/canais/materia.asp?codpag=15&cod-tipo=2&subcat=54&canal= talento>>; Acesso em: 2 dez. 2004.

8 Edição nº 82, de set. de 2000.

9 Disponível em: <<http://www.sentidos.com.br/canais/materia.asp?codpag=3846&cod-tipo=2&subcat=54&canal= talento>>; Acesso em: 2 dez. 2004.

tirou em abril de 2004 para a revista TRIP (nº 110), encontramos a seguinte chamada: “Não faça barulho ao espiar essa matéria. Essa é a condição especial para entrar no silencioso território da modelo Brenda Costa, carioca, 22 anos, 1,77 metros, 55 quilos, medidas 88-61-92 – e surda”.

A chamada da entrevista a seguir se refere à dificuldade de Rita de Cássia¹⁰ em conseguir freqüentar salas de bate-papo na Internet. Segundo ela, ao entrar nestes *chats* e revelar que era deficiente (que é uma pessoa com Síndrome de Down), ela sempre “ouvia” brincadeiras de mau gosto, sendo desprezada pelos internautas. Apesar disso, “foi enfrentando o preconceito, que não existe somente no mundo real, que ela encontrou o grande amor da sua vida”, disse ela no referido *site*.

Nos pequenos excertos acima mencionados, reiteramos a legitimidade de alguns discursos, como, por exemplo, o discurso médico, já que ele refere (e dá nome) à existência de uma deficiência “comprovada” (tetraplegia, surdez, Síndrome de Down etc.), que está legitimada e é conhecida pela ciência. Reitera-se, também, junto desse, o discurso do cotidiano, partilhado pela sociedade de um modo geral, a qual exclui aquele que ela julga ser o outro, o diferente. E penso que também poderíamos dizer que se encontra, articulado a esses dois, o discurso da psicologia, mostrando a importância de as *pessoas com deficiência* se superarem, já que, afinal, todos aqueles (ou mais exatamente todas aquelas mulheres ali apresentadas) conseguiram ultrapassar suas dificuldades, suas deficiências etc.

Apesar disso, em cada um desses discursos, está explícito, também, o lugar que cada *pessoa com deficiência* “deve ocupar”. Assim, por exemplo, modelos “não podem” ser tetraplégicas ou surdas, salas de bate-papo “não podem” ser freqüentadas por pessoas com Síndrome de Down. As *pessoas com deficiência* possuem, então, corpos e sexualidades que parecem ficar “aprisoados” dentro de determinadas representações e regras culturais que nos dão a impressão de negar aos indivíduos esses espaços, lugares que parecem “já ter dono” (aquelas pessoas consideradas “normais”).

Os discursos que circulam acerca do corpo, em especial essa centralidade na beleza, na saúde, na aptidão (*fitness*), produzem também os corpos das *pessoas com deficiência* (assim como daquelas pessoas consideradas normais, porém, fora dos padrões

10 Disponível em: <<http://www.sentidos.com.br/canais/materia.asp?codpag=4134&codtipo=2&subcat=54canal=talento>>: Acesso em: 2 dez. 2004.

estabelecidos) como sendo corpos feios, doentes, inaptos, podendo até constranger. Desse modo, tais discursos parecem neutralizar toda e qualquer possibilidade de visibilidade (mais positiva) desses corpos. Isso possivelmente acontece porque há, hoje (não podemos nos esquecer), uma maior valorização e mesmo um culto ao corpo “ideal/perfeito” – parece que ter um corpo escultural e se manter jovem tornou-se uma “compulsão” de proporções quase incontroláveis. Como relata Sant’Anna:

[...] se hoje o corpo tende a ser compreendido nas artes e na ciência, na mídia e no cotidiano de milhares de pessoas como sendo um espaço de infinitas potencialidades, atuais e virtuais, não resta dúvida de que descobri-lo adquire ares de uma grande e fascinante empresa. Mas se cada um é considerado o principal descobridor dessa riqueza supostamente inesgotável, fica para cada um, igualmente, não apenas a tarefa de superar os limites do próprio corpo, mas, também, aquela de inventá-los. E, como em qualquer redescoberta do corpo, quando se pretende superar limites, também é necessário fabricá-los¹¹.

Desde o final do século XX, o avanço da medicina e as novas tecnologias para se obter um corpo “perfeito” fizeram com que esse corpo se transformasse praticamente em uma “máquina”. Segundo Louro, “as possibilidades de transgredir categorias e fronteiras sexuais, as articulações corpo-máquina, a cada dia, desestabilizam antigas certezas”¹², uma vez que “todas estas transformações afetam, sem dúvida, as formas de viver e de construir identidades de gênero e sexuais”¹³. Essas transformações criam determinadas representações com relação ao corpo e à sexualidade de uma maneira geral, por nos atravessarem e nos constituírem por meio dos vários discursos circulantes (e.g., médicos, religiosos, familiares etc.) na sociedade a respeito daquilo que devemos fazer com nosso corpo e nossa sexualidade. Em outras palavras, o “discurso determina sua capacidade de permanência em uma dada sociedade. Sua condição essencial é a de que nunca está completamente instaurado, sua

11 SANT’ANNA, 2000, p. 57.

12 LOURO, 1999, p. 10.

13 Idem.

permanência é sempre provisória”¹⁴.

Podemos dizer que foi com a invenção da população¹⁵, no século XVIII, que as técnicas de poder, antes exercidas insistentemente sobre o corpo individual, começaram, então, a se modificar. A partir daquele momento, elas passaram, também, a ser exercidas sobre a população, ou seja, sobre aquilo que passa a ser entendido como sendo um “corpo social”. Foucault¹⁶ esclarece que “os governos percebem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem com um ‘povo’, porém com uma ‘população’, com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde [...]”. Essa política assentada na vida, na administração de suas variáveis (ou seja, uma biopolítica), passa a inter-relacionar a estrutura de poder-saber e os elementos ligados à vida dessa população. O corpo biológico começa, então, a fazer parte dos registros da política: a vida atravessa as fronteiras no que se refere ao espaço do controle de saber e das operações do poder. E nesse contexto o conceito de biopoder começa a ser compreendido como uma oposição ao direito de morte. Em outras palavras a operação, agora, é no sentido de fazer viver mais.

Se este saber-poder sobre o “corpo social” fez com que tivéssemos uma preocupação com o que acontecia dentro de nosso corpo físico (preocupação individual, solitária, íntima), de tal forma que cada sujeito se preocupava com sua higiene, estética, entre outros, sem que ninguém precisasse saber disso, hoje, pelo contrário, essa preocupação se exterioriza. Parece necessário que cada um diga como está cuidando de seu corpo, o que se configura, tal como refere Ortega¹⁷, na valorização do corpo pelo corpo, naquilo que ele chama de bio-identidade.

Tal valorização é o que acontece com Mara Gabrilli¹⁸. Ela diz que não foi somente ao ficar deficiente que ela passou a cuidar mais de seu corpo, pois já se preocupava com ele antes disso — como que precisando dar uma satisfação a todos aqueles que acessam a seção “Talento”, no sentido de dizer como que ela cuidou ou está cuidando

14 PINTO, 1989, p. 38.

15 Invenção essa, tal como se tem enfatizado para outros distintos processos, e.g.: Philippe Ariès, para a invenção da infância, Michel Foucault, para a história da loucura, entre outras.

16 FOUCAULT, 2003, p. 28.

17 Ortega, 2002.

18 Disponível em: <<http://www.sentidos.com.br/canais/materia.asp?codpag=15&codtipo=2&subcat=54&canal= talento>>; Acesso em: 2 dez. 2004.

de seu corpo — como ela mesma diz:

[...] eu nunca me larguei, eu trato meu corpo com tanto carinho, e principalmente depois do acidente, eu tenho uma atenção muito grande com meu corpo, e ele começou a precisar mais, tudo que acontece eu fico atenta, porque meu corpo mudou, minha sensibilidade mudou, tem muita coisa que eu tenho que reaprender, então eu vivo muito meu corpo, e não é uma coisa, corpo só. É corpo e mente mesmo!

Se antes éramos discretos com relação aos cuidados e performance de nossos corpos, isso parece não ser mais necessário (como parece acontecer com esse excerto); o importante é exibirmos a todos nossa saúde, nosso corpo malhado, nossa beleza etc. E esse corpo passa a ser ele mesmo (o que ele mostra, apresenta), a nossa identidade, ou seja, a identidade que temos/construímos/carregamos — enfim, os nossos eus. Para Ortega¹⁹, “trata-se da formação de um sujeito que se autocontrola, autovigia e autogoverna. Uma característica fundamental dessa atividade é a *autoperitagem*. O eu que se pericia tem no corpo e no ato de se periciar a fonte básica de sua identidade” — vide excerto anterior.

Cada sociedade, conforme sua cultura, imprime marcas ao corpo, isto é, prescreve/estipula formas de “produzi-lo, modelá-lo”, inscrevê-lo. E é por meio dessas marcas deixadas sobre esse corpo (substrato biológico), que não deixa de ser a “base” sobre a qual a cultura age, se inscreve e se afirma. Tal como argumenta Tucherman,

o corpo sustenta como matéria a produção dos processos de identificação a partir das suas evidentes marcas visuais que expõe a identidade do sujeito consigo próprio, com a sociedade e com o grupo do qual participa e pelo qual quer ser acolhido e recolhido²⁰.

Em outros momentos, tal como argumenta Foucault²¹, os discursos que circularam sobre a sexualidade passaram a ser uma das formas mais poderosas de regulação social, servindo, inclusive,

19 Ortega, 2002, p. 155.

20 TUCHERMAN, 1999, p. 106.

21 FOUCAULT, 2003.

de suporte para as práticas disciplinares, por enfatizarem que o corpo é um “dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade – por exemplo, para a identidade sexual”²².

Na atualidade, conforme salienta Ortega²³, essa sexualidade de que nos fala Foucault não ocuparia mais a mesma centralidade, se levarmos em conta as práticas ascéticas²⁴ contemporâneas. Isso aconteceria em razão daquilo que poderíamos chamar de biossociabilidade, que, de uma forma ampla, “visa descrever e analisar as novas formas de sociabilidade surgidas da interação do capital com as biotecnologias e a medicina”²⁵. Nas práticas de ascese inseridas na biossociabilidade, o corpo e a comida passam a assumir o lugar de destaque antes atribuído somente à sexualidade, como as novas fontes de ansiedades e patologias.

A biossociabilidade se configuraria como uma maneira de sociabilidade não-política organizada por corporações de

interesses privados, não mais reunidos segundo critérios de agrupamento tradicional como raça, classe [...], como acontecia na biopolítica clássica, mas segundo critérios de saúde, performances corporais, doenças específicas, longevidade etc²⁶.

Isso, para Sibilia, representaria

uma possibilidade inusitada: o corpo humano, em sua antiga configuração biológica, estaria se tornando ‘obsoleto’. Intimidados pelas pressões de um meio ambiente amalgamado com o artifício, os corpos contemporâneos não conseguem fugir às tiranias (e das delícias) do *upgrade*²⁷.

O que a autora nos coloca é comum na seção “Científico”.

22 WOODWARD, 2000, p. 15.

23 ORTEGA, 2002.

24 Nas práticas ascéticas greco-romanas e cristãs “o corpo era submetido, a uma dietética que tinha por objetivo a sua superação e sua transcendência como prova de habilitação para a vida pública, de intimidade com a divindade ou da derrota da nossa condição mortal” (ORTEGA, 2002, p. 167).

25 ORTEGA, 2002, p. 153.

26 Id., 2002, p. 153-154.

27 SIBILIA, 2002, p. 13.

Esse é o caso de um excerto de uma reportagem ali apresentada, em que um especialista britânico em robótica diz: “os seres humanos vão recorrer, cada vez mais, a implantes tecnológicos no corpo [...]” e complementa mais adiante dizendo que

como morcegos, os cegos serão capazes de sentir objetos à sua volta, usar sensores ultrassônicos, e pessoas com lesões na coluna ou esclerose múltipla poderão se deslocar com a ajuda de implantes. As cadeiras de rodas poderão ser conduzidas por sinais cerebrais²⁸.

Esse cientista (Kevin Warwick, 49 anos), segundo a mesma reportagem, foi “o primeiro homem a implantar no corpo um microchip para assinalar sua localização e se comunicar com computadores remotos [...]”²⁹. O que parece que a página “Sentidos” quer com essa seção, e em especial com as matérias nela apresentadas, é dizer que as novas tecnologias que estão sendo desenvolvidas têm o intuito de proporcionar uma melhor qualidade de vida para todas as pessoas e que, em virtude disso, caberia, talvez, às *pessoas com deficiência*, assumirem a responsabilidade pelo cuidado de seus corpos.

Nas concepções contemporâneas, os discursos que circulam, relacionados ao risco (de doenças, mortes, acidentes), seriam os elementos basilares da biossociabilidade. Ortega refere que “o indivíduo se constitui como autônomo e responsável através da interiorização do discurso do risco. O corpo e o *self* são modelados pelo olhar censurante do outro, que leva à introjeção da retórica do risco”³⁰. Tal interiorização induziria os sujeitos a se preocuparem mais com seus hábitos diários em relação aos cuidados com o corpo, sendo a alimentação e os exercícios físicos elementos preponderantes desse cuidado com o risco. Isso pode ser observado nas palavras da entrevistadora de Mara Gabrilli:

Com uma rotina de quase atleta, Mara dedica de três a quatro horas por dia à reabilitação física. Faz exercícios para cada músculo do corpo, alongamento, fisioterapia e uma alimentação balanceada. O resultado da disciplina é visível:

28 Disponível em: <<http://www.sentidos.com.br/canais/materia.asp?codpag=4764&cod-tipo=2&subcat=34&canal=cientifico>> Acesso em: 29 abr. 2006.

29 Idem.

30 ORTEGA, 2002, p. 156.

um corpo bem torneado e firme, com pernas tão fortes que poderiam ser as de uma corredora – uma vitalidade que em nada lembra a fragilidade de alguém que não consegue se manter em pé sozinha³¹.

Talvez seja esse cuidado com o risco que faça com que as *peessoas com deficiência* tenham uma preocupação maior com o seu corpo, por elas “inevitavelmente” já se encontrarem inscritas em algum grupo de risco, dependendo de qual foi a origem de sua deficiência. Tais cuidados começam a ser mais controlados por todas as pessoas, para que seus níveis de colesterol ou glicose não ultrapassem os padrões recomendados, evitando, assim, doenças cardíacas, pressão alta, derrames, entre outros.

Essas são práticas, muitas vezes, associadas a exercícios físicos mais frequentes para que o corpo se mantenha sempre em forma e com uma aparência saudável. E, se tudo isso não surtir o efeito desejado, existe a possibilidade de recorrermos às mais novas e avançadas técnicas médicas (caso da biomedicina, biotecnologias, entre outros) com o propósito de se atingir tal “façanha”. Cabe, aqui, trazer as colocações de Ortega, apoiadas em David Morris, quando diz que:

[...] a ideologia da saúde e do corpo perfeito nos levam a contemplar as doenças que retorcem a figura humana como sinônimo de fracasso pessoal. ‘É uma religião secular’, diz David Morris, ‘da qual os deficientes e os desfigurados estão, evidentemente, rigorosamente excluídos a não ser que estejam dispostos a representar o papel ossificado designado para eles nos dramas baseados na realidade como modelos corajosos de ‘ajustamento pessoal, esforço e realização’³².

Se, como coloca Morris, os grupos marginalizados/excluídos, e entre eles estão as *peessoas com deficiência*, que precisam, nessa nova ordem social, ser saudáveis, joviais, produtivas, autoconfiantes para serem aceitos, fica fácil, então, “compreender o surgimento, nos

31 Disponível em: < http://www.2020brasil.com.br/publisher/preview.php?edicao=0404&id_mat=742 > Acesso em: 8 de abr. 2004.

32 MORRIS *apud* ORTEGA, 2002, p. 158.

últimos anos, de grupos de idosos, portadores de deficiências, grupos de *self care* e movimentos de auto-ajuda, vistos como desafios e resistência à medicalização [...]”³³. Na ótica desses grupos, não existiria mais um conceito de doença a ser tratada, mas sim, uma deficiência no sentido de um déficit que deveria ser compensado socialmente. Sendo assim, para Ortega³⁴,

[...] os grupos e bio-identidades sociais construídos na biossociabilidade por meio de práticas de bio-ascese se distinguem precisamente por deficiências a serem compensadas (deficiência da mulher frente ao homem, do negro frente ao branco, do gay frente ao heterossexual, do deficiente físico frente ao indivíduo fisicamente normal, dos velhos frente aos jovens, etc).

Foram, em alguma medida, esses processos sucessivos que se operaram na sociedade contemporânea que possibilitaram à maioria das *pessoas com deficiência* uma maior visibilidade, saindo, inclusive, do “mundo das sombras”, no qual se encontravam até bem pouco tempo atrás. Elas tornaram-se mais visíveis, hoje, tornando possível vislumbrar as mais variadas formas de apresentação de seus corpos (não como um exibicionismo barato, como acontecia com os bobos da corte). Em outras palavras, quero referir que os corpos das *pessoas com deficiência*, antes excluídos ou repudiados, começam, mesmo que lentamente, a modificar a sua visibilidade, começando a fazer parte de sonhos, desejos, fantasias, tal como é o caso das modelos que fazem parte das reportagens que analisei.

Hoje, essa maior visibilidade, certamente, está associada às novas possibilidades que a biomedicina, a biotecnologia, a microeletrônica, a engenharia genética, entre outros, operaram em benefício da saúde da população em geral, mas que favoreceram (e muito) as *pessoas com deficiência*. Para Tuchermann, “no século XX, a anunciada hibridização natureza-tecnologia surge como uma conquista e não mais como o pecado cultural da aproximação e mistura daquilo que tem diferente natureza”³⁵. Se antes ficávamos constrangidos ou horrorizados com essa possibilidade, no século XX,

33 ORTEGA, 2002, p. 160.

34 Idem.

35 TUCHERMANN, 1999, p. 154.

“vimos a sedução nos novos corpos que surgiam como realização da promessa tecnológica. Cada vez mais a ciência promoveu a interação das máquinas à natureza ou, se quisermos, do metal (ou do silício) à carne”³⁶.

Como podemos constatar na página “Sentidos”, em sua seção “Científico”, nos dias atuais, as *peessoas com deficiência* têm a seu dispor próteses de braços e mãos com *chips* que lhes permitem uma maior mobilidade; pernas de titânio que são mais resistentes e leves, fazendo com que elas consigam uma melhor adaptação à prótese (muito utilizada pelos atletas paraolímpicos); cadeiras de rodas adaptadas às necessidades das *peessoas com deficiência* (e.g., para o uso diário, participar de competições — como jogar basquete — participar de corridas, dançar etc.); aparelhos auditivos tão pequenos que são quase imperceptíveis; implantes cocleares; transplantes de córneas; tratamentos com células-tronco, entre tantas outras possibilidades que facilitaram (e muito) a vida daqueles que têm condições financeiras e querem se utilizar desses artifícios tecnológicos a seu favor³⁷. Trago, mais uma vez, o exemplo de Mara Gabrielli³⁸, para exemplificar o que digo, porque em uma de suas reportagens ela diz que está participando de um experimento, realizado no Hospital das Clínicas de São Paulo, com mais vinte e nove (29) voluntários, em que se submete “a um estudo experimental com células-tronco (células que têm a capacidade de se transformar em qualquer tipo de célula) inseridas em pacientes com traumatismo raquimedular”.

Não pretendo, aqui, fazer nenhuma apologia ao uso de qualquer “coisa” que seja, mas apenas atentar para o fato de que o avanço alcançado pelas várias áreas envolvidas, direta ou indiretamente, com o corpo — querendo ou não — promoveram uma melhor inserção social das *peessoas com deficiência* — ao menos, tal como referi, para aqueles que têm recursos para tanto, sejam eles em termos de informação ou recursos econômicos. A partir dessas considerações, é possível perceber o quanto essas práticas ascéticas contemporâneas fizeram com que as *peessoas com deficiências* se submetessem a esse disciplinamento corporal, principalmente se

36 Idem.

37 Devemos reconhecer que todos esses avanços estão à disposição de apenas uma pequena parcela da sociedade brasileira, em virtude dos valores elevados de tais dispositivos tecnológicos.

38 Idem.

levarmos em conta que a

ascese implica em um processo de subjetivação. Ela constitui um deslocamento de um tipo de subjetividade para outro tipo, a ser atingido mediante a prática ascética. O asceta oscila entre uma identidade a ser recusada e outra a ser alcançada”³⁹.

Com tantos recursos disponíveis, e crescentemente acessíveis, é possível pensar que as *pessoas com deficiência* queiram ter um corpo saudável, bonito, esteticamente atraente, tal como as novas tecnologias têm prometido. Isso, para que todos vejam que agora *elas têm um corpo* que pode ser visto/apreciado, assim como a sua sexualidade, pois têm a opção de escolher exercer ou não essa sexualidade, exibir ou não esses corpos e não mais (apenas) a marca de uma deficiência incapacitante.

Se antes, tal como nos coloca Tuchermann⁴⁰, elas eram os monstros, os *freaks* que causavam medo, horror, hoje, elas se submetem às mais variadas práticas proporcionadas pelas técnicas biomédicas e, assim, tanto podem se submeter quanto “desafiar sua cultura, integrar-se nela, transcendê-la”⁴¹ na busca de “seu corpo” ideal/desejado. É isso que parecem fazer as pessoas que aparecem na seção “Talento”. Elas não querem mostrar “o corpo” explorado pelos meios de comunicação de massa (que mesmo para os ditos “normais” é algo praticamente impossível de conseguir), mas sim, o corpo que deixa de ser marcado como limitado/inerte para ser um corpo com outras possibilidades/potencialidades.

Referências

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 15ªed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

LOURO, Guacira Lopes (Org.); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

39 ORTEGA, 2002, p. 141.

40 TUCHERMANN, 1999.

41 TUCHERMANN, 1999, p.140.

ORTEGA, Francisco. “Da ascese a bio-ascese: ou do corpo submetido à submissão do corpo”. In REGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 139-173.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Com a palavra o Senhor Presidente José Sarney: o discurso do plano cruzado*. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

SANT’ANNA, Denise Bernuzzi. “Descobrir o corpo: uma história sem fim”. In *Educação & Realidade*. v.25, n.2. Porto Alegre, FAGED/UFRGS, jul.-dez. 2000.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi. “Um preto mais clarinho... ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos”. In *Educação e Realidade. Cultura, Mídia e Educação*. v.22, n.2. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, jul.-dez. 1997.

SEÇÃO TALENTO. Disponível em: <http://www.sentidos.com.br/canais/mais_materias.asp?subcat=54&canal=talento> Acesso em: 2 dez 2004.

SENTIDOS. Disponível em: <<http://www.sentidos.com.br/canais/>> Acesso em: 2 dez. 2004.

SIBILA, Paula. *O homem pós-moderno: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

TUCHERMANN, Ieda. *Breve história do corpo e de monstros*. Lisboa: Vega, 1999.

WOODWARD, Jeffrey. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000. p. 07-72.



Experimentações Fotográficas com Danças Urbanas
Fotos: Lu Trevisan. Dançarino: Adriano Oliveira Soares.
Estudos do Corpo



O ato de desenhar: (não)representação e criação

Anderson Luiz de Souza¹
Orientação: Paola Zordan²

O ensino do desenho da figura humana³ é trabalhado em disciplinas de diferentes cursos de graduação, e aqui destaco os cursos de graduação em Moda, onde tal disciplina é comumente encontrada nos currículos da área. Esta temática é pré-requisito para disciplinas que tratam do desenho e ilustração de moda, onde os processos de desenhar o corpo humano e suas vestimentas são tomados como modos de representar tais elementos. Tendo a representação como problema, este texto apresenta breves apontamentos sobre a tradição de representar o corpo humano por meio do desenho que se mantém até os dias de hoje. O presente texto busca tratar o ato de desenhar como criação não se fixando na representação, pensando com a filosofia da diferença, mais especificamente com Gilles Deleuze, o ato de pensar como criação.

1 Anderson Luiz de Souza é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação UFRGS na linha de pesquisa Filosofias de Diferença e Educação. Especialista em Arte Contemporânea e Ensino da Arte - ULBRA (2011). Graduado em Moda (Bacharelado) CESUMAR Maringá/PR (2006). Professor auxiliar de ensino da Universidade Feevale, lecionando no curso de bacharelado em Moda e também no curso de Artes Visuais (bacharelado e licenciatura). Professor no INDEPin - Instituto de Desenvolvimento Educacional e Profissional Integrado em cursos livres da área de Artes e Moda.

2 Paola Zordan é doutora e mestre em Educação, Bacharel em Desenho e Licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da UFRGS entre as Artes Visuais e a Educação, também foi professora de Artes no Colégio de Aplicação da UFRGS e em escolas básicas da rede de ensino particular de Porto Alegre.

3 Desenho da figura humana é a forma como normalmente são nomeadas as disciplinas de cursos de graduação em Moda e Artes Visuais. Entendendo aqui figura humana como sinônimo de corpo humano e anatomia humana.

O desenho como representação

A representação da figura humana na arte ocidental foi motivo de grande preocupação da Antiguidade até o início do século XX. Esta se estabelece ora primando pela busca de corpos perfeitos, mesmo que representados abstratamente, ora buscando representar figuras que pudessem ser tomadas como reais, verdadeiras⁴. Os modelos e estudos de representação do corpo humano, que datam da Grécia antiga, partiam dos estudos da aparência humana e de certas proporções de partes do corpo. Alguns escultores, pintores e arquitetos, ao longo do tempo foram criando seus modelos e definindo proporções, tomadas como adequadas para a construção de uma figura humana dita ideal e perfeita para suas respectivas épocas.

Talvez um dos exemplos mais antigos, ainda hoje utilizado, seja o criado pelo escultor Policleto de Argos, que por volta do século V a.C., escreveu um tratado intitulado o *Cânon* ou *Cânone*⁵. O tratado consistia em um sistema de proporções que se estabelecia entre uma unidade básica e o comprimento de várias partes do corpo. E para exemplificar sua teoria, Policleto criou em bronze uma estátua de Aquiles (também conhecida como “O Portador da Lança” ou ainda como o “Dorífero”) com dimensão maior que a escala humana⁶. Embora o tratado e a estátua original tenham sido perdidos, restaram apenas cópias da estátua em pedra e mármore que foram produzidas por romanos algum tempo mais tarde. O que se sabe hoje sobre o tratado, dá-se com base nas produções e registros de contemporâneos a Policleto e de estudiosos que analisaram a fundo as cópias existentes da estátua de Aquiles na tentativa de se determinar a proporção ideal estabelecida por Policleto. Como o tratado original não existe mais, todas as informações que se têm a seu respeito acabam se tornando suposições pautadas em interpretações de fontes incompletas. Tal impasse torna comum a existência de autores que defendem que a proporção ideal para se representar uma figura humana seria, segundo Policleto, a do cânone de sete cabeças, e autores que definem a mesma proporção como sendo a de sete cabeças e meia.

4 LANEYRIE-DAGEN, 2004, p.9

5 Termo que deriva da palavra grega *Kanon relativa a “medida”* ou “regra”.

6 STOKSTAD, 2005, p. 145.



“Dorífero” com representação da proporção de sete cabeças

Ilustração digital: Anderson Luiz de Souza

Independentemente de qual tenha sido a proporção exata definida por Policleto, muitos outros pintores, escultores e estudiosos ao longo da história da humanidade foram estabelecendo diferentes cânones para a representação de figuras humanas produzidas como modelos ideais. A exemplo de Vitruvius que, no século I a.C., propôs o seu sistema de medidas ideais dos corpos criado a partir da teoria das ordens arquitetônicas, sistema este que após o final da Idade Média veio a ser tomado como referência por muitos artistas como Poussin, Jean Dominique Ingres, Leonardo da Vinci, Albrecht Dürer, Piero della Francesca, Rubens. Entre tantos outros que, assim como olharam para as regras e tratados propostos por seus antecessores, também propuseram seus próprios tratados e definições, inventando seus modelos de corpos.

Essas diferentes figuras evidenciam que não se tem um modelo fixo e tomado como verdadeiro para seguir, mas sim, diferentes representações. Com isso é possível pensar, também, que a representação da figura humana parte de diferentes anatomias humanas que variam de acordo com condições étnico raciais,

diferenças culturais, hábitos alimentares, condições de saúde, atividades físicas, as quais constituirão o desenvolvimento anatômico. Assim pode-se pensar também nas diferenças de pessoas que nascem com deficiência ou de pessoas que adquirem alguma deficiência por meio de possíveis acidentes, uma diferença de ordem identitária, uma diferença que representa, que se dá por oposição, onde sempre se acredita que há um certo e um errado, sendo o dito certo o modelo.

Mesmo diante de todas as possibilidades e variáveis existentes para se representar o corpo humano em esculturas ou desenhos, tanto em livros e publicações destinadas ao ensino de Artes Visuais quanto ao ensino de desenho artístico destinado à área da Moda, os desenhos de figuras humanas tomam como fundamentação teórica as bases de cânones clássicos. Nestas, as proporções do corpo humano são definidas tomando a altura da cabeça como unidade de medida, a exemplo de Szunyoghy e Fehér⁷, os quais estabelecem que as proporções corretas da altura do corpo humano correspondem entre seis cabeças e meia a oito cabeças, sendo a medida de sete cabeças e meia a mais habitual.

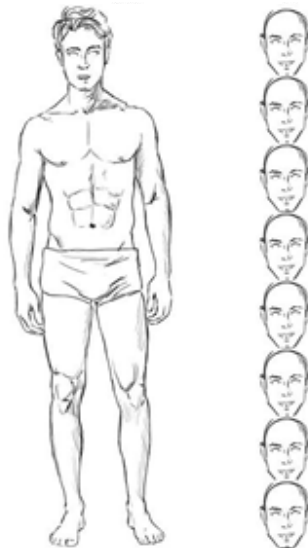


Figura humana representada com proporção de 8 cabeças

Ilustração: Anderson Luiz de Souza

O desenho de figura humana é um elemento de extrema relevância para a composição de desenhos de moda: o conhecimento acerca das formas do corpo humano e suas respectivas e possíveis proporções possibilitam subsidiar a criação dos desenhos de roupas e demais elementos que podem vir a compor o universo do vestuário. Nos desenhos de moda, a figura humana acaba por se fazer presente mesmo que o desenho represente apenas a peça de vestuário, omitindo o corpo: como no desenho de uma calça, onde o fato de existir ali as formas que denotem a posição, largura e comprimento da cintura, quadril, pernas e tornozelos, tais conjuntos de formas e demais elementos, permitirão compreender as formas de um possível corpo. Mesmo não existindo em tal desenho o traçado explícito de um corpo, a calça traz parte da ideia de corpo em suas formas. O mesmo pode ser pensado para o desenho de uma camiseta, um colar, um anel, um calçado ou um chapéu, pois trazem em suas formas parte das formas do corpo humano, afinal são elementos criados para envolver de alguma maneira os corpos.



Desenhos de roupas envolvendo corpos
Ilustração a lápis: Anderson Luiz de Souza

Constatação que dá força à ideia de que, para desenhar figuras de moda, não há a obrigatoriedade de um domínio técnico que aproxime o desenhar do traçado representacional de uma figura humana dita perfeita, mas sim de conhecer suficientemente tal figura que se deseja desenhar para traçar suas formas, estabelecendo um domínio de suas proporções. Não se trata de desenhar precisamente as linhas que dão forma à figura humana, mas de saber as localizações e posições de onde tais linhas, mesmo que trêmulas e/ou segmentadas, podem vir a serem traçadas.

O desenho de moda é utilizado como forma de registro e criação de sugestões de ideias, que se ligam às possibilidades de vestuários. Algumas vezes, no anteceder da confecção da roupa, o desenho é criado como maneira de representá-la, evidenciando seu tamanho, suas cores, seu caimento, sua composição, seus detalhes de modelagem em relação à forma e aos comprimentos do desenho do corpo que a veste. Mas, um desenho de moda também pode ser tomado como forma de representar elementos do vestuário já existentes, ou ainda, sugerir elementos de moda que talvez nunca venham a ser confeccionados.

Estes desenhos podem ser denominados como “*croquis*” ou mesmo como “ilustrações de moda”. Embora alguns autores defendam a existência de uma diferença entre estas duas conceituações, também é comum encontrar ambos os termos sendo utilizados como sinônimos. Isto porque o termo *croqui*, que possui origem francesa, embora comumente associado de modo mais amplo ao desenho de moda, também se liga à ideia de um desenho realizado rapidamente, como um esboço ou mesmo um rascunho. Ou seja, um desenho capaz de sugerir uma ideia, não se prendendo a grandes refinamentos gráficos por meio do uso de técnicas que permitam que este registro seja feito rapidamente.

Enquanto isso, o termo ilustração de moda está muito ligado à ideia de um desenho de cunho publicitário, onde a preocupação com a representação dos elementos do vestuário seria menor que no *croqui*. Podendo:

...tornar-se, portanto, uma imagem que pode não estar preocupada com a identificação do produto para a venda direta (detalhes do modelo, por exemplo), mas sim com a identificação dos valores e referências que a marca, ou fabricante,

atribui a seus produtos de forma geral⁸.

Desta forma, é possível pensar que muito do que irá constituir um desenho de moda, quanto a vir a ser um *croqui* ou uma ilustração, está no discurso atribuído a tal imagem. Um *croqui* pode vir a se tornar uma ilustração, ou mesmo simultaneamente ser interpretada como as duas coisas, assim como uma ilustração pode ser tomada como *croqui*, ou ambas as coisas.



Desenho de ilustração-croqui ou croqui-ilustração

Ilustração em aquarela: Anderson Luiz de Souza

8 RONCOLLETA, Mariana Rachel; FARIA, José Neto de; NAVALON, Eloize; GUILLEN, Paula; MARTUCHELLI, Allan; CURCE, Priscila. (Org.), 2012. p.76.

Desenhos e imagens ilustrativas retratando o uso de trajes e indumentárias são praticamente tão antigos quanto as próprias civilizações que produziram tais registros. Seja por meio de pinturas rupestres, desenhos em paredes de templos babilônicos e egípcios, desenhos em cerâmicas gregas e romanas, mosaicos bizantinos, seja pelas *esfregaduras*⁹ britânicas, gravuras medievais e pinturas renascentistas, a representação de figuras humanas vestidas está presente há muito tempo na história da humanidade.

Embora a história da arte conte com uma infinidade de registros e imagens que representam figuras humanas, como retratos e gravuras, portando seus respectivos trajes, uma grande parte destes registros e informações históricas efetivamente feitas com o foco na representação de imagens de moda, datam de meados do século XIX. Algumas publicações de moda, a exemplo de “La Mode Illustrée”, “Gazete du Bon Ton” e “Le Pettit Courrier des Dames”, publicavam desenhos de moda que representavam os estilos de vida e influências culturais em evidência naquele momento. Momento este, em que jornais (de publicação diária ou semanal) se tornavam, praticamente, as únicas formas de acesso às notícias, fato que tornavam os desenhos ali ilustrados em modelos a serem seguidos.



Ilustração de Traje de passeio publicado no *Petit Courrier des Dames*, 1850¹⁰

9 São chapas sepulcrais de bronze recortadas em formatos de pessoas, gravadas com detalhes que representem as roupas dos falecidos e encravadas nos pisos de igrejas. Tais elementos são encontrados apenas na Inglaterra e em algumas regiões de Flandres (Bélgica) LAYER, 1989.p.64.

10 *Le Petit Courrier des Dames*, 1850. RIDING COSTUME. Imagem disponível em <http://www.fashion-era.com/images/1800_1900_laver/1850_laver_riding.jpg> Acesso 02/11/2013, 22h15.

Nestes desenhos, que retratavam as figuras humanas muitas vezes contextualizadas em atividades e ambientes do dia a dia, o foco maior era destinado às roupas, as quais eram bastante detalhadas e até coloridas dependendo de onde estivesse sendo publicada. O corpo humano ficava em segundo plano, sendo comumente representado em proporções diferentes das proporções dos corpos tidos como normais. Tais diferenças poderiam ser notadas nas proporções das mãos e pés muito pequenos, cintura estreita e marcada, tanto nas figuras masculinas quanto nas femininas. Afinal, este período era regido pelo uso dos espartilhos: dentre as formas de silhueta mais popularizadas no Ocidente a de cintura vespa ou ampolheta eram as mais utilizadas.

A ilustração de moda da Belle Époque usava muito sombreado para enfatizar os contornos da silhueta ampolheta. A curva em S, obtida por meio dos espartilhos apertados e desconfortáveis, era muito mais facilmente atingida no desenho. Figuras em poses inertes e uma técnica de desenho rígida refletiam a estrutura social austera e afetada da era eduardiana¹¹.

Com o decorrer do tempo e, conseqüentemente, com as mudanças culturais e tecnológicas, as maneiras de representar as figuras humanas vestidas foram se modificando e incorporando elementos e características de suas épocas, como as linhas orgânicas e a riqueza de detalhes do movimento *Art Nouveau*¹², ou mesmo a assimilação das formas mais angulosas do *Art Déco*¹³ e ainda os métodos de criação, representação e reprodução destas imagens como os empregados nas artes e na indústria gráfica. Métodos e

11 BRYANT, 2012, p.11.

12 Estilo artístico que se desenvolve entre 1890 e a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) na Europa e nos Estados Unidos, espalhando-se para o resto do mundo, a qual interessa mais de perto às Artes Aplicadas: arquitetura, artes decorativas, design, artes gráficas, mobiliário e outras. Disponível em <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=909> Acesso 04/11/2013, 14h00.

13 O termo *art déco*, de origem francesa (abreviação de *arts décoratifs*), refere-se a um estilo decorativo que se afirma nas artes plásticas, artes aplicadas (design, mobiliário, decoração etc.) e arquitetura no entreguerras europeu. O marco em que o "estilo anos 20" passa a ser pensado e nomeado é a Exposição Internacional de Artes Decorativas e Industriais Modernas, realizada em Paris em 1925. O *art déco* liga-se na origem ao *art nouveau*. Disponível em <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=909> Acesso 04/11/2013, 14h05.

técnicas que vem se modificando, se reinventando continuamente até dias de hoje.

Criação

Tudo que foi apresentado até então sobre o desenho de figura humana se propõe a localizar de maneira resumida como o ensino do desenho de figura humana e de moda se dá, comumente, fixado à ideia (platônica) de representação. Neste, prima-se por uma cópia que objetiva se aproximar ao máximo de seu modelo original, considerando que “a cópia não é de modo algum uma simples aparência, pois ela mantém, com a Ideia considerada como modelo, uma relação interior espiritual, noológica e ontológica.”¹⁴ Resta para as cópias que se afastam do modelo ideal serem tratadas como cópias ruins, malignas, maléficas, as quais implicam em imagens sem semelhança, os chamados simulacros¹⁵.

Acaba sendo comum encontrar trabalhos de alunos, professores da área da Moda, assim como também de profissionais que estão inseridos dentro da indústria da Moda, formas nas quais a cópia de modelos legitimados é abordada como uma verdade que rege a criação de tais trabalhos. Onde os que se aproximam ao máximo do que se acredita ser o modelo ideal conseguem criar, se constituindo a “boa cópia” como a única forma de criação. O exemplo disso são os alunos que enxergam os desenhos de seus professores como a única forma de se desenhar, assim como professores que, fixados rigorosamente aos tratados e modelos clássicos de representação de desenhos de moda, não permitem que seus alunos possam vislumbrar ou experimentar outras possibilidades de desenho, senão a dos modelos que consideram adequados, como verdades absolutas.

Contudo, a criação da qual este texto pretende discutir, não trata desta criação que se vale das boas cópias (representações) como únicas verdades, amplamente defendidas e discutidas no senso comum e dentro de uma filosofia socrático platônica, e sim de uma criação dentro da perspectiva das Filosofias da Diferença, aqui pensada com Gilles Deleuze:

O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente

14 MACHADO, 2010, p. 44.

15 CORAZZA, 2004.

a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas. Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo¹⁶.

Para Deleuze, a criação está diretamente ligada ao ato de pensar. Ato este que se dá quando o pensamento entra em contato com alguma coisa que o violenta, que coloca as imagens do pensamento em movimento, em desorganização, em desestruturação, fazendo com que tais imagens deixem de ser o que eram e possam vir a ser outras imagens. Para o filósofo esta “coisa” que produz violência no pensamento é denominada de signo¹⁷. Os encontros com os signos são involuntários e, assim como se dão de formas diferentes, também podem violentar duas pessoas de forma diferente “visto que o sentido atribuído a essa violência dependerá em parte do próprio movimento ou percurso que cada uma delas está traçando”¹⁸.

Com Deleuze, a criação se dá no pensamento, no próprio ato de pensar como uma potência criadora, que combate, em uma perspectiva da representação, o pensamento enquanto “uma atividade voluntária, reflexiva e universal”¹⁹. Não se trata de um pensamento representativo, dualista, cartesiano, estrutural, estratificado, uno, estático, platônico, mas sim de um pensamento que opera com a diferença em si, renunciando a verdade, o progresso, a evolução, a origem, a totalidade, a diferença identitária, dialética, de uma lógica representacional. Desconfiando de qualquer ilusão de regresso a uma gênese, natureza perdida, essência, finalidade ou propósito ideal. É um pensamento paradoxal, sendo e deixando de ser. Um pensamento que combate os dogmas estabelecidos pelo senso comum, os quais se fixam a imagens prontas, “puramente contemplativas”²⁰

16 DELEUZE, 2003, p.96.

17 MAURÍCIO, 2011, p. 295.

18 MAURÍCIO, 2011, p.300.

19 MAURÍCIO, 2011, p.291.

20 MAURÍCIO, 2011, p.294.

pautadas por pressupostos que propiciam a construção de “uma imagem do pensamento dotado de uma natureza reta, predisposta ao conhecimento da verdade”²¹, imagens que são apenas reconhecidas dentro do modelo da reconhecimento.

É comum ouvir de alunos da área da Moda, reclames, lamentações, queixumes alegando dificuldades em se conseguir criar, se dizendo pouco “criativos”, ou sem “dom” para a criação, especialmente para a criação com o desenho. Como se o “dom” e a criatividade fossem uma propriedade mágica ou mesmo uma característica genética, detida por uma pequena minoria de afortunados. Mas muitos destes mesmos alunos não “criativos” aprenderam que a criação se resume a reproduzir imagens idealizadas que são perfeitas e conseqüentemente inatingíveis, e diante desta constatação, nem se preocupam a se colocar no exercício de tentar criar mesmo assim, ou mesmo quando tentam, ignoram suas produções de “cópias ruins”, não percebendo que é exatamente no momento em que se distancia do modelo que efetivamente se dá a criação.

Segundo Zordan²², os poderes da criação, assim como os valores da criatividade são indubitáveis. Mas a “criatividade”, frequentemente confundida com “imaginação” se tornou “uma espécie de dogmatismo da educação, especialmente no que tange ao ensino da arte.”²³ A autora lembra que sobre este assunto existem muitas pesquisas nos campos da administração e da publicidade, centradas na “geração de ideias” e “inovação de conceitos”, tornando a criatividade uma “moeda no mercado de trabalho”²⁴. Assim, há também “os trabalhos dos cognitivistas sobre criatividade” que defendem a ideia de que criar:

(...) é uma espécie de recurso para compensar falhas da inteligência, os que defendem a criatividade como “outro” tipo de inteligência, como faculdade necessária ao *brain-storming* ou como capacidade para solucionar problemas. A palavra “criatividade” carrega todas essas assertivas do “bom senso” empresarial e do senso comum do discurso educacional. Por isso, ao invés da “criatividade”, uma educação para a

21 MAURÍCIO, 2011, p.296.

22 ZORDAN, 2010.

23 ZORDAN, 2010. p.1-2.

24 ZORDAN, 2010, p.2.

Terra tem como potência o acontecimento criar²⁵.

Desta forma, o ato de desenhar, independentemente se for figura humana, *croqui*, ilustração ou desenho de moda, irá se dar como criação no instante que se desprender “das concepções humanistas e formalistas que marcaram o campo da arte”²⁶.

Criar não é uma qualidade essencial da humanidade e nem privilégio de uns poucos “inspirados”. Também não é um “ato integrador de um processo existencial” (OSTROWER, 1978, p.56), algo que aprimore os indivíduos e se configure como “processo de crescimento contínuo no homem” (idem, p. 132). A criação não “provém de áreas ocultas do ser” (idem, p.55), tampouco transcende a experiência ou visa o alcance de uma compreensão. Criar não é formar, relacionar, configurar, estruturar, ordenar, significar e comunicar, como aponta Fayga Ostrower. É preciso sair das dimensões cognitivistas, ontológicas e fenomenológicas dos estudos sobre criação, para pensar o que é o criar enquanto acontecimento produtor de diferença²⁷.

É importante dizer, que tudo que foi dito até aqui não pretende colocar a representação, assim como os modos de pensar que se fixam em uma busca por ideais, como algo a ser repudiado. Assim como também “não consiste em redescobrir o eterno ou o universal” a respeito do ato de desenhar, mas em fazer pensar sobre as “condições sob as quais algo de novo é produzido”²⁸.

Referências

LANEYRIE-DAGEN, NADEIJE. “A figura humana”. In LICHTENSTEIN, Jacqueline (Org.). A pintura: Vol. 6 A figura humana. São Paulo: Ed. 34, 2004.

25 ZORDAN, 2010, p. 2.

26 Idem.

27 Idem.

28 CORAZZA, 2004, p.16.

STOKSTAD, Marilyn. Art History. 2ª edição revisada. New Jersey: Pearson education, Inc., 2005.

SZUNYOGHY, András. FEHÉR, György. Curso de desenho anatômico: Ser humano. Potsdam, Alemanha: H.f.ullmann Publishing, 2010.

LAYER, James. A roupa e a moda: uma história concisa. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BRYANT, Michele Wesen. Desenho de moda: técnicas de ilustração para estilistas. São Paulo, Editora Senac São Paulo, 2012.

RONCOLLETA, Mariana Rachel; FARIA, José Neto de; NAVALON, Eloize; GUILLEN, Paula; MARTUCHELLI, Allan; CURCE, Priscila (Orgs.). Interagindo: design de moda. São Paulo: Editora Esfera, 2012.

MACHADO, Roberto. Deleuze, a arte e a filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

CORAZZA, Sandra; Tadeu, Tomaz; ZORDAN, Paola. Linhas de Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

DELEUZE, G. Proust e os signos. 8. ed. atualizada. (Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado). Rio de Janeiro: Forense, 1987.

MAURICIO, Eduardo; MANGUEIRA, Maurício. Imagens do Pensamento em Gilles Deleuze: Representação e Criação In Fractal, Rev. Psicol. Rio de Janeiro, vol. 23, n. 2. Maio/Agosto, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922011000200005&script=sci_arttext. Acesso em 20/11/2013, às 22h.

ZORDAN, Paola. “Criação na perspectiva da diferença”. In Revista Digital do LAV, ano 3, n. 05, setembro de 2010, p.1-2. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2135> Acesso em 30/11/2013, às 13h.



Experimentações Fotográficas com Danças Urbanas
Fotos: Lu Trevisan. Dançarino: Adriano Oliveira Soares.
Estudos do Corpo



A preparação corporal do bailarino: reflexões sobre o Método Ivaldo Bertazzo e os Fundamentos de Bartenieff

Flavia Pilla do Valle¹
Julia Lüdke²

A preparação do corpo para a dança tem sido objeto de estudos há séculos por parte de professores e educadores do movimento. Esse texto propõe uma discussão sobre um dos aspectos dessa preparação corporal dos bailarinos na atualidade, que é a educação somática, traçando aproximações e distanciamentos mais especificamente sobre o que tem sido conhecido por Fundamentos de Bartenieff (BFs) e o Método Ivaldo Bertazzo. Essa discussão se deu a partir da experiência das autoras, cada uma certificada em um dos métodos, em um componente curricular de uma licenciatura em dança.

A educação somática é um termo que tem englobado diversos trabalhos corporais alternativos de consciência corporal e reeducação corporal. Bonnie Cohen explica que somático “nomeia um campo de estudo, o estudo do corpo através da perspectiva da experiência pessoal”³. Nesse sentido, engaja diretamente a experiência cinestésica. A autora ainda coloca que essa palavra foi usada pela primeira vez por Thomas Hanna nos anos de 1960 “para

1 Flavia Pilla do Valle é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Dança pela New York University (NYU) e Especialista em Análise do Movimento Corporal pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies (LIMS). Atualmente é professora da Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Porto Alegre, RS.

2 Julia Lüdke é Licenciada em Dança pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Porto Alegre, RS. É certificada no Método Ivaldo Bertazzo pela Escola do Movimento e tem formação em Massoterapia pelo IBRATE. Atua como bailarina e professora.

3 COHEN, 2008, p. 37.

designar a experiência do corpo em contraste ao corpo objetivo. Quando o corpo é experimentado de dentro, o corpo e a mente não estão separados, mas são experimentados como um todo”⁴. Já Sylvie Fortin complementa que

a educação somática nos conduz a inúmeras possibilidades relativas à renovação dos sistemas tradicionais de ensino da dança. Por educação somática, designamos as práticas tais como a de Alexander, Feldenkrais, Bartenieff, a Ideokinesis, ou o Body-Mind Centering. Conhecidas na Europa sob a designação de cinesiologia ou de análise funcional do corpo no movimento dançado, estas práticas foram denominadas “body therapies, body work, body awareness, body-mind practices, hands-on work, releasing work” antes que o termo educação somática tenha se imposto na América⁵.

Durante a nossa formação, nunca houve uma preocupação de situar os métodos de Bertazzo ou Bartenieff sob esse rótulo. Entretanto, por entendermos que esses trabalhos compartilham desses ideais, assumimos ambas as técnicas citadas como parte desse *guarda-chuva* chamado educação somática.

A discussão tratada aqui emerge a partir de uma experiência de estágio docente de pós-graduação de uma de nós em um componente curricular de uma graduação em dança ministrado por outra de nós. Portanto, a discussão envolveu as duas autoras que eram também as professoras, cada uma com formação em uma dessas técnicas abordadas, e os alunos. O termo técnica aqui entendido em seu significado mais amplo, como modo de fazer, tal qual Mauss o utiliza para referir-se as maneiras pelas quais os homens “sabem servir-se de seu corpo”⁶. Importante ressaltar que essa experiência se deu em um período de cinco semanas totalizando 20 horas de prática no Método Ivaldo Bertazzo. A experiência nos Fundamentos de Bartenieff se deu anteriormente em outro componente do currículo de 60 horas. Uma vez que a ideia do artigo tomou forma, foi solicitada autorização dos alunos por meio de Termos de Consentimento e Esclarecimento para uso de suas falas, por meio de citação, que foram registradas

4 *Ibidem.*

5 FORTIN, 1998, p. 40.

6 MAUSS, 2003, p. 401.

no processo de ensino⁷. Dito isso, o texto traz aspectos históricos da preparação do corpo na dança cênica e segue apresentando as abordagens somáticas escolhidas. Por fim, traz princípios comuns e apresenta as especificidades de cada abordagem.

Vestígios de história

Sabemos que os primeiros registros conhecidos de estudos por parte de professores e educadores do movimento datam da Renascença. Esses conhecimentos colidem com o aparecimento da figura do professor de dança ou *maitrê de ballet*. Esse profissional se preocupava com a codificação dos passos e com o ensino dessa técnica para os nobres que frequentavam a corte. A literatura aponta que os primeiros mestres aparecem na Itália, entre eles, Domênico de Piacenza⁸. O primeiro tratado de dança conhecido foi redigido por ele e chama-se *Sobre a Arte de Dançar e Dirigir Coros*. Esse tratado introduz “a primeira classificação sistemática dos movimentos do corpo, doze ao todo, sendo nove naturais e três acidentais”⁹. Essa sistematização coloca que os movimentos naturais referem-se “a uma marcação singela, apenas cadenciando aquilo que o corpo normalmente faz. [...] Os acidentais referem-se ao que é complementar e acidental [...]”¹⁰.

Interessante notar que esses ensinamentos se apresentavam imbricados com regras de etiqueta. Eles refletiam explicitamente as normas de conduta do corpo na dança.

Além de ensinar danças de salão e montagem de ballets, o mestre de dança era esperado para definir parâmetros de etiqueta e comportamento. Um exemplo de tal ligação de arte e boas maneiras é encontrado em um manual de dança encantador de 1588 chamado *Orchésographie*¹¹.

7 Essas citações serão referenciadas através do uso de três letras maiúsculas aleatórias seguidas do semestre da experiência em questão.

8 ANDERSON, 1992; BOURCIER, 2001.

9 PORTINARI, 1989, p.59.

10 *Idem*.

11 ANDERSON, 1992, p. 34, tradução nossa. No original: *In addition to teaching ballroom dances and staging ballets, the dancing master was expected to set standards of etiquette and deportment. An example of such a linking of art and manners is found in a charming dance manual of 1588 called Orchésographie.*

Do século XVI para cá, muitas outras preparações corporais para a cena da dança surgiram. Uma significativa ruptura foi a mudança do século XIX para o XX, no qual os bailarinos hoje referenciados como modernos mudaram consistentemente os movimentos da preparação do corpo. Na dança moderna vamos observar diversos movimentos no nível baixo, com ênfase no peso e na força da gravidade. Emerge uma outra preparação corporal diferente das danças da corte ou de suas progressões técnicas dos diferentes *ballets* ao longo dos séculos.

A dança moderna do século XX [...] “recupera” o nível baixo do espaço para a dança cênica ocidental. Antes dela, tradicionalmente, o balé clássico se voltava principalmente para as zonas altas do corpo ou do espaço cênico. Enquanto o balé clássico, de origem aristocrática europeia, imprime à dança busca do superior, do etéreo, do impalpável, coreógrafos modernos como Laban, Martha Graham e Doris Humphrey se interessaram em dançar o que há de humano, forte, palpável “vivo” na dança¹².

Verificamos tais mudanças no trabalho de Martha Graham, por exemplo, na sua forma de acionar a bacia através do movimento como centro de gravidade, e, portanto, o centro de mobilidade do corpo ou na importância dada por Mary Wigman à respiração, que neste caso comanda as funções musculares e articulares, fornecendo aos bailarinos o meio de alcançar os princípios de tensão e relaxamento. Neste contexto e entendimento de corpo e movimento na dança, não era mais suficiente a repetição mecanicista dos movimentos, era necessário criar caminhos para acessar o corpo e o movimento do bailarino.

As propostas de Laban, conforme exemplificado na citação anterior, compõem essa reforma moderna do século XIX para o XX. Elas são até hoje um importante sistema para pensar o movimento e sua atualidade se deve em grande parte pela sua constante permeabilidade com outras ideias contemporâneas. O Sistema de Análise do Movimento ou Labanálise (LMA) é um sistema que envolve a observação, análise e descrição do movimento corporal da dança ou de qualquer outra atividade de movimento do corpo e se

12

MARQUES, 2010, p.109.

organiza a partir de quatro categorias interligadas que são o Corpo, Espaço, Expressividade e Forma. Esse sistema pode ser utilizado para observar o movimento no todo, ou seja, sua impressão geral, ou a especificidade e o detalhe de um movimento. O estudo desse sistema não dispensa a prática corporal, pois é a partir da experiência do corpo que a teoria é compreendida. Uma das grandes contribuições incorporada no sistema desenvolvido pela corrente americana foi a incorporação do trabalho da bailarina e fisioterapeuta Irmgard Bartenieff (1900-1981). Apesar de alemã, Bartenieff desenvolveu seu trabalho e foi reconhecida em Nova York, onde morou a maior parte de sua vida. Seu legado é conhecido como Fundamentos de Bartenieff (BFs) e estão associados mais diretamente a categoria Corpo do Sistema de Labanálise.

Num primeiro momento, Bartenieff lecionava dança para bailarinos e, paralelamente, atuava como fisioterapeuta num hospital em Nova York, principalmente com pacientes de poliomielite. Nesse tempo, suas experiências se cruzaram e ela observou o ganho que bailarinos tinham a partir dos mesmos exercícios que ela desenvolvia com os pacientes de pólio. Seus seis exercícios básicos e suas inúmeras variações assim como seus doze Princípios do Movimento¹³ (por ela sistematizados, mas oriundos de diversas vertentes, inclusive de Laban) formam os Fundamentos de Bartenieff. Esses Fundamentos são muito utilizados pela dança na atualidade, mas não são necessariamente só para a preparação corporal do bailarino. Assim como inúmeras outras técnicas ditas alternativas, os Fundamentos de Bartenieff são parte desse grupo de atividades corporais que têm sido chamadas de educação somática.

Dentro da classificação de educação somática, também inserimos o Método Ivaldo Bertazzo, que, conforme já mencionado, por mais que não se autodenomine assim, apresenta pontos em comum com as ideias e práticas de consciência e reeducação do movimento. Bertazzo começou como bailarino e hoje é coreógrafo da Cia. Teatro Dança Ivaldo Bertazzo, que nasceu do projeto Dança Comunidade, onde trabalha com jovens das periferias de São Paulo. E é nesse contexto de interesse pela capacidade psicomotora dos seres humanos que o leva a criar um método para aprimorar a realização do gesto, seja funcional ou expressivo. A compreensão da biomecânica do corpo durante o movimento neste método está muito

13 Importante citar que esses Princípios variam entre nove e doze, conforme a linha de formação. Essa variação se dá pela sobreposição e interdependência dos Princípios entre si.

fundamentada na pesquisa de Béziers e Piret¹⁴. Ivaldo resgata das autoras, principalmente, as unidades de coordenação, que permitem a passagem de tensão através dos músculos pluriarticulados (cadeias musculares) e o uso dos membros como meio de ativação e estabilização do tronco.

Uma unidade de coordenação é um conjunto formado por dois elementos em rotação que se colocam sob tensão ao opor o sentido de suas rotações por meio de músculos condutores (pluriarticulados), graças a um dispositivo intermediário de flexão-extensão¹⁵.

Em linhas gerais, o método se propõe a reconstruir a trajetória do desenvolvimento motor, ampliando a consciência, a autonomia e a estrutura do movimento. Para tanto, Ivaldo Bertazzo, desenvolveu em parceria com quatro fisioterapeutas – Ana Marta Nunes Zanolli, Geni Gandra, Juliana Storto, Liza Ostemayer – exercícios que trabalham a mobilidade ativa do corpo, o posicionamento das alavancas osteomusculares e a psicomotricidade nas diferentes atividades corporais, nos diferentes planos espaciais.

Bertazzo apresenta a ideia de uma luta antigravitária do corpo na busca pela verticalidade e pela sobrevivência, que aos poucos foi enfraquecendo com o desenvolvimento tecnológico que acompanha a humanidade. Hoje tentamos viver da forma mais cômoda possível, cedendo à gravidade, o que acaba causando desequilíbrios mecânico e a falta de consciência corporal e, conseqüentemente, acaba atrofiando suas bases sensoriais. Preocupado em reabilitar este corpo desconectado, Ivaldo criou exercícios que se propõem a trabalhar tanto a atitude preparatória ao gesto, como a execução do mesmo, pois o desalinhamento e a indisponibilidade osteomuscular na posição de *start*¹⁶ desorganizam o movimento.

Se o seu maior dom é a posse de uma soberba verticalidade, que o seu maior inimigo seja o enfraquecimento de todas as conquistas que o ajudaram a ficar em pé, levando-o a afundar-se

14 BEZIERS, 1992.

15 BEZIERS, 1992, p.21

16 A posição de *start* é o ponto de partida para a execução do gesto, uma atitude preparatória em que todos os sentidos para o impulso estão acentuados, para que o *start* do movimento seja o mais eficiente possível.

sobre seu próprio peso, achatando-se no solo, desenvolvendo joanetes, varizes, artroses! ¹⁷

Todo este trabalho de reeducação do movimento proposto pelo Método Ivaldo Bertazzo utiliza a via sensório motora – através de estímulos vindos das periferias do corpo (sistema nervoso periférico) que ao atingirem o cérebro (sistema nervoso central), obrigam-no a responder com ações musculares – para criar novos padrões motores, ou melhor, resgatá-los em nossa memória durante o desenvolvimento quando crianças.

O Método Ivaldo Bertazzo se direciona para a sociedade em geral, bem como para áreas específicas como a dança, ou seja, para todos que desejam desenvolver a consciência corporal para a execução do movimento, seja ele um gesto cotidiano ou expressivo.

Principais ideias desenvolvidas na experiência

Nessa seção, desenvolveremos alguns aspectos da experiência prática das aulas. Cientes das limitações da transcrição para o papel, tentamos elucidar ao leitor alguns pontos concretos do trabalho.

No decorrer de oito aulas, desenvolvemos alguns fundamentos do Método Ivaldo Bertazzo. Foram eles: (1) o desenvolvimento da dorsiflexão e dos arcos transversos e longitudinais do pé; (2) a rotação externa da articulação coxofemoral, que pela ação do glúteo máximo verticaliza o sacro, levando a um alargamento dos ísquios e um estreitamento da bacia e pelo glúteo médio estabiliza bilateralmente o quadril em um plano frontal; (3) a musculatura abdominal estabiliza o quadril e conecta-o ao tórax, possibilitando o encadeamento muscular para a descompressão da coluna durante a respiração; (4) a respiração, que busca aumentar o volume interno, conquistado na inspiração, momento em que o diafragma desce e as costelas se alargam e mantido na expiração, através de uma contração excêntrica do abdômen, a fim de não perder a descompressão da coluna; (5) estabilização da cintura escapular, seguindo a mesma ideia do quadril, onde acontece uma verticalização das escápulas um alargamento do peitoral, seguido das torções do braço; (6) o equilíbrio, através do trabalho harmonioso dos grupamentos musculares, garantindo uma equivalência de tônus e força; (7) a marcha, que busca a tridimensionalidade do movimento, com a torção do tronco, a tração dos

17

BERTAZZO, 2010, p.24.

pés no chão para avançar, atitude a frente, o alargamento dos passos e a transferência de peso, promovendo sempre a descompressão da coluna; (8) e os exercícios em diferentes planos e posições, que exigem a organização corporal para o movimento equilibrado, para o gesto integrado, reproduzindo a movimentação que nos é exigida diariamente e promovendo a reeducação do movimento. Cada um desses fundamentos do Método Ivaldo Bertazzo podem ser pensados em sua relação com os Fundamentos de Bartenieff, os quais nós articularemos a seguir.

(1) o desenvolvimento dos arcos longitudinal e transversal através da dorsiflexão.

Um dos Princípios do Movimento dos BFs chama-se *Grounding* que tem sido traduzido no Brasil por Enraizamento e, ainda, Ancoramento. Com grande influência das artes marciais, esse princípio pensa a conexão com o chão. Isso se dá através da sensação do peso e do “sentir a gravidade”. Podemos ainda dizer que

envolve a conexão do corpo e dos marcos ósseos com a superfície e o centro da terra. É sentir seu próprio peso, de forma que o corpo ‘ancore’ a base de contato com o chão, dando estabilidade para mover-se. Este princípio pode ser aperfeiçoado com o uso consciente da respiração. A respiração, principalmente na fase da expiração, ajuda a sentir o próprio peso, e é normalmente um meio para se achar a estabilidade deste princípio¹⁸.

Como normalmente estamos sobre os pés, a formação dos arcos são meios importantes de pensar o Enraizamento. Além disso, envolve sentir o pé largo, com dedos do pé abertos como “pé de pato”, os três pontos de apoio do pé (metatarso do dedo mínimo, metatarso aproximadamente entre o primeiro e segundo dedo, e calcanhar) com o peso bem distribuído nesse “triângulo”.

Esse sentir a “conexão com centro da terra” certamente tem que vir acompanhado de um outro Princípio de Bartenieff que chama-se Contratensão. Nesse caso, a contratensão para o “céu em oposição à terra”.

Bertazzo, nessa mesma linha, fala que na formação dos

18

VALLE, 2001, p. 57.

arcos transversos e longitudinais dos pés (através da dorsiflexão realizado pela contração do tibial anterior) criamos uma tensão muscular por oposição que é conduzida pelos membros inferiores através dos músculos pluriarticulados e assim, permite acionar e estabilizar o tronco, reverberando até a cabeça, em uma cadeia que gera o crescimento e a descompressão da coluna. Este caminho só é possível, pois não há como dissociar as unidades de coordenação de que falam Beziere e Piret.

(2) a rotação externa da articulação coxofemoral, que pela ação do glúteo máximo verticaliza o sacro, levando a um alargamento dos ísquios e um estreitamento da bacia e pelo glúteo médio estabiliza bilateralmente o quadril em um plano frontal.

Na associação dessa estabilização do quadril, poderíamos pensar em termos de BFs em duas questões. Primeiro, a ideia de pelve neutra desenvolvida em seus exercícios básicos e, segundo, o Princípio do Movimento do Alinhamento Dinâmico (ou Conectividade ou, ainda, Dinâmica Postural).

A pelve neutra envolve o posicionamento do osso íliaco de forma que se mantenha a curvatura *normal* da coluna lombar. Essa ideia, presente em diversas linhas de trabalhos mais contemporâneos, defende o não uso da retificação da coluna lombar ao deitar no chão, comum há algumas décadas atrás em diversos trabalhos realizados na posição decúbito dorsal. Nesse sentido, a posição da pelve neutra é a mesma tanto na posição deitada quanto na posição de pé. Numa visão lateral do corpo podemos observar, nessa ideia de pelve neutra, os seguintes marcos ósseos alinhados: sínfise púbica e as espinhas íliacas antero-superiores posicionadas numa mesma superfície ou plano vertical (na posição de pé essa superfície vertical coincide com a linha da gravidade e, na posição deitada, com a linha do chão).

Já o Princípio do Alinhamento Dinâmico no LMA envolve o uso de “linhas imaginárias de movimento que projetam o corpo a partir de pontos ósseos em direção ao espaço”¹⁹. É o que se chama de arquitetura do corpo, uma arquitetura móvel, que se busca constantemente equilibrar as tensões providas pelo movimento num processo contínuo de avaliação e ajuste. Afinal, tanto na dança como no cotidiano estamos em constante movimento e devemos estar aptos a usar nosso esqueleto de forma eficiente e alinhada dinamicamente.

Assim, quando o Método de Bertazzo fala em estabilizar o quadril para provocar uma rotação coxofemural, pensamos na dinâmica postural do movimento entre articulações da coxo-femural/ísquios, joelho e pé, que independente de apontar para a linha média ou lateral do corpo devem estar alinhados para suportar o peso sem sobrecarregar as articulações (consequentemente ligamentos, cápsulas, músculos, etc.).

(3) a musculatura abdominal estabiliza o quadril e conecta-o ao tórax, possibilitando o encadeamento muscular para a descompressão da coluna durante a respiração.

O centro do corpo é reverenciado em diversas práticas corporais e no Sistema de Labanálise não é diferente. À isso chamamos de Princípio do Suporte Central. Envolve não só os abdominais, mas toda a musculatura do centro do torso que num misto de contrações concêntricas, excêntricas e isométricas conectam as seis extremidades do corpo: cabeça, cóccix, pernas e braços. O Alinhamento Dinâmico precisa desse Suporte Central assim como todos os outros princípios precisam uns dos outros. O uso do Suporte Central passa por uma maior consciência dessa musculatura interna. Ciane Fernandes refere-se a esse princípio no LMA de Suporte Muscular Interno e reforça que “o uso dos músculos internos para estabilização e suporte permite o destencionamento da musculatura superficial e facilita o movimento e a expressão corporal”²⁰.

(4) a respiração, que busca aumentar o volume interno, conquistado na inspiração, momento em que o diafragma desce e as costelas se alargam e mantido na expiração, através de uma contração excêntrica do abdômen, a fim de não perder a descompressão da coluna.

No Sistema LMA, ao trabalhar o Suporte da Respiração, Bartenieff “coloca a importância da consciência da respiração a fim de usá-la como fluxo contínuo”²¹. Fala ainda que “sendo ela a base fundamental do movimento, seria a base vital para dar qualidade, forma e volume ao movimento corporal”²². Ainda que Ciane Fernandes ressalte que “todos os exercícios de Bartenieff baseiam-se na respiração abdominal, ou seja, inspirando-se profundamente até a

20 FERNANDES, 2002, p. 42.

21 VALLE, 2001, p.57.

22 *Ibidem*

região do abdômen”²³, a experiência da formação em BFs de uma das autoras aproximava-se mais com a disponibilidade do espaço interno em toda a sua tridimensionalidade.

Fica claro que muito do valor do conselho dado sobre respiração é útil se esta é usada em toda a sua capacidade simultaneamente. A absorção do oxigênio é aumentada quando se usa a “respiração do peito”, assim como a “respiração abdominal”, respiração “das costas”, “originada da pelvis”, e enfim, “através do torso inteiro”²⁴.

A disponibilidade do espaço interno em toda sua potencialidade tridimensional ainda nos parece mais relevante se pensamos na dança que se manifesta em múltiplas configurações dinâmicas do torso, ou seja, ao moldar o torso nos movimentos dançantes diferentes espaços internos são disponibilizados e restringidos. Importante lembrar que tudo isso só faz sentido se parte da experiência pessoal de cada um com esses Princípios. Nesse sentido, um aluno coloca sobre a experiência no componente curricular:

Com as aulas da técnica do Ivaldo, tive de repensar como estava realizando a minha respiração, antes eu concentrava o ar na região do peito, tornando-a curta, depois passei a *expandir* [descomprimindo] as vértebras, alongando [o espaço torácico proporcionado pela contração do] o diafragma na inspiração e já na expiração, tentei emitir a força para expulsar o ar através da dorsiflexão [iniciando pela dorsiflexão do pé], passando pelo sacro que desce ser direcionado para baixo, os glúteos contraídos, abdômen estabilizado, ombros “neutros” procurando abrir espaço na região do peitoral maior ²⁵.

(5) estabilização da cintura escapular, seguindo a mesma ideia do quadril, onde acontece uma verticalização das escápulas um alargamento do peitoral, seguido das torções do braço.

23 FERNANDES, 2002, p.41.

24 DOWD, 1995, p.15, tradução nossa. No original: *It becomes clear that much of the valuable advice on breathing give us quite useful as long as it is all used simultaneously. Oxygen intake is increased when we use “chest breathing” as well as “abdominal breathing”, breathing “from the back”, “from the pelvis”, and indeed “through the whole trunk”.*

25 LCN, 2013/2.

Ao trabalho da cintura escapular do Método Ivaldo Bertazzo associamos um dos seis exercícios básicos da Bartenieff que chamamos de Círculo do Braço. Nesse exercício, que no seu formato básico é realizado – assim como todos os outros básicos – na posição deitada, um dos braços desenha círculos tridimensionais envolvendo a cintura escapular principalmente do lado do braço da ação. O foco é conscientizar para o ritmo escápulo-umeral do movimento de forma eficiente, isso é, não diminuindo espaços importantes como o espaço que distancia o ombro da orelha e não usando tensões que não são necessárias.

Junto a isso, é importante que ao realizar o Círculo do Braço estejamos atentos ao Alinhamento Dinâmico entre úmero, esterno, escápula e clavícula. Todos esses ossos se movimentam e se alinham constantemente. A articulação entre esterno e costelas (cartilagem condral) também se movimenta e se adapta, afundando/projetando o esterno e moldando a caixa torácica. Bartenieff nos descreve que o propósito do Círculo do Braço envolve

estabelecer o ritmo escápulo-umeral do braço-ombro-escápula e controlar a rotação (interna e externa) do braço a partir da articulação do ombro. Estabelecer uma conexão diagonal clara entre as partes direita superior e esquerda inferior ou entre esquerda superior e direita inferior do corpo (oblíquos do abdome na frente, e o grande dorsal nas costas) para contralateralidade ²⁶.

(6) o equilíbrio, através do trabalho harmonioso dos grupamentos musculares garantindo uma equivalência de tónus e força.

O equilíbrio harmonioso dos grupamentos musculares preconizado pelo Método Ivaldo Bertazzo parece aproximar-se com o Princípio das Correntes Cinéticas ou Musculares dos BFs e, conseqüentemente do sistema LMA. As Correntes Cinéticas são a harmonização dos grupos musculares que se ativam e relaxam de forma orquestrada. Fernandes chama atenção para esse desencadeamento do movimento e essa conexão das diferentes parte dos corpo, dizendo que Bartenieff utilizou essa continuidade a partir do Suporte da Respiração: “todo o exercício dos Fundamentos Corporais de Bartenieff inicia-se e evolui de acordo com a respiração. O processo respiratório estimula os músculos profundos do abdômen

26

BARTENIEFF, 1997, p. 246.

e pélvis, facilitando toda movimentação”²⁷.

As correntes cinéticas são o trabalho em conjunto dos músculos, dos grupos musculares, dos agonistas, dos antagonistas, sinergistas e estabilizadores. É o movimento que percorre as partes do corpo para um mesmo fim: o movimento eficiente.

(7) a marcha, que busca a tridimensionalidade do movimento, com a torção do tronco, a tração dos pés no chão para avançar, atitude a frente, o alargamento dos passos e a transferência de peso, promovendo sempre a descompressão da coluna.

Nesse item associamos a contralateralidade do Princípio de Organização Corporal (ou Padrões de Desenvolvimento), outro Princípio que chamamos de Fator de Rotação que liga-se a tridimensionalidade e o Princípio da Transferência de Peso assim como os dois exercícios básicos de Transferência de pelve (à frente e ao lado).

A marcha é um movimento contralateral que envolve uma relação da parte superior direita com a parte inferior esquerda, ou vice-versa, do corpo. Chamamos isso de uma relação diagonal e ela vai envolver o torso numa torção. Contralateral é o padrão mais complexo do Princípio da Organização Corporal. Os outros padrões são respiração, espinhal, centro-distal, homólogo, homolateral. A Organização Corporal são modos de mover o corpo que baseiam-se na observação das crianças no seu primeiro ano de vida assim como de animais. Bartenieff trabalhou extensivamente com eles e Bonnie Cohen, sua aluna, aprofundou-os e disseminou-os através da fundação de sua escola do *Body-Mind Centering*.

Você pode olhar para a sequência do desenvolvimento motor que passamos desde o nascimento até ficar de pé e andar, e ver quatro padrões básicos de movimento do espinhal passando pelo movimento homólogo (ambos os braços e pernas) no homolateral (braço esquerdo e perna esquerda juntos, braço direito e perna direita em conjunto) até contralateral (braço esquerdo e perna direita juntos, braço direito e perna esquerda em conjunto). A criança levanta a cabeça, ele rasteja, se senta, se arrasta, fica de pé, ela anda. Dentro de cada uma dessas fases existem padrões específicos,

coordenações, que ocorrem (ou não). Eu chamaria esses padrões de desenvolvimento da organização neurológica ²⁸.

Cohen ainda reforça que quanto “mais caminhos neurológicos forem estabelecidos no corpo, e quanto mais integração se tiver, mais fácil é para expressar as possibilidades multifacetadas, e mais largas e profundas serão as possibilidades de expressão e de compreensão”²⁹.

O Princípio do Fator de Rotação é a capacidade que temos de *esculpir o espaço a nossa volta* graças a mobilidade das nossas articulações, principalmente coluna e articulação escápulo-umeral. Essa mobilidade nos permite a fluidez do movimento e o uso tridimensional do espaço em sua largura, altura e profundidade.

A rotação gradativa consiste numa corrente neuromuscular de movimento que permite ao corpo traçar caminhos arredondados, suavizando quedas e mudanças de direções, facilitando sua projeção no espaço tridimensional. Este princípio implica no total uso dos músculos transversais e profundos que permitem a rotação das articulações (ombros, coxofemural, coluna) com movimento tridimensional e total rotação do corpo ao redor de seus eixos ³⁰.

O Princípio da Transferência de Peso é diretamente associado a dois exercícios básicos (Transferência de Pelve à Frente e ao Lado). Apesar de podermos transferir o peso muito além de um pé para o outro, como dos pés para as mãos, ou antebraço, etc., nos parece importante destacar a pelve como parte importante nesse princípio, uma vez que ela é o centro de gravidade do corpo. Sua conexão

28 COHEN et al, 1984, p.25, tradução nossa. No original: *You could look at the sequence of motor development that we go through from birth to standing and walking, and see four basic patterns- from spinal movement through homologous movement (both arms and legs) to homolateral (left arm and left leg together, right arm and right leg together) to contralateral (left arm and right leg together, right arm and left leg together). The infant lifts its head, it crawls, it sits, it creeps, it stands, it walks. Within each of these phases there are specific patterns, coordinations, that occur (or not). I would call these developmental patterns the neurological organization.*

29 *Ibidem*. No original: *The more neurological pathways that are established in the body, and the more integration it has, the easier it is to express the multifacetedness, the wider and with more breadth and depth will be the possibilities for expression and understanding.*

30 FERNANDES, 2002, p.57.

com as pernas e suporte de toda a parte superior do corpo a faz um elemento central. A atenção e consciência da pelve em movimento é o foco para nós, nesse princípio.

(8) e os exercícios em diferentes planos e posições, que exigem a organização corporal para o movimento equilibrado, para o gesto integrado, reproduzindo a movimentação que nos é exigida diariamente e promovendo a reeducação do movimento.

A reeducação do movimento apóia-se no conceito da “fraternidade dos músculos”, compreendendo que eles agem em conjunto. O sistema motor, em seu funcionamento ideal, age como uma democracia deveria agir; um músculo equilibra e dá suporte à ação do outro. Distribuindo e equilibrando as forças, alcança-se a meta da coordenação motora³¹.

Em ambos os trabalhos, da Labanálise e de Ivaldo Bertazzo, a ideia da experiência *em aula* é que ela possa ser, de alguma maneira, *transferida/ associada/ aprendida* para o nosso dia-a-dia. Para tanto, diversas variações são experimentadas para tornar as experiências mais enriquecedoras e o nosso repertório motor mais acessível. Esse é um desafio contínuo e um trabalho que não acaba, pois há sempre o que aprender, relembrar e complexificar.

O homem possui um sistema de movimento de extremo refinamento, a ponto de poder guiar-se, na maior parte do tempo apenas por seu “piloto automático”. Se esse sistema locomotor é a tal ponto sofisticado, por que então com tanta frequência acaba por se desorganizar e se desregular? Assim como nós, os animais possuem padrões gestuais aos quais encontram-se subordinados, mas, ao contrário do homem, parecem conservar uma integridade gestual, preservando suas possibilidades de movimento por quase toda vida. Porém, se de um lado os animais parecem contar com essa vantagem, eles não possuem, como o homem, a possibilidade de complexificar sua organização à medida que sua consciência conquista novas

etapas de desenvolvimento ³².

Na experiência de sala de aula com o Método Ivaldo Bertazzo, antes dos exercícios trabalhamos diferentes formas de estimular os sensores responsáveis pela conexão entre sistema nervoso central e o periférico, buscando uma reorganização motora, através da escovação, fricção, percussão e manipulação. Os materiais utilizados eram possíveis de se ter em casa para utilização em atividades cotidianas, como garrafas pet, elásticos, escovinhas, banquinhos e etc. Contamos com materiais disponibilizados pela instituição, como pranchas de propriocepção e bastões, mas que poderiam ser adaptados em outras circunstâncias.

A partir dos relatos feitos pelos alunos, verbais e escritos, durante as atividades e conversas, pudemos obter alguns retornos sobre a prática e compreensão desta curta experiência com o método. Foram recorrentes as observações a respeito do gasto de energia e da tensão excessiva da musculatura na realização do movimento, o que é compreensível, visto que quando estamos reconstruindo uma trajetória motora, demandamos muita força até que o corpo possa refinar e encontrar a energia necessária para o movimento.

Criei uma consciência maior do meu corpo e comecei a me corrigir quando lembrava a questão das escápulas, dos ombros, incluindo o abdômen contraído, porém é muito difícil, começa a doer e a vontade é de relaxar totalmente. Acredito que com o tempo criarei uma consciência maior, mas quando fico muito tempo na posição acabo desmanchando ou nem percebo que sai da posição ³³.

As atividades de estímulo dos sensores corporais foram muito bem aceitas e alguns acrescentaram a sua rotina e na sua prática da dança. Acredito que devido ao grande número de técnicas, tanto de dança, quanto de exercícios funcionais, que buscam promover um relaxamento antes e durante a realização do movimento, os alunos encontraram dificuldades de dialogar com o método, que por sua vez propõem um vigor muscular, uma prontidão física e procura no executar do movimento seu tônus e alongamento, sem nunca se

32 BERTAZZO, 1998, p.49.

33 STL, 2013/2.

entregar completamente à gravidade.

A principal impressão, ou a sensação/ percepção que mais me chamou atenção foi após esfregar em volta das articulações o aumento da mobilidade articular, aquecimento, ativação dessas articulações e aumento de volume, sensação de volume maior³⁴.

Outras contribuições importantes foram relacionadas ao caminhar: a transferência de peso desordenada, a falta de projeção do corpo a frente no deslocamento e falta de torção do tronco em relação as pernas. Foram, principalmente, nos exercícios relacionados à marcha e à respiração que os alunos conseguiram tomar consciência de alguns padrões de desorganização corporal e compreender de forma global o encadeamento muscular do movimento e da posição de *start*, pois ambas exigem do corpo a unidade de todos os trabalhos anteriores, sendo importante ressaltar que tanto a marcha, quanto a respiração tem implicação direta no movimento dançado.

Para Concluir: Algumas Considerações

Esse artigo propõe articular relações entre duas técnicas de educação somática conhecidas como Fundamentos de Bartenieff e Método Ivaldo Bertazzo. Apesar da descrição dessas relações no papel, reconhecemos a importância da vivência nos corpos desse material para que a experiência ganhe clareza e sentido. É a partir da significação de cada um que o material toma forma. Esse já é, por si só, um dos pressupostos da educação somática: a importância da experiência do corpo. Assim, reconhecemos o desafio de colocar essa experiência corporal por meio de um registro escrito.

Nessa experiência do corpo há uma atenção a aspectos anatômicos de uma forma dinâmica, ou seja, reforça a “importância de uma anatomia dinâmica como uma disciplina de base para o desenvolvimento da consciência corporal – não a anatomia do cadáver cortado, desmembrado, mas a anatomia do corpo vivo”³⁵.

As relações foram tecidas a partir de uma experiência de um componente curricular de uma licenciatura em Dança. Isso porque a dança tem se utilizado de várias técnicas de educação somática para o desenvolvimento da consciência corporal. Isso não substitui,

34 ALN, 2013/2.

35 STRAZZACAPPA, 2012, p.23.

entretanto, outras experiências de dança como as técnicas mais tradicionais ou as experiências cênicas de criação. Acreditamos que a apropriação de uma certa diversidade de técnicas é o melhor caminho para preparar o corpo do artista cênico e do professor-artista, cujo trabalho de docência está imbricado no seu trabalho artístico. Na dança, esse trabalho artístico é um trabalho corporal.

Pensar a eficiência desse corpo é, assim, princípio comum a todos os trabalhos de corpo. Articular essas experiências diversas, no caso aqui das duas técnicas referenciadas, é um exercício necessário frente a diversidade de trabalhos corporais que tem princípios semelhantes.

Referências

ANDERSON, Jack. *Ballet & Modern dance: a concise history*. 2ª ed. Pennington, EUA: Princeton Book Company Publishers, 1992.

BARTENIEFF, Irmgard; LEWIS, Doris. *Body Movement: coping with the environment*. 8 ed. Canadá: Gordon and Breach Publishers, 1997.

BERTAZZO, Ivaldo. *Cidadão Corpo: identidade e autonomia do movimento*. 4ª edição. São Paulo: Summus, 1998.

_____. *Cérebro Ativo: reeducação do movimento*. São Paulo: Edições SESC: Manole, 2012.

_____. *Corpo Vivo: reeducação do movimento*. São Paulo: Edições SESC: 2010.

BÉZIERS, Marie-Madeleine; PIRET, Suzanne. *A coordenação motora: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem*. (Trad. Angela Santos.) São Paulo: Summus, 1992.

BOURCIER, Paul. *História da Dança no Ocidente*. (Trad. Marina Appenzeller.) 1. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

COHEN, Bonnie Bainbridge. “Uma introdução ao Body-Mind Centering”. (Trad. Patrícia de Lima Caetano). In FERNANDES, Ciane; REIS, Andréia Maria F. *Caderno do GIPE-CIT: Estudos do Movimento I: corpo, crítica e história*. n. 18, abr.2008. Salvador: UFBA/PPGAC, 2008. p.36-49. Disponível em <http://www.teatro.ufba.br/gipe/arquivos/pdf/cadernosgipe/Gipe-cit%2018.pdf>. Acesso em 21/09/2013.

COHEN, Bonnie Bainbridge; NELSON, Lisa; SMITH, Nancy Stark. “Interview with Bonnie Bainbridge Cohen on the developmental process underlying perceptual-motor integration”. In *Contact Quarterly*, Northampton, v.9, n.2, p.24-39, spring/summer 1984.

DOWD, Irene. *Taking root to fly: articles on functional anatomy*. 3ª ed. Nova York: Contact Editions, 1995.

FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: Annablume, 2002.

FORTIN, Sylvie. “Educação Somática: novo ingrediente de formação prática em dança”. (trad. Márcia Strazzacappa.). In GREINER, Christine (Org.). *Cadernos do GIPE-CIT: estudos do corpo*. n. 1, nov. 1998. Salvador: UFBA/ PPGAC, 1998. p.40-56.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. (Trad. Paulo Neves.) São Paulo: Cosac Naify, 2003.

PORTINARI, Maribel. *História da Dança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Educação somática e artes cênicas: princípios e aplicações*. Campinas: Papirus, 2012.

VALLE, Flavia Pilla do. “Respiração na Dança”. In *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, v.1, n.1, p.55-58, janeiro/junho 2001.

VARELLA, Drauzio; BERTAZZO, Ivaldo; JACQUES, Paola Berenstein. *Maré, vida na favela*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.



Experimentações Fotográficas com Danças Urbanas
Fotos: Lu Trevisan. Dançarino: Adriano Oliveira Soares.
Estudos do Corpo

Antropologia longe de casa

Luciane Moreau Cocco¹

Falar sobre qualquer assunto numa perspectiva da Antropologia Social pressupõe, de alguma maneira, um pensamento sobre diversidade cultural. Tema esse bastante difundido no senso comum. Até parece estar na *moda* se pensar na diversidade. Essa categoria de análise tem sido banalizada quando retirada de seu contexto original, ou seja, quando fora de *casa*.

A própria constituição da Antropologia se deu num contexto longe de *casa*. Conhecidos e pitorescos são os relatos dos primeiros antropólogos rumo ao desconhecido. Narrativas de viagens priorizavam a imersão na *diferença*. O *outro*, sujeito da pesquisa, estava sempre num lugar distante. Portanto, o estranhamento inicial já estava dado através do comportamento e do estilo de vida diferente do conhecido pelo pesquisador.

De um ponto de vista antropológico o foco do presente artigo é refletir sobre uma experiência de diversidade e estranhamento da autora em ministrar a disciplina Corporeidade e Cultura para alunos do curso de Graduação Tecnológica de Dança da Ulbra/Canoas.

Desafio, uma vez que a princípio somos *treinados* na universidade para não *julgar* as diferenças, parte justamente do método e procedimentos da antropologia social se refere a estranhar, distanciar para depois relativizar conhecimentos sobre o *outro*. Mas no trabalho diário em sala de aula, como professora, convivendo com

¹ Doutoranda do Programa de Sociologia e Antropologia PPGSA/IFCS/UFRJ. Mestre em Antropologia Social/UFRGS. Professora Assistente do curso de Bacharelado em Dança – Departamento de Arte Corporal – UFRJ. Foi Professora Adjunta do Curso de Graduação Tecnológica de Dança/ULBR. Foi Professora Adjunta da Faculdade Decision de Administração de Empresa/ FGV. Foi Professora do Curso de Pós-Graduação em Enfermagem/IAHCS. Bailarina/Atriz.

distintas visões de corpo e de dança dos alunos, a diversidade *grita*, e é um aprendizado docente diário olhar e tentar entender o contexto da construção dessas diferenças.

Uma peculiaridade nesse aprendizado é que tenho uma dupla inserção no campo. Sou bailarina com trânsito em diversos estilos de dança, o que *garante* um olhar *emic* (de dentro, nativo) sobre construções de imagem corporal na dança. E, por outro lado, desempenho o papel de professora de antropologia com a *missão* de levar os alunos da dança a relativizarem as suas práticas, a perceberem em que grau se dá uma escolha, pois estas podem ter uma *cara* individual. Contudo, o que tenho comentado em sala de aula é que muito de nossas escolhas passam pelo social e pela cultura. O coletivo tem um papel fundamental em nossas escolhas, nem tão nossas assim.

O ensino de antropologia social, mais especificamente na área de corpo, tem suas particularidades. Desde 2001 sou professora de antropologia para o curso de ciências sociais. Mas também trabalhei um ano como professora de sociologia para alunos de administração de empresas da FGV, e durante três anos numa pós-graduação em enfermagem ministrando aulas de antropologia relacionada à saúde e doença, mais especificamente de antropologia num curso de dança desde 2004. Algumas impressões referentes ao ensino de antropologia aos alunos do curso de dança serão aqui compartilhadas.

Estranhamentos

O universo pesquisado está composto de alunos do curso de dança com formações distintas, muitos são bailarinos enquanto outros não têm nenhuma trajetória na dança. Uma separação se dá no nível do pertencimento a determinado *estilo* de dança, e essa inserção marca as distinções de visão de corpo.

Quem tem uma formação em dança fora da universidade normalmente tem um conhecimento prático embasado em tradições orais. O campo da dança foi e é um domínio de *mestres*, que oralmente foram passando suas *verdades*, entendidas como único modo de fazer. Por isso, os alunos com pertencimentos em técnicas de dança quando ingressam na universidade, trazem consigo essas *verdades sobre visões de corpo e dança* como verdades absolutas, irredutíveis, as quais entram em *xeque* no primeiro contato com a antropologia.

Mas há ainda outro grupo de alunos *desterritorializados*: no encontro com a universidade buscam *adquirir* uma formação em

dança, e assim uma inserção no meio artístico. Aqui é onde observo a diversidade de forma mais nítida, essas pessoas têm várias profissões alheias à dança, logo suas noções de dança não vem de vivências, mas do senso comum, através da mídia, dos shows, dos cliques de música, da TV.

Alguns problemas vêm do entendimento sobre o que um curso de dança oferece de fato. Teoria sobre dança, como as universidades de dança Européias? Não, no Brasil as universidades mesclam teoria e prática. Uma discussão sobre as implicações do ensino da dança na universidade seria um bom tema para outro texto, ou mesmo a relação entre teoria e prática nos cursos de dança.

Uma das disciplinas mais teóricas do curso de dança da Ulbra/RS tem abordagem antropológica e foi por mim ministrada – Corporeidade e Cultura – de 2004 até 2008. Tem abordagem antropológica, mas não só, estão incluídos na bibliografia assuntos e autores da área da dança. O que constitui outro desafio, *botar pra dialogar* autores de áreas diferentes com ênfase na antropologia.

A base teórica de antropologia/sociologia da disciplina é constituída por Marcel Mauss e Le Breton. Da dança, Helena Katz, Mônica Dantas e Judith Lynne Hanna, antropóloga e bailarina. Além de autores dos campos de filosofia, Merleau-Ponty e Silvino Santin. E outros autores da antropologia do corpo, Mirian Goldenberg, Denise Bernuzzi Santanna e Claude Fischler.

Outra peculiaridade já mencionada é a diferente percepção sobre o corpo e a dança. O aluno de modo geral não sabe relativizar seus conhecimentos sobre dança, na primeira aula já é dado o conceito de corpo antropológico de Mauss, e a partir daí se trabalha com a idéia da construção social de nossas concepções de corpo e de dança.

As aulas iniciais se referem a como o que eles pensam sobre corpo e dança foi sendo naturalizada por eles, através do aprendizado social, até ganharem um status de algo *natural*. Forma única de pensar. A primeira aula é uma *cacetada* para o aluno. Alguns ficam boquiabertos, chocados, desconfortáveis. Uma aluna uma vez perguntou: “por que a gente não aprendeu isso antes, quando pequeno?”.

Outro aluno, que foi monitor da disciplina, confessou: “agora penso muito nas palavras que falo, observo como os outros falam, relativizo tudo o tempo todo”. A seguir esse mesmo aluno, Wagner Ferraz, contribuiu com algumas impressões:

Algum tempo atrás meus conhecimentos sobre o corpo se resumiam a uma “fiscalidade” redutora, expressado no clichê: “corpo é cabeça, tronco e membros”. Passei por variadas situações onde enfrentava o preconceito que me rotulava como um profissional (bailarino) que desenvolvia seu trabalho com o corpo e não com a mente. Isso me causava grande desconforto e me levava a refletir sobre a questão, ao mesmo tempo em que me sentia estimulado a buscar uma resposta que pudesse mudar essa visão.

Através do ensino da Antropologia por uma professora a qual hoje me espelho, compreendi que o corpo é mais do que a visão que citei acima, compreendi que de acordo com a visão antropológica tudo é construção socialmente inclusive o corpo, que isso é um processo constante e que meu corpo é construído para dançar pela própria dança além de todas as influências dos meios onde estou inserido.

Depois de tantas descobertas me tornei monitor da disciplina com ênfase antropológica sobre o corpo e sobre o corpo que dança. Dessa forma tive a oportunidade de perceber o estranhamento dos meus colegas (da mesma forma que estranhei um dia) quando se dão conta de que o corpo é muito mais do que ouvimos no dia-a-dia em uma visão do senso comum. O corpo, a formatação de posturas, a padronização das formas são frutos das sociedades e que tudo é relativo, por isso devemos e podemos pensar muito sobre nossas ações que fortalecem determinados movimentos.

Hoje minhas buscas por experienciar e estudar o corpo e a dança se dão em uma perspectiva antropológica. Assim não me sinto limitado por conceitos nem pressionado por verdades únicas, mas

amparado por infinitas possibilidades de abordar o assunto levando em consideração diferentes contextos. (Wagner Ferraz, bailarino e monitor da disciplina de Corporeidade e Cultura por três semestres seguidos).

Comentamos, eu e Wagner, o quanto a vida nessa revolução do olhar antropológico se torna de vez em quando solitária e crítica demais. Agora tenho até dito pra ele: “calma, tem que relativizar o ato de relativizar porque senão a gente fica querendo mudar os outros a nossa volta, e não sei se é por aí”.

O caminho percorrido pelos alunos em direção a um pensamento relativizador sobre a dança é suado de se conquistar. Porque embora se fale muito da diversidade, de compartilhar a noção de danças no plural, da existência concomitante na sociedade de muitos estilos diferentes, esses conhecimentos para os alunos até então parecem fazer parte daquele *lugar* impreciso do uso do termo diversidade, já comentado no início do artigo.

Na disciplina de “Corporeidade e Cultura” os alunos, em sua maioria, vêm com a idéia de corpo fixada na imagem de corpo físico apenas - como aparece no depoimento de Wagner. Detectando esse hábito de pensamento, a escolha de reflexão primeiro desloca o foco da discussão sobre dança para uma relativização da noção de corpo.

Nem todos os alunos reagem como Wagner, tem alunos que resistem a essa relativização. Na observação em sala de aula e fora, percebo que muitos alunos entendem o princípio de relativização como algo pertinente, algo que lhes faz sentido. Os estudantes se saem bem nas provas e nos seminários, e trazem bons exemplos de que estão entendendo, mas na vida prática de criação e aulas práticas de dança, muitas vezes caem de novo nas velhas armadilhas das visões anteriores muito arraigadas neles pelas suas experiências de pertencimento num determinado estilo de dança que os condicionou a reproduzir certas noções sobre dança.

Observo haver uma dificuldade de desapegar das antigas noções. Na experiência em sala de aula arrisco dizer que esse apego é afetivo. Muitos alunos demonstram ter dificuldades de relativizar porque estão muito conectados aos seus *Mestres de Dança*. E é difícil romper com um aprendizado de dança repleto de *verdades absolutas*.

Nesse quesito me vejo em muitos alunos, também eu tive uma formação em Balé Clássico desde pequena, também eu passei

por meus choques ao perceber o quanto o balé trata o corpo como um instrumento, corpo numa dimensão física, anatômica e fisiológica apenas. E nesse momento lembro, eu estudante de antropologia, lutando e *matando meus mestres*. Simbolicamente isso é muito forte e doloroso. Vem a ser uma ruptura com o estabelecido, com o conhecido. Uma saída de um lugar de conforto e segurança.

Então, foi observado nesses anos de docência que quanto mais inserido o sujeito é num determinado tipo de dança, mais ele está contaminado com os condicionamentos de pensar e agir desse contexto social. Isso alguns alunos até reconhecem, o mais delicado é distanciar o olhar e estranhar o conhecido. O aluno é levado a fazer um *giro* na tentativa de encarar o corpo numa abordagem antropológica, nas suas dimensões psíquicas, sociais, históricas, e não só considerado por sua anatomia e biologia, ou por sua fisicalidade.

A ênfase é reconhecer cada noção de corpo como um discurso e uma prática construída e legitimada pelos estilos de danças. Percebendo num determinado grupo de dança a criação de *verdades e concepções* próprias com base nos valores legitimados pelo seu estilo. E, nesse contexto os alunos chegam à universidade *contaminados* e formatados.

Um dos exercícios usados em aula para percepção e reconhecimento de *onde* estamos, ou onde estão situadas certas concepções de corpo dos alunos será explicitado a seguir:

Exercício de Estranhamento

Na aula anterior ao exercício peço que o aluno leve para a sala de aula *um objeto que o represente*. Sempre que fiz esse exercício deixei uma semana para os alunos se depararem com a escolha e seleção do objeto. (O exercício inicia nessa escolha).

Na aula em que os alunos levam seus objetos, os coloco dois a dois, um em frente ao outro com apenas seus objetos, papel e uma caneta sobre a mesa. E, em silêncio, sem conversar cada aluno tenta escrever o que o *objeto tem a ver com o colega*. Depois comentamos em sala de aula.

Análise

Esse exercício é encarado como um treinamento da capacidade de relacionar elementos. Acredito ser também uma boa chance de olhar de uma forma mais atenta para o *outro*. Muitos alunos relatam sua

dificuldade de escolher um objeto, contam quantas idéias passaram na cabeça e quantas mudanças em uma semana. O que reforça a idéia de identidade fluida e móvel, de que representamos papéis sociais, e, estamos em movimento. Esse padrão de mobilidade tem tudo a ver com o caráter *situacional* da antropologia, graças ao princípio de que não *somos*, mas *estamos*. Esse *Exercício de Estranhamento* confronta na prática a noção de trânsito com o hábito social de *rotular*.

Impressões

Para finalizar reconheço que tem sido instigante e também renovador trabalhar os princípios da visão antropológica para alunos da dança. É um caminho onde me deparo mais uma vez comigo mesma, como professora que se pretende educadora, não num sentido prosaico ou chavão do termo, mas educadora como *des-educadora*, uma vez que minhas aulas com orientação na antropologia têm como proposta uma desestabilização daquilo que era dado como conhecido sobre dança, e não necessariamente fechamos uma nova construção do que seja dança, pois o intuito é incitar o aluno a formular uma nova visão, para permitir ele se fazer novas e mais perguntas e assim por diante. Para possibilitar aos alunos o acesso a uma visão mais questionadora de mundo, o aluno é convidado a passar por um rito de passagem em sala de aula, através do abandono de suas certezas para substituí-las não por outras *verdades*, mas por outras questões e novos problemas de pesquisa.

Essas impressões fazem parte de minha experiência de professora em diversos locais que me propiciaram conviver na diversidade, como mencionei antes. Agora, no quinto ano na função de professora dos cursos de bacharelado, licenciatura e teoria em Dança da UFRJ, ministrando a disciplina de Dança e Antropologia, tenho também ministrado a disciplina de Dança e Sociologia. A tentativa desenvolvida em sala de aula, desde a seleção das leituras, é propor uma reflexão de cunho sociológico do corpo e da dança permitindo aos alunos uma visualização dos temas que eles podem desenvolver em suas pesquisas em dança com abordagem sociológica, da mesma forma, com a antropologia.

Desse modo, o aluno chega ao curso de dança e, através da disciplina de antropologia, toma consciência de que suas construções de pensamento são totalmente localizadas, datadas, coletivas, culturais, sociais, e impregnadas de valores. Mas afinal, ensinar antropologia para o curso de dança, por quê? Neste texto

me detive a uma reflexão sobre o ensino de antropologia para os cursos de dança, dado por uma professora que vem da antropologia e é bailarina, tendo em vista que a disciplina foi pensada para tornar o fazer/pensar artístico em dança cada vez mais reflexivo: assim o aluno ganharia mais ferramentas de análise para pensar em suas escolhas – e os limites delas.

Autores lidos em Corporeidade e Cultura na ULBRA/RS 2004 – 2008

DANTAS, Mônica. *O Enigma do Movimento*. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

FISCHLER, Claude. “Obeso benigno, obeso maligno”. In *Políticas do corpo*. SANTANNA, Denise Bernuzzi de. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

GOLDENBERG, M. (Org.) *O nu e o vestido*. Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HANNA, Judith Lynne. *Dança, Sexo e gênero*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

KATZ, Helena & GREINER, Christine. “A natureza cultural do corpo”. In *Lições de Dança 3*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAUSS, Marcel. “As técnicas Corporais”. In *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

SANTANNA, Denize Bernuzzi. “Cuidados de si o embelezamento feminino: Fragmento para uma história de corpo no Brasil”. In *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTIN, Silvino. *Educação Física e Desportos: uma abordagem filosófica da Corporeidade*. RS: Unijuí, 2003.



Experimentações Fotográficas com Danças Urbanas
Fotos: Lu Trevisan. Dançarino: Adriano Oliveira Soares.
Estudos do Corpo



“InVivo Movement Research Collective” A prática como pesquisa e a dança como uma filosofia experiencial

Carla Vendramin¹

Revisito o “InVivo Movement Research Collective”, trabalho que fiz na conclusão de mestrado em Middlesex University, Londres. Como transportar e transcrever em palavras a complexidade do que foi vivenciado? Parte do trabalho que fizemos foi, na verdade, um exercício de encontrar articulação verbal para os conceitos e procedimentos que definiam a nossa prática. Um encontro de quatro artistas de diferentes nacionalidades, culturas e fazeres artísticos, com um interesse comum, o de pesquisar a interatividade entre os ambientes interno e externo do corpo, sustentando-se através de processos de imersão física e ações corporeificadas. Experienciávamos e discutíamos sobre o nosso processo que tinha como base: atenção a percepção, condição de observador / observado, risco / confiança, decisão / não decisão, insight, expansão, impersonalidade, imediaticidade, discriminação, transparência, dispersão, visibilidade / invisibilidade. Essas, as quais nesse texto chamo de “palavras”, ao longo da prática, se definiram no que delineamos como “fundações”, “ferramentas” e “estados corporais”.

Uma das primeiras discussões que tivemos foi com relação a “*immersion*” e “*embedded*”. *Immersion*: imersão. *Embedded*: nas alternativas que encontrei diretamente no dicionário, significa inserido, encaixado, encravado, ou até mesmo embutido. Encontrar o significado das palavras não era só aquele da palavra solta em si. Tínhamos a língua inglesa na nossa comunicação comum, mas éramos um coletivo de um italiano (Fabrício Manco), uma polonesa

¹ Professora no Curso Dança – Licenciatura da ULBRA Canoas. Graduada em fisioterapia pela FEEVALE-NH. Mestre em Coreografia pela Middlesex University, Londres. Contato: carlavendramin.blogspot.com / carlavendramin@gmail.com.

(Justyna Sheuring), uma australiana (Marnie Orr) e, comigo, uma brasileira e gaúcha. As palavras não são só as palavras em si. Mesmo para a Marnie, cuja língua original é inglesa. Reconhecíamos que cada um trazia uma esfera diferente de experiência individual, artística e cultural, e que muito provavelmente as palavras fariam sentidos diversos a cada um. Além do mais, o sentido, a “seta” e o “sentir” da palavra, estava sendo construído por nós mesmos. Imaginem uma piscina. Há um corpo na superfície da água, o corpo está embebido na água, provavelmente um corpo flutuante. Ele está “sobre”, este é o sentido que definimos a “*embedded*”. Um corpo que mergulha na água da piscina está imerso. Discutimos sobre o estado do corpo em estar com um nível de atenção superficial ou profundo, estar imerso ou embebido. Experienciar e articular verbalmente sobre a experiência vivida foi um fazer da prática como pesquisa. Mergulhamos em um processo de imersão física. Pesquisamos ações corporeificadas. Como uma ação não seria, de qualquer forma, “corporeificada”? Além do reconhecimento e o manuseio dos processamentos perceptivos e de estados corporais, também era central o exercício de discussões de conceituações transitórias sobre corporalidade². Por isto, frisamos, era uma pesquisa feita através de “ações corporeificadas”.

A trajetória percorrida se iniciou na disciplina Módulo de Pesquisa Coreográfica Independente – DAN4245. Inspirada pelo artigo “The Butterfly Unpinned” do professor Christopher Bannerman³, escolhi o tema intuição para minha pesquisa e criei o grupo de pesquisa *Group-4 intuition*. A chamada convidando artistas para integrarem o grupo se deu através da veiculação de *flyer* digital por *e-mail* na Artsadmin E-digest e por veiculação de e-mail e cartaz no campus de Trent Park da própria Middlesex University. O *flyer* convidava para uma pesquisa colaborativa, com uma proposta de trabalho em processo, objetivando a criação de performance, observando a intuição como guia, através da sua manifestação física no corpo, e através da articulação verbal e consciente sobre esse assunto. O *flyer* informava que se procurava artistas com alguma das práticas: educação somática (ex.: Método Feldenkrais, Técnica de Alexander), improvisação, dança, *live art*, *bodyweather* e *butoh*. Não tinha uma delimitação muito precisa, mesmo assim, se definiu um campo de prática artística e de movimento a que se propunha a pesquisa. Oito

2 Escrito dessa forma, corporalidade, seguindo a definição de *corporeality* de PRESTON-DUNLOP e SANCHEZ-COLBERG, 2002, p. 9.

3 BANNERMAN, 2006.

participantes fizeram parte desse grupo. Porém desses, apenas Marnie Orr, Justyna Scheuring e Fabrício Manco seguiram com um trabalho contundente que, junto comigo, veio a formar o “InVivo MRC – Moviment Research Collective”.

Minha primeira questão foi de como criar conectividade entre essas pessoas. Como estruturar um processo de pesquisa que permitisse aos participantes trazer suas experiências artísticas e individuais, como promover a interação e compartilhamento do grupo dando espaço de abertura em torno do assunto central, intuição. Qual seria a configuração inicial do grupo? Liderei a primeira sessão introduzindo um modo de trabalho com as tarefas iniciais: cada artista iria liderar uma sessão introduzindo elementos da sua prática artística e liderar atividades explorando aspectos sobre intuição; uma vez que uma atividade era proposta, o grupo poderia re-pensar e re-fazer essa proposta, analisando e re-informando a atividade como necessário para o seu melhor funcionamento; as discussões seriam de modo a dar apoio ao desenvolvimento do grupo e seus participantes; não teria um conjunto pré-determinado do que teríamos que atingir. Essas simples escolhas sobre o modo de funcionamento do grupo indicaram direções de onde o processo começou a ser formado. Liderei a primeira sessão com tarefas sobre observação e emergência de decisão, e introduzi elementos que eu achava que eram fundamentais em torno do mote intuição: risco, confiança, atenção a sensação/percepção física e reconhecimento.

Nas atividades desse primeiro dia uma questão central apareceu. Estaríamos nos direcionando para criar composições? Por exemplo, nas tarefas usando emergência de decisão, a busca de uma forma de composição deixaria escapar a própria finalidade da atividade. O objetivo era expandir a percepção do corpo e da consciência de grupo, e estar atento às respostas imediatas dentro de interfaces inconsciente / consciente. A busca por uma forma de composição é predominantemente baseada em escolhas estéticas e visuais, e isso estava em oposição aos objetivos das atividades propostas naquele momento. A proposta era de investigar e questionar a nossa percepção estável e não apenas reforçar o aspecto visual da mesma. Em um estágio muito inicial do trabalho reconhecemos que, o que estávamos fazendo era “performativo” ou “performático”, mas a criação objetiva de composição estava em desencontro com o que nos propúnhamos. Mesmo não querendo fazer uma composição, ela está sempre presente. Porém, o exercício de não fazer, era para

que pudéssemos focar na investigação de estados de percepção diferenciados, ao invés dos já conhecidos meios de organização de relações de movimento em formas composicionais.

A instrução *observar* foi introduzida na primeira sessão e, depois dessa, desenvolvido variações. *Observar* pode ser uma tarefa específica ao foco de percepção interna, por exemplo, como em um exercício de Feldenkrais ao tomar conhecimento do corpo, de um movimento ou modo de função. Pode estar mais relacionado a um foco externo, como numa tarefa de caminhada em grupo, onde a atenção é predominantemente no espaço e sobre a relação de distância entre os corpos. A investigação das nuances de percepção entre os focos interno e externo são fundamentais para todo trabalho que desenvolvo, desde 2003, quando através da pesquisa que realizei com a Bolsa Vitae de Artes, identifiquei e trabalhei sobre quatro questões principais: espaços internos e externos do corpo (hoje nomeado pelo foco de percepção interna e externa do ambiente-corpo); estados corporais e as transições entre esses estados; tempo como foco de percepção; e corpo influenciando outros corpos.

Marnie liderou a sessão seguinte, e trouxe uma atividade em grupos de três pessoas. Cada grupo tinha que definir um formato de um quadrado imaginário no chão. As bordas e o espaço interno do quadrado eram o espaço ativo de observação, onde uma pessoa poderia usar um conjunto de movimentos determinados. A tarefa era de entrar e sair do espaço ativo, permitindo um processo de não-decisão para criar uma troca de movimento ou de papéis. Essa atividade trouxe as condições de observador e observado. Funções que foram inicialmente definidas espacialmente, pela localização das pessoas em relação a forma de quadrado imaginário, porém, desenvolveu a percepção de modos operantes e a interconexão entre eles. Em oposição a “emergência da decisão” que eu havia trazido na sessão anterior, Marnie propôs um processo de *não-decisão*. Atividades que envolvem tomada de decisão ou não-decisão implicam em diferentes estados de atenção. O processo de não-decisão talvez seja mais inconsciente, com um estado de espera aberto, mas ao mesmo tempo de observação e com uma certa atenção para mudanças. Propor um processo de decisão torna a atenção mais focada, com um estado de alerta e intenção para fora, para responder a uma necessidade emergente. Nesse dia, Marnie também propôs outras atividades, assumindo a ideia de *impessoalidade*, *invisibilidade* e *expandir*. Essas eram condições mais subjetivas, cuja atividade proposta se

configurava na relação com o ambiente ao redor, em espaços do campus de Trent Park. Marnie é praticante de *bodyweather* e pesquisa relações entre corpo e ambiente, dança e ecologia⁴.

Fabrizio⁵ é artista visual e da performance, trabalha com som, movimento e desenho, *Butoh* e meditação *Zen Kin Hin*. Ele possui *tinnitus*, uma condição auditiva crônica de zumbido constante. Sua prática também é informada por essa condição. Com o foco em ouvir e escutar (como ações diferentes), ele procura encontrar caminho através do corpo. Portanto, para ele, ouvir e escutar são processos corporais e não de isolamento da audição e dos ouvidos. No *Group 4 – intuition*, Fabrizio trabalhou sobre *imediatismo* e *discriminação*, estimulando respostas ao meio ambiente acústico como um desestabilizador e gatilho para o movimento. Por exemplo, na atividade *sombra acústica*, o foco de percepção era entre o corpo e as paredes com seus relevos arquitetônicos, que iam variando durante uma caminhada que iniciava dentro e seguia para fora do prédio. A intenção de escuta, que não era só dos ouvidos, fazia uma “sombra” sobre o corpo. Essa atividade produz uma série de alterações sensoriais, como sensação de campo de força entre o lado do corpo e a arquitetura, sensação de aumento e diminuição da audição, estado de concentração expandido. Por *imediatismo*, se entendia o estado de presença, com foco no aqui e agora, e como resposta imediata e não mediada entre campo de som, corpo e arquitetura. O significado de *discriminação*, era da diferenciação e análise das qualidades dos estímulos acústicos, como *opacos* e *transparentes*.

Justyna⁶ também veio das artes visuais e da performance, ela trabalha na investigação das relações entre corpo, objeto, arquitetura e o aspecto não-funcional da sua existência. A oficina de Justyna no *Group - 4 intuition* foi direcionada a observar e experimentar as mudanças da própria presença de acordo com um lugar escolhido para isso. Ela chamou essa atividade de *consciência corporal sobre a natureza circundante, da arquitetura e das coisas / objetos*. Justyna trabalhou relações de escala, distância e presença e, em seguida, trouxe os elementos de *dispersão*, *visibilidade* e *transparência*.

Intuição, em um sentido direto e estrito, já não era mais o foco da pesquisa. Os achados encontrados nessa proposta inicial

4 Disponível em: <http://www.orrandsweeney.com>. Acessado em 27/10/2013 às 22:40.

5 Disponível em: <http://www.roehampton.ac.uk/Courses/Drama-Theatre-and-Performance/Fabrizio-Manco/>. Acessado em 27/10/2013 23: 02.

6 Disponível em: <http://www.justynascheuring.com>. Acessado em 27/10/2013 às 23:16.

de trabalho seguiram sendo desenvolvidos no “InVivo MRC”. Continuamos a pesquisa em forma de oficinas práticas e encontros de discussão apenas entre os quatro artistas envolvidos, durante um período de seis meses. No final desse período, realizamos uma oficina intensiva de quatro dias, aberta à participação de artistas de diversas áreas, através de inscrição paga. Assim, aplicamos, compartilhamos e praticamos um método de trabalho criado por nós⁷. Organizamos a oficina de modo a iniciar o dia com exercícios de Muscle-Bone / Mind-Body (MB), orientados por Marnie. Esses exercícios provêm da prática de *Bodyweather* e se baseiam sobre o corpo pedestre, isto é, que caminha, corre e pula. Os exercícios iniciam de forma simples e velocidade lenta e vão aumentando a sua complexidade de coordenação, com um trabalho multidirecional e bidirecional. Muitos dos exercícios usam duas ações opostas ao mesmo tempo, por exemplo, enquanto os pés movem vagarosamente em uma ação de empurrar para baixo, as mãos movem rapidamente em ação de pressionar uma na outra. A partir do corpo pedestre, os exercícios proporcionam padrões de coordenação comumente não usados, como caminhar com as pernas abertas e rotação externa e, mantendo esta posição, fazendo flexões laterais de tronco iniciadas por um direcionamento espacial e não simétrico dos membros superiores. Esse tipo de exercício é bastante estimulante porque proporciona padrões complexos de movimento a partir de padrões simples. Com isso, também proporciona a conscientização de padrões corporais, o que é fundamentalmente presente não somente no MB, como em todas as atividades de *Bodyweather*. Essa prática foi criada, a partir do *Butoh*, por Min Tanaka e sua companhia Mai-Juku em 1978 no Japão.

As “*palavras*”, cujo significado discutimos intensivamente, constituíram o nosso vocabulário e eram definidas pela necessidade de articulação verbal com relação a prática. Os elementos de *risco / confiança*, *insight* e *atenção a percepção* eram fundações básicas a todas as atividades. As condições de *observador / observado*, *decisão / não-decisão*, *atenção a percepção*, *discriminação* e *imediacidade*, foram estruturadas como ferramentas das atividades. Os elementos de *imediacidade mantida*, *expansão*, *dispersão*, *transparência*, *visibilidade / invisibilidade* e *impersonalidade* eram características de estados corporais com os quais estávamos trabalhando. Devido ao

7 Um vídeo dessa oficina pode ser visto em <http://www.youtube.com/watch?v=a58zsnmVNIU>. Acessado em 27/10/2013 às 23: 23.

trabalho ser baseado em processos perceptivos, a variação de estados de concentração, principalmente se intensos e mantidos por muito tempo, pode ser exaustiva. Por isso, criamos *atividades de transição*. As *atividades de transição* eram feitas entre a troca de propostas facilitadas pelos artistas e escolhidas de acordo com a necessidade de relaxamento, jogo de dispersão da concentração, mudança de foco ou conexão em algum foco específico. Especificamos *atividades de preparação do corpo* (necessárias para o aquecimento do corpo e seus sentidos); *atividades de preparação do grupo* (funcionam para a conexão entre as pessoas e conscientização grupal); *atividades de preparação para a Self Sustained Activity / Atividade Auto Sustentada – SSA* – (são específicas para construir os parâmetros para realizar uma SSA), e SSA (permitem a investigação livre a partir de parâmetros de trabalho definidos, e acontecem por um tempo prolongado). Esse modo de organização das atividades se tornou nosso método de trabalho. A definição de parâmetros específicos e da relação dos elementos e palavras / vocabulário, com as atividades, auxiliou a nos dar clareza sobre os procedimentos. Como forma de organização interna, criamos regras de disciplina sobre a facilitação de oficinas e sobre a participação nas mesmas. Também, iniciamos um diálogo sobre qual seria o *ethos* da nossa prática, porém, até o final do período em que nos encontramos, não conseguimos concluir essa conceituação.

A investigação dessas ações nos levavam a pesquisar processos de corporalização, (*embodiment*, assim como traduzido por Queiroz⁸). As atividades de “InVivo MRC” ocorriam em vários tipos de ambientes (ruas da cidade, salas do estúdio Moving Arts Base e da universidade de Middlesex , natureza do parque Trent Park, jardins da cidade, diferentes arquiteturas de prédios). Era evidente que a mudança de ambiente tem influência no estado de consciência / percepção do corpo. Outro fato, é que não apenas o corpo recebe influências do meio. O ambiente também recebe a influência do corpo, que imprime suas marcas, modificações que então são reinformadas ao corpo. Dessa forma, o processo de corporalização é reconhecido por nós como um fluxo bidireccional de informações entre as interfaces dos meios interno e externo do corpo. Corporalização / *embodiment*, não apenas como algo que vem de fora para dentro, que entra, mas que também influencia e está em constante relação entre dentro / fora.

8

QUEIROZ, 2009, p. 34.

Portanto, é para nós essencial o trabalho sobre as possibilidades de alternância de ênfases entre esses dois focos. Strazacappa⁹ analisa a importância da observação como ação perceptiva e criativa, e o uso dos focos interno e externo por algum dos autores (segundo ela, reformadores) da área da educação somática. Esses autores estudados por Strazacappa e outros, com suas práticas, métodos e técnicas, foram definidos nessa área de atuação por Hanna¹⁰. Existem práticas que são constituídas de algumas bases comuns: aquelas que trazem a educação somática, mas não através de seguir a técnica / método de algum dos reformadores em específico. Assim, práticas como a do “InVivo MRC”, não fazem parte da educação somática, elas se caracterizam por uma *abordagem somática*. O material da prática é dado pelo aspecto experiencial, e a observação sensorial e perceptiva. Vários artistas da dança identificam seu trabalho como “experimental”. Ao invés da ideia laboratorial de experimento, “InVivo MRC” reforça o aspecto vivencial da sua prática, por isso, com base na experiência e não somente em experimentos.

Cohen¹¹, explica as diferenças entre sentir e perceber, e afirma a existência de um entrelaçamento entre os sistemas sensorial / perceptivo e motor:

Sentir é um aspecto mais mecânico, envolve a estimulação dos receptores e nervos sensoriais. Perceber é sobre a relação pessoal com a informação recebida. Todos nós temos órgãos dos sentidos que são semelhantes, mas as nossas percepções são totalmente originais. A percepção é sobre a forma como nos relacionamos com o que estamos sentindo. A percepção é sobre o relacionamento, com nós mesmos, com os outros, com a terra e com o universo. E isso contém o entrelaçamento de ambos os componentes, sensoriais e motores... ambos os aspectos de entrada e de saída do circuito de estímulo / resposta têm tanto atividade motora quanto perceptiva.

O próprio funcionamento em circuito das vias aferentes e eferentes da estrutura anátomo-fisiológica comprovam a

9 STRAZACAPPA, 2012.

10 HANNA, 1983.

11 COHEN, 1993, p.114.

interdependência sensório-motora. As relações fora / dentro; sentir / mover; sentir / perceber / mover; mover / influenciar / perceber; ação / percepção / resposta; a relação entre meio externo / interno e de impressão – no sentido de imprimir (eferência) / perceber (aferência), são processos interdependentes e multidirecionais. Também por isso, corporeificação / *embodiment*, não pode ser uma via única de “interiorização”. No entendimento de Preston-Dunlop e Sanchez-Colbert¹²:

A corporeificação do movimento de performers é um processo mais complexo do que a palavra sugere. É mais do que colocar movimento dentro do corpo do performer, mais do que sua musculatura física, ossos e pele. A corporeificação do movimento envolve a pessoa como um todo, uma pessoa consciente de ser um corpo vivo, vivendo essa experiência, dando intenção ao material de movimento. Trata-se de perceber-se no espaço e ouvir seu próprio som, com consciência cinestésica de criar e controlar o movimento.

Cinestesia se refere à consciência do movimento, da percepção espacial, dos músculos e articulações. Sinestesia, na psicologia significa condição neurológica em que o estímulo de um dos sentidos provoca a percepção em outro. Ouvir a cor vermelha, sentir o cheiro da música, olhar um gosto de limão azedo, esses são exemplos de sinestesia. Na linguística, significa figura de linguagem que relaciona planos sensoriais diferentes¹³. Um exemplo de sinestesia na literatura, é o poema de Manoel de Barros: “O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: *eu escuto a cor dos passarinhos*”¹⁴. Um exemplo nas artes visuais são os objetos relacionais de Lygia Clark. Na dança, a cinestesia, a consciência do movimento, está fundamentalmente presente. A sinestesia, também pode ser usada, como um meio de instigar e ampliar a percepção e o seu manuseio. Um exemplo disso em “InVivo MRC”, é a atividade *sombra acústica*, onde é dada a intenção de “escutar” através da pele e lado do corpo, entre o espaço parede - corpo.

A pesquisa de “InVivo MRC” foi um intenso processo para

12 PRESTON-DUNLOP e SANCHEZ-COLBERT, 2002, p. 7.

13 FERREIRA, 1999.

14 BARROS apud DAVID, 2005, p. 3.

estabelecer a comunicação e criar nossas definições partilhadas e terminologias. Nós olhamos para o significado das palavras-chaves, em como elas eram compreendidas por nós em relação com a prática e a metodologia que estava sendo criada. Um exercício de procurar especificações precisas. O que muda entre ser observado e observador, fazer uma decisão ou não-decisão? Que características de estado se identificam no corpo expandido, no corpo disperso? Quanto pode ser mantido um estado de discriminação, como uma habilidade de perceber alternâncias minuciosas? Porque experiencial e não experimental? “InVivo MRC” foi um fazer da prática como pesquisa onde, mais do que trazer respostas tão precisas, fazer perguntas precisas sobre a prática, e vivenciá-la, era uma “filosofia experiencial”.

Referências

BANNERMAN, Christopher. “The Butterfly Unpinned”. In Bannerman, Christopher & Sofaer, Joshua & Watt, Jane (Org.). *Navigating the Unknown: The creative process in contemporary performance arts*. London: Middlesex University Press, 2006.

COHEN, Bonnie Bainbridge. *Sensing, Feeling and Action: the Experimental Anatomy of Body-Mind-Centering*. Northampton: Contact Editions, 1993.

DAVID, Nismária Alves. A poesia de Manoel de Barros e o mito da origem. *Terra roxa e outras terras - revista de estudos literários*, v. 5, 2005.

FELDENKRAIS, Moshe. *Awareness Through Movement: health exercises for personal growth*. Arkana: Penguin Books, 1990.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: O dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HANNA, Thomas. "Dictionary definition of the word somatics". *Revista Somatics*, n. 4, 1983.

QUEIROZ, Lela. *Corpo, mente, percepção: movimento em BMC e dança*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Educação somática e artes cênicas: princípios e aplicações*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PRESTON-DUNLOP, Valerie & SANCHEZ-COLBERG, Ana. *Dance and the Performative: a choreological perspective – Laban and beyond*. London : Verve Publishing, 2002.



Experimentações Fotográficas com Danças Urbanas
Fotos: Lu Trevisan. Dançarino: Adriano Oliveira Soares.
Estudos do Corpo



Paratodos: dança, diversidade e saúde

Marta Simões Peres¹

Introdução

Este texto discute a dança enquanto ação de promoção de saúde, tomando como eixo os fundamentos históricos, teóricos, práticos e metodológicos do projeto de ensino-pesquisa-extensão “Paratodos”, realizado no Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (DAC/EEFD/UFRJ), sob minha coordenação. Além dos grupos de estudo, discussão, pesquisas e demais atividades, o principal *acontecimento* são as aulas de dança, ministradas por estudantes e por mim, de dança e outros cursos de graduação - terapia ocupacional, serviço social, além de estudantes/ profissionais/parceiros da direção teatral, geografia, letras, enfermagem, fisioterapia. Estas são frequentadas por públicos diversificados: pessoas em tratamento nos serviços de hospital-dia do IPUB (Instituto de Psiquiatria da UFRJ) e Hospital Municipal Philippe Pinel, moradores das adjacências e reabilitantes do Instituto Benjamin Constant (IBC), com deficiência visual. Deste modo, o caráter extensionista ocupa centralidade no “Paratodos”. O conceito de extensão universitária adotado pela UFRJ foi definido em 2010 pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação

1 Marta Simões Peres. Professora Adjunta da UFRJ. Doutora em Sociologia. Bailarina (Angel Vianna, 1990) e Fisioterapeuta (IBMR, 1995)

transformadora entre universidade e outros setores da sociedade².

Além da citada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, consistem em diretrizes para a extensão, todas contempladas por este projeto: a interação dialógica, a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade, o impacto na formação do estudante e na transformação social. Desejamos ainda mais, a transdisciplinaridade, a transversalidade, e compreendemos a interação transformadora como um ato de abrir as portas da universidade “para todos”, derrubar muros existentes tanto dentro do próprio *campus* quanto os que o separam do “mundo lá fora”. Há dois hospitais psiquiátricos e um de neurologia dentro do território do campus, sem falar num hospital (Rocha Maia) e no Instituto Benjamin Constant, muito próximos. Copacabana, bairro vizinho, possui um dos maiores contingentes de idosos do mundo. Como aumentar a permeabilidade, as trocas, como promover um diálogo entre estudantes e a saúde, a saúde mental, a reabilitação?

Movidos pelo fôlego desta busca, traçamos um relato desde a implantação do “Paratodos” até sua dinâmica atual. No que tange à minha trajetória, as raízes do interesse pelo assunto vêm de minha formação com Angel Vianna (1990) – cuja abordagem dá atenção à diversidade, às possibilidades e limites de cada ser humano³ – e da graduação em fisioterapia (1995), considerando que o surgimento desta profissão confunde-se com o da reabilitação, de modo que os objetivos de ambos os campos são intrinsecamente ligados. Após a experiência no Hospital Sarah e com a “Cia de Rodas”, em Brasília, na UFRJ, encontrei campo fértil para dar continuidade a esta atuação, pois a Professora Emérita Helenita Pabst de Sá Earp⁴, fundadora da dança nesta universidade, possui uma visão do movimento criativo abrangente, que ultrapassa os limites do gesto mecânico e a obrigatoriedade do virtuosismo. Uma conhecida afirmação desta precursora na implantação do ensino de dança nas universidades públicas do país é: “a dança é uma na sua essência e diversa nas suas emanações”. Não por acaso, no documentário recentemente

2 Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ (PR-5), disponível em http://www.pr5.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=152. Acesso em: 02/11/2013. 19:30h

3 TEIXEIRA, 1998.

4 A sistematização por ela realizada acerca do movimento ao longo de décadas de pesquisa e prática é denominada “Teoria Fundamentos da Dança”/TFD (Motta, 2006).

lançado acerca da vida e obra de Helenita, minha entrevista vem logo em seguida à da bailarina, coreógrafa, fisioterapeuta e professora Rosângela Bernabé⁵, sua ex-aluna, considerada uma das primeiras professoras de dança do Brasil a trabalhar com pessoas com deficiência⁶. Além disso, desde que entrei como professora da UFRJ, integro o Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade da UFRJ⁷.

Debruçamo-nos em torno dos “Estudos sobre a Deficiência” a fim de situar nossa atitude política e pedagógica de abertura para públicos não usualmente praticantes de dança num contexto mais amplo de luta por direitos. Esta parte abre as portas para a discussão acerca dos transtornos mentais, considerados por certos autores como um tipo de deficiência, adentrando o tema da saúde mental e da luta antimanicomial. Mais recentemente, chegaram nas aulas pessoas com deficiência visual e identificamos a necessidade de aprofundar os estudos também neste campo, o que ainda não foi possível no presente texto. Cada uma destas temáticas já é bastante vasta, de modo que a reflexão e o ato de escrever sobre um projeto em permanente construção nos auxilia neste caminho.

Finalmente, descrevemos a estrutura das aulas, que contam com um componente de ineditismo, improvisado e surpresa. Isto não é aleatório, mas desejável, faz parte de nossas escolhas e intenções.

Contexto Histórico

O polo em “Dança & Saúde” do estágio curricular obrigatório do Bacharelado em Dança da UFRJ foi implantado pelas professoras Katya Gualter, do DAC/EEFD, e Vera Halfoun, da Faculdade de Medicina, ex-decana do CCS (Centro de Ciências da Saúde), com o projeto “Dandhipé” (Dança para diabéticos e hipertensos) no HESFA (Hospital Escola São Francisco de Assis).

Antes da UFRJ, havia trabalhado como professora de dança no Hospital Sarah/Brasília⁸, (1996/2000), atividade implantada por

5 Bernabé criou, em 1991, o premiado grupo “Giro de Dança sobre Rodas”, em Niterói (RJ), onde trabalha a expressão corporal dos alunos e a percepção da possibilidade de romper limites.

6 SÁ EARP, 2012.

7 Além do acesso, os objetivos do NIA são garantir a permanência e o sucesso de estudantes com deficiência a concluírem o curso, promover cursos de formação para sensibilizar, informar, adquirir equipamentos, material instrucional, material em caracteres Braille, tipos ampliados, áudio-descrição, dentre outros. As maiores dificuldades são o desconhecimento dos docentes, técnicos administrativos e discentes acerca das possibilidades das pessoas com deficiência.

8 Sede das unidades da Rede Sarah de Hospitais do Aparelho Locomotor, referência em Reabilitação na América Latina.

uma colega da escola de Angel Vianna, a bailarina, hoje fisioterapeuta e professora universitária Elizabeth Tavares Maia. Por lá também passaram as professoras Teresa Taquechel, diretora da companhia de dança “Pulsar”, Clarice e Mariana de Bulhões. Marcia de Abreu Fernandes, também aprovada naquele primeiro processo seletivo, em 1994, está há quase vinte anos mantendo acesa a chama da dança na Rede Sarah. Além do treinamento por que passam todos os profissionais que lidam com pacientes naquele hospital, fiz uma formação em “Dançaterapia” com a bailarina e professora argentina María Fux (Brasília, 1998). Tendo como principal referência na dança a abordagem de Angel Vianna, escola em que me formei, tive a oportunidade de atender a pessoas com sequelas neurológicas, traumato-ortopédicas, desenvolvendo uma metodologia de movimento voltada para cadeirantes, usuários de outros auxílios-locomoção, tais como muleta e andador, amputados, crianças com afecções congênitas, traumáticas, e até pacientes em unidade de tratamento intensivo (chamada “Primeiro Estágio”). O principal objetivo do professor de dança, que integra a equipe interdisciplinar, consiste na reabilitação do paciente. Quando havia oportunidade, criávamos também coreografias voltadas para apresentações.

Os efeitos da dança em cadeira de rodas com pessoas com lesão medular foi tema de dissertação de mestrado em Ciências da Saúde na Universidade de Brasília⁹ (2000), na linha de pesquisa em biomecânica. No contexto hospitalar, identificava a necessidade de pesquisas que auxiliassem na fundamentação da dança, a fim de que esta pudesse ser reconhecida e oferecida em demais centros de saúde e outros espaços. Relatos frequentes de melhora no equilíbrio pelos pacientes demandavam um estudo científico, no qual, além da metodologia quantitativa, com ferramentas da biomecânica, utilizamos avaliações qualitativas.

Depois de pedir demissão do hospital para cursar o Doutorado em Sociologia na UnB¹⁰, fundei a “Cia de Rodas” com Alice Lima de Miranda, graduanda em enfermagem, cadeirante, portadora de sequelas de ‘mielomeningocele’¹¹. Ao dançarmos no evento “Acessibilidade como condição de inclusão” (2002) promovido

9 “Dança e Ganho de Equilíbrio de Tronco em Portadores de Lesão Medular: um estudo preliminar”. Dissertação de Mestrado. UnB: Brasília, 2000.

10 Peres, 2005.

11 Doença congênita em que o não-fechamento patológico do canal medular acarreta em paraplegia. Hoje, enfermeira, casada, Alice é servidora pública no estado de São Paulo (PSF).

pelo Programa de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais (PPNE/UnB), nosso encontro gerou preciosos frutos: a companhia na qual dançaram deficientes e não deficientes, cujo trabalho culminou num espetáculo. Outros integrantes que participaram do espetáculo foram Eduardo Amorim, à época estudante de biologia, Paulo Roberto Miranda, economista e professor universitário, cadeirante, Danielle Temer Ewald, à época, estudante de comunicação de outra universidade e usuária de muleta, dentre outros atores e bailarinos que contribuíram com o grupo ao longo de sua existência (2002/2004).

Embora à primeira vista o deficiente físico ocupe uma posição ‘desvantajosa’ em relação aos valores de uma sociedade competitiva, constatávamos que frequentemente ele transforma a limitação em oportunidade e realização. Nossas conversas e inquietações originaram “A Quântica dos Corpos” (Brasília, 2004) – espetáculo multimídia que reuniu bailarinos, participações musicais, grande elenco de apoio, profissionais de cinema, assistido por cerca de 500 pessoas em suas três apresentações, em Brasília¹².

Sob minha direção e produção de Katia Oliva, o título refere-se a achados da Física Quântica que rompem com sua noção puramente cronológica do tempo. Os bailarinos ‘deficientes’ relatavam se sentir como que ‘cuspidos’ para fora da competição em que se transformou a vida nas cidades. Segundo eles, num mundo em que “todos estão correndo mas não sabem para onde nem por quê”, “demorar mais” seria uma forma de escapar da “roda viva” e uma oportunidade para reflexão. A certa altura, logo depois de Alice ser jogada da cadeira de rodas por Eduardo e rolar pelo chão, exibimos um filme de um minuto dirigido pelo cineasta Piu Gomes, em que as célebres imagens do carrinho de bebê despencando pela “Escadaria de Odessa” do “Encouraçado Potemkin” de Eisenstein alternam-se com uma cadeira de rodas rolando uma escada da rodoviária do plano piloto de Brasília. A alegoria da “ruptura” e da sensação de ser vertiginosamente lançado em queda livre, tinha a intenção de “dar um tapa na cara” do público. Mas, o que acontece após este “arremesso”? Ainda “engatinhando” no campo, continuamos a nos colocar esta pergunta, pois nos sentimos todos arremessados... uma certeza que temos é a de que, a partir deste impulso, simplesmente... dançamos!!!!

De volta ao Rio, na UFRJ, assumi, em 2008, a supervisão

12 A Quântica dos Corpos, trechos do espetáculo da “Cia de Rodas” disponíveis no Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=HH2yucTGAh0>, <http://www.youtube.com/watch?v=9ben-prLuLY>.

do polo de estágio no HESFA¹³. No “Dandhipe”, a significativa adesão à proposta confirmou minha convicção acerca dos benefícios da dança. Resultados bem sucedidos da dança são descritos pela literatura científica, em campos tais como a psiquiatria, a oncologia, a geriatria, o tratamento da obesidade, problemas posturais, dificuldade de aprendizagem, transtornos mentais, deficiência sensorial e física¹⁴. No entanto, devido às instalações e acessibilidade inadequadas, nos transferimos de uma sala com escadas e má ventilação para a Unidade de Reabilitação para o Programa de Atenção Integral à Pessoa Idosa (PAIPI), no térreo, eliminando barreiras e ampliando o público para pessoas idosas. O projeto “Tempo de Dança” foi contemplado com duas bolsas de extensão (PIBEX). A graduanda Mariza do Socorro Paiva Xavier obteve o primeiro lugar no concurso de pôsteres da semana científica do HESFA, com o trabalho “Oficina de Dança Cigana em Centro de Convivência para Idosos: um relato de experiência”.

Devido à precariedade e novas obras, nos transferimos de lá para a sala da EEFD no campo de futebol do Campus Praia Vermelha/UFRJ(2010). Próximo a importantes centros de saúde, inicialmente recebemos um público oriundo da extinta piscina do campus e da vizinhança, formado por idosas, e depois senhoras mais jovens. Àquele tempo, por ser formado somente por mulheres, o grupo era chamado de “Clube da Luluzinha”¹⁵. Mais tarde, começamos a receber também alunos do gênero masculino, pacientes e reabilitantes de unidades vizinhas, estudantes de outros cursos, profissionais de saúde, amigos. O espaço apresentou-se como extremamente potente para estudantes interessados em vivenciar/ministrar aulas para pessoas de diferentes idades, gêneros, condição social, com ou sem limitação de movimento. Ao oferecer aulas para públicos tão distintos, ou melhor, indistintos, pois não estabelecemos distinção – a não ser pela solicitação de atestado médico liberando a prática de atividade física moderada – pretendemos quebrar o paradigma da

13 Os cursos de Licenciatura em Dança e Bacharelado em Teoria em Dança foram implantados depois. Embora não consista num dos polos de estágio destes cursos, o “Paratodos” também recebe estudantes dos mesmos ao integrar disciplinas eletivas “Atividade De Integração em Dança e Saúde” (AtIDS).

14 PERES, 2000.

15 Certa vez, um senhor que acabou não se matriculando nas aulas, nos explicou que nestas atividades é mais comum a presença de mulheres porque o homem, “quando quebra, sabe que tem a mulher para cuidar dele – esposa, mãe, irmã... Já a mulher, tem que se cuidar, pois sabe que se ela quebrar, não terá quem cuide dela e os seus ainda ficarão na mão” (s.i.c.).

busca da boa forma e do virtuosismo, praticamente hegemônico no campo da cultura corporal. Por meio da Dança, visamos apresentar *outras* abordagens e possibilidades de movimento, pouco acessíveis em academias, clubes e esportes convencionais, e ainda menos oferecidas a pessoas com deficiência e transtornos mentais. Nossa orientação está voltada para a prevenção, promoção de saúde e estímulo à criatividade.

Concomitantemente, quando alguns pacientes começaram a frequentar essas aulas, a convite da diretora do Instituto de Psiquiatria da UFRJ (IPUB), Professora Doutora Maria Tavares Cavalcanti, passamos a oferecer a dança para a enfermaria e o hospital-dia do IPUB (2011). O professor José Otávio Pompeu e Silva (UFRJ) participou da construção deste campo. Após alguns meses de parceria, constatamos a importância de que esta atividade esteja situada *fora* dos muros de uma instituição asilar. Dentro, predomina o saber médico, e dificilmente a dança manteria sua autonomia. Embora seus efeitos positivos sejam extremamente benéficos, seu estabelecimento encontra inúmeras dificuldades. Há um longo caminho a ser percorrido até que estas atividades sejam reconhecidas e oferecidas de maneira sistemática, pois são frequentemente consideradas um apêndice do tratamento convencional, passatempo, diversão, entretenimento. Além disso, as acirradas contradições do pesado jogo de forças da luta antimanicomial no Brasil mereceriam aprofundamento em outros escritos. De qualquer maneira, abordaremos o tema adiante, em “Que loucura!”. A partir de então, insistimos na ideia de que, embora não possuam um registro de matrícula (DRE), como os graduandos, os participantes não são pacientes e sim estudantes de extensão da UFRJ. Conosco, não fazem tratamento, até porque, ali, não praticam a fisioterapia, mas sim *estudam*. Ao invés de uma relação de transmissão unilateral de conhecimentos “de quem sabe para quem não sabe”, colocamo-nos enquanto um coletivo de professores, estudantes, artistas, colaboradores, que *troca*, *constrói*, *festeja*. Sugerido por um estudante de extensão UFRJ/paciente do IPUB, o nome de nossa turma é “Alegria Básica”.

Na construção da metodologia, definimos como objetivo principal do “Paratodos” expandir o acesso à dança a públicos mais amplos que o de bailarinos e artistas. Deste modo, atuamos no sentido de suprir uma demanda social por atividade física realizada de maneira criteriosa e prazerosa, pela oferta de aulas de dança, enfatizando nosso caráter extensionista. Contribuindo com a prevenção e

promoção de saúde, visamos ganhos motores, emocionais e de sociabilidade trazidos por esta vivência. Assim, nossos estudantes têm contato com outros públicos, favorecendo a abertura de novas frentes de trabalho, recordando que o mercado da dança é bastante reduzido para atividades artísticas propriamente ditas, sendo a saúde um campo vastíssimo e pouco explorado. O projeto cumpre a dupla função de oferecer um relevante serviço à comunidade e, ao estudante de dança, a vivência e aplicação de seus conhecimentos com objetivos voltados para a saúde, com públicos diferentes dos que ele convive habitualmente.

Corpos Diversos...

Embora consista numa recomendação médica frequente, não existem muitas opções de práticas corporais orientadas por profissionais qualificados¹⁶ para pessoas de baixa renda, com limitações de movimento, com transtornos mentais. Não somente o sedentarismo, mas a falta de orientação adequada pode ocasionar lesões. Por outro lado, a cultura corporal de nossa sociedade baseia-se num paradigma hegemônico de busca de resultados imediatos, e as pessoas relutam em iniciar uma prática quando se sentem “fora de forma”.

Recordando que iniciamos com diabéticos, hipertensos, idosos, e que defendemos a “bandeira” de que a dança pode ser oferecida “para todos”, estamos sempre buscando novos públicos, incluindo pessoas com deficiências sensoriais, físicas e transtornos mentais. Neste sentido, partimos de uma atitude que nos aproxima dos “Estudos sobre a Deficiência” (*disability studies*), área abrangente que propõe reflexões acerca da luta e expansão dos direitos à diversidade no mundo contemporâneo¹⁷. A ideia de deficiência varia nas diferentes culturas, períodos históricos, quando se trata de um grupo minoritário ou majoritário, se é permanente ou temporária (como a gravidez ou a velhice), se consiste na seqüela de alguma afecção ou uma doença em si, se a pessoa necessita ou não de cuidados médicos, ou se isso

16 Pessoas com deficiência e em especial, usuários de cadeira de rodas e demais auxílios-locomção – muleta, andador –, a carência de oferta é grande, independentemente de sua condição econômica. Nosso espaço ainda não oferece acessibilidade adequada para cadeirantes e pessoas com maiores dificuldades de locomoção, problema para o qual estamos buscando soluções e apoio.

17 Um ponto importante que merece atenção é o desenvolvimento das biotecnologias, tendo em vista que os corpos com seqüelas graves sobrevivem às custas dos avanços tecnológicos da medicina.

afeta ou não seu desempenho na vida diária.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CRPD, no original) foi celebrada em 25/08/2006, nas Nações Unidas, em Nova Iorque, e tem como objetivo “promover, proteger e assegurar o gozo integral e igual de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, e promover o respeito por sua dignidade inerente”. Reconhecida por uma participação sem precedentes na história da sociedade civil, a CRPD é considerada o primeiro tratado de Direitos Humanos do século XXI. Assinada por cerca de sessenta estados, ela aborda questões ligadas aos direitos e à educação. Uma emenda aprovada, proposta pelo Panamá, obriga que os governos assegurem que medidas efetivas de apoio individualizado sejam garantidas nos estabelecimentos que priorizam o desenvolvimento acadêmico e social, com o objetivo da inclusão plena. O Relatório Mundial sobre a Deficiência reúne as mais importantes informações científicas disponíveis sobre o assunto, e tem como objetivos prover aos governos e à sociedade uma análise abrangente e recomendar ações em nível nacional e internacional¹⁸. No Sistema Jurídico Brasileiro, esta convenção foi inserida pela promulgação do Decreto 6949/2009. Em maio de 2011, o Instituto de Medicina Social da UERJ realizou o “Simpósio Internacional em *Disability Studies*”¹⁹. Apresentei uma performance dedicada a nossa avó, Ursulina Porpino Peres, falecida poucas semanas antes aos 89 anos, com as primas Gisele Peres Souza, que dançou comigo, e Karin Peres Vertheim, ao violino. A partir de um tema de seu interesse, férias na praia de Recife, Gisele, que possui limitações de movimento consequentes a um traumatismo crânio encefálico, criou a coreografia. Em julho de 2013, foi realizado, em São Paulo, o “Primeiro Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – Conflitos, Direitos e Diversidade”²⁰, onde compareceram muitos dos participantes do evento anterior na UERJ. Participei de uma mesa falando do “Paratodos”.

18 Governo do Estado de São Paulo. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Relatório Mundial sobre a Deficiência. São Paulo, 2013, p. 7.

19 Com a participação de Jurandir Freire Costa, Benilton Bezerra Jr, Francisco Ortega (IMS/UERJ), Pamela Block (Stony Brook University, Long Island, Nova Iorque), a arquiteta e pesquisadora Regina Cohen, os professores Izabel Maior e José Otávio Pompeu e Silva, (UERJ), Anahi Guedes de Mello e Adriano Henrique Nuernberg (UFSC), Crispim Antônio Campos (UFG), a psiquiatra Juliana Pimenta, dentre os pesquisadores.

20 Comissão Organizadora: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o núcleo Diversitas / FFLCH-USP, com as Professoras Zilda Márcia G. Iokoi e Maria das Graças de Souza e a Comissão Permanente para Assuntos Relativos às Pessoas Portadoras de Deficiência.

Conforme assinalado, frequentemente a deficiência é transformada em oportunidade e realização. Por outro lado, embora muito em voga na linguagem corrente e na mídia, os termos “inclusão” e “superação” não me agradam: o primeiro, por remeter a seu oposto, a exclusão, e o segundo, por conter uma lógica que se aproxima da que exclui a nós todos: numa sociedade tão competitiva, a maioria não é de “super”, mas sim de perdedores – como os cuspidos carrinho de bebê de Eisenstein e a cadeira de rodas do filme citado.

Na época da “Cia de Rodas”, curiosos ou repórteres costumavam nos indagar, a bailarinos ‘não-deficientes’ a respeito da suposta ‘ajuda’ que oferecíamos aos deficientes. Esta não correspondia em absoluto à percepção do grupo. Não nos sentíamos numa relação de ‘ajuda’, ao contrário, eram os ‘cadeirantes’ que proporcionavam aos ‘andantes’ possibilidades inusitadas. Recentemente, no “Paratodos”, ocorreu uma situação análoga. Hesitamos, inicialmente, em absorver as pessoas com deficiência visual no grupo já constituído por usuários de saúde mental. No entanto, ao contrário de simplesmente ‘ajudar’ estes colegas recém-chegados que não enxergam, a presença dos últimos trouxe motivação aos primeiros, que costumam sentir sua falta quando eles faltam às aulas. Esta complexa discussão de conceitos a respeito do que é “ajuda” não caberia aqui, mas convém mencionar ideias com que nos afinamos:

Ainda se pensa que é necessário ‘dar coisas’ para quem não as tem. Pessoal ou socialmente ainda se age como se as pessoas que sofrem e são marginalizadas necessitassem que os que sofrem menos e estão ‘inseridos’ na sociedade lhes ‘dessem’ uma condição diferente. A solução tecnocrática tem exatamente essa suposição básica: alguém que tem *‘know-how’* vai ‘estudar’ e propor o que e como devem fazer as populações marginais para resolver os seus problemas. (...) Há, porém, alternativas a essa maneira de pensar, uma forma de combater essa visão marginalizadora é, acreditando que essas populações são capazes de conseguir o que precisam, reconhecer o seu direito de participarem da sociedade, garantindo oportunidades para que interfiram nos procedimentos, decisões e condições que afetam suas vidas²¹.

Por compartilharmos atitudes semelhantes, nos voltamos para o campo dos Estudos sobre a Deficiência²². Questionando noções essencialistas, ao tomar emprestado e recriar o modelo teórico dos estudos de gênero²³, de maneira análoga à dos movimentos feministas, o ativismo político das pessoas com deficiência trouxe desafios. Ao contrário de um atributo individual, considera-se a deficiência o produto de um *contexto social*²⁴.

Historicamente, esses movimentos situam-se dentre as conquistas dos Direitos Humanos. Desde seu surgimento, em meio ao pensamento político dos séculos XVII e XVIII, a doutrina dos Direitos do Homem passou por profundas transformações. Com a passagem da noção de *sujeito universal* para uma determinação de *sujeitos específicos* titulares de direitos, ao longo do século XX, manifestou-se a tendência da *especificação*: esta ocorreu à medida que passaram a ser reconhecidas diferenças de gênero, étnicas, fases e estados excepcionais da vida, trazendo direitos aos idosos, às mulheres, às grávidas, aos doentes, deficientes, pessoas com transtornos mentais. Os movimentos em torno da questão da diferença fazem parte dos chamados Direitos Humanos de Quarta Geração²⁵.

Com relação ao abstrato sujeito homem, que já encontrara uma primeira especificação no cidadão (no sentido de que podiam ser atribuídos ao cidadão novos direitos com relação ao homem em geral), fez-se valer a exigência de responder com uma nova especificação à seguinte questão: *que homem, que cidadão?*²⁶.

Documentos aprovados por organismos internacionais ao longo do século XX atestam essa progressão²⁷. Embora as declarações

22 Alguns ativistas preferem DS em detrimento da expressão “Ensino Especial”.

23 Recordando que os últimos diferenciam “sexo”, referente ao domínio biológico, e “gênero”, relacionado propriamente ao aspecto social (SHAKEASPEARE, 1999, p. 25).

24 SHAKEASPEARE, 1999, p. 25.

25 As conquistas dos Direitos humanos são classificadas segundo as seguintes gerações: a primeira baseia-se na ideia do cidadão, a segunda, no aspecto dos direitos sociais, a terceira, na soberania nacional e quarta, o direito ligado à ecologia, aos grupos sociais minoritários, ao respeito às diferenças (Bobbio, 1992).

26 BOBBIO, 1992, p. 62.

27 Além das declarações mais recentes mencionadas, podem ser citados como exemplos relevantes, inclusive os que dizem respeito ao portador de deficiência física, os seguintes documentos: a *Declaração dos Direitos da Criança* (1959), a *Declaração sobre a Eliminação da*

solenes, a aprovação de documentos legais e a grandiosidade das promessas contrastem com sua real execução²⁸, indiscutivelmente, houve avanços. Desafiando noções essencialistas, os DS levam em consideração a questão da diversidade em detrimento da ideia de incapacidade, termo de conotação demasiadamente patológica ou pejorativa.

... e Estigmas

Tanto a definição de deficiência quanto a linguagem utilizada para descrevê-la variam muito entre as culturas. Sob o ponto de vista da lei, a palavra começou a ser empregada no Ocidente no século XIX e servia para designar aqueles a quem ‘faltava algum tipo de competência ou capacidade legal’²⁹. Escorregões de linguagem transformaram com frequência suas designações em insultos, tais como ‘aleijado’, ‘lesado’, ‘mongol’, ‘retardado’. O termo ‘deficiente’ acabou tornando-se uma categoria do senso comum, tal como ‘mulher’, ‘negro’ ou ‘homossexual’³⁰.

Estas categorias avizinham-se com a noção de *estigma*, termo que na Grécia Antiga significava sinal. Ele servia para evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem o apresentava. Feitos com cortes ou queimaduras no corpo, estes sinais denunciavam que seu portador era um escravo, criminoso ou traidor, “uma pessoa marcada, ritualmente poluída, a qual devia ser, portanto, evitada”³¹. Em outras palavras, o estigma consiste num rótulo que diferencia os indivíduos *negativamente*. Posteriormente, o cristianismo passou a relacionar o termo a sinais corporais que indicavam a graça divina, e a medicina para se referir a distúrbios físicos. Hoje, estigma remete à noção grega original, mas é aplicado, especificamente, “mais à própria desgraça do que à sua evidência corporal”³².

Discriminação à Mulher (1967), a *Declaração dos Direitos do Deficiente Mental* (1971) e, no Brasil, a *Lei da CORDE* (1989), o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1989), a *Lei de Organização da Assistência Social* (1993), a *Lei da Acessibilidade* (2000), a *Portaria n 4.677-98 de Porcentagem de Pessoas Portadoras de Deficiência em empresas* (1998), dentre outras (fonte: Federação Nacional das APAEs, 2001).

28 BOBBIO, 1992, p. 62.

29 JONES E MARKS, 1999, p.4.

30 Dentre inúmeros exemplos, as leis do *apartheid* da África do Sul definiam os indivíduos “africanos” e “de cor” com precisão, da mesma forma que o nazismo o fez na perseguição dos judeus (ELIAS E SCOTSON, 2000).

31 GOFFMAN, 1988, p.11.

32 Idem.

Goffman³³ afirmou que a sociedade estabelece os atributos comuns para os membros de cada categoria e o tipo de pessoas esperado de se encontrar em determinados ambientes sociais. Utilizando o termo em referência a um atributo depreciativo, o autor aponta para a necessidade de uma linguagem de *relações*, à medida que o mesmo atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem. Portanto, o atributo em si não é honroso nem desonroso, mas faz parte de um esquema de representações sociais com uma historicidade. Dentre os principais tipos de estigma, o autor apontou as abominações do corpo ou deformidades físicas, as culpas de caráter individual, como fraqueza da vontade, paixões tirânicas, crenças rígidas, desonestidade, inferidas a partir de relatos de distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativa de suicídio e comportamento radical, estigmas tribais de raça, nação, religião, além da pobreza.

A definição de deficientes como “pessoas que vivenciam um nível significativo de incapacidade física, sensorial ou mental que afeta de alguma maneira sua vida diária” enfoca a falta, o déficit (Shakespeare, 1999). É difícil chegar a um consenso quanto ao que seja uma incapacidade *significativa*. Certamente, uma pessoa não aprecia ter sua restrição corporal como a característica definidora de sua existência, pois este é somente *um* aspecto dela. A deficiência poderia acabar servindo para justificar um *status* social subordinado, sob a forma de determinismo biológico, semelhante ao que ocorreu com gênero e ‘raça’³⁴ categorizados em termos de inferioridade física e psicológica. Por outro lado, atentando para a absoluta singularidade das pessoas, suas qualidades e ‘faltas’, e recordando que à medida que envelhecemos, acabamos inevitavelmente adquirindo alguma incapacidade, é possível afirmar que *somos todos incapacitados em alguma medida*. Isso impede de se identificar a pessoa deficiente somente com base em algum déficit que não está presente na *maioria* da população. Pesquisas referentes ao Genoma Humano demonstraram que *todos* nós carregamos no código genético quatro ou cinco genes recessivos que podem se manifestar em descendentes. Num nível latente, vir à tona uma diferença em relação à suposta norma de uma cultura é uma... possibilidade.

33 GOFFMAN, 1988.

34 O termo “raça” é considerado incorreto para a Sociologia, que utiliza preferencialmente a ideia de “etnia”.

Shakespeare³⁵ enumera três possíveis abordagens para definir a deficiência. A primeira delas está ligada àqueles que elaboram leis e políticas públicas. Sua preocupação central está menos voltada para se saber *o que é* uma pessoa deficiente do que *quem e quantas são*. As falhas de seus instrumentos de pesquisa devem-se à dificuldade de definição, recordando o caráter socialmente construído de ‘deficiência’ e ‘incapacidade’. A segunda, o modelo social, de origem predominantemente inglesa, enfoca o contexto social e não o indivíduo, sendo a deficiência definida a partir da relação entre a incapacidade e as forças econômicas e sociais. Assim, as pessoas são consideradas deficientes em função da sociedade e não de seus corpos. As sociedades construíram um mundo com base na exclusão, voltado para a maioria supostamente capaz, segregando os que não correspondem a seus requisitos. Ao contrário de ir ao encontro de ‘necessidades especiais’, a solução consistiria em *eliminar barreiras*, pela construção de uma sociedade inclusiva que valorize todos os indivíduos, reconhecendo todo o leque da experiência humana e possibilidades corporais³⁶, independente de sua respectiva contribuição. Uma terceira abordagem vê o deficiente como uma pessoa oprimida, membro de um grupo social minoritário. Ela está geralmente associada ao termo ‘pessoa com deficiência’, ressaltando que se trata de uma *pessoa*. Uma consequência dessa visão seria o incremento da solidariedade e da identidade coletiva³⁷.

Shakespeare apresentou os tipos de demanda, as qualidades e as desvantagens de cada modelo: num determinado momento, é importante saber *quem são* os deficientes, em outro, *eliminar barreiras*, ou, ainda, desenvolver os sentimentos de *solidariedade* e de *pertencimento* a um grupo. O primeiro possui falhas metodológicas, o segundo não leva em conta o indivíduo e o risco do terceiro é a formação de guetos. Por conta disso, o autor propõe a elaboração de um *novo modelo*, a partir da concepção da categoria social do deficiente, levando em conta processos sociais como a linguagem, as políticas públicas e a representação cultural. Ele sugere como referencial a obra de Foucault. Relacionando-os a contextos culturais, Foucault debruçou-se sobre os temas da sexualidade, loucura,

35 SHAKESPEARE, 1999.

36 Esta foi nossa opção para traduzir “*embodiment*”, que no francês é traduzido como encarnação; embora mais literais, incorporamento, incorporação, são mais distantes do sentido desejado.

37 SHAKESPEARE, 1999.

práticas punitivas, arquitetura³⁸.

Os movimentos ligados à deficiência obtiveram grandes avanços no mundo inteiro ao longo do século XX e nestas primeiras décadas do século XXI. Eles reivindicam o direito à singularidade no transcorrer das modificações da noção de *sujeito universal* dos primórdios da modernidade. Entretanto, como conciliar a potência da *singularidade* com o verdadeiro massacre pelos modelos de perfeição impostos pela sociedade de consumo? Características corporais inadequadas para os padrões de beleza vigentes, embora não sejam consideradas deficiências, são alvo de discriminação e trazem intenso sentimento de rejeição. O modelo social remete à ideia de que a insatisfação com o corpo também é socialmente construída, afetando pessoas sem qualquer deficiência, de modo que nos tornamos, ou somos, todos, deficientes. As minorias, ou quaisquer grupos que supostamente não se adequam aos padrões, reúnem-se em busca de ajuda mútua, como descrito em termos da ‘terceira abordagem’ por Shakespeare: Vigilantes do Peso, cirurgiados de estômago, grupos de obesos, Alcoólicos Anônimos (AA), Narcóticos Anônimos (NA), familiares de AA (Alanon), Comedores Compulsivos (CCA), Neuróticos Anônimos, os que amam demais, anoréxicos, bulímicos, vigoréticos...

Nossas aulas de dança, ao contrário, não precisam ser segmentadas³⁹. Não é exigido um padrão estético ou habilidades. Num mesmo coletivo, quanto mais heterogêneo, mais rico e mais podemos alcançar as aspirações de todos. Alegria Básica. Nossa turma recebeu o nome sugerido por um dos participantes, em tratamento no hospital-dia do IPUB.

Os chamados transtornos mentais, considerados uma deficiência para alguns autores⁴⁰, mesmo que não apresentem qualquer característica visível, recebem uma das piores conotações de estigma do mundo. A história de seus tratamentos confunde-se com a das injustiças e violências da humanidade. O prédio mais

38 Sua obra “A História da Loucura” é um de nossos pontos de partida discutir a saúde mental, o que fazemos no “Paratodos” com estudantes da UFRJ, participantes de extensão, em tratamento no IPUB e Pinel, deficientes visuais do IBC, como contaremos no próximo subcapítulo “Que loucura!”.

39 Não temos uma turma com este ou aquele problema. A única divisão se houver crianças/adolescentes. Gostaríamos de receber e já trabalhamos com este público mas no momento só temos alunos adultos.

40 COSTA, Ana Maria Machado da. O Reconhecimento da Pessoa com Transtorno Mental Severo como Pessoa com Deficiência: uma questão de justiça. Disponível em <http://www.inclusive.org.br/?p=20021>. Acesso em: 02/11/2013. 19:30h

antigo do *campus* da UFRJ na Praia Vermelha foi o primeiro hospício do Brasil. À época de Dom Pedro II, aquele prédio moderno foi motivo de orgulho por aplicar os métodos mais recentes de tratamento para “alienados”. Nele foi internado Lima Barreto. Antes de Foucault e fora do campo das ciências sociais, em *O Alienista*, Machado de Assis fez uma das mais contundentes críticas ao tratamento asilar que se conhece, e há indícios de que ele tenha se inspirado naquela mesma instituição.

Fantasmas dos séculos XIX, XX, XXI, nos rodeiam, nos assombram, estão ao nosso lado mas fingimos não ver. Enquanto universidade, enquanto bailarinos, enquanto artistas na universidade, para uns, nós também, alienados, para outros, “pé rapados”, com a meta de fortalecer nosso caráter extensionista, em que podemos contribuir para derrubar os muros, do hospício e da academia, entre ambos, e também para fora?

Que loucura!

É difícil delimitar as fronteiras da Saúde Mental, devido à multiplicidade intrínseca a este campo de conhecimento tão complexo, plural, intersetorial e transversal. Ela não se limita à psiquiatria, a psicopatologia, a semiologia, nem é exercida por um profissional apenas: dela fazem parte profissionais das áreas da neurologia, as neurociências, a psicologia, a psicanálise, a fisiologia, a filosofia, a antropologia, a filologia, a sociologia, a história, a geografia⁴¹ e, segundo nosso ponto de vista, são indispensáveis os das artes e da dança. A fim de melhor compreender e construir a contribuição da dança neste campo, nos debruçamos sobre as transformações na área da saúde mental, tendo na obra de Foucault um dos principais referenciais. Alguns participantes de extensão começaram a chegar antes do horário das aulas e a participar dos grupos de estudo, o que consideramos uma importante atividade que lhes oferece uma outra visão acerca de seus processos pessoais e traz empoderamento.

Voltando-nos ao campo da saúde geral, recordamos que nem sempre a palavra hospital esteve ligada à instituição médica. Com os sentidos de hospedagem, hospedaria, hospitalidade – com o mesmo radical de “hotel” – o hospital foi criado inicialmente na Idade Média como uma instituição de caridade, que oferecia abrigo, alimentação e assistência religiosa aos pobres, miseráveis, mendigos, desabrigados,

41 AMARANTE, 2007, p. 15-16.

doentes e, obviamente, os “loucos”. Demônios, endeusados, cômicos, trágicos, símbolo do erro e também da verdade, os loucos receberam inúmeros significados ao longo da história. Seus espaços eram as ruas, quetos, asilos, prisões, igrejas e hospitais.

Um marco importante do processo de transformação do hospital em instituição médica foi a criação, pelo rei da França, em 1656, do Hospital Geral. Foucault⁴² ressalta a importância do advento do Hospital Geral ao definir um novo “lugar social” para o louco e a loucura na sociedade ocidental. Ao hospital, cabia “recolher, alojar, alimentar aqueles que se apresentavam por espontânea vontade, ou aqueles que para lá são encaminhados pela autoridade real ou judiciária”⁴³. Como toda a população poderia ser cliente em potencial da instituição, o diretor do estabelecimento detinha uma espécie de poder absoluto. O Hospital Geral era uma estrutura semijurídica, entidade administrativa que, ao lado dos poderes já constituídos e dos tribunais, decidia, julgava e executava. Aos poucos, a intervenção médica, que antes era inexistente ou eventual, tornava-se regular e constante. De lugar de caridade, o hospital assumiu funções sociais, políticas e também científicas. O vínculo entre medicina e hospital marcou decisivamente o modelo ocidental de cuidado com a saúde, predominantemente “hospitalocêntrico”. Este modelo implica uma relação com a doença enquanto um objeto *abstrato*, natural, e não com o *sujeito* da experiência da doença⁴⁴. De uma outra perspectiva, sob uma atitude humanista e de forte inspiração hipocrática, o eminente neurologista brasileiro Miguel Couto (1865-1934) afirmava que “não existiriam doenças, existiam doentes”.

O médico Philippe Pinel, considerado o fundador da psiquiatria, ficou conhecido por ter libertado os loucos das correntes de ferro. No entanto, eles não estariam livres do hospício: a partir daí, o princípio terapêutico seria o tratamento moral e o isolamento do mundo exterior. O doente deveria ser afastado do meio social, considerado a principal causa da “alienação mental”⁴⁵. A alienação seria um distúrbio no âmbito das paixões, da desarmonia da mente e na incapacidade de perceber a realidade. Alienado é alguém de fora,

42 FOUCAULT, 2012.

43 FOUCAULT, 1978, p. 49.

44 AMARANTE, 2007.

45 No século XX, a “loucura” foi utilizada de forma pejorativa pela propaganda nazista para propagar suas teorias eugenistas. Em 1937, nazista Joseph Goebbels organizou a exposição Entartete Kunst (Degenerate Art), inaugurada em Munique e percorreu nove outras cidades na Alemanha e na Áustria.

estrangeiro, “alienígena”, fora da realidade, fora de si, fora do mundo, no “mundo da lua”, sem o controle das vontades, desejos. Alienar também significa tornar-se outro. Que outro seria este?

As Guerras Mundiais fizeram com que a sociedade refletisse acerca da natureza humana, de sua crueldade e do sentimento da solidariedade. No pós-guerra, descobriram que as condições desumanas dos pacientes internados em hospícios assemelhavam-se às dos campos de concentração. A partir de então, nasceram experiências de “reformas” do modelo psiquiátrico, das quais podemos enumerar três correntes: a Comunidade Terapêutica/Psicoterapia Institucional, que introduzia mudanças no hospital; a Psiquiatria de Setor/Psiquiatria Preventiva, que defendia o desmonte do modelo hospitalar pela construção de serviços de cuidados terapêuticos – hospitais-dia, oficinas, centros de saúde etc; e finalmente, Antipsiquiatria/Psiquiatria Democrática, que colocam em xeque todo o modelo científico psiquiátrico e suas instituições assistenciais⁴⁶. Embora fuja a nosso escopo aprofundar cada uma delas, a introdução de atividades artísticas como abordagem terapêutica está indissociavelmente ligada a essas linhas de pensamento. Decidimos “fincar o pé” em nossa sala, fora das instituições de internação, o que não significa que não mantenhamos um diálogo importante com profissionais das mesmas, que seguidamente nos encaminham pacientes dos serviços de hospital-dia e reconhecem os efeitos positivos de sua participação em nossas aulas. Como os muros do IPUB e do Pinel são nossos vizinhos, gostaríamos de abrir fendas, tanto nos muros que deles nos separam quanto nos muros voltados para a rua lá fora.

Chamar para “estudar” o tema da saúde mental, conforme relatado, transformou-se numa fenda importante. Aos poucos, os grupos de estudo deram origem a um processo criativo de uma peça em andamento. Um dos participantes, do IPUB, trouxe um livro que nos serviu de inspiração, de modo que pretendemos apresentar uma peça sobre a história de “Leonídia”, uma namorada do poeta baiano Castro Alves que foi internada num hospício, fazendo de sua biografia o fio condutor para nossas reflexões e inquietações⁴⁷. Por conta disso, nossas aulas de dança passaram a dialogar com a criação cênica.

46 AMARANTE, 2007.

47 No momento, vivemos um processo de elaboração de uma performance.

As aulas de dança

As atividades artísticas consistem numa relevante abordagem no campo da saúde. Embora haja um extenso caminho a ser percorrido até que estas sejam reconhecidas e oferecidas de maneira regular pelos centros de saúde, estimular o estudo sobre os campos descritos e o ato de escrever sobre estas ações da dança já representa um passo importante. Sendo assim, o objetivo principal do “Paratodos” é expandir o acesso à dança a públicos mais amplos que o de bailarinos e artistas profissionais, consolidando e expandindo a dança como ação de promoção de saúde. Outros objetivos são: ampliar os perfis de pessoas nas aulas de que participam os estudantes de dança; estabelecer metodologia e proposta pedagógica, voltada para pessoas com ou sem limitações de locomoção ou transtornos mentais, com ênfase nos pontos de vista terapêutico, preventivo, educativo, expressivo e artístico; aprimorar as condutas da abordagem; abrir novas possibilidades de formação e mercado de trabalho; estimular o interesse e fortalecer este polo de estágio; ampliar o contingente de estudantes neste campo; desenvolver pesquisas e produção científica; elaborar protocolos de atendimento e instrumentos de avaliação. Dentre os objetivos voltados especificamente para os participantes de extensão, enumeramos: melhorar o condicionamento físico, o tônus muscular, aprimorar a relação com a imagem corporal, estimular a sociabilidade, a expressão e a criatividade; apresentar noções básicas de conhecimento do próprio corpo aos públicos atendidos: anatomia, fisiologia, prevenção de lesões.

A conscientização do movimento consiste no fio condutor das aulas⁴⁸. Estas iniciam-se em roda, numa apresentação/saudação de cada participante/colaborador/ estudante da UFRJ. Em seguida, realizamos um aquecimento global, com percepção da respiração, contorno da pele, tecidos moles e rígidos do corpo, buscando conforto das articulações e equilíbrio do tônus muscular. Se alguém refere cansaço, sugerimos que descanse. Depois, lançamos propostas de pesquisa das qualidades de movimento, em duplas ou grupos, diferentes percursos e maneiras de ocupar o espaço, desenhos com partes do corpo, explorando os níveis baixo, médio e alto, os planos vertical, horizontal, sagital, pela utilização de objetos, sonoridades, voz, percussão, referências espaciais. Duplas realizam movimentos semelhantes (espelho) ou contrastantes, pequenas sequências

48

TEIXEIRA, 1998.

coreográficas, apresentadas, imitadas ou assistidas, dentre outras vivências. Periodicamente realizamos desenhos, colagens e outras experiências plásticas, acerca das quais conversamos e relacionamos às percepções do corpo e das memórias. Quase sempre propõe-se um relaxamento. Ao final, os participantes contam como estão se sentindo, se houve alguma dificuldade ou parte que mais lhes chamou a atenção.

Favorecer um ambiente de descontração e espontaneidade, independentemente dos objetivos mais propriamente orgânicos de condicionamento físico, é uma de nossas tônicas, a qual leva à possibilidade de expressão e construção de trabalhos cênicos coletivos, apresentados ao final dos períodos letivos dos estudantes de graduação, já que o projeto de extensão é ininterrupto. Além das aulas, realizamos periodicamente festas com piqueniques no gramado do campo, criamos sequências coreográficas, revisamos noções básicas de anatomia e saúde, além das frequentes discussões acerca das transformações operadas após a participação na atividade. A “Imagem Corporal” é um dos focos de nossos projetos de pesquisa em andamento, objeto de outros textos.

Desejo

Muito mais haveria para ser dito e pretendemos dar continuidade a esta discussão em outros textos, em que seja possível abordar a deficiência visual, auditiva, e abrir novas frentes, novas parcerias, entrelaçando a pesquisa teórica à ação política. No momento, vivemos um limite por conta da acessibilidade ao espaço da sala.

Enfim, nossa intenção é abrir, para os estudantes de dança e de outros cursos de graduação, a oportunidade de trabalhar com pessoas com um perfil variado, preparando-os para o mercado de trabalho com embasamento teórico e prático consistente. Recordando que o mercado de trabalho para a dança é extremamente reduzido, se enfocarmos a atividade artística propriamente dita. O campo da saúde é uma área vastíssima e ainda pouco explorada, em que os conhecimentos de nossos estudantes podem ser aplicados de maneira social e academicamente relevante. Isto só reafirma o caráter extensionista do “Paratodos”.

No desenrolar desta escrita, perceberemos que este pode servir como um texto didático, como uma espécie de “início de conversa” para os estudantes da UFRJ, com ou sem DRE (participantes de

extensão, vizinhos e pacientes de unidades de saúde) que ingressam no “Paratodos”, outros grupos e tantos demais interessados. Deste modo, a discussão acerca dos Estudos sobre a Deficiência, em “corpos diversos...” “e seus estigmas”, e a Saúde Mental, em “Que Loucura!” tomaram espaço maior que o dedicado à metodologias das aulas de dança, já abordadas em outros e em futuros textos.

Mantendo-nos abertos a questões surgidas a cada dia, não pretendemos nos fechar numa conclusão, manifestando o intenso desejo de que este trabalho se expanda cada vez mais para novos públicos. Esperamos que esta breve discussão sirva como ponto de partida para os interessados em se aproximar da atuação com a arte e a dança em saúde e que iniciativas análogas sejam inauguradas em outros lugares do Rio de Janeiro, Brasil e outros países. O ato de escrever e amadurecer nossa prática pode favorecer a disseminação desta ideia... Se é que possuímos alguma, uma certeza que compartilhamos é de que o mundo precisa de... dança! Em nossas aulas, a diversidade só tem a acrescentar, não separamos em turmas, pois a “Alegria Básica” é “Paratodos”. Além disso, enquanto espaço de produção e troca de conhecimentos com todos os setores da sociedade, e considerando seu crucial papel extensionista, a universidade alcança, por meio deste projeto, ações no campo da saúde. Trazer supostos pacientes, ou reabilitantes, para a condição de estudantes, representa uma virada atitudinal, epistemológica, metodológica na qual apostamos todas as fichas.

Referências

AMARANTE, Paulo. CRUZ. Leandra Brasil da (org.). Saúde Mental, formação e crítica. Rio de Janeiro: Laps, 2008.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

FOUCAULT, Michel. *A História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JONES, Melinda. MARKS, Lee Ann Basser. *Disability, Divers-ability and Legal Change*. International Studies in Human Rights. London: Martinus Nijhoff, 1999.

MOTTA, Maria Alice Monteiro. *Teoria Fundamentos da Dança*. Uma Abordagem Epistemológica à Luz da Teoria Das Estranhezas. Dissertação de Mestrado. IACS/PPCA/UFF. Niterói, 2006.

PERES, Marta Simões. *Dança e Ganho de Equilíbrio de tronco em portadores de lesão medular*: um estudo preliminar. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências da Saúde. Universidade de Brasília, 2000.

PERES, Marta Simões. *Corpos em Obras*: um olhar sobre as práticas corporais em Brasília. Tese de Doutorado. ICS. Departamento de Sociologia. Universidade de Brasília, 2005.

SÁ EARP, Ana Célia. Reflexões sobre a roteirização do documentário “DANÇAR” – a vida de Helenita Sá Earp. Anais do VII Congresso da ABRACE. Porto Alegre. Outubro de 2012.

SHAKESPEARE, Tom. “What is a disabled person?”. In JONES, Melinda. MARKS, Lee Ann Basser. *Disability, Divers-ability and Legal Change*. International Studies in Human Rights. London: Martinus Nijhoff, 1999.

TEIXEIRA, Leticia. *Conscientização do Movimento*. Uma prática corporal. São Paulo: Caioá, 1998.



Experimentações Fotográficas com Danças Urbanas
Fotos: Lu Trevisan. Dançarino: Adriano Oliveira Soares.
Estudos do Corpo



A dança como possibilidade de vivência de um “estado de liberdade”

Renata de Lima Silva ¹
Marlini Dorneles de Lima²

Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, não há ninguém que explique e ninguém que não entenda

Cecília Meirelles

O presente artigo propõe uma reflexão a respeito do corpo, das estruturas de poder, espaços e mecanismos de disciplinar os corpos traçando um diálogo com a dança enquanto experiência humana e estética e a possibilidade de pensar o corpo que dança numa perspectiva libertária.

Assim os questionamentos apresentados no texto lançam um olhar crítico que deflagra um corpo minuciosamente vigiado e submisso presente nas diferentes esferas de relacionamentos e instituições, inclusive nos mais diversos processos de formação humana, como na vivência em dança. Apresentamos como hipótese central a possibilidade da dança ser trabalhada de forma a poder propiciar um “estado de liberdade”.

1 Renata de Lima Silva, é professora adjunta do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás e Doutora em Artes pela Universidade Estadual de Campinas. Diretora Artística do Núcleo sColetivo 22.

2 Marlini Dorneles de Lima é professora assistente do Curso de Dança da Universidade Federal de Goiás, Doutorando do Programa de Pós- Graduação em Artes-UNB, Mestre em Ed. Física pela Universidade Federal de Santa Catarina, membro do Núcleo Coletivo 22.

Entendendo o corpo assim como fez Foucault ³, que propõe que somos tramados e constituídos pelas estruturas de poder. Poder que é exercido nas massas e que converte-se num controle que nos fabrica. Nessa perspectiva, o poder deve ser entendido não como algo localizável, que se estabeleça na forma de um possuir e sim numa lógica circunstancial que, aliada ao saber, contribui para a construção de espaços em que se estabelecem necessidades e exigências de uma época⁴. Espaços como o cotidiano e o próprio corpo, que são agenciados por essas estruturas de poder, nos provocam a questionar: Como essas estruturas de poder agenciam o corpo que dança?

O corpo, na ótica de Foucault, aparece como uma massa modelável do poder, isto é, que apresenta aspectos, formas de percepção e inserção constantes para o exercício de relações de poder⁵.

Quando Foucault se debruça sobre as radicais modificações de um poder soberano para as sutis técnicas de poder disciplinar, a partir do século XVII até o XIX, mostra como o sujeito deixa de ser supliciado e simplesmente assujeitado ao poder soberano. A disciplina vem tornar o corpo mais eficiente e mais dócil, e vice-versa. Estipula o que pode fazer e o que não deve fazer. Com base em tecnologias disciplinares, constrói-se uma “anatomia política” para melhor competência do corpo, diretamente ligada a maior enquadramento. Assim, desenvolvem-se formas para aperfeiçoar as forças corporais (pois as tornam mais econômicas) e igualmente para diminuí-las (naqueles momentos em que poderia desenvolver forças para transgredir a disciplina). Em outras palavras, com o poder disciplinar produz-se, sempre, algum tipo de exercício sobre o corpo.⁶

Frente a este sentido de um corpo disciplinado, podemos promover uma articulação entre a concepção de uma “anatomia política” com a vivência em dança, na qual o corpo pode assumir essa postura em função das relações estabelecidas com técnicas e

3 FOUCAULT, 1996a *apud* SILVA, 2007.

4 FOUCAULT, 1996a *apud* SILVA, 2007.

5 MENDES, 2006.

6 MENDES, 2007, p. 171.

tendências estéticas. Assim partimos do pressuposto de que a dança pode provocar rupturas ou assumir uma postura de corpos “dóceis”, corpos quietos, sentados e enfileirados como os das salas de aula das escolas tradicionais. Corpos separados pela questão do gênero: meninas pra cá, meninos pra lá. Corpos magros, corpos silenciados, corpos apáticos, corpos censurados, corpos amarrados.

Podemos considerar que arte educou as sociedades em todos os tempos. Na concepção de Soares e Madureira⁷ “foi trabalhando, conversando, festejando, cantando, ouvindo, olhando e dançando que as sociedades do mundo, em grande parte iletradas, puderam humanizar-se”.

Todavia, com o advento da cultura de massa, podemos observar no contexto brasileiro (e em outros também) um processo crescente de corpolatria e da sexualização acentuada do corpo, sobretudo da mulher, que facilmente é associado à comercialização de produtos de beleza, cerveja, entre outros, pelos quais se propagam padrões de corpo.

Corpo ideal, corpo saudável, corpo padrão, corpo produto, corpos anestesiados. Neste contexto, de certa forma até trágico que Foucault nos apresenta ao pensar a sua microfísica do poder, onde de fato reside a possibilidade de se pensar o corpo numa perspectiva libertária? E como esta relação se dá no corpo que dança? Seria possível pensar em um estado de liberdade numa vivência em dança?

O corpo: o ponto de partida

Corpo. A eterna busca da dança. Nas artes cênicas o corpo é proeminente, e qualquer expressão cênica exige um corpo para caracterizá-la. O corpo é capaz de arte, isto quer dizer que ele é mostrável como pensamento nativo. Assim podemos pensar que a dança é um indício da arte no corpo, porque mostra que o corpo é capaz de ser arte. A dança é a possibilidade de arte encarnada no corpo.⁸

O corpo é a materialidade do ser, mas assim como sugere Merleau Ponty não é no objeto físico que o corpo deve ser comparado, mas antes à obra de arte:

Um romance, um poema, um quadro, um trecho de uma música são indivíduos, isto é, seres

7 SOARES E MADUREIRA, 2005, p. 76.

8 BADIOU *apud* DANTAS, 1999, p. 25.

em que não se pode distinguir a expressão do exprimido, cujo sentido só é acessível por um contato direto e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial. É nesse sentido que nosso corpo é comparável à obra de arte. Ele é um nó de significados vivos e não a lei de um certo número de termos covariantes⁹.

O corpo é a primeira dimensão do ser humano, é nele que se atesta a existência. Ser corpo é se inscrever na cena imperativa da vida e atuar no espaço e no tempo. Um “ser corpo” essa é a primeira contingência que define a facticidade do ser: “Eu tenho um corpo que sou e sou um corpo que tenho”¹⁰. Essa maneira de ver e entender o corpo na vida é determinante na arte.

O início do século XX foi marcado por uma revolução no mundo das artes cênicas, isso devido a uma mudança no modo de ver o corpo e suas possibilidades expressivas¹¹. O intenso movimento na Europa Central e nos EUA com a new dance ou a modern dance traz para cena um movimento onde é inaugurado um novo paradigma de corpo e de movimento, de relação entre forma/conteúdo, os quais acabaram trazendo novos códigos corporais e de movimento, de impulso criador que propõe uma ruptura com as regras fixas e técnicas já hegemônicas de dança, como por exemplo as do balé clássico.

Essas dualidades apresentam-se, aparentemente, como conflitos sem solução, que buscam num movimento de transcendência qualquer um novo significado, um “novo homem”, “uma nova dança”, mesmo que partindo da oposição a um modelo “clássico/normativo”, em busca de um primitivo e livre poder de expressão do corpo/alma¹².

A Lei Trinitária de Delsarte (1811 - 1871) reúne o corpo, alma e espírito em um só corpo indivisível. Isto representou uma possibilidade de ruptura do dualismo que por séculos significou na

9 MERLEAU-PONTY, 1945, p. 177.

10 VENÂNCIO, 2001, p. 77.

11 LOPES, 1998.

12 SILVA, 2005, p. 288.

cultura ocidental a fragmentação: de um lado, um corpo que deveria ser modificado e purificado por ser morada de todos os pecados, e por outro, a alma, objetivo maior a ser delicadamente cultivada, porque seria ela a conduzir este corpo pecador à salvação eterna. Delsarte influenciou uma geração de “pedagogos do corpo” nos Estados Unidos e na Europa no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, e é, inequivocamente, o tênue fio que conduziu a experiência e o pensamento moderno sobre a dança¹³. O pensamento de Delsarte abre o espaço para se pensar o corpo-mente, artífice que cria com inteligência o corpo. O corpo pensado como unidade e não somente como um instrumento que expressa à vida interior, alcança os movimentos artísticos como a dança moderna. Os princípios inaugurados por Delsarte revelam a relação de fundação e interdependência entre o corpo, o movimento e os estados emocionais, pois o mesmo acreditava que “[...] a intensidade do sentimento comanda a intensidade do gesto: todo o corpo é mobilizado para a expressão[...]”¹⁴.

Com o pensamento delsarteano de integração corpo-mente-espírito e a partir da repercussão de trabalhos e estudos como de Rudolf Von Laban, entre outros importantes nomes da dança moderna, a dança liberta-se do fardo de ser subtexto e o movimento ganha autonomia de código simbólico, que tem sua poética em sim mesmo. A dança como arte do corpo - o sentido da dança é o próprio ato de dançar. E o sentido de dançar está atado intimamente ao “sentir” e o “sentido dos sentidos”.

O (re) sentir do corpo

Apesar do corpo como uma “soma” de aspectos indissociáveis (corpo-mente-espírito) não ser uma idéia nova é possível constatar que na sociedade contemporânea, especialmente do lado de cá do Greenwich, predomina, conforme denúncia Duarte Jr.¹⁵ um tipo de pensamento que enxerga o corpo como um material, um simples suporte e veículo da pessoa, concebido como uma matéria imperfeita, corrigível e finalmente dispensável.

A ênfase dada ao pensamento racional na cultura ocidental hegemônica está marcada na conhecida frase de Descartes (1596

13 SOARES e MADUREIRA, 2005.

14 SILVA, 2005, p. 297.

15 DUARTE JR., 2001.

-1650), “Cogito, ergo sum” – Penso, logo existo –, o que estimulou com eficácia os sujeitos a compreenderem sua identidade na mente racional e não no organismo total. A retirada para mente, entre outras razões de ordem social e econômica, é responsável por certo abandono do corpo como fonte de produção do “saber sensível”. Ressentido, o corpo fragmenta-se dando margem a uma esquizofrenia dos sentidos, que resulta numa espécie de anestesia.

Anestesia refere-se ao ato e efeito de não sentir, do grego *aisthesis* que diz respeito à sensação, percepção, ao ato e efeito de sentir - origem da palavra e noção “estética”. Assim, uma educação estética refere-se a uma educação do sensível, isto é, ao educar dos sentidos - do sentir do corpo, que no contexto social atual pode ser abordado como um antídoto anti-anestésico, sem ignorar, é claro, outras possibilidades não diretamente relacionadas ao universo da arte.

Embora os estudos de Foucault¹⁶ tragam muitos elementos para entender o que estamos chamando de anestesia do corpo, a partir do conceito de “corpo dócil” como um resultado de um processo de disciplinarização que age a serviço de estruturas de poder modernas, é interessante observar que esse processo de “esquizofrenia” que o corpo é alvo passa também por uma racionalização que subjulgou o saber sensível antes mesmo da modernidade, passando pela ação da Igreja, que condenou e “tapou” corpo, e mais atualmente pela ação da mídia e indústria cultural que nos aprisiona a padrões modistas.

Todavia, Foucault também aponta que onde “há poder há resistência, e as resistências muitas vezes tem força irresistível”¹⁷. Foucault considera que as resistências ao poder devem ser entendidas como aquelas que visam a defesa da liberdade.

A liberdade, por sua condição ontológica, é insubmissa: diz sempre não às forças que procuram controlá-la. E o faz de modo que é necessariamente, em condições fora do terror e do constrangimento, o de afrontamento contínuo. A liberdade somente pode se externar em um espaço público no qual estejam garantidas as condições mínimas para seu exercício, e estas somente podem ser dadas num ambiente de tolerância política-social ao exercício da

16 FOUCAULT, 1995.

17 CASTELO BRANCO, s/d, p. 11.

liberdade¹⁸.

O corpo assujeitado pode libertar-se em alguma medida, mesmo que provisoriamente, reinventando a sua subjetividade. E criar subjetividade implica em um ato criativo, em descoberta de limites e rompimento dessas fronteiras. Pois o corpo em estado de criação é capaz de criar fissuras simbólicas e dobrar o poder em linhas de fuga que escorrem em forma de arte. O potencial do corpo em transcender-se em formas no ato de criação tem em potencial a capacidade de resistência às formas hegemônicas. Neste momento ele se amplia em formas singulares, num jogo latente de formas e expressões, de um corpo que vivencia “estados de liberdade”.

Na dança o corpo é proeminente e a noção de integridade corporal que deve ser reivindicada na vida é na dança ainda mais solicitada. Na dança a consciência corporal opera no sentido de unir: o sentir e a ação (sensação); a imagem e a ação (imaginação), o criar e a atividade (criatividade), embalados potencialmente de autonomia e ousadia.

O corpo- ou corpos- esta sendo constantemente criado/estruturado/construído;destruído/desestruturo/desconstruído;recriado/reconstruído/reestruturado de acordo com valores, padrões, ideologias, perspectivas sociais, estéticas e políticas ou individuais¹⁹.

Claro que não estamos aqui falando da dança como técnica de disciplinarização e opressão, como está também pode ser utilizada, ou melhor, como alguns tipos específicos de dança são largamente utilizados. Trata-se aqui da dança que se extrapola os padrões, como uma possibilidade de romper as fronteiras de um corpo aprisionado. A dança que libera o corpo para o risco, para o inesperado, para o giro, a queda, que enfrenta a gravidade, que perpassa o belo e o grotesco, e que promove uma profunda relação entre o agir e o sentir.

A dança como educação estética

O corpo como território da arte ou da vivência artística, é impulsionado por seu potencial expressivo e criativo. Neste contexto a idéia de que o corpo, como expressão da existência humana e

18 CASTELO BRANCO, s/d, p.13.

19 DANTAS, 1999, p. 32.

sujeito da percepção, que deve ser entendida como um campo aberto de múltiplas possibilidades conforme pontua Merleau Ponty²⁰, é um conceito chave. O autor enfatiza que para experimentar a “carne do mundo” é necessário sensibilidade, do sensível para o mundo e para si mesmo, um diálogo com trocas e conflitos, com os poros abertos, falando, sentindo, movimentado, dançando.

Historicamente a dança como uma experiência sensível, foi renegada nas escolas, em detrimento de um ensino pautado em perspectivas pedagógicas restritas as praticas instrumentalistas, privilegiando o conhecimento analítico, linear e sem sentido, com foco num ideal de utilidade²¹.

Aqui, vale ressaltar que no ato educativo como algo essencialmente humano deve-se considerar a possibilidade desses sujeitos serem criativos, sensíveis e críticos: a “Educação Estética é um processo de sensibilização do ser, trata-se de permitir a formação de sensibilidade e da capacidade crítica através da experimentação de uma relação com o sensível”²².

A urgência de se investir cada vez mais na educação estética é visualizada quando se assiste a uma época de fragmentação e de alienação de corpos anestesiados que se tornam manipuláveis frente às ações dominantes de cada época, que modelam o que é ser corpo de fora pra dentro. Nesse sentido a educação estética por meio da dança aponta para uma espécie de desbloqueamento das potencialidades do ser humano, num ato mesmo que provisório e efêmero de libertar-se. Pois o corpo na dança rompe o cotidiano agenciado por esferas de poder e se abre numa segunda realidade em que a dança é o corpo transfigurando-se em forma, corpo em moção (emoção).

Embora seja necessário reconhecer que na dinâmica social vigente e hegemônica há pessoas que por algum motivo e ou aspectos divergem das normas estabelecidas pela sociedade, incomodando e perturbando a ordem, provocando assim certa rejeição por quebrar as estruturas, o que pode levar a restringir seu potencial criativo, sua liberdade de criação, sendo a mesma bloqueada e reprimida²³.

É necessário, no entanto, saber questionar

20 MERLEAU PONTY, 1999.

21 PORPINO, 2009.

22 POMBO, 1995, p.109.

23 FIAMONCINI, 2003.

sempre, inclusive o inquestionável, para perceber novas possibilidades, novas combinações, antes sequer cogitadas. Nesta procura, é essencial a confiança em si e em suas idéias, mas principalmente é vital que se tenha liberdade e coragem para enveredar por trilhas desconhecidas, desafiando muitas vezes ideias já consagradas²⁴.

Pensar no ato de liberdade de criação remete a pensar na possibilidade de conquista, de se entregar ao que não é padrão, fato este que no campo artístico tornou-se objetivo de perseguição e busca, busca do que é adverso ao que está postulado, a encontrar outras trilhas, outros rastros de possibilidades. Como destaca Fiamoncini:

O expressar criativo e crítico de um pensamento passa necessariamente pela busca da liberdade ou por espaços que se aproximem dela. Deste modo, criatividade, várias vezes, implica criticidade para a superação de obstáculos/percalços na realização de uma obra²⁵.

Caminhos e possibilidades de pensar a dança como um estado de liberdade

Sem a pretensão de dar respostas ou receitas de dança, apresentaremos neste momento uma possibilidade de experienciar a dança tendo como eixo o corpo que cria, que sente, que joga e se desafia, que conquista seu potencial expressivo e perceptivo, estabelecendo um processo dialógico entre seus conflitos, coerções e sua singularidade, desvelando uma liberdade de expressão materializadas no corpo.

Tais possibilidades partem do trabalho de pesquisa e estudos acerca da dança brasileira contemporânea, defendida por Renata Lima Silva no seu estudo de doutorado e ao longo da trajetória artística do Núcleo Coletivo 22, atualmente vinculado ao (VE)LHACO, Laboratório de História e Artes do Corpo do Curso de Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG).

A dança brasileira contemporânea estudada por Silva²⁶ é compreendida pela autora como um potente catalisador da

24 FIAMONCINI, 2003, p. 63-64.

25 FIAMONCINI, 2003, p. 64.

26 SILVA, 2012.

pluralidade cultural brasileira e da possibilidade de diálogo híbrido com a arte na contemporaneidade, neste sentido é possível pensar na preparação corporal que permita um trabalho de consciência corporal e de transformação do corpo (simplesmente corpo ou corpo cotidiano) em um corpo diferenciado. Instala-se, assim, um corpo diferenciado (extracotidiano), que, no caso das artes cênicas é a própria possibilidade para o transbordamento de um corpo em arte.

Conforme Silva²⁷, a dança brasileira contemporânea esta pautada em expressões populares brasileiras. Ou seja, tem a poética corporal elaborada em motivos da corporeidade presente em manifestações dançadas da cultura popular brasileira fundida a parâmetros estéticos fornecidos pela dança contemporânea, como o pensamento delartiano de integração corpo-mente-espírito e a repercussão de trabalhos e estudos como os de Rudolf Von Laban, Merce Cunningham, entre outros importantes nomes da dança moderna²⁸.

No percurso de investigação acerca dos princípios que nortearam a sistematização de procedimentos metodológicos de preparação corporal e do processo de criação para este trabalho em específico vale destacar o jogo e a improvisação²⁹.

Para Huizinga em *Homo ludens*:

O jogo aparece como uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias. O jogo é dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana, no qual a seriedade não se opõe diretamente à noção de brincadeira³⁰.

Para este autor existe uma íntima relação entre jogo e a dança, segundo o mesmo “a dança é uma forma especial e especialmente perfeita do próprio jogo”³¹. Desta forma o processo de diálogo e

27 Idem.

28 SILVA, 2012.

29 SILVA, 2012.

30 SILVA 2012, p. 87.

31 SILVA, 2012, p. 87.

alteridade que se estabelece no jogo e na dança promove um estado que não o do cotidiano e inaugura também uma possibilidade de liberdade no momento da entrega e da experiência do jogo e da dança.

O jogo entra em cena nesta proposta a partir da capoeira. Esta é desenvolvida como uma possibilidade de treinamento para o corpo que dança, a qual é compreendida pelo seu potencial de fundar uma dramaturgia do corpo e do jogo da capoeira que é repleto de uma magia ritualística na qual se alia técnica (códigos pré-estabelecidos) e criatividade (improvisação)³².

Outras características também estão presentes no jogo e fornecem elementos importantes como a paidia e o ludus. A primeira implica diretamente duas questões: a “espontaneidade” e a “improvisação” como poder original do jogo, ao passo que em ludus ocorre o apelo à estruturação e organização. Estes dois elementos que se complementam na experiência do jogo e da dança são fundamentais para compreendermos a proposta do samba congo, presente no estudo³³, na sistematização de procedimentos metodológicos de preparação corporal e processo de criação, considerada como um potencial no sentido de fomentar dinâmicas coreográficas.

O samba congo³⁴ é um jogo criado, no âmbito deste estudo a partir de elementos da capoeira angola e dos sambas de umbigada.

Desenvolve-se em uma roda ao ritmo percussivo do congo de ouro, toque utilizado no maculelê e no candomblé de angola. A figura rítmica e simbólica central é o tambor (conga ou djembê) acompanhado por agogô e alfaia ou djundjun com cowbell. A alfaia ou djundjun faz acentuação na cabeça do tempo da primeira nota, quando os dois jogadores ao centro da roda dialogam diretamente em um jogo de pergunta e resposta, onde há uma investida e recuada, ou mesmo ataque e defesa ou até a simulação da umbigada³⁵.

Durante a dinâmica do jogo que é da mesma forma uma

32 SILVA, 2011.

33 SILVA, 2010.

34 SILVA, 2012

35 SILVA, 2012, p. 155.

dança, ocorre a investida e a recuada de um mesmo jogador. Existe um espaço-tempo para improvisação no qual o corpo que dança pode utilizar-se do repertório de movimento da capoeira, dos sambas de umbigada ou mesmo de outras manifestações e pesquisas de movimento que o mesmo tenha experienciado, uma movimentação compromissada apenas com o ritmo e a relação com o outro.

Nessa perspectiva, a improvisação aparece como uma alternativa rica de possibilidades de emancipação do corpo e de exercício da autonomia, podendo proporcionar um estado de liberdade, à medida que abre um espaço vazio a ser escrito com movimento, espontaneidade, sensibilidade e criatividade. A improvisação surge enquanto um caminho fértil para o estímulo e para a criação de movimento e qualidade do esforço, que conforme Laban refere-se ao componente primário da dinâmica de movimento que apresenta elementos como o tempo, espaço, peso e fluência e que "(...) têm uma rede infinita e complexa de nuances, as quais derivam das inúmeras relações e combinações que podem acontecer no movimento"³⁶.

No caso do samba congo, é possível pensar a improvisação, mesmo sem o contato físico, conforme elaborou Steve Paxton em seu Contato-Improvisação, como dotada de características: além o contato entre dois corpos, a comunicação e reciprocidade entre eles inaugura uma espécie de diálogo, de troca de energia e sensações, de perguntas e respostas.

O corpo que está disposto a vivenciar a improvisação de movimentos deve estar totalmente presente na vivência, pois as possibilidades de diálogos corporais emergem a todo o momento. O tempo se torna algo marcante e fugaz, o corpo em movimento influencia e é influenciado a todo o momento pelo outro, por ele mesmo e pelo contexto que o cerca³⁷.

Tecendo considerações finais

Pensar na educação estética é investigar caminhos e espaços em que os processos de ensinar e de aprender estejam intimamente relacionados com os sentidos e percepções, isto é, com o corpo em sua forma ativa, criativa e sensível. E essas possibilidades podem se inaugurar na vivência em dança em contextos formais, como escolas, universidades, ou na informalidade dos tanto quanto acontece nos festejos populares. É nesse sentido que citamos o

36 LABAN *apud* RENGEL, 2005, p. 96.

37 GIL, 2004.

samba congo com um exemplo da possibilidade de se conjugar a espontaneidade da brincadeira e do jogo com estruturas necessárias para o desenvolvimento de habilidades e potencialidades próprias do ensino-aprendizagem da dança.

É fundamental que o educador de dança tenha plena consciência de que uma proposta de ensino pode ir ao encontro do interesse e das forças e estruturas de poder, trilhando caminhos de submissão e sujeição às formas homogêneas. Assim, é importante que se faça o exercício de olhar para os possíveis pontos de fuga em que o corpo, mesmo sob a estrutura de determinadas técnicas e tendências estéticas, pode assumir seu potencial criativo, isto é, se aventurar em busca de uma espécie de alteridade poética.

Deste modo, vale aqui ressaltar que, se por um lado o corpo esta condicionado pela cultura, por outro, ele não é somente um refém da estrutura de poder que precisa ser renegado ou mesmo superado para atingir status de arte. Este é um corpo que não só é expressão de cultura, como também produz cultura, que cria e recria a capoeira, o jongo, o cavalo-marinho³⁸ e tantas outras danças do contexto da cultura popular brasileira em que os corpos, apesar de claramente atados à força da tradição, são capazes de brincar e “vadiar”.

Para finalizar, é necessário destacar que é preciso reconhecer o limiar entre o adquirir de códigos básicos na dança e o aprisionar do corpo em outro modo de agenciamento de poder é muito tênue, pois o corpo/sujeito condicionado a se condicionar, rapidamente se condiciona a determinado modo de saltar, girar, cair, enfim de mover, ficando preso em um estilismo, muitas vezes determinados por forças colonizadoras ou modistas, como um passarinho numa arapuca, perdendo a chance de uma de nossas raras possibilidades de alçar voo rumo a um pequeno e pleno instante, daquilo que o sonho humano alimenta...

Referências

CASTELO BRANCO, Guilherme. “Foucault em três tempos”. In *Mente, Cérebro & Filosofia*. São Paulo: Ed. Duetto, s/d.

DANTAS. Mônica. *O Enigma do Movimento*. Rio Grande do Sul: Ed. Universidade, 1999.

DUARTE Jr. João Francisco. O sentido dos sentidos – a educação do sensível. Curitiba – PR: Criar Editora, 2001.

FOUCAULT, Michael. Microfísica do Poder. (Trad. Roberto Machado.) Rio de Janeiro :Edições Graal, 1999.

_____. Vigiar e Punir. (Trad. Raquel Ramalhete.) Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

GIL, José. Movimento Total. São Paulo: Iluminuras, 2004.

MENDES, Cláudio Lúcio. “O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo”. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 167-181, Abril de 2006.

MERLEAU - PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

POMBO, Maria F. Fenomenologia e Educação: A Sedução da Experiência Estética. Tese de Doutorado em Educação. Portugal: Universidade de Aveiro, 1995.

PORPINO, K. “Dançar é educar: refazendo conexões ente corpo e estética”. In Terezinha Petrucia Nóbrega (Org.) Escritos sobre o corpo: diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação. Natal, RN: EDUFRN- Editora da UFRN, 2009.

RENGEL, Lenira. Dicionário Laban. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2005.

SILVA, José Cláudio Soma. “Foucault e as relações de poder: O cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica”. In Revista Aulas, Dossiê Foucault, n. 3, 2006 – 2007.

SOARES, C.L; MADUREIRA, J.R. “Educação Física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo”. In Revista Movimento, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p.75-88, maio/agosto de 2005.



Experimentações Fotográficas com Danças Urbanas
Fotos: Lu Trevisan. Dançarino: Adriano Oliveira Soares.
Estudos do Corpo

Lições de dança na mídia: perspectivas na cena contemporânea

Airton Tomazzoni¹

Ocorrência 1: Vídeo de senhora de 75 dançando salsa com passos acrobáticos e variações complexas de movimentos vira hit no Youtube em trecho da versão espanhola do programa Britain's Got Talent, em 2009².

Uma senhora que revela mais vitalidade dançando que muitas jovens e fica popular em vídeo disseminado na internet. Um filme que transforma, com a dança, a realidade de jovens da periferia. Videoclipe com música que convoca todos a dançar, enquanto exhibe crianças brincando de imitar coreografias de ícones do pop, como John Travolta e Michael Jackson. Um ator que, por um concurso de dança na televisão, ganha a fama e o reconhecimento que não conseguiu atuando em novelas. Um clique no mouse que desvenda os passos para se dançar forró. Diversão e brincadeiras eletrônicas que viram uma espetacular performance de dança em lojas ou em casa. Bonecas que demonstram como dançar. DVD's infantis, de "Barbie" à ratinha "Angelina Bailarina" colocam personagens dos mais variados como bailarinos.

Cenas como estas sinalizam para algumas especificidades que a dança vem apresentando no território midiático. Às crianças, aos jovens, ao galã, à esportista, ao comediante, à velhinha é

1 Coreógrafo, jornalista e professor. Doutor em Educação pela UFRGS, Mestre em Processos Midiáticos pela Unisinos; Professor do curso de Especialização em Dança da PUC RS. Diretor do Centro Municipal de Dança.

2 Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=qXpFt6PehRo>. Acesso em 26/11/2013, 14:32h.

solicitado que mostrem seu talento para a dança, que entrem no ritmo, que requebrem, que seduzam, que se divirtam. E pode ser em qualquer lugar e a qualquer hora e em muitos estilos. Alguns podem se perguntar: mas isso os musicais de Hollywood também faziam? E certamente faziam, mas nos musicais, salvo exceções, quem dançava eram em sua maioria adultos brancos. Não me recordo de nenhuma velhinha ao lado de Fred Astaire (ainda que duas setuagenárias aceitem, constrangidas, bailarem com Gene Kelly, em “Sinfonia em Paris”) ou em nenhum solo de dança antológico. E, tirando Shirley Temple, poucas meninas também apareciam, assim como pouco apareciam jovens negros ou latinos ou asiáticos ou *gays*. E, muito menos, os protagonistas dançavam *funk*, *hip hop*, discoteca ou gafeira.

Além disso, no que se refere ao público, ele só se deliciava ou se irritava com dança quando decidia ir ao cinema. Havia hora e lugar para a dança poder aparecer. Com o advento da televisão e da internet, nota-se a inserção mais ampla e radical da dança midiaticamente, a singularidade destes novos lugares que ela passa a habitar e novos modos de interação que passa a operar.

Percebem-se essas mudanças que a mídia promove no vocabulário de muitas danças que acabam ganhando espaço de circulação na mídia, espalhando-se rapidamente para além dos territórios geográficos de origem, como o *hip hop* e o *funk* das periferias. Por sua vez, na esfera do consumo as fronteiras entre o dito erudito e popular são minadas, assim como os limites que separam tribos, classes e gêneros são borrados.

Ocorrência 2: Ele deixou de ser apenas o namorado bonito da atriz Fernanda Lima. Agora ele é o namorado bonito da atriz Fernanda Lima e um dançarino famoso. Rodrigo Hilbert, 27 anos, venceu a quarta edição do Danças dos Famosos³.

E, neste baile, a mídia espetaculariza e glamouriza a dança e, conseqüentemente, quem dança. Se num passado recente “ser dançarina” era sinônimo de prostituição, e “ser dançarino”, de afeminação (para os homens) e desvalorização social, hoje, dançar pode garantir prêmio em dinheiro, sucesso, saúde, visibilidade,

valorização social, fama, boa imagem política ou ainda o orgulho de estar colaborando para soluções dos problemas sociais do país, da sua cidade ou do seu bairro.

A sensação de que a dança vinha ganhando na mídia e com a mídia um novo e diferente relevo na cultura contemporânea foi se alinhavando com estas percepções e por uma coleção de cenas nas quais eu “tropeçava” diariamente, e que iam ampliando meu universo de pesquisa. Eu ligava a televisão e “pimba”, lá surgia uma coreografia num filme ou mesmo num desenho animado. Eu abria o jornal e acompanhava a estréia de mais um filme com a temática da dança como central. Era entrar na internet e alguém postava no Facebook um vídeo inusitado de dança ou um videoclipe de sua coreografia ou do seu grupo de dança preferidos. Era ir a uma festa e acabava discutindo com amigos (que não são coreógrafos, nem bailarinos) quem tinha sido melhor na “Dança dos Famosos” e porque o jurado havia dado uma nota menor para um ou outro. E, para completar, se eu precisava encontrar um trecho de um balé de repertório do século XIX, entrava no YouTube e pronto, podia assisti-lo. A mídia se mostrava para mim como uma grande “sala de aula” na qual a dança vinha aparecendo em *lições* frequentes e repetidas.

Ocorrência 3: Numa tarde de outono de 2013, numa grande loja na Av. Paulista, em São Paulo, dois adolescentes divertem-se dançando com o XBOX 360 que permite reproduzir movimentos que aparecem no monitor ao som de sucessos musicais, sem controle, registrando e avaliando com uma câmera a sua execução coreográfica. Os movimentos mais próximos aos das sequências de dança exibidos na tela pontuam mais.

Estas novidades vêm modificando significativamente o modo da dança estar inserida em nossa cultura, trazendo uma série de possibilidades e, com elas, desafios. Eu podia me deparar com tal quadro de dificuldade com professores de dança da rede pública, quando precisam planejar uma aula de dança que atenda à demanda dos adolescentes repletos de referências midiáticas de dança. Ou alunos dos cursos de licenciatura de dança ao partirem para seus estágios querendo estruturar conceitos de corpo e arte, enquanto as turmas queriam dançar “Show das Poderosas”, da cantora Anitta. Podia também perceber o número de conhecidos que entraram no

YouTube para se divertir, conferindo a “Dança do Siri” e a “Dança do Quadrado”, ou mais recentemente a dança do “Ah Lelek Lek Lek” ou do Gangnam Style.

Ocorrência 4: Um musical na favela do Rio de Janeiro./Cerca de 500 bailarinos de diferentes comunidades do Rio passaram pelos testes de dança./Apenas 50 foram selecionados./Os 32 que compõem o corpo de baile ensaiaram durante seis meses as coreografias do longa-metragem de Lucia Murat:/Maré: nossa história de amor⁴.

Gradualmente comecei a perceber que nestas ocorrências, e num bom número de outras que proliferam na mídia, esboçavam-se *lições de dança dos nossos tempos*. Isto estava explícito tanto nas inúmeras orientações de como se dançar essa e aquela dança, como em outros tantos significados que parecem estar “colados” nestas regras, normas e orientações de se dançar numa particular política e economia de corpos que dançam na cena pós-moderna.

A ideia de lição está impregnada no imaginário da dança, seja na dança de salão ou no balé, nas danças folclóricas ou na *street dance*. As lições ensinam passos, cada movimento, relações entre os demais participantes da dança, bem como para quem a assiste. Do senso comum ao universo acadêmico, a ideia de lição se colocava como uma possibilidade de operar, de entender a lição como uma chamada à leitura, a uma leitura do mundo, com a função de abrir um texto a uma leitura comum – questões que vinham me inquietando a partir da perspectiva trazida por Larrosa⁵. Operação que parecia a mídia estar fazendo com a dança.

O universo de significados expressos pela ideia de *lições* possibilitava abordar esta problemática e entender como antigas e novas lições passam a se articular na mídia. O que me interessava investigar e compreender eram os didatismos coreográficos, as exemplaridades de dança, as advertências para que os corpos dancessem, as preleções sobre a dança e as repreensões aos corpos que não dançam, as leituras de mundo que estavam coladas nesse interesse pela dança.

4 Abertura do *making off* do filme, lançado no primeiro semestre de 2008.

5 LARROSA, 1998.

Este investimento nos corpos que dançam (ou que podem e devem vir a dançar) estabelece modos de subjetivação complexos, sutis, sedutores. Essas transformações não se restringem ao uso dos novos aparatos tecnológicos. Enquanto bailamos com e na mídia, vamos nos constituindo enquanto sujeitos. Nestas danças e nestes jeitos de dançar, vão se “colando” sentidos culturais. Como me mexo? O que meu corpo revela? Como me coloco no espaço? Com quem danço? Onde danço? Onde estes passos poderiam me levar?

Cabe ressaltar que comecei esta investigação de um lugar que era o de um pesquisador que teve na mídia uma porta para o mundo e para o conhecimento. Aprendi a dançar vendo televisão, descobri o fascínio dos musicais, a empolgação da *disco dance*, tive o estímulo de ser artista vendo um seriado na então rede Manchete, chamado *Fama*, e mesmo recentemente, com a internet, tive acesso a inúmeros materiais (vídeos, textos, entrevistas), especialmente da escassa área de dança contemporânea. Sim, de partida havia uma predisposição para perceber a maneira como a mídia vinha favorecendo lições de dança que ampliassem o acesso a uma diversificada oferta coreográfica, que criassem novas oportunidades de valer-se dessa arte e redimensionassem, para melhor, as formas de se vincular à dança.

Essa tendência, contudo, não impediu que eu fosse percebendo as não menos potentes forças de subjetivação midiáticas a partir da dança, as tentativas de controle que promovem a homogeneização e a banalização da dança. Foi nesta tensão que transcorreu esta pesquisa. Por um lado, mantendo-me atento para não reproduzir apenas os discursos fundamentalistas que condenam a mídia como vilã que liquidifica identidades, subjetividades, lutas, crenças, corpos. Por outro lado, cuidando para que minha experiência e mesmo paixão pelos filmes musicais, telenovelas, videoclipes e internet não me furtassem de notar as tramas de saber e poder que envolvem a dança midiaticizada em prol de um processo de globalização ávido por consumidores e “seguidores” incautos. Enfim, fui buscando evitar a tendência de me agarrar a saberes e crenças que se afirmam com certa facilidade. Foi assim que esse estudo procurou analisar e mostrar as lições de dança que a mídia vem configurando e suas estratégias de governo (ou desgoverno) dos corpos na pós-modernidade.

Neste sentido, alimentar-me com a perspectiva dos Estudos Culturais foi indispensável para me movimentar neste contexto e

buscar compreendê-lo, sem a ideia de uma “grande teoria” que iluminasse meu objeto de pesquisa e permitisse descobrir tudo que nele se ocultava. A complexidade da problemática de pesquisa exigiu a articulação de enfoques teóricos e metodológicos que possibilitassem compreender a condição pós-moderna e seu vínculo inseparável com as novas tecnologias. E aqui acredito ser importante sublinhar mais uma vez que esta heterogeneidade não implica em “qualquer coisa”, como enfatiza Costa⁶. O que poderia ser fragilidade se coloca como condição necessária para os objetos com que se trabalha e, portanto, como rigorosa escolha. Escolha que exige constante avaliação, como também acontece em qualquer performance em dança. O constante tensionamento entre reflexão e investigação cria as possibilidades operacionais dos Estudos Culturais, o que fez Giroux⁷ alertar que este caminho exige mesmo uma práxis contra-disciplinar.

Desta forma, busquei avançar na articulação do conceito de mediação e de como tal processo possibilita as estratégias de operação de um *dispositivo pedagógico midiático*. Um dispositivo que opera com processos e estratégias de *subjetivação e governamento* e aponta para a necessidade de entender como estão envolvidas questões relativas ao *biopoder* e à biopolítica nos tempos atuais. Tempos intrincados e complexos que solicitam combinar a perspectiva de Michel Foucault e Gilles Deleuze quanto à noção de biopoder, contando com valiosas contribuições de Alfredo da Veiga Neto e Peter Pal Pelbart; e a possibilidade de pensá-lo a partir das mudanças que se colocam frente à *sociedade de controle*, vinculada ao conceito de *Império*, trazido por Michel Hardt e Antonio Negri.

Pude, a partir desta base conceitual, pensar as estratégias de controle que não necessitam de uma força institucionalizada para se efetivar, afinal na sociedade de controle há

uma intensificação e uma síntese dos aparelhos de normalização de disciplinaridade que animam internamente nossas práticas comuns, mas, em contraste com a disciplina, esse controle estende bem para fora os locais estruturados de instituições sociais mediante redes flexíveis e flutuantes⁸.

6 COSTA, 2004.

7 GIROUX, 1997.

8 Hardt & Negri, 2006, p.43.

A partir dessas escolhas, optei por apostar na investigação da dança na mídia a partir das *lições*, o que me permitiu perceber o processo de configuração da *mídia* como um *dispositivo pedagógico* para a dança. Dessa maneira pude ampliar a investigação na direção das implicações da mídia na formação de *sujeitos dançantes*. O investimento nos corpos que dançam (ou que podem e devem vir a dançar) estabelece modos de subjetivação complexos, sutis, sedutores. Transformações que não se restringem ao uso dos novos aparatos tecnológicos. Enquanto baila-se com e na mídia, vai-se constituindo certos tipos de sujeitos. Nestas danças e nestes jeitos de dançar, vão se “colando” sentidos culturais, instruções, orientações de condutas e comportamentos. E neste movimento, aprender dança vai se tornando uma importante tarefa cultural, cada vez mais valorizada. Assim nasceu em 2009 a tese *Lições de dança no baile da pós-modernidade, corpos (des)governados na mídia*.

O desafio metodológico para um *corpus* de corpos dançantes

Metodologicamente foi necessário estar atento à singularidade do problema de pesquisa e à construção de estratégias adequadas, como as apontadas por Efendy Madonado⁹. Para isso, busquei articular perspectivas especialmente em autores e obras como *O antropólogo como autor*¹⁰; *De la investigación audiovisual*¹¹; bem como nas inspiradas e provocativas propostas de Nicolás Lorite Garcia, quanto à proposição de uma *observação casual*. Esses caminhos investigativos ganharam uma orientação na sensível e apurada percepção de Simon Gottschalk¹² ao propor uma etnografia pós-moderna que alerta a questões como a de que “a criatividade, a flexibilidade e a adaptação ética ao campo deveria contar mais do que a submissão a regras produzidas alhures por outra pessoa em outro tempo e com propósitos diferentes”¹³.

A pesquisa impôs, portanto, um percurso repleto de desafios aos quais precisei estar atento e encontrar estratégias singulares de observação, sistematização e análise. O primeiro foi o de mapear o que chamei de *ocorrências de dança na mídia*. Assim, fui estabelecendo um *corpus* de pesquisa a partir da minha própria observação

9 MADONADO, 2004.

10 GEERTZ, 2005.

11 BUXÓ, 1999.

12 GOTTSCHALK, 1998.

13 GOTTSCHALK, 1998, p. 208.

cotidiana: matérias de jornais (sobre bailarinos, sobre muitos tipos de danças, sobre políticos ou mulheres grávidas que dançam); filmes (do resgate de clássicos como “Cantando na Chuva” a novas produções como “Cisne Negro” ou “Burlesque”); comerciais (de bancos a de produtos de limpeza); trechos de programas de auditório televisivos (com quadros como “Dança dos famosos”, “Dança da Galera”, “Dança Gatinho”); programas de televisão exclusivamente de dança como “Se ela dança eu danço”; aberturas e cenas de telenovelas; videoclipes dos mais diversos gêneros (*hip hop*, sertanejo, pagode, *pop music*, *funk*) e artistas como Madonna, Shakira, Ivete Sangalo, Chris Brown); conteúdo de *sites* e *blogs* e ainda brinquedos (como “Barbie Bailarina” ou os tapetes de dança) e jogos eletrônicos (“Just dance”, “Dance Paradise”, “Dance Masters”).

Estas ocorrências foram sendo registradas num diário de campo virtual, em inúmeros arquivos de texto, imagens e sons, em pastas que proliferavam no computador: comerciais de televisão, filmes recentes, filmes antigos, *sites*, *blogs*, programas de auditório, telenovelas, seriados, catálogos de brinquedos eletrônicos, entre muitas outras. Gradualmente busquei sistematizar esse material que revelou um volume intenso de dança no universo midiático, que crescia semanalmente, atualizando-se com muita rapidez.

A opção por não escolher um produto ou mídia para estudar mostrou-se pertinente. A dança na mídia revela um constante atravessamento de gêneros, suportes e linguagens de produção, modos de circulação e consumo que tornava quase impossível pensar no seu entendimento em separado. É tanta informação e tão rápida a circulação, que é assim que somos interpelados, aos pedaços e por quase todos os lados. O lançamento de um filme ou de um novo programa de televisão costuma ser seguido e mesmo antecedido por reportagens em jornais e revistas ou em *site* específico do filme, aparece nos comentários de *blogs* pessoais, aparecem trechos disponibilizados na rede e até mesmo podem se transformar em jogos de *videogame*. Este universo se configura num emaranhado de produtos e modos de distribuição que se relacionam, se alimentam ou mesmo se contrapõem.

Foi se desenhando, dessa forma, um circuito cultural no qual eu percebia singulares políticas dos corpos que dançam com e na mídia. Um circuito dinâmico e multifacetado que envolvia produção, consumo e representações que apontavam para uma complexa rede de relações de poderes e saberes. Um circuito com

suas especificidades, criando e valendo-se de inúmeras práticas de dança e discursos sobre dança. Foi preciso estar atento ao como se configura essa nova produção midiática de dança nas suas diferentes linguagens e suportes tecnológicos. A possibilidade de se ter um *close* de nádegas que rebolam ou um *slow motion* do sinuoso quadril que ondula estabelece outra experiência em relação àquele corpo que dança. Assim a experiência de dança é redimensionada ao ser praticada sobre um tapete luminoso que pisca, toca música e dá instruções de como conduzir a coreografia sob o foco de luzes e plateia. Essas experiências estabelecem um novo jeito de vivenciar a dança, que inspirado por Muniz Sodré¹⁴, denominei de um *ethos* de dança midiaticizada, nutrido pelas pistas que autores como Frederic Jameson¹⁵ e David Harvey¹⁶ ao se deterem nas singularidades da pós-modernidade.

As lições de dança na mídia ganham, desse modo, um novo contorno, no qual visibilidade, performance e espetacularidade são elementos determinantes para estabelecer o que vai sendo “ensinado” e como se vai “ensinando”. A ideia tradicional de estudar a lição, associada a um ato penoso, ganha com a mídia um valor simbólico de divertimento e sedução. A função pedagógica se mantém, mas não é anunciada, nem explicitada, é diluída num grande *show* no qual discursos e práticas vão buscando estabelecer condutas e comportamentos, convidando continuamente para entrar nesse *show* e, conseqüentemente, nos padrões que este *show* solicita.

E se essas lições mudam suas estratégias pedagógicas, também ampliam o seu alcance. As lições de dança midiaticizada possibilitam que sejam proferidas para uma audiência que extrapola qualquer ideia tradicional de uma sala de aula ou de uma sala de conferências. Discursos e práticas midiáticas em torno da dança são proferidos para a multidão espalhada pelo planeta. Os números revelam esta dimensão. *Shows* ou cerimônias assistidos simultaneamente em dezenas e centenas de países, por milhões de espectadores, milhões de espectadores nos cinemas, milhões de DVD's vendidos, milhões ou bilhões de internautas navegando na rede. As lições midiáticas potencializam não apenas na sedução de discursos e práticas, como também no número de participantes deste baile.

Além disso, foi possível reconhecer a multiplicidade de

14 SODRÉ, 2002.

15 JAMESON, 1996.

16 HARVEY, 1993.

artefatos midiáticos que configuram estas lições. Nelas, a dança está presente e sensível às diferentes condições que cada tecnologia, linguagem e formato estabelecem para a dança na mídia. Comecei a perceber quais eram, então, as práticas e discursos mais recorrentes neste universo e que tipo de “ensinamentos” quanto à dança estavam configurando.

Percebendo lições

Com isso, não busquei esgotar as possíveis lições que estão presentes na mídia, mas mostrar as que parecem receber um maior investimento, seja pela quantidade, pela amplitude ou pela insistência na direção de certos sentidos culturais.

Dessa forma, optei por me dedicar à investigação de dez lições centrais observadas:

- Lição 1 - Há uma dança sob medida para você
- Lição 2 - Todo mundo deve entrar na dança
- Lição 3 - Você pode dançar a toda hora e em todo lugar
- Lição 4 - É preciso (re)mexer muito, sem parar
- Lição 5 - Dançando, o corpo não mente
- Lição 6 - A dança seduz
- Lição 7 - Dança é festa
- Lição 8 - Quer dançar? A mídia vai te ensinar
- Lição 9 - A dança faz da vida um permanente espetáculo
- Lição 10 - Com a dança você vai “se dar bem”!

De saída, eu percebia na mídia um investimento contínuo e multifacetado quanto à solicitação para que todos dancem. E isso se dava a partir de uma série de discursos e práticas de dança na mídia que estabeleciam as condições necessárias para tentar mobilizar as singularidades dispersas na *multidão*. A primeira condição que identifiquei foi a de uma ampla oferta midiática de tipos de danças. Uma oferta que acaba por também orientar para que cada um deva encontrar a(s) sua(s) dança(s). Uma oferta que ensina que existe uma dança sob medida para cada um. A mídia amplia seu repertório coreográfico para poder reafirmar que todos devem entrar na dança. Esta variedade dançante procura a adesão e/ou captura de todas as faixas etárias, todas as classes, todas as etnias, etc. É pelo corpo que se dá a estratégia de controle, não apenas de uma forma disciplinar, mas de múltiplas formas e possibilidades que possam cobrir a vida de

cada um de ponta a ponta.

E a mídia vai mais longe, nos seus ensinamentos. Se podem surgir dificuldades de praticar ou assistir à dança “escolhida”, a mídia também orienta para as inúmeras possibilidades que a tecnologia oferece para superar tais obstáculos, numa variedade de espacialidades e temporalidades. As rotinas do sujeito, dessa forma, podem ser cobertas, desde que acorda até durante seu sono.

Esta dança a que todos devem se entregar, por sua vez, deve ser contínua, intensa, vertiginosa. Há uma solicitação que, na dança, todo participante se (re)mexa muito. E esta solicitação não é consequência de todos entrarem na dança, pois se pode entrar numa dança calma, de pequenos movimentos, suave, mais intimista, com direito a eventuais pausas. Mas a mídia parece estabelecer uma solicitação por um constante desempenho corporal acelerado, extrovertido, exacerbado, ininterrupto. Num primeiro movimento me pareceu que a leitura implícita nesta estratégia era do corpo que se consome, que esgota suas forças. Mas, ao mesmo tempo, o caráter de descontrole que tal ato prolongado de dançar ou o ato de dançar de forma acelerada promove, envolve uma tentativa de governo do desgovernável, que nem sempre é eficaz ou possível.

Esses corpos convocados a dançar e a dançar muito estão não apenas se consumindo de tanto dançar, mas também confessando segredos, numa lição midiática que enfatiza o fato de que o corpo que dança não mente. A dança se configura no espaço midiático como um discurso privilegiado mais verdadeiro do que o discurso verbal. E desta forma, as confissões dançantes vão se tornando uma importante maneira de governo e de interpelação de sujeitos comprometidos em um regime de verdade que tem na exposição e visibilidade do corpo sua consumação.

Mas o “conteúdo programático” das lições de dança na mídia inclui outros atributos que precisam ser reafirmados, como o de que a dança seduz. Esse atributo da dança não é novo, porém ganha nova força na dança midiaticizada. Isso aparece tanto na ênfase nos sensuais corpos femininos, de maneira geral, “turbinados” e requebrantes, quanto nas estrelas da música *pop* como Madonna e Beyonce, ou como no caso da Mulher Melancia. A carne torna-se mais apetitosa com o *funk*, com o carnaval, com o *hip hop*. E não apenas a carne feminina que transborda de shortinhos e corpetes, mas também a masculina, de tórax e abdomens nus e calças justas que marcam volumes frontais e traseiros de bailarinos.

Se esses corpos fortes, malhados, turbinados são o “prato principal”, a mídia ainda serve aperitivos, abrindo espaço, ainda que mais reduzido – para esquiladas lacraias em programas de auditório, gordinhas sexys no YouTube, garotas que se roçam em videocliques e coreografias homoeróticas em *shows* televisionados ou que ganham versão em DVD’s. Há uma estratégia de captura, de direcionamento do desejo possibilitado por estes corpos que seduzem dançando. Sob certos aspectos isso pode ser entendido como uma forma de “domesticar” o desejo, mas que se revelam escorregadios por entre as redes midiáticas de controle.

Se são muitos os contextos nos quais a dança aparece na mídia ou se são muitos os contextos associados à dança pela mídia, há de se perceber a lição que recorrentemente vem vinculando a dança à noção de festa. Enquanto se preserva o caráter celebrativo dos corpos que se encontram para dançar, há uma clara tentativa de padronização, de controle de como a festa deve acontecer.

Outro conteúdo dessas aulas midiáticas de dança é auto-referente. Ensina-se que a mídia pode dar conta de ensinar como se comportar nesse baile todo. Nas tramas que envolvem saber/poder em tempos de *Império*, a mídia cria um forte aparato pedagógico que oferece inovadoras alternativas para quem se dedicar a estas lições.

E todo esse universo dançante deve fazer parte de um constante processo de espetacularização, apontando para uma estetização contínua da vida, o que estaria atrelado a tramas de uma ordem global que valoriza a performance e a encenação. A lição prescreve que a vida deve ser vivida como um espetáculo. Todo lugar, toda hora é hora de dançar. O cotidiano deve ser um eterno *show*. Para isso, uma estetização exacerbada passa a também fazer parte do cotidiano, além de inúmeras condições de realização, de vivência desse *show* diário e de tais condutas espetaculares ganharem relevância e significado. Um cotidiano habitado por sujeitos sempre prontos para entrarem em cena e dar início ao espetáculo ou deixar o espetáculo fazer parte da suas ações mais comuns e ordinárias.

Para dar especial relevo a todas as demais lições, a mídia procura vincular a dança às mais variadas situações bem sucedidas, seja associando a dança com o êxito pessoal, financeiro e/ou social. A ideia recorrente em inúmeros artefatos midiáticos é a de que por meio da dança podemos ser pessoas melhores, seja na esfera pessoal, econômica, social e até mesmo política (como na ênfase que noticiários vêm dando a presidentes de várias nações habilitados

a bailar).

É preciso compreender que essas lições não aparecem de forma isolada, mas se retroalimentam, se contradizem, estabelecem vínculos óbvios e outros absolutamente inéditos. A lição que educa para todos entrarem na dança pode educar também para uma dança frenética e/ou educar para o corpo não esconder seus segredos enquanto dança. A dança que seduz, reafirma a festa e a espetacularidade, os benefícios da sensualidade dançante. Cruzamentos, atravessamentos e articulações fazem a força e o êxito dos discursos e práticas que a dança ganha na mídia.

As dez lições de dança que eu destaco nessa pesquisa, indicam, contudo a formação não apenas de alunos que conheçam a dança e saibam dançar, elas são lições que vão constituindo um certo tipo de sujeito. A dança na mídia permitiu perceber de que maneira a cultura contemporânea configura estratégias de gestão da vida hoje. Uma cultura que se coloca como um imperativo, sinalizando insistentemente para que cada indivíduo seja um sujeito do seu tempo. E, no caso, ser um sujeito do seu tempo parece ser um sujeito dançante, pois é esse tipo de sujeito que na pós-modernidade parece capaz de ter mobilidade e vitalidade suficiente, atributos que são apresentados como indispensáveis para garantia de saúde, felicidade, prosperidade, conquista, sedução, *status* social, sucesso, trabalho, dinheiro.

O planeta mídia passa a ser um planeta dançante, permitindo perceber que, se o fenômeno da globalização começou a ser pensado pela economia, hoje exige ser pensado também no que se refere à política, à consciência, à comida e às práticas de si. A cultura se coloca, dessa maneira, como uma forma de penetrar, conforme salientou Hall¹⁷, em cada recanto da vida social contemporânea. E as estratégias de governo na pós-modernidade passam a se valer com maestria desse recurso inesgotável e polimorfo, que é o da dança midiática. O *Império* parece ter aprendido bem essa lição e passa a operar, por meio do dispositivo pedagógico da mídia, de maneira muito efetiva na configuração dos sujeitos contemporâneos.

O complexo baile midiático contemporâneo

Com a dança, a mídia vai fazendo da celebração festiva do corpo uma alternativa de controle. Valendo-me que do que Foucault¹⁸

17 HALL, 1997.

18 FOUCAULT, 1988.

se deu conta quanto à sexualidade, vejo que é possível pensar esta condição da dança na cultura midiática: a de uma dança que não se julga apenas, mas que se administra. Esse caráter gerencial é uma das facetas que a dança midiaticizada permite perceber.

Contudo, buscar compreender a dança na mídia, e as estratégias de governamento dos corpos, exige “admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência ou ponto de partida de uma estratégia oposta”¹⁹. Em meio à padronização de certos tipos de corpos e danças que proliferam há espaço para inventividade, inconformidade e desvios também.

Afinal, as improvisações dos concursos de “Pump it Up” iam além da mera mecanização de passos, resultando em complexas e criativas coreografias, ainda que realizadas em uma máquina. Nos vídeos, por exemplo, há também espaço para obras criativas e instigantes, como “Praise You” (1998). Nele, o diretor Spike Jonze²⁰ resolveu encarnar a personagem fictícia de Richard Koufey, supostamente o líder de uma companhia de dança urbana denominada “The Torrance Community Dance Group”. O grupo reúne corpos nada padrão em relação aos encontrados nos vídeos, como uma senhora de meia idade, um *nerd* e senhores que parecem saídos de uma aula de ioga. Eles não reproduzem coreografias da moda, mas improvisam. E, além de tudo, dançam na calçada, incomodando os consumidores de uma fila para compra de ingressos.

Perceber estas perturbações que surgem numa possível uniformidade da dança na mídia e nas suas lições é começar a se debruçar sobre questões como as de

que poderes é preciso enfrentar e quais as nossas possibilidades de resistência hoje, quando não podemos nos contentar em dizer que as velhas lutas não valem mais? E será que não estamos assistindo, participando da ‘produção de uma nova subjetividade’? As mutações do capitalismo não encontram um ‘adversário’ inesperado na lenta emergência de um novo Si como foco de resistência?²¹

19 FOUCAULT, 1988, p. 96.

20 Cineasta que vem se destacando na produção de filmes dos Estados Unidos com obras irreverentes como “Quero ser John Malkovich” (“Being John Malkovich”, 1999) e “Adaptação” (“Adaptation”, 2002).

21 DELEUZE, 1988, p.123.

A emergência de novos sujeitos parece ser uma condição inalienável de uma trama de saberes e poderes que se baseia na polimorfia, na flexibilização e na descentralidade. Aquilo que possibilita à sociedade de controle ter acesso a todos os recantos da vida social acaba possibilitando percursos multidirecionais e configurações heterogêneas. Isso poder ser observado quando, no programa *Via Brasil*, exibido pela Globo News em 29 jan. 2009, foi apresentado como o investimento cultural na dança fez com que um grupo de moradores afrodescententes criasse, em 2005, em Vassouras (RJ), um grupo de jongo. O grupo nasceu para recuperar a tradição da dança que nasceu como forma de festejar e debochar dos senhores de café, e dele fazem parte crianças e senhoras de 70 anos. Não apenas a dança impulsionada pelos astros de grandes gravadoras ganham espaço e incentivo na mídia. O *Império* acaba criando estratégias para capturar, mas a multidão também se vale da lógica do *Império* para afirmar, produzir, criar, legitimar.

É verdade que o capitalismo manteve como constante a extrema miséria de três quartos da humanidade, pobres demais para a dívida, numerosos demais para o confinamento: o controle não só terá que enfrentar a dissipação das fronteiras, mas também a explosão dos guetos e favelas²².

Pensar a multidão planetária, obriga-nos a pensar também no excedente, no incontrolável, no des(governável). Afinal, foi assim que a mídia que busca indicar condutas possibilitou que uma dança da periferia se projetasse e, mais do que isso, se legitimasse. O baile midiático do nosso tempo e as lições que nele se configura está repleto de ambiguidades geradas por discursos e práticas que fazem da mídia um poderoso dispositivo pedagógico. Tem-se um mercado cultural que precisa cada vez mais ampliar sua rede de consumidores e, para isso, oferece um número cada vez maior de produtos para dar conta da multidão globalizada. Este movimento promove o surgimento e a divulgação de novas danças, de muitas matrizes coreográficas que ficavam à margem ou em redutos e guetos de menor abrangência. Para o bem e para o mal, esse processo acaba gerando o deslocamento de muitas danças de seus contextos

22 DELEUZE, 1992, p.224.

originais e a combinação de elementos de várias danças, às vezes com vitalidade criativa, às vezes como uma simples colagem que reproduz estereótipos de uma pretendida fusão de culturas.

Como apontou Sibilia²³, talvez o fenômeno midiático esteja encarnando uma mistura inédita, ao mesmo tempo que promove a “explosão criativa” e uma extraordinária democratização, também promove uma eficaz instrumentalização das forças vitais, capitalizadas a serviço do mercado.

Percebo esse constante jogo de poderes em movimento, mas acreditando no corpo fugidio que transita por entre as malhas do controle midiático.

Qualquer um pode tentar capturar o vento, o mar, a terra, mas eles sempre serão mais do que podemos apreender. Do ponto de vista da ordem e do controle políticos, assim, a carne elementar da multidão é desesperadamente fugidia, pois não pode ser inteiramente enfeixada nos órgãos hierárquicos de um corpo político²⁴.

Mergulhar no universo da dança midiaticizada foi uma transformadora experiência para entender a dimensão política da dança na cultura contemporânea e reafirmar a tendência de constituir sujeitos dançantes na pós-modernidade. Foi inevitável ainda, ao longo desse percurso, correr alguns riscos no intuito de assumir que o modo como fazemos as coisas e as colocamos no mundo legitimam e autorizam certas maneiras de sermos e estarmos no mundo. Eu vinha pensando isso há muito tempo em meu processo de produção de dança como coreógrafo e professor e, quando me deparei com a produção desta pesquisa, não pôde ser diferente. Afinal, como podemos pensar em questionar um sistema, o *Império*, a mídia, se não somos capazes de transformar as meras ações que dependem de nós? E, nesse sentido, aproximo-me da modernidade, com suas boas utopias (ainda precisamos delas), enquanto saboreio as conquistas de uma pós-modernidade que duvidou de tantas certezas dadas de antemão. Por isso busquei uma temática que me fosse cara, mesmo que pouco reconhecida no meio acadêmico. Por isso fiz um percurso delicioso e apaixonante, mesmo que com suas angústias. Por isso busquei uma escrita coerente com o tema e com meu perfil de

23 SIBILIA, 2008.

24 HARDT & NEGRI, 2005, p.251.

pesquisador/artista, ainda que tenha sentido o peso das pedagogias que ainda ditam o que é ser culto e acadêmico e que operam como forte processo de subjetivação. Por isso me permiti talvez errar. Por isso quis estar atento à lição de Barthes²⁵ e buscar: *um pouco de sabedoria e o máximo de sabor possível*.

Afinal retorno a Barthes, acreditando que me permiti dançar bastante neste percurso e me perder também nesta dança, já que

há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas surge em seguida uma outra em que se ensina o que não se sabe: a isso se chama procurar. Chega agora, talvez, a idade de uma outra experiência: a de desaprender, de deixar germinar a mudança imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos²⁶.

Espero ter desaprendido bastante e ter deixado germinar imprevisíveis mudanças.

Referências

BARTHES, Roland. *Lição*. Lisboa: Edições 70, 1988.

BOURCIER, Paul. *A história da dança no ocidente*. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BUXÓ, M^a Jesús. "...que mil palabras". In BUXÓ, M^a Jesús; DE MIGUEL, Jesús M. (Eds.). *De la investigación audiovisual*. Fotografía, cine, vídeo, televisión. Barcelona: Proyecto A Ediciones, 1999. p.1-22.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: ed. Revan/UFRJ, 1995.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

25 BARTHES, 1988.

26 BARTHES, 1988, p. 41-42.

COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em Educação. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. “A escola rouba a cena – um início de conversa”. In COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 11-21.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. (Trad. Estela dos Santos Abreu). Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. Post scriptum sobre as sociedades de controle. In DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: 34 Letras, 1992. p. 219-226.

DELEUZE, Gilles. “¿Que és un dispositivo?” In BALBIER, Etienne. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990. p.155-161. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.html>>. Acesso em 25 de maio de 2008.

DU GAY, Paul et al. *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman*. (Trad. Leandro Belinaso Guimarães, Maria Cecília Braun e Maria Isabel Bujes). London: Sage, 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. “O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV”. In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./fev./mar./maio/jun, 2002.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 10 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

FOUCAULT, Michel. “Sobre a genealogia da ética. Uma revisão do trabalho”. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.253-278.

GEERTZ, Clifford. *O antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOTTSCHALK, Simon. "Postmodern Sensibilities and Ethnographic Possibilities". In BANKS, Anna; BANKS, Stephen P. *Fiction and social research: by ice or fire*. London: Altamira Press, 1998. p. 206-226. Trad. Ricardo Uebel.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. "Alienígenas na sala de aula". In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

HALL, Stuart. "A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo". In *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, jul/dez, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Multidão: guerra e democracia na era do império*. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. *Império*. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

HARVEY, David. *A condição Pós-Moderna*. (Trad. Adail Sobral e Maria Estela Gonçalves). São Paulo: Loyola, 1993.

JAMESON, Fredric. *Pós-Modernismo*. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

KELLNER, Douglas. *A Cultura da Mídia*. (Trad. Ivone Castilho Beneditti). São Paulo: EDUSC, 2001.

LARROSA, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". In SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LORITE GARCIA, Nicolas. *La observación casual: una propuesta para el estudio de las transformaciones socio-mediáticas*. Ponencia para el Encuentro Internacional de Investigadores de la Comunicación, Alaic, Santiago do Chile, 2000.

MALDONADO, Efendy. *Produtos midiáticos, estratégias, recepção*. A perspectiva transmetodológica. *Ciberlegenda*, Rio de Janeiro, n.9,

p.1-15, 2002. Disponível em <<http://www.uff.br/mestcii/efendy2.htm>>. Acesso em 20 de abr. de 2004.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. “Estudos culturais: uma introdução”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.7-38.

PELBART, Peter Pál. *Vida capital – ensaios de biopolítica*. Editora Iluminuras: São Paulo, 2003.

PRIMO, Rosa. *A dança possível – as ligações da dança numa cena*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

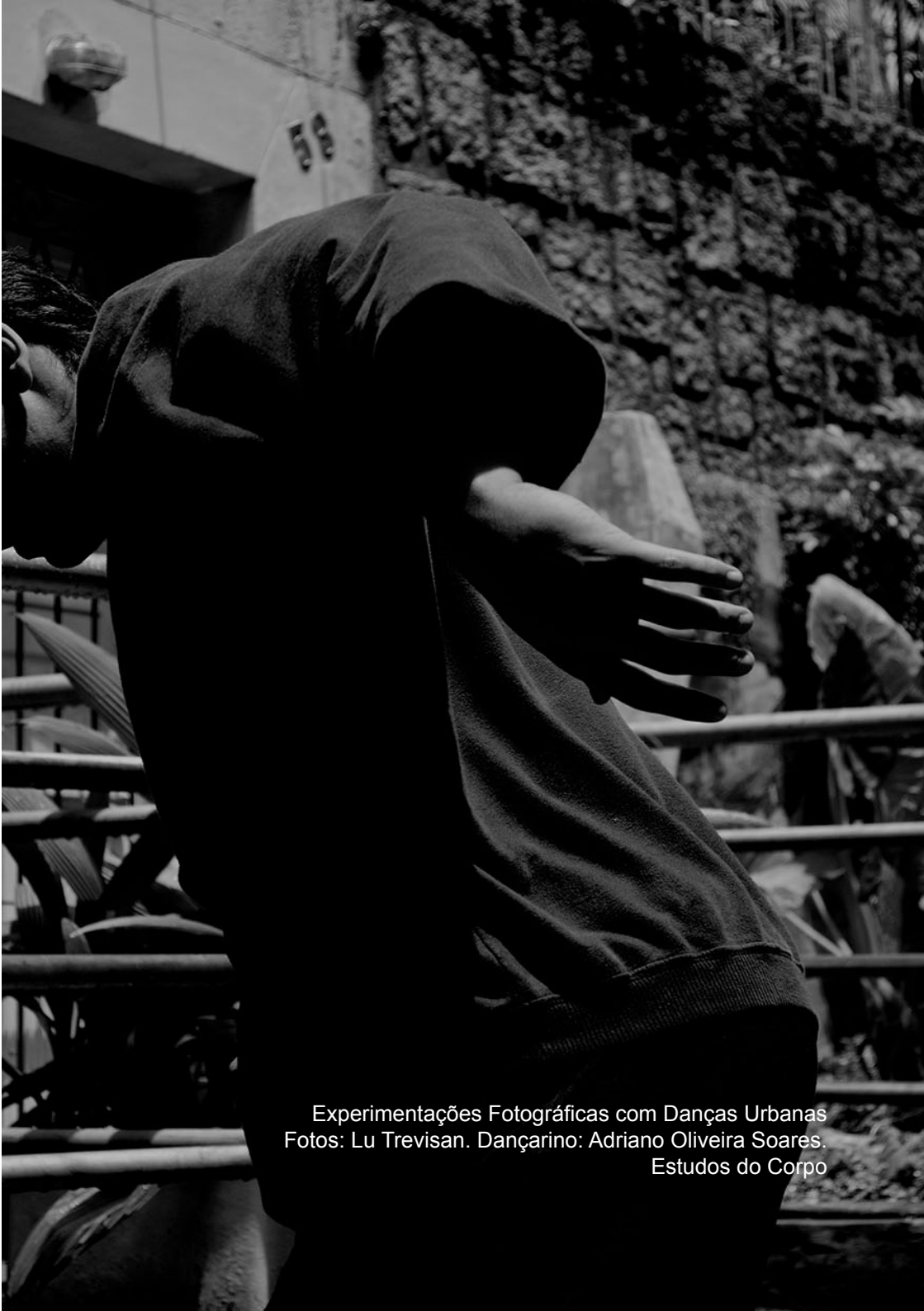
SODRÉ, Muniz. *Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMAZZONI, Airton. *No embalado do videoclipe: a dança midiaticizada na televisão e a recepção pelo público adolescente*. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. 304 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Centro de Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Coisas de governo...”. In RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro, DPA, 2002. p.13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Michel Foucault e os Estudos Culturais”. In COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2004a. p.37-69.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império”. In RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.13-38.



Experimentações Fotográficas com Danças Urbanas
Fotos: Lu Trevisan. Dançarino: Adriano Oliveira Soares.
Estudos do Corpo

PERFORMANCE: Uma revisão conceitual

Luísa Beatriz Trevisan Teixeira¹

Em meio a eventos performáticos apresentados pela cidade por inúmeros artistas, e experimentações pessoais, surgem questionamentos a respeito dos conceitos de performance. Isto é uma performance²? O que é performance? O que não é performance? Pensando nessas inquietantes questões, apresento aqui uma breve e inicial revisão bibliográfica, através do trabalho de alguns autores e pesquisadores desta arte.

No artigo “Breve Histórico da Performance Art no Brasil e no Mundo”, Santos³ destaca artistas que constituíram e constituem a arte da performance. Algumas experimentações, datadas entre 1960 e 1970, são tomadas enquanto “performances⁴” como, por exemplo, o trabalho dos artistas Gilbert & George, ícones do *happening*, da *live art* e performance. Ambos trabalham juntos há mais de três décadas “produzindo esculturas, desenhos, pinturas, arte postal e digital, sendo a *live art* a principal característica da produção desta dupla⁵”.

1 Luísa Beatriz Trevisan Teixeira (Lu Trevisan) Artista independente, *performer*, fotógrafa, acadêmica de Artes Visuais e Educação Física, participante pesquisadora dos Estudos do Corpo/INDEPIn.

2 Performance: “O termo ganhou notoriedade a partir da segunda metade do século 20, quando passou a ser empregado como referência a experimentos vanguardistas de artes plásticas. (...) A performance busca exprimir formas e ideias por meio do corpo, de seus gestos e movimentos, ao vivo e publicamente, rompendo com a imagem estática da pintura e da escultura. Logo migrou para o terreno igualmente vanguardistas das experiências cênicas ou teatrais, integrando-se aos happenings. Em ambos os casos, o artista que a executa é quase sempre sujeito e objeto da ação, fato que transforma as representações tradicionais, seja pelo fato de o artista se converter em um objeto integrante da obra (em artes plásticas), seja por se distanciar da incorporação ou da expressão objetiva de um personagem”. Fonte: CUNHA, 2003, p. 498.

3 SANTOS, 2008.

4 SANTOS, 2008, p. 27.

5 SANTOS, 2008, p. 13.

O grupo “Actionismus”, de Viena, dá ênfase ao caráter ritualístico, reunindo Rudolf Schwarzkogler, Günther Brüs, Herman Nitsch, entre outros artistas.

Mas antes disso, em 1952 nascia o *happening* com o evento intitulado “Untitled Event” (“Evento sem título”) organizado por John Cage, que realizava experimentos com seu “piano preparado” e outros instrumentos modificados, com sons cotidianos onde o acaso e indeterminação eram material primordial para as artes que se davam em um mesmo espaço, simultaneamente, caoticamente, de forma a envolver o espectador que era disposto em diferentes ângulos.

No Brasil, Flávio de Carvalho (1899-1973), foi pioneiro nas performances realizando ações artísticas muitas vezes envolvidas em polêmicas. Ações essas consideradas representativas dos primeiros movimentos da arte, que vieram a se constituir como arte da performance no cenário artístico nacional. Engenheiro, arquiteto, pintor expressionista de grande reconhecimento, sociólogo, escritor e artista experimental do corpo, Flávio de Carvalho realizou no início da década de 1930 a “Experiência no 2”⁶. Obra caracterizada pela ação do artista caminhando em direção contrária a uma procissão católica, utilizando um acessório diferente durante todo o trajeto: um chapéu verde. Com essa atitude, o artista buscou pesquisar a reação dos fiéis frente àquela situação inusitada. Como um registro da ação, foi publicado, posteriormente, um livro com mesmo título da ação.

Muitos outros artistas surgiram produzindo o que hoje se tem compreendido como performance. Por volta da década de 1960, foi criado em São Paulo o “Grupo Rex”. Este grupo surgiu pela iniciativa de Wesley Duke Lee (1931-2010), Nelson Leirner (1932), Carlos Fa-jardo (1941), José Resende (1945), Frederico Nasser (1945). A produção de Hélio Oiticica (1937-1980) dos anos de 1960 – por exemplo os Parangolés⁷ – também guarda relação com a performance, por

6 Experiência n.2 traz um relato de Flavio de Carvalho, um dos maiores e mais polêmicos nomes da geração modernista brasileira, sobre sua experiência com uma procissão de *Corpus Christi*. Na ocasião, o artista ostentou um chapéu em flagrante contraste com a assistência. Quase linchado pela multidão enfurecida, consegue escapar e termina na delegacia de polícia. A experiência é noticiada nos jornais em 1931 e, alguns meses depois, lançada em livro, onde o autor acrescenta aos fatos uma análise da psicologia das massas, até certo ponto bastante influenciada pelo pensamento de Sigmund Freud (Psicologia das massas e análise do eu), e resultando em surpreendentes conclusões. Disponível em: http://www.naueditora.com.br/livro/experiencia_n2-flavio_de_carvalho-24.html. Acesso em: 30 de outubro de 2013, 16h.

7 Fruto das experiências de Hélio Oiticica (1937-1980) com a comunidade da Escola de Samba Estação Primeira da Mangueira, no Rio de Janeiro, o *Parangolé* é criado no fim da década de 1960. Considerado por Hélio Oiticica a «totalidade-obra», é o ponto culminante de toda a experiência que realiza com a cor e o espaço. Apresenta a fusão de cores, estruturas,

sua ênfase na execução e no “comportamento-corpo”, como definiu o artista. Nos anos 1970, chama a atenção as propostas de Hudinilson Jr. (1957). Na década seguinte, Guto Lacaz (1948) se destaca com “Eletroperformance II” (1983); Renato Cohen traz outras possibilidades com suas pesquisas e espetáculos multimídia, por exemplo, “Tarô-Rota-Ator” (1984), O Espelho Vivo-Projeto Magritte (1986).

Otávio Donasci e suas “Videociaturas” dão condições, também, para pensar em possibilidades performáticas; Eduardo Kac na performance “Time Capsule” (1997) já apresentava algo que se reconhecia como performance; Maria Beatriz de Medeiros e o grupo “Corpos Informáticos” produziram suas performances e ações como a instalação intitulada “Estar⁸” (2005), quando algumas noções de performance já estavam sendo discutidas conceitualmente há algum tempo.

Há que se recordar uma artista muito significativa no panorama da performance brasileira: a artista Márcia X, que explora as relações entre a arte, o erotismo e religião na performance “Pancake” (2001). Também figuram entre os nomes da arte da performance na atualidade brasileira Marcelo Cidade, Marco Paulo Rolla, Laura Lima, Sara Panamby e Felipe Espindola, entre outros.

Voltando ao cenário mundial, é importante destacar o trabalho de Marina Abramović (1946) desde o início da sua carreira nos anos 70, quando estudou na Academia de Belas Artes. Marina tem sido a pioneira no uso da performance como forma de arte visual. O corpo sempre foi o seu tema e meio, com performances, som, fotografia, vídeo, escultura. O seu trabalho figura em numerosas coleções públicas e privadas, além de contar com participações nas mais importantes mostras de arte internacionais. Trabalhos como: “Balkan

danças, palavras, fotografias e músicas. Estandartes, bandeiras, tendas e capas de vestir prendem-se nessas obras, elaboradas por camadas de panos coloridos, que se põem em ação na dança, fundamental para a verdadeira realização da obra: só pelo movimento é que suas estruturas se revelam. Posterior aos *Bóldes* – recipientes com pigmento para serem manuseados, criados em 1963 –, os *Parangolés* ampliam a participação do público na medida em que sua ação não está mais restrita ao manuseio, como nas obras anteriores. Eles pressupõem a transformação na concepção do artista, que deixa de ser o criador de objetos para a contemplação passiva e passa a ser um incentivador da criação pelo público. Ao mesmo tempo que pressupõe uma transformação no espectador, dado que a obra só acontece com sua participação. Trata-se de deslocar a arte do âmbito intelectual e racional para a esfera da criação, da participação. Disponível http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3653. Acesso em: 14 de outubro de 2013, 22h.

8 A partir de uma sala de estar real montada na 5ª Bienal do Mercosul, em Porto Alegre, o grupo Corpos Informáticos interagiu em telepresença com diversos internautas durante o evento.

Baroque”, de 1999, “Balkan Erotic Epic” (projeto de vídeo-arte) de 2005, “The Artist is Present”, MoMA, N.Y., de 2010, e diferentemente das performances que são momentâneas, passageiras, de acordo com a artista, o espaço de ensino “Abramović Foundation” será a obra que ela deixará como registro no tempo.

Quatro visões sobre performance

RICHARD SCHECHNER

Richard Schechner⁹, professor de Estudos da Performance na Tisch School of the Arts da Universidade de Nova Iorque, apresenta oito tipos de situações em que a performance ocorre: na vida diária; nas artes; nos esportes; nos negócios; na tecnologia; no sexo; nos rituais; nas brincadeiras. “Qualquer comportamento, evento, ação ou coisa pode ser estudado como se fosse performance e analisado em termos de ação, comportamento, exibição¹⁰”. A performance implica fazer algo de excelência e sucesso:

Nas artes, ‘realizar performance’ é colocar esta excelência em um show, numa peça, numa dança, num concerto. Na vida cotidiana, ‘realizar performance’ é exhibir-se, chegar a extremos, traçar uma ação para aqueles que assistem. No século XXI, as pessoas vivem pelos meios da performance como nunca viveram antes¹¹.

A performance pode ser observada como: sendo, fazendo e mostrar fazendo, sempre em fluxo¹², em devir. Podemos ver este

9 Richard Schechner (1934) é professor de Estudos da Performance (Performance Studies) na Tisch School of the Arts da Universidade de Nova Iorque, editor da *TDR: The Drama Review* e diretor da “East Coast Artists”. Schechner é um dos iniciadores do programa de Estudos da Performance e fundador do “The Performance Group”, um grupo de teatro experimental. As categorias descritivas e analíticas da reflexão teórica que Schechner (1973, 1982, 1985, 1988, 1994, 2002) faz a respeito de sua obra, construídas por ele próprio, se encontram na intersecção entre as ciências humanas, a estética e a biologia. Sua estreita relação com a antropologia, bem como suas inspirações e diálogos com a psicanálise, filosofia e biologia constituem o referencial teórico básico. Este largo espectro de teorias clássicas e contemporâneas sobre ritual e play se organiza em torno dos conceitos de performance e performatividade, uma das principais contribuições teóricas de Schechner. (Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 67-85, jul./dez. 2005)

10 SCHECHNER, 2003, p.39.

11 SCHECHNER, 2006, p. 2.

12 SCHECHNER, 2006, p. 2. destaca que Heráclito de Efeu (aprox. 535-475 a. C.), filósofo grego, a quem é creditado a criação da doutrina do “fluxo”, a teoria da impermanência e da mudança. Não se pode pisar duas vezes o mesmo rio, uma vez que o fluxo da correnteza garante que nova água continue a substituir a antiga.

‘mostrar fazendo’ no teatro brechtiano, como em *Círculo de Giz*¹³, onde a história é narrada, comentando-se a ação, dirigindo-se ao público, revelando o que ocorre no íntimo dos personagens que ilustram a narrativa: “ouçam o que ela pensou, mas não disse¹⁴”; enquanto a história é narrada, transforma o público em observador, impõe-lhe emoções e tomadas de decisões, colocando-o dentro de uma ação cênica.

Independentemente da área da qual se trata, nas artes, nos rituais, ou na vida cotidiana, as performances são “comportamentos restaurados”¹⁵, “comportamentos duas vezes experienciados”, e necessitam de treinamento e ensaio.

Seu “ineditismo” está em função do contexto, da recepção, e das ilimitadas maneiras que as parcelas de comportamento podem ser organizadas, executadas, e mostradas. O evento resultante pode parecer ser novo ou original, mas suas partes constituintes – quando bem separadas e analisadas – revelam-se comportamentos restaurados¹⁶.

As performances, mesmo feitas de “comportamentos restaurados”, são sempre diferentes, cada evento é diferente em si mesmo, sendo um sempre diferente do outro.

Pode ser que um filme ou uma peça de arte performática digitalizada sejam as mesmas em cada exibição. Porém, o contexto de cada recepção faz com que cada ocasião seja diferente. Mesmo que cada “coisa” seja exatamente a mesma, cada evento em que a “coisa” participa é diferente. A raridade de um evento não depende apenas de sua materialidade, mas também de sua interatividade – e a interatividade está sempre em fluxo... performances resistem ao que as produzem¹⁷.

13 ROSENFELD, 2008, p. 158.

14 ROSENFELD, 2008, p. 150.

15 SCHECHNER, 2006, p. 2

16 SCHECHNER, 2006, p. 3.

17 SCHECHNER, 2006, p. 4.

É possível tratar qualquer coisa “enquanto performance”¹⁸, investigando o que esta coisa faz, como interage com outros objetos e seres e como se relaciona com outros objetos e seres. Somente enquanto ações, interações e relações é que as performances existem. “A performance não está ‘em’ nada, mas ‘entre’¹⁹”.

Richard Schechner que afirmou a performance como um campo cuja amplitude vai dos rituais e cerimônias até a complexa ritualização característica das obras de arte. A própria denominação “performance” é atravessada de múltiplos sentidos. Mas mesmo assim, o autor adverte que devemos tomar cuidado com generalizações pois, no nível corporal, “todas e cada uma performance é específica e diferente da outra. As diferenças encenam as convenções e tradições de um gênero, as escolhas pessoais feitas pelos performers...”²⁰

Algumas performances na vida cotidiana, por exemplo, gênero e papéis profissionais, “fazem acreditar”²¹, criando as realidades sociais encenadas. Já em performances de “faz-de-conta”, fica sempre clara a diferença entre o que é real e o que é fingido. A performance é uma *multiplex code*²², é o resultado de uma emissão multimídia (drama, vídeo, imagens, sons) que provoca no espectador uma recepção que é muito mais cognitivo-sensória do que racional.

Schechner traz sete possíveis funções das performances²³: 1) entreter; 2) construir algo belo; 3) formar ou modificar uma identidade; 4) construir ou educar uma comunidade; 5) curar; 6) ensinar, persuadir e/ou convencer; 7) lidar com o sagrado e/ou profano. Salientando que poucas ou nenhuma performance, abrangem todas estas funções, mas muitas podem dar ênfase a mais de uma.

Os comportamentos de performance, e as atividades de performances estão em um *continuum*, num conjunto compacto e conexo. Estes gêneros, comportamentos, e atividades, eles não sobrevivem sozinhos. Como acontece ao espectro da luz visível, eles se misturam uns nos outros; suas fronteiras são indistinguíveis. Eles intera-

18 SCHECHNER, 2006, p. 4.

19 SCHECHNER, 2006, p. 4.

20 AGRA, 2010, p.6.

21 SCHECHNER, 2006, p.16.

22 COHEN, 202, p.30.

23 SCHECHNER, 2006, p. 20.

gem um com o outro²⁴.

Para Schechner, a composição tempo-espaço-espectador *-performer* gera uma força centrípeta que engole tudo que acontece nela e perto dela. Esta absorção para o centro é o principal paralelo entre os processos do ritual e da performance. Desta forma, o espetáculo, o esporte ou o ritual, enquanto performance, é criado entre o preparador e o participante de modo a transformar e transportar estes para o centro absorvedor. É possível pensar com este autor diversas ações do cotidiano enquanto performance. Tomar algo como performance com Schechner é olhar para a vida, para atividades diárias, para papéis sociais e modos de viver como possibilidade performática.

GLUSBERG: performance e artes visuais

Jorge Glusberg²⁵ (1932-2012), argentino, compreende a performance como a arte de caráter híbrido, de condição cênico-teatral, tendo suas origens na dinamização das artes plásticas e pode ser vista como um desdobramento da *body art*: uma manifestação artística caracterizada pela referência direta ao corpo, à roupa, aos objetos pessoais, aos fluidos e fragmentos corporais do artista, arte dos anos 1970 que pode ser associada as cenas vistas no “Cabaret Voltaire”, no período de 1900 a 1910.

Algumas ações definidas como “pré-históricas²⁶” da performance são relatadas por Glusberg pelo teor híbrido dos espetáculos, onde diferentes linguagens se encontravam na mesma obra como: “Ubu Rei”, de Alfred Jarry, no Theatre de l’Oeuvre de Paris (1896); “Noites Futuristas” (Seratas) de 1910, que incluía poesia com Marinetti, pintura com Boccione, Carra, Balla e Severini e música com Russolo e Balilla Pratella. Também se destaca o trabalho de Duchamp,

24 SCHECHNER, 2006, p. 23.

25 Diretor do Centro de Artes e Comunicação (CAYC, desde 1968) e do Museu Nacional de Belas Artes (MNBA) (1994-2003). Presidente da seção Argentina da Associação Internacional de Críticos de Arte e Co-Diretor do Departamento de Arte (Universidade de Nova York, 1975). Consultor da revista Arte Latino-Americana (EUA), Membro do conselho editorial de D’Ars (Itália) e correspondente de revistas ME (Hungria) e Leonardo (EUA). Autor de vários livros, incluindo: “A Arte da Performance”, “Origens da Modernidade”, “Moderno-Postmoderno”, obras-primas do Museu Nacional de Belas Artes. Ele recebeu a Medalha de Ouro na mostra do 30º Aniversário da ONU (Iugoslávia, 1975) e a de Cavaleiro concedido na Ordem das Palmas Acadêmicas (França, 1986), entre outros prêmios.

26 GLUSBERG, 2009, p.12. Expressão utilizada pelo autor para falar sobre o fato de alguns movimentos relacionados terem somente alguns pontos de contato com a arte da performance.

que entre 1920 a 1924, juntamente com Man Ray e Schermmer, buscavam uma só linguagem, unindo a música, o figurino e a dança. Ações realizadas pelos futuristas, dadaístas e outras como a Anti-arte também buscavam problematizar convenções e normas da própria arte, destacam-se: o movimento surrealista; o “Parade Balé” de Jean Cocteu com cenários e figurinos de Picasso e música de Erik Satie em 1916/1917; o “Manifesto do Teatro da Crueldade”, em 1932, escrito por Antonin Artaud; os “Environment” de Duchamp, inspirados nas “Assemblages”²⁷ de Jean Dubuffet dos anos 20; entre outras ações históricas que são apontadas e legitimadas dentro da história da arte como as primeiras manifestações da arte da performance. Contudo, “Assemblages” e “Environment” podem ter dado origem à *pop art* Americana dos anos 70. Diferentemente dos experimentos com *happening* que intencionalmente produziram situações caóticas nas quais o expectador deveria estar completamente envolvido, a performance não pleiteia um espetáculo espetacular²⁸.

Estas ações artísticas foram denominadas de diferentes formas: “Performances” por Kaprov; “Event” (evento) por Brecht; “Aktion” (ação) por Joseph Beuys; “De-collage” (desfazer uma collage) por Wolf Vostell. Glusberg²⁹ define a ação do artista francês Yves Klein, “Salto no vazio” (1962), como um dos movimentos iniciais daquilo que viria a ser chamado de performance no mundo.

Segundo Jorge Glusberg, a partir dos anos 70 as performances serão influenciadas pela Arte Conceitual. Algumas delas, consistiam em um texto onde o artista lia instruções ao espectador ou, ainda, usava um texto que sugeria uma situação conceitual. O artista norte-americano James Lee Byars, durante uma performance, tentava trocar a percepção dos espectadores confrontando-os de maneira individual, num intercâmbio de perguntas e respostas sem cessar. As perguntas podiam ser sobre qualquer assunto, sugerindo que para falar de arte, não precisa necessariamente, falar sobre arte. Trabalharam nesta linha artistas como Yoko Ono, que fazia parte do grupo “Fluxus” nos anos 60 e 70, o holandês Stanley Brown e o francês Da-

27 *Assemblage* – o termo é incorporado às artes em 1953, cunhado por Jean Dubuffet (1901-1985) para fazer referência a trabalhos que, segundo ele, “vão além das colagens”. O princípio que orienta a feitura de *assemblages* é a “estética da acumulação”. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais. Disponível em: www.itaucultural.org.br. Acesso em: 07 de agosto de 2013, 17h.

28 GLUSBERG, 2009, p. 106.

29 GLUSBERG, 2009, p. 35.

niel Buren. Dentro do movimento “Fluxus”³⁰ podemos trazer o nome do artista multiciador Josef Beuys, que realizou performances que se destacavam pelo sentido social, político e pela implicação filosófica, aparecendo assim o conceito de escultura social³¹. Como nos lembra Jorge Glusberg, o “Fluxus” foi como um Dadá dos anos de 1970. Determinou um momento decisivo da arte de vanguarda e uma militância com os setores das artes.

O autor nos convida a pensar de que forma todas estes movimentos e ações históricas produziram efeitos no que se tem hoje por arte contemporânea. Muitas dessas ações não receberam o nome de performance pelo fato de não existir esta classificação no contexto histórico da época em que se apresentaram. A ideia não é definir quando foi realizada a primeira performance ou quando assim foi chamada, mas voltar o olhar para estas “redes” de eventos que criaram condições sociais, culturais, artísticas e filosóficas para a constituição de um pensar performance.

COHEN performance e teatro:

O Diretor, performer e teórico Renato Cohen³² (1956-2003) foi pesquisador de arte e tecnologia atuando em São Paulo no anos 1980. Gaúcho de Porto Alegre, foi sempre muito conectado às inovações multimídias e performáticas. cursou mestrado e doutorado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), trabalhando temas ligados às técnicas da performance. Foi professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), desenvolveu pesquisas e escreveu livros que apresentavam questões acerca dos estudos da performance, entre eles: *Performance como linguagem* e *Work in Progress na Cena Contemporânea*.

30 O movimento Fluxus foi idealizado por George Maciunas que o classificava de “teatro neobarroco de mixed-media”, pois nas ações se mesclavam happenings, músicas experimentais, poesia e performance. Alguns participantes do Fluxus: Alison Knowles, George Brecht, Yoko Ono, Jonh Cage, Emmet Williams, Josef Beuys, Vautier, Higgins e outros. O primeiro concerto Fluxus se realizou em Wiesbaden, Alemanha, em setembro de 1962, seguindo em 1963 em Nova York. Até 1978 o movimento fluxus aconteceu, com maior ou menor frequência na América e na Europa.

31 Escultura social – consistia em discussões com numerosos grupos de pessoas de todas as tendências, propensas a estender a definição da arte e da ciência. A rigor, não só a definição, mas a própria prática fora dos âmbitos específicos de cada ramo. A Teoria da Escultura Social parte dos conceitos de obra enquanto processo, mutação, evolução. Como moldamos e esculpimos o mundo em que vivemos.

32 Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_teatro/index.cfm?fuseaction=personalidades_biografia&cd_verbete=278. Acesso em: 22 de outubro de 2013, 14h.

Para Cohen “a performance é antes de tudo uma expressão cênica: um quadro sendo exibido para uma plateia não caracteriza uma performance; alguém pintando esse quadro, ao vivo, já poderia caracterizá-la³³.” Cohen define performance como uma “função do espaço e do tempo³⁴”. O espaço pode ser qualquer lugar que acomode atuantes e espectadores e não necessariamente edifícios-teatro. E o tempo³⁵ pode ser pensando através de ações realizadas em tempo real, onde o artista é a própria obra de arte. Este tempo e espaço se referem ao instante da apresentação e são simultâneos³⁶.

Pensando as ações realizadas em tempo real, as propostas de registro podem ser compreendidas como algo que não se caracteriza enquanto performance. O registro de uma performance, não é compreendido como a performance em si, qualquer registro remete a outro tipo de arte, deixando de ser performance. Os registros de uma produção artística ou uma produção audiovisual nem sempre são considerados performance, a menos que este vídeo³⁷ esteja contextualizado dentro de uma sequência maior, funcionando como uma instalação³⁸, ou seja, sendo exibido concomitantemente com alguma atuação ao vivo numa tríade básica, atuante-texto-público³⁹: 1) o atuante⁴⁰ pode ser um boneco, um *performer*, um ator, um bailarino ou mesmo um animal, um simples objeto, ou uma forma abstrata qualquer. Pode estar representando um signo⁴¹, mas seu corpo, função transporte do signo, sempre estará presente; 2) o texto⁴² como um conjunto de signos que podem ser simbólicos (verbais), icônicos (imagéticos) ou mesmo indiciais (que podem indicar algo); 3) a presença do público é entendida como parte da arte apresentada, como atuante na constituição dessa arte. Se torna interessante olhar para a proposta de Adolphe Appia da qual ele chama de “Sala Cathedral do

33 COHEN, 2002, p. 28.

34 COHEN, 2002, p.28.

35 COHEN, 2002, p. 29.

36 COHEN, 2002, p. 94.

37 COHEN, 2002, p. 28.

38 “Uma instalação é algum elemento sígnico, que pode ser um objeto, um ator, um vídeo, uma escultura etc, que fica ‘instalado’ num local fixo e é observado por pessoas que geralmente chegam em tempos distintos” (COHEN, 2002, p. 28).

39 COHEN, 2002, P. 28.

40 COHEN, 2002, P. 28.

41 COHEN, 2002, P. 117.

42 COHEN, 2002, P. 29.

Futuro⁴³, onde não há espectadores, só atuantes.

A questão da necessidade do espectador de que algo seja caracterizado como arte é tema de discussões polêmicas. Cohen posiciona-se considerando duas formas cênicas básicas: estática⁴⁴, que implica o espectador no papel de observador; e ritual⁴⁵, onde o público/espectador tende a se tornar participante, devido sua posição de assistente.

Também é importante destacar a questão da hibridez⁴⁶ da performance. Muitos a compreendem como pertencente muito mais à família das artes plásticas do que ao teatro, caracterizando-se por ser a evolução dinâmico-espacial dessa arte estática, tanto a nível de conceito quanto a nível de prática. A performance advém de artistas plásticos e não de artistas oriundos do teatro. Entre alguns artísticas plásticas que desenvolveram trabalhos performáticos podemos destacar: Andy Warhol⁴⁷, grupo “Fluxus”⁴⁸, Allan Kaprow, Claes Oldenburg⁴⁹ e tantos outros. No Brasil ressalta-se os trabalhos de Ivald Granatto, Aguillar e Guto Lacaz... Na performance, o artista transforma-se em atuante, agindo como um performer (artista cênico). A performance se colocaria no limite entre artes plásticas e artes cênicas, possuindo características da primeira arte e a finalidade da segunda.

Na passagem para a expressão artística *performance*, uma modificação importante vai aconte-

43 COHEN, 2002, p. 29.

44 COHEN, 2002, p. 28.

45 COHEN, 2002, p. 28.

46 COHEN, 2002, p. 29.

47 Um dos iniciadores e expoentes da *pop art*. Nasceu em 6 de Agosto de 1928, em Pittsburgh, nos Estados Unidos. Morreu em 22 de fevereiro de 1987, em Nova Iorque.

48 O grupo “Fluxus” criou objetos e múltiplos de arte assim como revistas e publicações que alteraram o valor do objeto da arte, possibilitando uma divulgação de ideias artísticas em massa. Disponível em <http://multiplosdearte.com/2011/08/06/historia-do-grupo-fluxus/>. Acesso: 04/10/2013, às 23 de setembro de 2013, 15h.

49 Claes Thure Oldenburg (Estocolmo, 28 de janeiro de 1929) é um escultor norte-americano de origem sueca e é, entre Andy Warhol e Roy Lichtenstein, o mais importante representante do *pop art* americano. Com Oldenburg, desaparece qualquer vestígio de pintura, permanecem apenas as coisas-imagem, ampliadas e exageradas nas cores berrantes, intronéticas demais num espaço que parece roubar a nossa existência. Tais presenças são exageradas pelo vazio, pela nulidade da consciência. Estando a tratar com uma “sociedade de consumo” mas corrente, a comida: está implícito que a “cultura de massa” também é uma espécie de comida. Para Oldenburg é a *comida americana*, industrializada e padronizada: os *hamburgers*, os *hot-dogs*, os *ice-creams* que são diariamente introduzidos em quantidades industriais, como combustível nos fornos, nos tubos digestivos de milhões de americanos. Os modelos não são sequer essas comidas, mas sua publicidade em cores: claro, na sociedade de consumo primeiro vem a imagem publicitária, depois a coisa.

cer: o trabalho passa a ser muito mais *individual*. É a expressão de um artista que verticaliza todo seu processo, dando sua leitura de mundo, e a partir daí criando seu texto (no sentido sógnico), seu roteiro e sua forma de atuação. O *performer* vai se assemelhar ao artista plástico, que cria sozinho sua obra de arte; ao romancista, que escreve seu romance; ao músico, que compõe sua música⁵⁰.

Por isso Cohen vai tratar o trabalho de criação coletiva, em grupo, com outros elementos, como no caso dos grupos “Ping Chong”, “Mabou Mines”, “The House”, entre outros, onde esse processo se dá ou por “colaboração” ou por “direção”. Neles, o artista cria independentemente sua performance para compor o trabalho no grupo: roteiros prontos onde o artista deve interpretar algum personagem ou realizar alguma ação criados por terceiros não se trata da arte da performance. Não é possível, também

designar como performances certas experiências, “intervenções”⁵¹ que tiram o espectador de sua zona de conforto, que estão fortemente ligadas a ações dos anos 80 e associadas ao *happening*, coisas como se despir em público, “fritar ovo na fila do Centro Cultural ou queimar dinheiro em cena durante longos minutos⁵².

Cohen diferencia performance de *happening*, para que se perceba como se dá cada um destes. Pode-se traduzir *happening*⁵³ como acontecimento, ocorrência, evento. Trata-se de manifestações que incluem várias mídias, como artes plásticas, teatro, *art-collage*, música, dança. O *happening* foi uma “vanguarda catalisadora”⁵⁴ que se nutriu, em sua constituição, de diferentes produções artísticas como: o laboratório de Grotowski (no teatro); o teatro ritual de Artaud⁵⁵; o teatro dialético de Brecht; as novas expressões de Martha

50 COHEN, 2002, p.100.

51 COHEN, 2002, p.31.

52 COHEN, 2002, p.31.

53 COHEN, 2002, p.43.

54 COHEN, 2002, p.44.

55 Antoine Marie Joseph Artaud, conhecido como Antonin Artaud (Marselha, 4 de setembro de 1896 – Paris, em 4 de março de 1948) foi um poeta, ator, escritor, roteirista e diretor de teatro francês de aspirações anarquistas. Ligado fortemente ao surrealismo, foi expulso do movimento

Grahan e Yvonne Rainier na dança; e do “Action Painting”⁵⁶; a “Assemblage”⁵⁷ e o “Environment”⁵⁸ das artes plásticas que fez surgir o elo principal que produzirá a performance dos anos 1970 e 1980.

O autor inclui na performance “espetáculos” de grande espontaneidade e liberdade de execução (no sentido de não haver um final predeterminado para o espetáculo) até “espetáculos” altamente formalizados e deliberados (a execução segue todo um roteiro previamente estabelecido e devidamente ensaiado)⁵⁹.

A performance se apresenta na forma de um “*mixed-media*”⁶⁰, como chamaria Schechner, a qual vem a ser o sinal capitado a partir de uma emissão multimídica, reforçando esse efeito da “resigficagem”⁶¹. A inexistência da “concretude”⁶² na performance vai aumentar a carga dramática, dando à performance a característica de um “drama abstrato”.⁶³ A performance faz uso da collage, da imagem subliminar, tecnologia e eletrônica, manipulando o real, para “recriar realidades”⁶⁴ através de outro ponto de vista. Renato Cohen, em seu livro *Performance como linguagem*, expõe em pranchas (tabelas) algumas características da performance.

Abaixo, destaco duas pranchas desenvolvidas pelo autor como forma de apresentar seu pensamento em relação a performance:

por ser contrário a filiação ao partido comunista. Sua obra *O Teatro e seu duplo* é um dos principais escritos sobre a arte do teatro no século XX.

56 Pintura instantânea, que é realizada como espetáculo na frente de uma audiência. O seu idealizador é Jackson Pollock e no Brasil, Aguillar, que se dedicou a essa forma de trabalho. A *assemblage* é uma espécie de escultura ambiental onde pode ser usado qualquer elemento plástico-sensorial. O *environment* é uma evolução desta e ambas caminham para o que hoje se designa por instalação, que vem a ser uma escultura-signo-interferente, que muitas vezes vai funcionar como o cenário para o desenrolar da performance.” COHEN, 2002, p. 39 e 40.

57 A *assemblage* é uma espécie de escultura ambiental onde pode ser usado qualquer elemento plástico-sensorial (COHEN, 2002).

58 O *environment* é uma evolução da *assemblage* e ambas caminham para o que hoje se designa por instalação, que vem a ser uma escultura-signo-interferente, que muitas vezes vai funcionar como o cenário para o desenrolar da performance (COHEN, 2002).

59 COHEN, 2002, p.51

60 COHEN, 2002, p.57.

61 COHEN, 2002, p. 66.

62 COHEN, 2002, p. 43.

63 COHEN, 2002, p. 43.

64 COHEN, 2002, p. 88.

TABELA 1⁶⁵

	TEATRO (Modelo Estético)	FREE ART (HAPPENING E PERFORMANCE)
Elemento	Ator	Performer
Sustentação	Representação	Live Art
Fio Condutor*	Narrativo	Colagem/ritual
Construção	Personagem	Idiosincrasia
Técnicas	Lógica de ação Hierarquização	Livre-associação indeterminação Uso livre: Objetos-espaço-tempo
Ênfase	Dramaturgia Crítica social-política	Plástico, terapêutico Discurso poético
Forma de Estruturação	Os artistas se juntam para uma peça. Cada um tem sua carreira	Artistas se juntam em grupos. Trabalho emcolaboração
Local de Apresentação	Edifícios-teatro	Museus-Galerias- Edifício-Teatro etc.
Tempo de Apresentação	Temporada	Evento

65

COHEN, 2002, p. 135 – *Prancha 5*.

TABELA 2

Período	<i>Happening</i> 1960-1970	<i>Performance</i> 1970-1980
Sustentação	Ritual	Ritual-Conceitual
Fio Condutor ¹	<i>Sketches</i> (algum controle)	Colagem -» <i>Sketches</i> (aumento de controle)
Forma de Estruturação	Grupal	Individual (colaboração)
Ênfase	Social Integrativa	Individual Utopia pessoal
Objetivo	Terapêutico Anárquico	Estético Conceitual
Material	Plástico	Eletrônico
Tempo de Apresentação	Evento (sem repetição)	Evento (alguma repetição)

No momento que ocorre a performance, o *performer* compõe algo, e trabalha sob sua “máscara ritual” que é diferente de sua pessoa do dia a dia. Há uma ruptura com a representação, mas acontece um “fazer a si mesmo” que pode-se associar a representar algo em cima desse “mesmo”: “*self as context*”⁶⁶. Para Cohen, há uma acentuação muito maior do instante presente, do momento da ação na performance. Isso cria a característica de *rito*, com o público não sendo mais só espectador, e sim, estando numa espécie de comunidade. A relação entre o espectador e o objeto artístico passa de uma relação estética para uma relação mítica, ritualística, sem que seja necessário suprimir a separação palco-plateia e ou que haja a participação do espectador, pois o distanciamento passa a ser psicológico/sensorial. A *performance* não se repete, mesmo na repetição, são diferentes dando ao espectador uma cumplicidade, um testemunho do que aconteceu.

Cohen traz estas diferenciações, não pretendendo definir e

delimitar a performance, até porque esta expressão artística procura escapar de definições, mas sim para trazer ideia de uma interdisciplina⁶⁷. O processo de composição⁶⁸ das linguagens⁶⁹ que se dá por justaposição⁷⁰, por colagem⁷¹ de imagens não próximas a princípio, mas obtidas através da seleção, fragmentação e desconstrução/reconstrução, ao acaso, através de diversas fontes⁷².

LEHMANN performance e o teatro pós-dramático:

Hans-Thies Lehmann⁷³, um dos mais importantes teóricos do teatro contemporâneo e da estética teatral, pontua algumas características que são constituintes da performance: duração, instantaneidade, simultaneidade e irrepetibilidade. A performance pode vir a ser uma experiência temporal sem a intenção de apresentar um resultado final, mas existe enquanto processo-tempo de constituição de imagens como um procedimento, acontecendo no aqui e agora de determinada circunstância. Contudo não só isso: esse aqui e agora não se dá somente nos instantes de uma performance visto que se reverbera nas lembranças posteriores.

O presente como tal não é uma experiência interrompida ou interrompível, é experiência de perda. Na perda se dá a experiência na borda do tempo. Esse presente não é o ponto do agora coisificado em uma linha do tempo; ele ultrapassa esse ponto num incessante desvanecer, e ao mesmo tempo é a cesura entre o passado e o por vir. O presente é necessariamente erosão e escapada de presença. Ele designa um acontecimento que

67 COHEN, 2002, p.49.

68 COHEN, 2002, p.50.

69 COHEN, 2002, p.43.

70 COHEN, 2002, p.43.

71 COHEN, 2002, p.43.

72 COHEN, 2002, p.60.

73 Hans-Thies Lehmann é professor de Estudos Teatrais da Universidade Johann Wolfgang Goethe, em Frankfurt am Main. Membro da Academia Alemã de Artes Cênicas, trabalhou como dramaturgo com diretores de destaque na Europa, como o alemão Christof Nel e o grego Theodoros Terzopoulos. Reconhecido internacionalmente como um dos mais importantes teóricos da estética teatral e do teatro contemporâneo, tem inúmeros trabalhos publicados na Alemanha e também em outros países, entre os quais os livros *Theater und Mythos: die Konstitution des Subjekts im Diskurs der antiken Tragödie* (Teatro e mito: a constituição do sujeito no discurso da tragédia antiga, 1991) e *Das politische Schreiben: Essays zu Theatertexte* (Os escritos políticos: ensaios sobre textos teatrais, 2002). Disponível em: <http://editora.cosacnaify.com.br/Autor/252/Hans-Thies-Lehmann.aspx>. Acesso em: 10 de setembro de 2013, 23h.

esvazia o agora e nesse mesmo vazio faz brilhar a recordação e a antecipação⁷⁴.

Com tendências cerimoniais e rituais, na performance, o artista não age como se notasse o público, mas interage com ele. A partir da ideia de Schiller⁷⁵ de uma referência não ingênua, mas apenas “sentimental”, retomada por Gumbrecht para pensá-la como “nascimento da presença”, é possível pensar a performance como presentificação e não como representação de algo. A presença, “diferentemente da concepção de ‘presença real’ da teologia da Idade Média, não pode passar a fazer parte de uma situação permanente, nunca pode ser uma coisa a que nos possamos agarrar⁷⁶”.

De forma a esclarecer as fronteiras que transitam o ator e o *performer*, ambos não mais representando um papel, Lehmann recorre oportunamente a definições de Michael Kirby acerca da atuação. Tratam-se de quatro tipos distintos de atuação: “não atuação”, isto é, uma atuação sem nenhum vínculo com a matriz da representação, por exemplo, os auxiliares de cena no teatro japonês; “atuação admitida”, isto é, quando temos uma situação de cena que não é o foco central da representação, por exemplo, homens jogando cartas num canto do palco, mas eles apenas parecem atuar; “atuação simples”, isto é, quando há uma vontade de comunicar mas sem estabelecer uma relação ficcional com o espectador, por exemplo, “os *performers* do Living Theatre passam no meio do público e falam diretamente com este: ‘Não posso viajar sem passaporte’; ‘Não posso tirar a roupa’⁷⁷; e por fim a “atuação complexa”, isto é, a atuação no sentido pleno do uso habitual do termo, quando a relação com o público se estabelece mediada pela ficção. Segundo Lehmann, somente o ator trabalha com “atuação complexa”, o *performer* se move principalmente entre a “atuação simples” e a “não atuação”.

Na visão de Lehmann, a performance estabelecerá uma relação com o teatro enquanto “arte performática” que tornou fluidas as fronteiras que separaram o teatro das artes plásticas, produzindo uma

74 LEHMANN, 2011, p. 229 e 230.

75 ROSENFELD, 2008, p. 20 e 21. Schiller, em sua obra *Sobre a Poesia Ingênua e Sentimental* atribui à comédia a meta mais elevada pela qual deve lutar o homem: estar livre das paixões, olhar em torno e dentro de si de maneira sempre clara, sempre tranquila, encontrar em toda parte mais acaso que destino, etc. A função mais elevada da tragédia é, segundo o pensamento maduro de Schiller, a de representar sensivelmente o suprassensível ou visivelmente o invisível.

76 GUMBRECHT, 2010, p. 82.

77 LEHMANN, 2011, p. 225.

experiência do real. Assim, de acordo com Lehmann, “(...) é evidente que deve surgir um campo de fronteira entre performance e teatro, à medida que o teatro se aproxima cada vez mais de um acontecimento e dos gestos de autorrepresentação do artista performático⁷⁸”. O processo de criação, e não o resultado final, se torna o eixo principal”.

A elaboração estética, no caso da performance, dá condições para uma autotransformação, distinção importante entre performance e teatro, destacada por Lehmann, assim como o critério da irrepetibilidade, operando como ponto de partida radical da performance.

Na arte performática, a ação do artista está menos voltada ao propósito de transformar uma realidade que se encontra fora dele e transmiti-la com base em uma elaboração estética, aspirando antes a uma ‘autotransformação’. O artista performático [...] organiza e realiza ações que afetam o próprio corpo. Na medida em que seu corpo não é usado somente como sujeito do manuseio, mas também como objeto, como material significante, anula-se o distanciamento estético tanto para o próprio artista quanto para o público⁷⁹.

A própria eficácia da ação é incerta, depende da forma como reverbera naquele espaço-tempo. O público decide o êxito na comunicação.

Se o que apresenta valor não é a obra “Objetivamente” apreciável, mas um procedimento com o público, tal valor depende da experiência dos próprios participantes, portanto de um lado altamente efêmero e subjetivo em comparação com a obra fixada de modo duradouro. Torna-se impossível até mesmo definir a performance [...]. O último recurso não pode ser outro senão a compreensão do próprio artista: a performance é aquilo anunciado por aqueles que a apresentam. O posicionamento performativo não se pauta por critérios prévios, mas por seu êxito na comunicação⁸⁰.

78 LEHMANN, 2010. p. 233.

79 LEHMANN, 2011, p. 228.

80 LEHMANN, 2011, p. 227.

Para Lehmann, toda experiência estética possui esta bipolaridade: num polo a confrontação com uma presença “súbita” e segundo o princípio aquém (ou além) da reflexão que se rompe e se duplica; no outro polo, a elaboração reflexiva dessa experiência a partir da lembrança posterior.

Considerações finais

Mesmo ensaiando e/ou planejando uma performance ela sempre estará sujeita a incerteza do momento da ação, não se trata de uma atuação, mas sim da realização autêntica de uma ação.

Não é possível determinar de que forma se dará no encontro com os outros corpos, com os expectadores, com o espaço e com o próprio corpo do artista. Trata-se de uma relação com os outros e consigo, importando o processo de trabalho e a relação com a não produtividade artística. Tudo se funde e se dilui.

Em *Não Venha me Assistir*⁸¹, de Wagner Ferraz, a relação com o espectador se dava muitas vezes devido aos distanciamentos, desencontros e incertezas planejadas num roteiro (in)determinado, com local e horário (in)determinado mas possível de realizar. O espectador deveria procurar o performer em locais e horários “entre”. A performance acontecia sempre entre um ponto e outro da cidade onde se realizou, sempre entre um horário e outro. Dessa forma não se sabia ao certo em que local exato aconteceria e em que horário exato acontecia, o que poderia gerar um desencontro reverberante. Os horários escolhidos também dificultavam o acesso à performance, às vezes acontecia no início da manhã, no início da tarde ou perto da meia noite. O planejamento, sua divulgação prévia, o trabalho de performance no instante presente, o registro deste trabalho no ato de sua realização e em sua publicação posterior, podem ser estudados enquanto performance. A presença do *performer* se dava por meio da ausência para quem não conseguia assistir⁸². Na proposta de *Não Venha me Assistir* o que interessava era o processo de criação, o movimento que se dava por alguns interessados em assistir⁸³ e não o

81 Performance realizada pelo gaúcho Wagner Ferraz, artista, pesquisador que estuda o corpo e coordenador dos Estudos do Corpo em Porto Alegre/RS. A performance foi realizada 10 vezes entre os dias 01 e 31 de dezembro de 2012 nas ruas do centro de Porto Alegre.

82 Segundo o performer ninguém conseguiu assisti-lo.

83 Muitos interessados em assistir enviaram mensagens por celular, *e-mails*, realizaram ligações perguntando detalhes sobre a performance, diziam que queria assistir e precisam saber o local e hora exata de sua realização. Algumas discussões ocorreram por rede social, onde muitos demonstravam curiosidade pela proposta.

resultado final da obra, que era incerto.

O trabalho *Confete da Índia*⁸⁴, de André Masseno⁸⁵, o qual estreou em 2012 e circulou por 4 cidades Brasileiras em 2013, se dava através de ações que propunham situações que não podiam ser representadas, somente realizadas de fato, algo que se dá em ato. O *performer* vivia as situações planejadas se colocando como o realizador e experienciador das ações. O público presenciava seus movimentos, sua alimentação, sua excreção. O performer não representava nenhum personagem mas, sim, vivia o que se dava naqueles instantes. Na performance não há nada a ser representado e, portanto, nada para ser assistido ou contemplado; o espectador, envolvido no fluxo totalizante em cena transforma-se em participante; a dimensão espetacular é negada em nome da eficácia da dimensão ritual.

É possível que a arte da performance continue sendo a força motriz que foi quando os futuristas italianos a usaram para apreender a velocidade e energia do século XX. A arte da performance é uma possibilidade de produzir presenças, de criar novas imagens produzindo fissuras nas representações, nos modelos, nas regras, sem se deixar devorar por estas, buscando a “suspensão do tempo”⁸⁶ como seu ponto central.

Referências

AGRA, Lucio. Porque a performance deve resisitir às definições. 2010, p.6. Disponível em: <http://superficedosensivel.files.wordpress.com/2013/03/por-que-a-performace-deve-resisitir-c3a0s-definic3a7c3b5es-lucio-agra.pdf>

Acesso em: 14 de agosto de 2013, 11h.

84 Projeto contemplado pelo Prêmio Funarte Petrobras de Dança Klauss Viana 2012.

85 André Masseno é coreógrafo, *performer*, figurinista, diretor teatral e ator. Mestre e pós-graduado em Literatura Brasileira pela UERJ, e graduado de Artes Cênicas pela UNI-RIO. Mais informações: <http://andremasseno.blogspot.com.br/>. Acesso em: 16 de novembro de 2013, 21h.

86 GOLDBERG, p. 216, 2006.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

GOLDBERG, Rosellee. *A Arte da Performance*. Martins Fontes, São Paulo, 2006.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac, 2011.

ROSENFELD, Anatol. *Teatro Moderno*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

SANTOS, José Mário Peixoto. Breve Histórico da Performance Art no Brasil e no Mundo, Revista Ohun, ano 4, n. 4, p.1-32, dez 2008. Disponível em: http://www.revistaohun.ufba.br/pdf/ze_mario.pdf. Acesso em: 02 de dezembro de 2013, 01h.

SCHECHNER, Richard. “O que é performance?”. In *Performance studies: an introduction*, second edition. New York & London: Routledge, 2006, p. 28-51.

SCHECHNER, Richard. “O que é performance?”. In *Revista O Percebejo*. Tradução Dandara, Rio de Janeiro: UNI-RIO, ano 11, 2003, p.25-50.

CUNHA, Newton. *Dicionário Sesc: a linguagem da cultura*. São Paulo: Perspectiva: Sesc São Paulo, 2003.

Nota Extra:

* COHEN, 2002, p. 135 – Prancha 6.

Esses conceitos foram adaptados a partir do artigo de RICHARD SCHECHNER, “Post Modern Performance: Two Views”, 1979, p. 13. Em “Fio Condutor”, ao invés de colagem/ritual, Schechner usa os termos *information bits*.



Experimentações Fotográficas com Danças Urbanas
Fotos: Lu Trevisan. Dançarino: Adriano Oliveira Soares.
Estudos do Corpo



Estudar o Corpo: do que (não) se trata

Wagner Ferraz¹

Orientador: Samuel Edmundo Lopez Bello²

Corporeidade, corpulento, (in)corporar, descorporar, corporificar, corporal, corpolatria, corpus... categorias, conceitos, sinônimos, nomeações criadas, inventadas, produzidas para falar de existência, de vida e de corpo. Talvez não se trate de pensar/falar/escrever sobre o corpo, mas com o corpo, pelo corpo e no corpo, tanto na possibilidade com o corpo, por ser através dele que se vive-existe, tanto na possibilidade com o corpo, por ser com ele que se pensa o próprio corpo em si, tanto na possibilidade com o corpo, por ser a partir dele que se produz outros corpos, outros modos de vida e se aprende a cada experiência de diferentes ordens.

É com o corpo que se vive e se morre, é com o corpo que se afeta e no corpo que se é afetado, é no corpo que se vivem experiências, pelas formalidades morais e regras culturais, pelas condições que se tem para possibilidades éticas de constituição de si. É pelo e com o corpo que conduzimos a nós mesmos e encontramos possibilidades de conduzir as condutas dos outros, é no corpo que se dá a vida, é no

1 Wagner Ferraz: Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Coordenador dos Estudos do Corpo/INDEPIn – Porto Alegre/RS. Graduado em Dança, Especialista em Educação Especial e Gestão Cultural. Performer, já atuou como bailarino em dança contemporânea, coreógrafo e produtor cultural, além de professor de dança para pessoas com e sem deficiência.

2 Licenciado em matemática. Doutor em Educação pela UFE-UNICAMP. É atualmente Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde da UFRGS. Bolsista CAPES/Estágio Senior na Universidade de Lyon 2 – Fr. – Proc. 4392-13-2.

corpo que o próprio corpo acontece. É com o corpo que se produzir a si mesmo, é com o corpo e no corpo que se encontra ou se vive as possibilidades de liberdade e resistência. É com o corpo que se tem condições de exercer e/ou estabelecer relações de poder sobre outros corpos. É com o corpo que se vem a realizar atos políticos. É no corpo que tudo isso se dá, mas o corpo não “é”, o corpo “vem a ser”.

Estudar o corpo é estudar a história de vida das civilizações, dos povos, das constituições dos sujeitos, é olhar os movimentos de vida, de pensar, de fazer de si mesmo, enquanto corpo que pode ser tornar um plano de referências, um de estudos.

O estudo sobre o corpo e os vários usos que fazemos dele é importante porque ele é o espaço físico onde está circunscrito o indivíduo moderno. É importante lembrar que o corpo é construído historicamente, e sendo construído historicamente podemos localizar bem o significado ou a percepção do que vem a ser corpo para cada época ou ao longo da história³.

E pensando nas possíveis histórias do corpo é que se faz importante olhar para as condições que em diferentes momentos históricos constituíram o corpo discursivamente, através de representações, através de regras culturais, condutas, valores... Condições essas que passam pelo que se toma muitas vezes por “Estudos do/sobre Corpo”, seja academicamente, seja na história das diferentes práticas ditas corporais, seja nas produções culturais... E aqui faço a escolha de iniciar pelos estudos de anatomia humana, justamente para apresentar como esses estudos foram e são destaques na história do corpo, contudo, para ressaltar que um corpo não se reduz a anatomia. Um corpo, como veremos, é constituído por diferentes atravessamentos de diferentes ordens, as quais que serão brevemente apresentadas neste texto.

Anatomia – breves apontamentos

Muitos povos antigos buscavam no corpo possibilidades de produzir e representar sua cultura. No antigo Egito a mumificação foi inventada, esse povo tinha conhecimentos específicos da anatomia humana, conseguiam conservar os corpos após a morte. Em 332 a.C. foi fundada a cidade de Alexandria, onde foi criada uma escola

3 CAVALCANTI, 2005, p. 53.

de Medicina, na qual foram realizados grandes avanços nas áreas de anatomia e fisiologia. Mas “foi na Grécia antiga que a anatomia ganhou maior aceitação como ciência⁴”, nesse período se destacaram Hipócrates e Aristóteles com seus estudos anatômicos, porém, entre 600-350 a.C., Alcmeón, considerado por alguns o pai da anatomia, realizou pesquisas anatômicas para conhecer mais sobre o corpo humano.

Herófilo ensinava anatomia em Alexandria (em 275 a.C) através disseções de corpos humanos e posteriormente Galeno, em 150 a.C. “disseca vacas, cães e escreve erroneamente um tratado sobre anatomia humana⁵” que mais tarde foi repensado por outros estudiosos. Entre os anos de 1100-1500 a.C. os tratados anatômicos de Galeno são traduzidos do árabe para o latim. A partir dos originais gregos, é criada a primeira escola de medicina europeia em Salerno na Itália, época em que os corpos humanos são dissecados em público. O ato de dissecação pública foi realizado, também, por De’Liuzzi Mondino, em Bolonha/Itália, que foi o primeiro a escrever um artigo de anatomia, mas só em 1491 é impresso o primeiro livro médico, em Veneza, escrito por Johannes Ketham. Pouco tempo depois, em 1510 Leonardo da Vinci faz seus primeiros desenhos anatômicos tendo como referência cadáveres que ele mesmo dissecou.

O desenho mais famoso completo que Leonardo fez das proporções humanas é a imagem icônica de um corpo humano em duas posições diferentes e superpostas: primeiro de pé, inscrito num quadrado, e depois, com pernas e braços estendidos, inscritos num círculo. O desenho, numa única folha hoje conservada nas Gallerie dela Accademia, em Veneza, é conhecido como o ‘homem vitruviano’ por ser uma ilustração fiel do cânone clássico das proporções humanas perfeitas estabelecido pelo arquiteto romano Vitruvius⁶.

Após se tornarem conhecidos os desenhos de Leonardo da Vinci, é produzido o primeiro livro ilustrado mais aprofundado e

4 PESSINI e RUIZ, 2007, p. 10.

5 História da Anatomia. In.: Ciências Morfológicas. Disponível em: <http://cienciasmorfológicas.webnode.pt/introdu%C3%A7%C3%A3o%20a%20anatomia/historia-da-anatomia/>. Acesso em: 29/11/2013; 14:32h.

6 CAPRA, 2012, p. 163.

impresso de anatomia, de Andreas Vesalius (1514-1564) intitulado *De Humani Corporis Fabrica* publicado em 1543. Vesalius, aos 28 anos de idade, dizia que o conhecimento derivava dos exames de cadáveres através das dissecações, e não apenas de textos antigos. “Ele submeteu os antigos tratados anatômicos a um rigoroso teste: uma comparação com a observação direta do corpo dissecado”⁷.

A partir de 1600 a anatomia passa a desempenhar um papel importante na educação, nas áreas da saúde e na pesquisa. Entre 1670-1690, Swammerdam, Ruysch e outros iniciaram a produção de peças anatômicas para exposição em museus de anatomia⁸. Surge a arte anatômica, as peças anatômicas eram preservadas, depois coloridas e dispostas em caixas de vidro.

No início da era moderna (1450-1750), o limite entre arte e ciência foi mal definido. Anatomistas e seus colaboradores artistas fizeram uso de formas familiares de representação – a iconografia da paisagem, a nudez, a mitologia e o cristianismo. Artistas tentaram criar ilustrações que foram precisas, mas também surpreendente, bonita e divertida⁹.

Nos dias de hoje, há diferentes modos de se acessar, explorar e estudar a anatomia humana, radiografia, fotografia, imagem digital e computacional são algumas delas. A disciplina de Anatomia Humana se tornou obrigatória para todos os cursos da área da Saúde “visto que o seu entendimento se faz fundamental para a compreensão da fisiologia e dos processos patológicos que acometem o Ser Humano”¹⁰. Cientistas, pesquisadores, professores, estudantes e artistas tem se dedicado aos estudos do corpo por meio desta disciplina, que grande parte das vezes tem sido a possibilidade inicial para muitos de se

7 História da Anatomia. In.: Ciências Morfológicas. Disponível em: <http://cienciasmorfológicas.webnode.pt/introdu%C3%A7%C3%A3o%20a%20anatomia/historia-da-anatomia/>. Acesso em: 29/11/2013; 16:21h.

8 Uma breve história da Anatomia Humana. In.: Museu da Anatomia/UFCSPA. Disponível em: <http://www.ufcspa.edu.br/index.php/historia-da-anatomia-humana>. Acesso em: 24/11/2013; 19:12h.

9 História da Anatomia. In.: Ciências Morfológicas. Disponível em: <http://cienciasmorfológicas.webnode.pt/introdu%C3%A7%C3%A3o%20a%20anatomia/historia-da-anatomia/>. Acesso em: 24/11/2013; 19:12h.

10 Uma breve história da Anatomia Humana. In.: Museu da Anatomia/UFCSPA. Disponível em: <http://www.ufcspa.edu.br/index.php/historia-da-anatomia-humana>. Acesso em: 24/11/2013; 19:17h.

começar a pensar o corpo.

História e cultura do corpo

As discussões acerca do corpo em diferentes momentos históricos, grande parte das vezes, apontou e aponta para as diferentes constituições de corpo, nas quais práticas ditas corporais ou de construção do corpo dão indícios sobre os costumes de diferentes povos, civilizações e grupos sociais em que a natureza é tantas vezes confrontada pela cultura. “Na disciplina histórica reinou por muito tempo a ideia de que o corpo pertencia à natureza, e não à cultura. Ora, o corpo tem uma história. Faz parte dela.¹¹”

Em Uma história do corpo na Idade Média¹², Le Goff e Truong ressaltam que, nesse período, o corpo era desprezado, condenado, humilhado. A penitência corporal, na cristandade, era o meio para se alcançar a salvação. O papa Gregório (o Grande) qualificava o corpo como abominável vestimenta da alma. Na alta Idade Média o monge que era modelo humano da sociedade que mortificava o corpo para alcançar uma piedade superior através do uso do cilício¹³ sobre a carne. “Abstinência e continência estão entre as virtudes mais fortes. A gula e a luxúria são os maiores pecados capitais.¹⁴”. O pecado original, na Idade Média, torna-se um pecado sexual.

O corpo é o grande perdedor do pecado de Adão e Eva assim revisitado. O primeiro homem e a primeira mulher são condenados ao trabalho e à dor – trabalho manual ou trabalho de parto acompanhados de sofrimentos físicos – e devem ocultar a nudez de seus corpos¹⁵.

Com o trabalho e a necessidade de se manter existindo enquanto organismo e seguir a vida se constituindo como sujeito que come, bebe, que precisa caçar, que busca realizar atividades para sobreviver e viver, o ser humano passa a criar modos de vida, modos que estão ligados aos modos de fazer, o que mais tarde pode ser

11 Le GOFF e TRUONG, 2011, p. 16.

12 Le GOFF e TRUONG, 2011, p. 11.

13 Cordão ou cinto largo de crina ou eriçado de pontas de arame, usado sobre a pele para mortificação. Dicionário Online de Português. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/cilicio/>. Acesso: 20/11/2013. 11:24h.

14 Le GOFF e TRUONG, 2011, p. 11.

15 Idem.

pensando como técnicas corporais. O interesse pelas “técnicas do corpo” veio com Marcel Mauss (1872-1950), sociólogo e antropólogo francês que, com a publicação intitulada “As técnicas corporais”, dá início “a análise do ‘homem total’ através da história e do estudo das sociedades¹⁶”. Mauss destaca que os modos de nadar, correr ou cavar a terra podem ser compreendidos como técnica, como um ato tradicional e eficaz, sendo o corpo “o primeiro e mais natural instrumento do homem¹⁷”. E foi listando, destacando, enumerando as “técnicas do corpo” do homem que Mauss mostrou que “o corpo é e tem uma história¹⁸”.

Digo expressamente as técnicas corporais, porque é possível fazer a teoria da técnica corporal a partir de um estudo de uma exposição, de uma descrição pura e simples das técnicas corporais. Entendo por essa palavra as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos¹⁹.

Com a antropologia e outras áreas que olharam para as culturas, a relação natureza x cultura rendeu muitas discussões, pesquisa, estudos e estranhamentos sobre o corpo. De modo geral podemos dizer que nessa perspectiva acaba-se pensando o corpo construído no interior de diferentes culturas, um corpo que tem sua natureza modificada, um corpo que aprende modos de viver que se darão no próprio corpo e o modificarão. A história do corpo mostra que este, em diferentes épocas, foi construído de diferentes formas: desde as violências nas masmorras e prisões da Idade Média, decapitação em praça pública, até os métodos de correção de posturas e de condutas, muito através das possibilidades de educação do corpo, na Modernidade.

Pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade. Um desafio porque rompe, de certa forma, com o olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, explicado, classificado e tratado. Uma necessidade porque

16 Le GOFF e TRUONG, 2011, p. 18.

17 MAUSS, 1974, p. 217.

18 Le GOFF e TRUONG, 2011, p. 19.

19 MAUSS, 1974, p. 211.

ao desnaturalizá-lo revela, sobretudo, que o corpo é histórico. Isto é, mais do que um dado natural cuja materialidade nos presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Não é portanto algo dado a priori nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz²⁰.

A produção do corpo na cultura pode ser visualizada por meio de ideais de beleza criados pelas sociedades e, hoje muito explorados pelas indústrias de cosméticos, cirurgias plásticas, implantes de silicone, e outras intervenções cirúrgicas em prol de uma determinada beleza, clareamento dentário, emagrecimento e musculação, ações que são desenvolvidas para construção dos corpos. Tudo isso potencializado pela moda, como os espartilhos ao longo da história, e todas as ditas tendências de moda em que muitas vezes o corpo passa a ser esculpido para se tornar o local adequado para determinadas roupas e acessórios, produzindo efeitos diretamente no corpo. É claro que hoje em dia existem, além dos produtos de moda feitos para que os corpos se ajustem a eles, produtos de moda que são ajustáveis a diferentes tipos de corpos. Pois não se trata de produzir críticas a diferentes áreas, mas dar a pensar que diferentes costumes produzem os corpos.

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas

e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem²¹.

E entre tantos significados, sentidos ou possibilidades culturais de se constituir enquanto um corpo de determinados modos de vida, podemos pensar os estudos de gênero e sexualidade, as deficiências de nascença ou adquiridas, os processos de modificações corporais através de piercings, tatuagens, escarificações e tantas outras possibilidades de se viver, de constituir a vida, as quais produzem efeitos explícitos no próprio corpo ou não, mas são constituidores dos corpos.

A partir do século XX, anuncia-se, de modo intenso, uma agenda de pesquisa sobre o corpo: o corpo como condição humana, as formas do corpo, a linguagem do corpo, as políticas do corpo, a estética, as técnicas corporais, entre outras temáticas. O corpo, desde então, circula entre permissões e proibições, regras, controle, normas que o configuram em diferentes abordagens científicas, pedagógicas, artísticas, filosóficas. Essa circulação do corpo, ou mais precisamente dos discursos sobre o corpo, é permeada por elementos de esquecimento e de resgate; bem como, por determinadas interdições, a partir das quais se estabelecem regras e modos de conduta em particular em torno da visibilidade do corpo, dos contatos corporais, dos gestos e da postura²².

O dualismo corpo e mente: visões de diferentes filósofos

A distinção e a oposição estabelecida entre o corpo e a alma são tributárias de uma história que em larga medida se identifica com nossa tradição científica, filosófica e moral.

Leandro Neves Cardim

21 GOELLNER, 2010, p. 29.

22 NÓBREGA, 2010, p. 35.

Cardim em seu livro *Corpo*²³ esclarece que no mundo grego antigo era de grande importância que os cadáveres fossem enterrados, assim a alma poderia se separar do corpo e se juntar ao reino das sombras: dessa forma poderia se regenerar e seria possível nascer novamente em um novo corpo. Para o homem grego era muito importante dar atenção ao corpo, cultivá-lo. O cuidado com a saúde se dava por meio da ginástica e da alimentação, isso dava condições de lutar contra a velhice e ao mesmo tempo tornar sua alma mais bela e nobre. “Corpo e alma deveriam ser concebidos de modo harmônico. É essa harmonia que possibilitava a representação do corpo nas pinturas, nos afrescos e nas esculturas²⁴”.

Primeiro, por muito tempo, a filosofia ignorou ou rebaixou o corpo. O pensamento religioso, mal interpretado, sem dúvida, também contribuiu nesse sentido: fonte de prazer e de pecado o corpo era tido, então, como suspeito. O filósofo sempre lhe contrapôs o espírito. Prefere-lhe os ‘estados de consciência’. Parece-lhe mais fácil conhecer-se a si mesmo (o ego) do que ao corpo. Não rompe facilmente com o mentalismo. De bom grado, deixa o corpo para os antropólogos, os etnólogos, até aos médicos, ou, o que é pior, aos anatomistas (o aspecto cadavérico), para rebaixá-lo ainda mais. Quando a filosofia parecia reabilitar o corpo, ela o transformava em simples instrumento a serviço do pré-reflexivo para animar, através dele, comportamentos sutis²⁵.

Muitos filósofos deixaram seus registros sobre o que pensavam sobre o corpo. Grande parte apontou de alguma forma para o dualismo corpo x mente, corpo x alma, corpo x espírito... Divisão essa que trouxe implicações importantes para se pensar ao longo da história. Lembrando que a constituição do modelo de pensamento ocidental socrático-platônico, onde impera a representação, é o modo que dá condições de pensar o corpo como representação e não tanto como presença.

Foi com o platonismo que se deu uma fundamentação teórica da oposição entre corpo e alma. Para Platão (427–347 a. C.) a alma

23 CARDIM, 2009, p. 21.

24 CARDIM, 2009, p. 22.

25 DAGOGNET, 2012, p. 5.

é movimento, “ela preexiste ao corpo, é imaterial e imortal²⁶”, o corpo é movido pela alma ao mesmo tempo em que é prisão desta, é túmulo, sendo o corpo material e mortal. Com Aristóteles (384–322 a. C.) podemos pensar que “a alma é o princípio que diferencia os seres animados dos inanimados, vista a priori como o princípio de organização do corpo²⁷”, pois a alma anima o corpo, qualquer movimento físico pode ser realizado pelo corpo, mas possibilitado pela ação da alma.

Desde a aurora do pensamento ocidental – desde os filósofos gregos como Platão (429-347 a.C.) e Aristóteles (348-322 a.C.) -, foram estabelecidas séries de separações e correlações entre a alma e o corpo que valem a pena serem lembradas. Antes de Platão e Aristóteles, época em que os filósofos pré-socráticos habitavam a Grécia antiga, não se colocavam a questão da oposição entre o corpo e a alma. As concepções de filósofos gregos como Heráclito de Éfeso (c. 540-470 a.C.), Parmênides de Eleia (c. 530-460 a.C.) estavam estreitamente ligadas a uma cosmologia muito particular, assim como se encontravam ligadas a uma física dos quatro elementos (água, terra, fogo e ar) em que eles poderiam ser separados e reunidos sem que houvesse efetiva oposição e distinção. Pode-se dizer que nessa época a alma e o corpo não se opunham como será o caso mais tarde²⁸.

Diferentemente da noção de corpo proposta por Platão e por Aristóteles, René Descartes (1596–1650) pensa o corpo que se dá em dupla perspectiva: um corpo vivo e inerte ao mesmo tempo, um “corpo que sou e que tenho²⁹”. O corpo, para esse filósofo, não se reduz apenas a um objeto físico, mas também é “objeto de estudo psicofisiológico no nível das paixões da alma³⁰”. O corpo é composto por duas substâncias distintas: uma substância extensa (res extensa) de natureza material, o corpo físico; e uma substância pensante (res cogitans), a alma. Sendo o corpo extensão e pensamento. “Descartes confere a eles completa independência, ou melhor, pensamento e

26 CARDIM, 2009, p. 23.

27 ARAÚJO, 2010, p. 92.

28 CARDIM, 2009, p. 20.

29 CARDIM, 2009, p. 31.

30 CARDIM, 2009, p. 31.

extensão são exteriores um ao outro³¹. Esse filósofo ficou conhecido pela frase: “Penso, logo existo” (Cogito, ergo sum). Ainda, nessa via de mão dupla, após Descartes, o filósofo Kant propõe pensar corpo e alma de forma diferenciada de seus antecessores.

Emmanuel Kant (1724–1804) trata o conceito de corpo de duas formas: físico e fenomenal. “(...) A noção de corpo físico deve ter uma conotação científica natural que envolve todos os objetos materiais; por outro, trata-se de abordar o corpo humano³²”. Ressaltando que a noção de corpo físico para Kant se distingue da noção de substância da tradição cartesiana e aristotélica. Sobre o que ele define como corpo humano está ligado às análises de que o conhecimento humano se dá pelo sujeito do conhecimento através das formas a priori do espaço e do tempo e das categorias de entendimento.

Kant pôs fim àquelas vãs polêmicas que animavam os debates metafísicos a propósito da realidade do mundo, da alma e de Deus. O problema da união da alma e do corpo e o problema da localização anatômica ou da sede da alma não tem resposta. Para Kant, eles estão fora do campo do conhecimento humano. Ao afastar os dogmatismos que consideram a alma e o corpo como seres em si, isto é, como substâncias, Kant não se pergunta como é possível a relação entre essas duas substâncias, a substância extensa (objeto ou o corpo) e a substância pensante (sujeito ou alma). Ele quer saber como se dá para o sujeito do conhecimento as relações entre os dados do sentido externo (o espaço) e os dados do sentido interno (o tempo)³³.

Entre todas essas possibilidades dualistas onde o corpo é colocado como “inferior” a alma, nasce um pensador que irá tratar dos desprezadores dos corpos. Nietzsche (1844-1900) propõe suspeitar da representação clássica do corpo, representação esta que tem o modelo colocado pela tradição filosófica, na qual a alma sempre foi compreendida como superior ao corpo. Esse modelo, também conhecido como o modelo platônico-cristão sempre desprezou

31 CARDIM, 2009, p. 32.

32 CARDIM, 2009, p. 47.

33 CARDIM, 2009, p. 48.

o corpo, o mundo, os sentidos, a vida em benefício de um mundo transcendente.

Nietzsche dá voz ao próprio corpo, à vida, às pulsões, aos instintos, aos desejos, dá voz ao homem do subsolo e aprende a ouvir a voz do sangue. Ele parte do corpo vivo em vez de dar voz a alma e a consciência, e assim irá chamar o corpo de “grande razão”, pois é o corpo que pensa. “Dizer que o corpo é uma grande razão equivale a reconhecê-lo como jogo infinito de forças que não se autodestroem, mas que, ao contrário, se comunicam, ou seja, estabelecem um entendimento entre si³⁴”.

Eu sou todo corpo e nada além disso; a alma é somente uma palavra para alguma coisa do corpo; o corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor. Instrumento do teu corpo é, também, a tua pequena razão, meu irmão, à qual chamas ‘espírito’, pequeno instrumento e brinquedo da tua grande razão³⁵.

Por mais que as propostas de Nietzsche sejam potentes até hoje, onde o corpo pode ser pensando como o corpo em si, como presença, a história da filosofia ao tratar do corpo, continua reforçando a representação. Foi com Husserl (1859-1938), considerado o pai da fenomenologia, que nasceu o projeto crítico de teoria do conhecimento, tratando do corpo enquanto objetivo e subjetivo. O corpo objetivo é o corpo físico externo ou o corpo da anatomia e da fisiologia.

Para Husserl ter consciência é ter consciência de alguma coisa. O corpo não pode ser um objeto separado de outros objetos, pois se a consciência é consciência de alguma coisa ela é consciência do corpo, o que quer dizer que compartilha a intencionalidade perceptiva própria aos corpos físicos. Considerando o corpo como corpo próprio que desempenha um papel fundamental no acesso ao mundo e as outras pessoas, não podemos então tratar o corpo apenas com um objeto, mas sim investigar o corpo como corpo vivo, como carne.

É o corpo que experimentamos e que sentimos. “Corpo vivido, posto ao corpo físico precisamente porque ele nos é dado graças ao seu modo subjetivo de apresentação³⁶”. Assim, o corpo pode ser

34 CARDIM, 2009, p. 80.

35 NIETZSCHE, 1983, p. 51.

36 CARDIM, 2009, p. 54.

entendido como o lugar das sensações e das emoções, mas isso não significa que o copo deve ser compreendido somente do ponto de vista da percepção externa, mas também pensado como “tomada de consciência das sensações visuais e táteis como sensações de movimento³⁷”.

Bergson (1859-1941) busca desenvolver uma filosofia que não seja dualista. O corpo é tratado por ele como corpo imenso e corpo mínimo, não de forma separada, pois estabelece uma relação. O corpo imenso é aquele que é coextensivo à consciência, tem a ver com tudo o que percebemos, se estende até as estrelas, o corpo com qual percebemos as coisas. É com este corpo que temos uma relação à distância com as coisas. O corpo mínimo é o corpo de dentro, interior, central, está sempre presente e é agente, não se trata de um corpo fechado na consciência. Bergson, em 1896, publica um livro com o objetivo de acabar com o problema do dualismo, intitulado de *Matéria e memória: Ensaio sobre a relação do corpo e do espírito*, cujo subtítulo dá a entender que há uma relação entre o corpo e o espírito, mas “só é possível entender o modo com que seu autor pretende estabelecer essa relação em função do tempo ou, nos termos do filósofo, em função da duração³⁸”. A tradicional diferença de natureza ou de substância não existe entre o corpo e o espírito, mas existe uma diferença de grau que se expressa em ritmos diferentes.

Já para Merleau-Ponty (1908-1961) “o corpo é condição de nossa existência não apenas biológica, mas também social e histórica³⁹”. Com Merleau-Ponty o corpo é tratado por duas abordagens: o corpo como coisa; o corpo próprio. “O corpo-coisa ou o corpo-objeto se identifica com um objeto físico em si que deve ser interpretado segundo as leis da mecânica, que pode ser decomposto em elementos⁴⁰”. O meu corpo é meu ponto de vista sobre o mundo, como um dos objetos do mundo, um corpo em ideia ou pura representação: “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para uma pessoa viva, juntar-se a um meio definido, confundir-se com alguns projetos e engajar-se continuamente neles⁴¹”.

Tratando de uma história política do corpo, Michel Foucault (1926-1984) pensa o corpo como disciplinado, submisso, dócil,

37 CARDIM, 2009, p. 54.

38 CARDIM, 2009, p. 62.

39 NÓBREGA, 2010, p. 34.

40 CARDIM, 2009, p. 98.

41 MERLEAU-PONTY, 1971, p. 95.

otimizado e útil para a economia do próprio corpo. A disciplina, em termos econômicos de utilidade, aumenta as forças do corpo, e em termos políticos de obediência, diminui essas mesmas forças. Um corpo como espaço de inscrição para subjetivação, inscrição na própria carne. “(...) O corpo é ao mesmo tempo uma massa, um invólucro, uma superfície que se mantém ao longo da história. [...], isto é, matéria, literalmente um lócus físico e concreto⁴²”. O corpo é um arcabouço para os processos de subjetivação, o trajeto para se chegar ao “ser” mas também se tornar prisioneiro deste. “A constituição do ser humano, como um tipo específico de sujeito, ou seja, subjetivado de determinada maneira, só é possível pelo ‘caminho’ do corpo⁴³”.

Precisamos, sim, perguntar como um sistema se transformou em outro, quais são os jogos de poder envolvidos, como novas formas de subjetivação e corpo são fabricadas, pois, ao mesmo tempo em que alguns processos são usados para, supostamente, propor formas mais libertárias, por outro lado, são empregados como formas mais elaboradas de controle e normalização de corpos⁴⁴.

Passando do corpo político ao corpo como possibilidade de criação, Deleuze (1925-1995) pensa um corpo que se dá no ato de pensar. Para Deleuze o corpo não é visto como um obstáculo que separa o pensamento de si mesmo, o corpo não é o que deve ser superado para se conseguir pensar. “É, ao contrário, aquilo que ele mergulha ou deve mergulhar, para atingir o impensado, isto é, a vida. Não que o corpo pense, porém, obstinado, teimoso ele força a pensar o que escapa ao pensamento, a vida⁴⁵”.

Um corpo já é outro corpo no mínimo de tempo possível entre um instante e o que vem, não para nunca de deixar a si mesmo e largar-se nas imagens que tem de seu mundo e de si, de perder-se em lembranças, memórias úteis, reminiscências enganosas. Só que o corpo é o lugar difuso por onde passa a sensação, devir da matéria que é a experiência de um fora

42 MENDES, 2006, p.168.

43 MENDES, 2006, p.168.

44 MENDES, 2006, 180.

45 DELEUZE, 2007, p. 227.

descontínuo, frente ao qual a percepção não encontra imagem⁴⁶.

Deleuze pensa um corpo que não está fixado nas estruturas, tanto nas estruturas organizacionais sociais como em uma estrutura anatômica e, com Félix Guattari (1930-1992), pensará o Corpo sem Órgãos (CsO). Deleuze e Guattari criaram esse entendimento de CsO a partir do que Antonin Artaud (1896-1948) já tinha um pensamento sobre o assunto.

Percebemos pouco a pouco que o CsO não é de modo algum o contrário dos órgãos. Seus inimigos não são os órgãos. O inimigo é o organismo. O CsO não se opõe aos órgãos, mas a essa organização dos órgãos que se chama organismo⁴⁷.

Deleuze, um pensador contemporâneo, dedicou um tempo de suas pesquisas a um filósofo que até hoje, assim como Nietzsche, é potente para pensar o corpo. Um pensador que não quer saber “o que é um corpo”, mas quer saber “o que pode um corpo?”. Esse pensador é Spinoza (1632-1677), que teve como objetivo desconstruir o dualismo mente/corpo e outras oposições binárias do iluminismo como natureza/cultura, essência/construção social. Spinoza concebe o corpo como tecido histórico e cultural da biologia. As afecções que são atribuídas à ação do corpo humano testemunham o aumento ou diminuição de sua potência de agir e de pensar. Spinoza trata do que pode um corpo. “O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo (...) pode e o que não pode fazer⁴⁸”. Só se sabe o que pode um corpo no encontro com outros corpos. Por mais que se tenham noções e prescrições do que é um corpo em uma determinada condição anatômica, sociocultural, econômica ou estado emocional possa realizar, sempre há algo que pode nos escapar, e o que um corpo pode só saberemos vivendo determinadas situações.

Estudar o corpo

Não há como esgotar o tema corpo neste texto, ou em texto

46 ZORDAN, 2012, p. 1292-1293.

47 DELEUZE e GUATTARRI, 1996, p.21.

48 SPINOZA, 2011, p. 101.

algum. É possível dar a pensar também que estudos, registros, pesquisas e publicações sobre o corpo não acontecem ou devam acontecer somente dentro da academia, e sim ser objeto de pensamento por qualquer um que se interesse por esse tema em qualquer área de atuação. Pois se levarmos em consideração que tudo acontece no/pelo e com o corpo, passa pelo corpo e é produzido pelo corpo, isso de forma bem ampla, podemos pensar os estudos do corpo como algo que se dá no encontro com diferentes interesses, práticas, vivências e experiências⁴⁹.

Dançantes/bailarinos, atores, músicos, artistas visuais, lutadores de artes marciais, educadores, profissionais da moda, desenhistas, pintores, limpadores de rua, entregadores de pizza, motoristas, entre tantos outros, vivem a vida no corpo, pois é essa a possibilidade, e nas suas próprias práticas produzem seus corpos. Estudar o corpo pode se dar tanto nessas experimentações de vida, acessando os registros aos quais se tem sobre o tema, quanto em registros escritos, de vídeo, de voz... Estudar o corpo pode ser algo a se dar em diferentes ordens: seja olhando para muito do que já foi produzido sobre o assunto, seja pelas artes ou pela educação... Mas “resta estudar de que corpo necessita a sociedade atual...”⁵⁰. Por isso estudar o corpo vem a ser um modo de estudar as condições de vida e de constituição de si nos encontros com outros corpos.

Referências

ARAÚJO, Hugo Filgueiras de. “Relação corpo e alma, no De anima, de Aristóteles”. In Cajazeiras, vol. 1, n. 1, ano 1, jan-dez, 2010. Disponível em: <http://fescfafic.edu.br/site/periodicos/manual/01/08.pdf>. Acesso: Acesso: 15/04/2013.

49 Os conceitos de práticas e experiências não serão desenvolvidos aqui, mas podem ser tomados como as compreensões que se tem destes no senso comum.

50 FOUCAULT, 1990, p. 148.

CAPRA, Fritjof. A alma de Leonardo da Vinci: um gênio em busca do segredo da vida. (Trad. Gilson César Cardoso de Souza). São Paulo: Cultrix, 2012.

CARDIM, Leandro Neves. Corpo. São Paulo: Editora Globo, 2009.

DAGOGNET, François. O corpo. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

DELEUZE, Gilles. Francis Bacon: lógica da sensação. Trad. Roberto Machado (Coord) et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

DELEUZE, Gilles & GUATTARRI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol 3. (Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia Leite de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik). São Paulo: Ed. 34, 1996.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 9ª ed. (Org. e Trad. Roberto Machado). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

LE GOFF, Jacques; TRUONG, Nicolas. Uma história do corpo na idade média. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MAUSS, Marcel. “Noção de técnica corporal”. In Lévi-Strauss, Claude. Sociologia e Antropologia, com uma introdução à obra de Marcel Maus. São Paulo: EPU, 1974.

MENDES, Cláudio Lúcio. “O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo”. In Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 167-181, Abril de 2006.

MUNHOZ, Angelica Vier. “Imagens de um pensamento-dança”. In Caderno pedagógico, Lajeado, vol. 8, n. 1, p. 23-30, 2011. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/viewArticle/73>. Acesso: 15/04/2013.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Uma fenomenologia do corpo. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. (Trad. Reginaldo Di Piero). São Paulo: Livraria Freitas Bastos S.A, 1971.

NIETZSCHE, F. Wilhelm. Assim Falou Zaratustra. (Trad. Mário da Silva). Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1983.

PESSINI e RUIZ. Anatomia humana e ética: dignidade no corpo sem vida? São Paulo: Paulus, 2007.

ZORDAN, Paola. “Derme Pictórica: corpo sem órgãos visual”. In 21º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Vida e Ficção: arte e fricção, 2012, Rio de Janeiro. Anais do Encontro Nacional da ANPAP (Online). Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. vol. 1. p.1288-1300. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio7/paola_zordan.pdf. Acesso: 23/04/2013.

Organizadores

Autores¹

Camila Mozzini tem como paixão pessoal e de pesquisa as interfaces entre corpo, arte e vida, com especial atenção à prática da performance. É formada em Jornalismo (UFRGS) e mestra em Psicologia Social (UFRGS). Vem atuando como arte-educadora em instituições como a Fundação Bial do Mercosul (6ª, 8ª e 9ª edições) e a Fundação Iberê Camargo, além de ter trabalhado como educadora social na Casa das Juventudes do Mathias Velho (Canoas-RS), onde ministrou oficinas de Jornalismo Cidadão aos jovens da comunidade. Participa das aulas de dança contemporânea coordenadas por Paulo Guimarães (Laco) no MEME Santo de Casa Estação Cultural e atua desde 2012 nos cursos promovidos no Atelier Livre pela professora Ana Flávia Baldisserotto. Participa dos Estudos do Corpo, coordenado por Wagner Ferraz, com quem organizou e revisou o livro “Estudos do Corpo: Encontros com Artes e Educação”. Integrou o grupo de performers que compôs o segundo ano do projeto “Solidão A Gosto: performances urbanas”.

Wagner Ferraz: Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS na Linha de Pesquisa Filosofias da Diferença e Educação; Especialista em Educação Especial - UNISINOS/2011. Especialista em Gestão Cultural - SENAC/2010. Graduado em Dança - ULBRA/2008. Cursa Graduação em Pedagogia. Coordenador dos Estudos do Corpo – INDEPIn/POA. Organizador do livro Parafernálias I: Diferença, Artes e Educação (2013). Autor do livro: Ditos e Malditos desejos da clausura – Processo de Criação da Terpsí Teatro de Dança (2011); Atuou como Coordenador do Dança do Estado do RS do Instituto Estadual de Artes Cênicas (IEACEN) na Secretaria de Estado da Cultura RS (SEDAC) - 2011/2012. Atuou como Assessor da Coordenação de Cultura da ULBRA 2009/2010. Já dirigiu, coreografou e atuou como bailarino em vários espetáculos, performances, festivais e mostras de dança sendo premiado várias vezes. Integrou o elenco da Cia Terpsí Teatro de Dança (2006/2007). Ministrou aulas e oficinas de dança no ensino comum e no ensino especial para pessoas com e sem deficiência. Ministra cursos sobre corpo, criação e processo coreográfico. Participa como avaliador/júri de vários Festivais de Dança e participa como avaliador e curador de vários Editais voltados para projetos de dança. Coordenador do Processo C3 Coletivo de várias Coisas e editor do Periódico Eletrônico (Revista) Informe C3 (Corpo, Cultura, Artes, Moda e Educação - www.processoc3.com/ ISSN: 2177-6954). Endereço para acessar este currículo completo: <http://lattes.cnpq.br/7662816443281769>

1 Os currículos dos autores dos textos que constituem este livro encontram-se na primeira nota de rodapé de cada texto.

Editora:



Projeto Editorial:



Apoio:



Estudos do Corpo:
Encontros com Artes e Educação
Autores: Camila Mozzini e
Wagner Ferraz
Editora: INDEPIn
Edição: 1(2013)
ISBN: 978-85-66402-03-2

Formato: A5 (14,8 x 21 cm);
Acabamento Brochura com orelhas;
Miolo em preto e branco; Papel
Off Set 90g; Capa Colorida; N° de
páginas 276.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-66402-03-2



9 788566 402032