

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**DANÇAS E INFÂNCIAS: ENTRE CORPOS E CORPOS E CORPOS...**

**MAYRA GIOVANETI DE BARROS**



**Rio Claro – SP  
2022**

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**DANÇAS E INFÂNCIAS: ENTRE CORPOS E CORPOS E CORPOS...**

**MAYRA GIOVANETI DE BARROS**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Rio Claro – SP  
2022**

B277d      Barros, Mayra Giovaneti de  
              Dança e infância : entre corpos e corpos e  
              corpos... / Mayra Giovaneti de Barros. -- Rio Claro,  
              2022  
              101 p. : fotos

              Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual  
              Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro  
              Orientador: César Donizetti Pereira Leite

              1. Educação. 2. Dança. 3. Experiência. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.  
Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo  
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: DANÇAS E INFÂNCIAS: ENTRE CORPOS E CORPOS E CORPOS...**

**AUTORA: MAYRA GIOVANETI DE BARROS**

**ORIENTADOR: CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. ELENISE CRISTINA PIRES DE ANDRADE (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana - BA

Profa. Dra. LUIZA ROMANI FERREIRA BANOV (Participação Virtual)  
Laboratório de Pesquisa em Tanz Teatralidades (LAPETT ECA/USP) / Universidade de São Paulo - Escola de Comunicação e Artes - ECA

Rio Claro, 07 de fevereiro de 2022



Dedico

as crianças, por me ensinarem a delirar o dançar.

## **Agradecimentos**

Ao César, por abrir as portas para dançar essa pesquisa comigo.

Ao Grupo Imago, por me convidar a descoberta de novos dançares.

A Elenise, pelo encorajamento a (des)arranjar a pesquisa.

A Luiza, pelo convite a um mergulho sensível.

Ao meu pai, pela escuta atenta e aberta.

A minha mãe, pelos diálogos dançantes.

As crianças, por me ensinarem que a poesia é vivida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, e por isso agradeço à CAPES pelo apoio financeiro.

## Epígrafe

“E era bom. ‘Não entender’ era tão vasto que ultrapassava qualquer entender – entender era sempre limitado. Mas não entender não tinha fronteiras e levava ao infinito (...)” (LISPECTOR, 1998, p. 43).

## Resumo

Composição: experiências, infâncias, mistérios, danças, corpos; um aventuramento! Movimento-movimento-movimento. (uma experiência como professora de dança com crianças em uma ONG). Caminhos que se abrem de uma estrada sem destino: arriscar! Afirmar-afirmar-afirmar. (um[vários] pensar[es] o[s] corpo[s] a partir dos encontros criancescos, dançantes e imagéticos). Um povoamento de percursos possíveis: criar! Um convite a experimentar um corpo-pensamento que se faz nas relações. Vazar-vazar-vazar. (uma composição com Deleuze e Guattari). Um dançar que ensina; pesquisar. Um ensinar que pesquisa; dançar. Um pesquisar que dança; ensinar. Delirar-delirar-delirar. (que educação pode ser pensada nos encontros com as crianças? Que dança pode ser (re)pensada?) Sentir as intensidades na pele; experimentar as pluralidades! Brincar as incertezas com as crianças; presentes capturados em imagens. Mergulhar-mergulhar-mergulhar. (uma pesquisa que leu, escreveu, dançou e experimentou). Uma escuta que dilata; inventar outros mundos! Entre-entre-entre...

**Palavras-chave:** Dança; Infância; Corpo; Educação; Experiência.



## Abstract

Composition: experiences, childhood, mysteries, dances, bodies, an adventuring! Movement-movement-motion. (an experience as a dance teacher with children in an NGO). Paths that open from a road without destination: take a chance! To affirm-affirm-affirm. (many paths followed thinking about bodies from the childish, full of dance and imagistic encounters). A stand of possible routes: to create! An invitation to experience a body-mind that is made from relationships. To leak out-leak out-leak out. (a composition with Deleuze and Guattari). A dance that teaches; to research. A teaching that researches; to dance. A researching that dances; to teach. Delusion-delusion-delusion. (what education can be thought of in encounters with children? What dance can be (re)considered?). To feel the intensities of the sensations on the skin; Experience the pluralities! Play with the uncertainties of the child; presents caught in images. To dive-dive-dive. (a research that required reading, writing, dancing and experimenting). A listening that expands; to invent Other worlds! Between-between-come in...

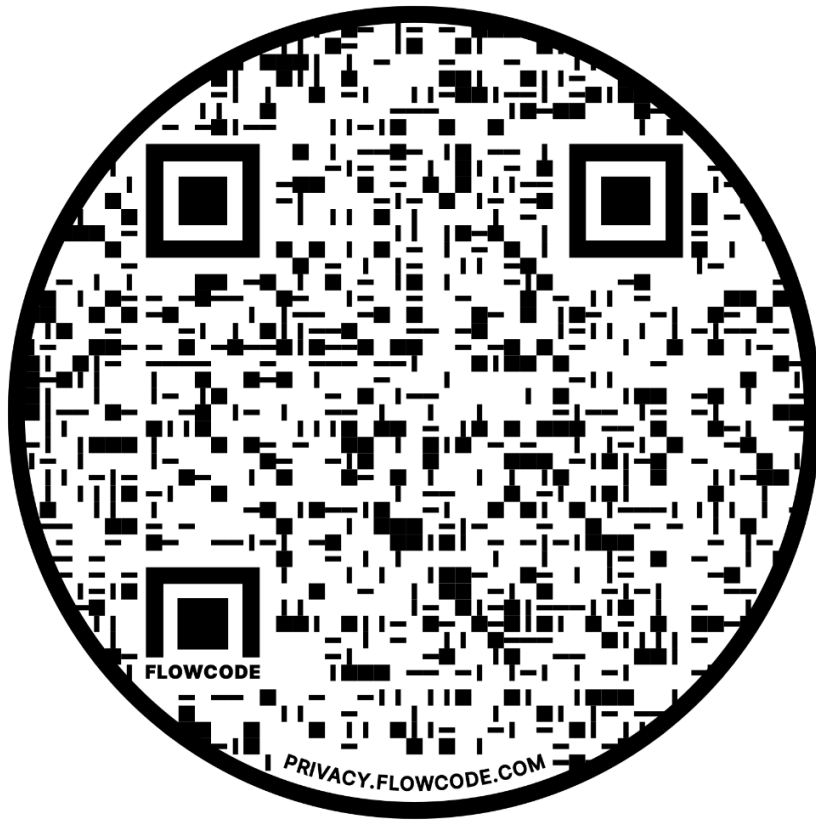
**Keywords:** Dance; Childhood; Body; Education; Experience.

## Sumário

?	8
1. PRIMEIRO ATO: TRAÇOS DE UM PASSADO ATRAVESSADO	11
1.1. CORPO-MUNDO	12
1.2. TÉCNICA KLAUSS VIANNA EM TRAJETÓRIA	27
1.3. (DES)PROTOCOLOS	30
1.4. TÉCNICA KLAUSS VIANNA: COMO EXPLICAR EXPERIÊNCIAS?	35
2. SEGUNDO ATO: O PRESENTE QUERENDO EMERGIR	40
2.1. E QUANDO NÃO DÁ “CERTO”?	41
2.1. COMO DANÇAR INFANTILMENTE?	61
3. TERCEIRO ATO: O FIM É FEITO DE ABERTURAS?	71
3.1. CORPOS	73
3.2. (ENTRE)DANÇAS	87
3.3. (DES)EDUCAÇÕES	94
4. REFERÊNCIAS	99



?



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=DByWdXG1cUY~>

?

Como começar uma dissertação que quer dançar? Como dançar essa dissertação? Como dançá-la infantilmente?

Acho que não havia outra maneira de começar, a não ser assim, interrogando, perguntando, questionando, ou seja, movendo, gerando fluxos, dançando(?). Parece que dançar é estar sempre se perguntando sobre algo, assim como as crianças, assim como a infância, assim...

Fica aqui, então, um convite para um mergulho em algo que não se sabe, no incerto, no inusitado, em algo meio emaranhado, embaraçado, desordenado. Em algo que tem pés pernas cabeças ombros braços abraços cotovelos mãos dedos olhos olhares bocas orelhas sons gritos ruídos sorrisos choros sobrelhas franzidas mais sorrisos risos medo fome raiva carinho afeto amor. E tem corpos infâncias danças imagens; imagens que dançam, danças imagéticas, infâncias que dançam, danças infantis. Tudo isso junto, sem ordem, sem começo, sem fim, no meio, no caos.

Faço aqui, um segundo convite, o de experimentar essa leitura, de palavras e imagens, corporalmente, ou melhor, com atenção e presença aos sentires, ao que sente enquanto sente, as experimentações, aos pensamentos, aos pensares, aos movimentos dos ossos, dos órgãos, do fluxo sanguíneo, a esse pensar que é sentido na pele, nos pelos, na saliva e no globo ocular, a esse pensar que não ignora os fluxos entre as sinapses e os ossos, entre os ossos e os músculos, entre os músculos e os órgãos...um convite a experimentar um pensamento entre. Ou seja, resumo em uma palavra....ao corpo! O que pode o corpo? O que pode um corpo?

O terceiro e último convite é um exercício para brincar de experimentar uma atenção aos sentidos<sup>1</sup> e sentires. Proponho que você faça uma pausa dessa leitura e olhe um pouco ao seu redor, onde quer que você esteja...o que você viu? O que te chamou a atenção? Olhe mais uma vez...você enxerga algo que não havia visto da primeira vez? O que? E o cheiro desse lugar? Você sente? Como é?...Quais sons chegam para você? Ouça por um tempo, reconheça-os...Agora dê uma atenção ao seu esqueleto, que partes do seu corpo apoiam no chão? Tem espaços entre as vertebbras da sua coluna? Como estão seus ombros? Experimente distanciar eles das suas orelhas...Agora, eu te convido

---

<sup>1</sup> Os sentidos ao qual me refiro estão relacionados aos órgãos dos sentidos; olfato, paladar, visão, audição e tato.

a fechar um pouco seus olhos e observar sua respiração, não tente modificá-la, só observe a dança que o ar faz ao entrar e sair do seu corpo...

Como você se sente? Há tempo para isso? Há tempo para pausas? Há tempo para observar? Para mergulhar? Para adentrar com curiosidade? Há tempo para brincar? Para divertir-se? Há tempo para alegria? Para a infância? Há tempo? Como anda seu tempo?



## 1. PRIMEIRO ATO: TRAÇOS DE UM PASSADO ATRAVESSADO

Composição;

Apego ao passado, transição, medo, não saber

Mudança por vir, aventuramento

Transformação, percurso, palavras (es)colhidas

Movimento;

Pensar sentir mover

Corpo-pensamento-afeto

Contradições;

Confusões, pensamentos soltos, dúvidas

Pesquisar no transcórre do percurso

Caminhar e dançar

Medo e encantamento

Novas trilhas e aberturas

Ir e vir incessantemente

Há espaço para o novo?

Há coragem para o desconhecido?

O que há nos caminhos que se abrem?

A urgência é ainda imóvel mas já tem um tremor dentro. Lóri não percebe que o tremor é seu, como não percebera que aquilo que a queimava não era o fim da tarde encalorada, e sim o seu calor humano. Ela só percebe que agora alguma coisa vai mudar, que choverá ou cairá a noite. Mas não suporta a espera de uma passagem, e antes da chuva cair, o diamante dos olhos se liquefaz em duas lágrimas.

E enfim o céu se abranda (LISPECTOR, 1998, p. 25).



## 1.1. CORPO-MUNDO

Ter um sentido de unidade profunda das coisas, diz Artaud (op.cit:45), é ter o sentido de anarquia. “Quem tem o sentido de unidade, tem também o da multiplicidade das coisas, da possessão de aspectos através dos quais é preciso passar para reduzi-los e destruí-los (ARTAUD in GREINER, 2005, p. 25).

(...) não é só dançar, é preciso toda uma relação com o mundo à nossa volta. Não adianta se isolar em uma sala de aula, isso leva a um completo distanciamento da vida, de tudo que acontece no mundo. O ser humano que existe no bailarino precisa estar atento e receber tudo lá fora, nas ruas. É impossível dissociar vida de sala de aula (VIANNA, 2005, P. 41).

corpo-dançaria; dançarina que ensina

corpo-professora; professora que pesquisa

corpo-pesquisadora; pesquisadora que dança

(entre)dançar-professorar

(entre)professorar-pesquisar

(entre)pesquisar-dançar

danço o ensinar que pesquisa

ensino o pesquisar que dança

pesquiso o dançar que ensina

vario entre-seres

vivo sendo-entre

sou entre-variações

entro várias-vidas

corpo, corpo, corpos...





Corpo?

...

...

...

Carne, ossos, vísceras, pensamento, células, pés? Olhos, cílios, anus, cérebro, ar? Água, cabelos, unhas, medo, dor, calor? Bochechas, estômago, amor, sons, sinapses? Metatarsos, pulmões, odores, raiva, tônus, prazer? Dentro, fora, movimento, vida? Corpo que anda, corpo que fala, corpo que escuta, que brinca, que lê? Corpo que escreve, corpo que senta, que sente, que dança? Corpo que ensina e aprende, que aprende e ensina, corpo que abaixa, levanta, salta e gira, corpo que vive? Festa...

A igreja diz: o corpo é uma culpa  
A ciência diz: o corpo é uma máquina  
A publicidade diz: o corpo é um negócio  
E o corpo diz: eu sou uma festa

Eduardo Galeano.



Não é sobre ter um corpo é sobre corpo.

As crianças fazem...

## CORPO - MUNDO

Não é sobre ter um corpo, é sobre corpo.

E dançar cantar chorar sorrir sentir...

Sentir...

Sentir e não reprimir, guardar, transformar em  
tensão.

Sentir e manifestar, expressar...

Permitir-se sentir.

Observar as crianças, elas fazem...

Nós esquecemos?

Talvez possa ser interessante experimentar novamente...



Perguntar: adultos ensinam crianças?

...

Ensinar parece ter algo para além de teorizar,  
conceituar, informar... venho pensando que a  
educação talvez pudesse se preencher mais de  
atenção, presenças, sentidos, afetos...

Perguntar: crianças ensinam adultos?

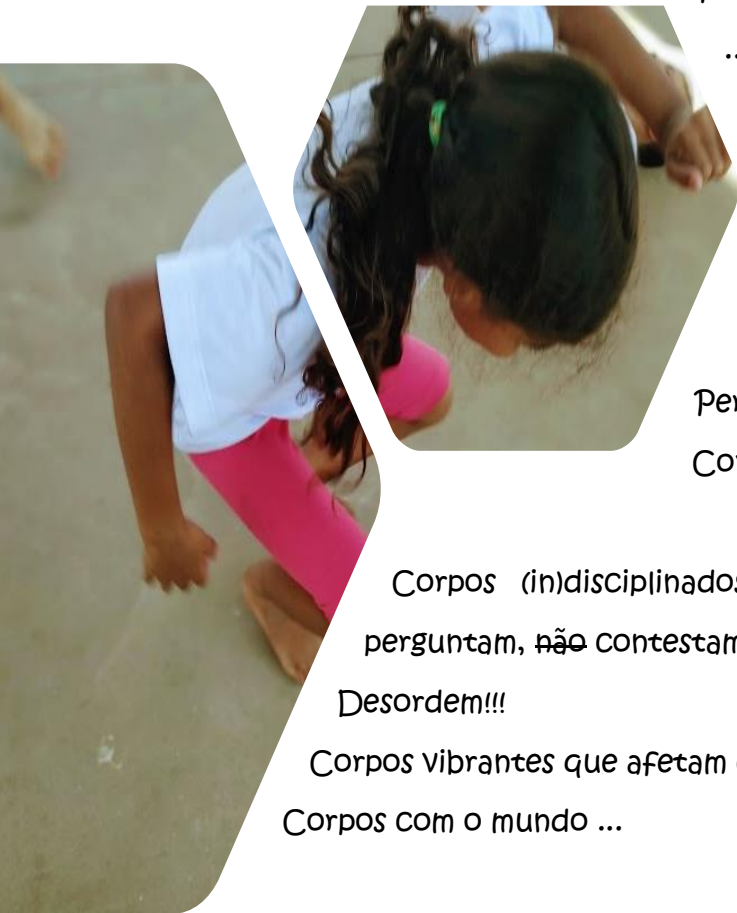
Corpos, corpos, corpos...

Corpos (in)disciplinados, (des)obedientes, (des)robotizados, que não  
perguntam, não contestam e não sentem?!

Desordem!!!

Corpos vibrantes que afetam e são afetados!

Corpos com o mundo ...



Proponho por esses caminhos pesquisantes uma reflexão acerca do corpo a partir de uma visão não dualista/dicotômica/hegemônica, mas o corpo enquanto algo que está sempre em movimento e que não se separa e não se compartimenta; não se separa do ambiente que está inserido e não se compartimenta em mente e corpo, portanto, um corpomêdia ou, como propõe Helena Katz e Christine Greiner (2005), um corpomêdia.

Aqui, vou convidar um diálogo com a teoria de Katz e Greiner (2005), porém não com a intenção de fixação, mas com a proposta de conhecer, reconhecer, observar e conversar com o trabalho. A intenção é que naveguemos nessas teorizações, em fluxos, como uma canoa em alto mar, sem ponto fixo, longe de qualquer “terra a vista”. Afinal, como propõe Greiner:

A prática de nomear, que depende da eficiência do ato de classificar, nos treina a condicionar a comunicação ao seu exercício. Tal entendimento, todavia, depende da crença de que o mundo é formado por objetos e/ou fenômenos discretos e distintos que se reúnem em grupos. Esse nomear que desenha topologias tem uma duração que lhe independe, pois tudo que se põe no mundo segue um percurso que a mistura de acaso e causalidade configura (GREINER, 2005, p. 126).

A autora afirma, portanto, que a linguagem nasce da segregação e ainda, que as classificações/nomeações tem por objetivo controlar os discursos, sendo que estas definições não são feitas pelas áreas do conhecimento, mas pelas disciplinas. Portanto, é importante observar que o que se apresenta como verdade no campo do conhecimento, são apenas recortes de um saber mais amplo. “Lembrar para escapar do risco de transformar a sociedade do discurso em doutrina” (KATZ e GREINER, 2005, p. 126). Dessa forma, a autora defende a ideia de pensar o corpo a partir da indisciplina, uma vez que nem a trans nem a interdisciplinaridade dão conta dessa possível caracterização.

Um corpo indisciplinar? Uma indisciplinarização dos corpos?

Fugir da ideia de disciplina, talvez seja fugir de uma ideia de estabilização e de adaptação daquele que aprende, de uma ideia fixa, que fixa; fugir da hierarquização entre quem ensina e quem aprende. Dessa maneira, significa também contrapor-se ao conceito de corpo-recipientes, corpo-mecânico, corpo-dócil; que faz parte de um pensamento hegemônico na sociedade ocidental. Embora o conceito de corpo venha sendo repensado há anos por diversos filósofos e pensadores, na prática, a ideia dualista é ainda

dominante, diante dessa perspectiva corpo e mente são considerados instâncias separadas havendo uma crença de que há um domínio da mente em relação ao corpo, como consequência o corpo é entendido como um recipiente em que as informações são simplesmente armazenadas e, portanto, passíveis de controle. Tal pensamento tem origem em Platão e Aristóteles (século V a.C.) e posteriormente René Descartes (1596-1650) que consideravam o corpo como uma organização autônoma, nomeando-o de corpo-máquina e corpo-mecânico (GREINER, 2005).

Nos primeiros textos da sua Gramatologia, Derrida sugere que o pensamento ocidental, desde Platão e Aristóteles, é estruturado em termos de oposições binárias. Filosofia, arte, literatura e cultura tendem a dividir material conceitual em categorias de termos binários homem/mulher, preto/branco, voz/silêncio etc. Mas essas duplas não são verdadeiramente opostas e um dos termos sempre acaba privilegiado em relação ao outro (DERRIDA in GREINER, 2005, p. 85).

Entretanto, segundo Greiner, apoiada por Varela e Anspach (1994), o corpo funciona como um sistema e não como um compartimento, e o ato de conceituar, por exemplo, não é uma função isolada do cérebro e do sistema nervoso, mas pensamos e aprendemos com o corpo todo, uma vez que o sistema sensório-motor e o sistema imunológico também possuem funções cognitivas, propondo “não apenas a evidência de que o corpo pensa, mas a de que o pensamento se organiza como ações possivelmente descentralizadas (...)” (GREINER, 2005).

Dessa maneira, a teoria corpomídia aponta contradições acerca do entendimento do corpo dualista e elucida uma outra maneira de compreendê-lo, livre das dicotomias, ou seja, apresenta uma outra maneira de entender o corpo; considerando que pensamentos e emoções são corpo e que este é resultado dos diversos atravessamentos em jogo; entre dentro e fora. Esta teoria está ancorada por diversos estudos que trabalham com Teorias da Arte, da Comunicação, da Filosofia e da Ciência, discutidas no livro “O Corpo: pistas para estudos indisciplinados”.

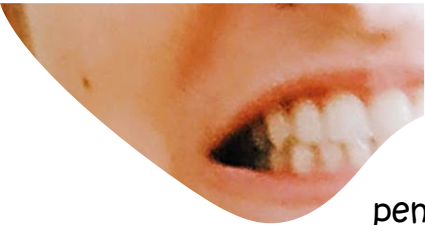
Diante desses estudos, Katz e Greiner propõem que o corpo e o ambiente estão sempre em comunicação, há uma troca constante de informações entre dentro e fora, sendo que ambos estão modificando e sendo modificados o tempo todo. Dessa forma, nem o corpo nem o ambiente estão estáticos/passivos a receber informações, ambos estão em movimento e em comunicação.

## MOVOPENSOSENTO

Cada pedacinho do meu corpo pensa; as unhas dos meus pés pensam, os meus cílios pensam, o meu umbigo pensa, cada pelo do meu corpo pensa, minhas cordas vocais também pensam, assim como cada fio do meu cabelo, pensa!



Cada neurônio do meu cérebro sente, cada sinapse é sentida na minha pele, o calor da minha pele é sentido pelo meu pensamento, penso cada sentir nas minhas entranhas, sinto meu pensar nos meus dentes, meus dentes pensam o meu sentir, sente!



A cada encontro entre a sola dos meus pés e o chão; meus ossos pensam o sentir que me move, a cada encontro entre os meus olhos e os objetos da minha casa; meus músculos sentem o pensar do encontrar, a cada encontro entre o calor do sol e a minha pele eu movo o pensar desse sentir, move!



Sou corpo.

A questão que aqui gostaria de destacar, é que diante da perspectiva do corpomente, a possibilidade de entender o corpo como um recipiente é cancelada, desse modo, o que ocorre é que as informações de fora dialogam (e dobram e torcem) constantemente com as de dentro, não há passividade, o corpo é ativo no encontro com o mundo, corpo-mundo dançam;

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a idéia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação (KATZ e GREINER, 2005, p.131).

Sobre corpo há ainda muito para refletir/torcer/dobrar, porém, a intenção desse recorte nesse percurso do trabalho é trazer à tona o questionamento da maneira como o corpo é ainda pensado/experimentado na sociedade ocidental em contradição com alguns estudos, como a teoria aqui comentada, que mostra um pouco da beleza do funcionamento do corpo e de suas potencialidades. “Um pouco” porque o corpo humano é ainda misterioso e enigmático para nosso próprio entendimento, mas acho que essa é também uma de suas/nossas belezas, o não saber.

Afirmar o “não saber” para afirmar a potência de estar atento; em busca, em movimento: “A inteligência é atenção e busca, antes de ser combinação de ideias. A vontade é potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha” (RANCIÈRE, 2019, p. 83). Proposta; uma experimentação de nós-corpo enquanto movimento; não há teorias que deem conta, há ideias que compõem, que dialogam, que afirmam! Pensamentos, emoções, afetos, sensações: corpo! Fluxos incessantes entre dentro e fora: corpo! Romper, experimentar, afirmar, recomeçar!

...

Klauss Vianna, um importante professor e pesquisador da dança no Brasil, questiona o modo hegemônico de pensar o corpo quando propõe que é necessário que uma sala de aula não seja um espaço “robótico” de reprodução de formas pré-determinadas, mas que seja um espaço em que movimento, pensamento e emoções possam dialogar e reverberar para fora do corpo.

Todas as ansiedades, questionamentos e dúvidas têm origem e resposta em mim e isso determina minha postura diante do mundo exterior. Aplicada a uma aula de dança, essa verdade toma vulto e as mesmas relações que existem no dia-a-dia afloram. Por isso não concordo com os que dizem que, ao entrar em uma sala de aula, é preciso deixar os problemas lá fora. Impossível, pois minhas angústias e tensões estão presentes em meu corpo, em meus gestos. Durante a aula é impossível camuflar, esconder o que sinto, o que trago do cotidiano (VIANNA, 2005, p. 75).

Entretanto, temos ignorado esse funcionamento engendrado do nosso corpo e embora ele continue a acontecer, nossa atenção e nosso modo de atuação no mundo está geralmente compartimentado a apenas um desses campos, de modo geral, somos convidados a uma racionalização unilateral, a um único modo de experimentar a racionalidade (em via de mão única), que convida ao distanciamento em relação aos nossos sentidos e sentires...como agora, enquanto você lê, consegue perceber a relação entre o fluxo da sua respiração e seu tônus muscular? Consegue identificar qual parte do seu corpo você sente mais pesada? Há alguma tensão na sua musculatura? Há espaços entre os ossos da sua coluna? Consegue identificar o que sente? Como se sente? A temperatura do ambiente? Os sons que te rodeiam?

Assim, por mais surpreendente que pareça, contadores, filósofos e escritores têm corpo e negar seu reconhecimento é apenas mais uma possibilidade de enterrar a discussão no binômio teoria-prática, que nada mais é do que uma extensão do dualismo mente-corpo (GREINER, 2005, p.17).

Para além de identificar esse cenário, acredito que vale destacar que diante da lógica dualista há sempre uma relação de poder, no caso da dualidade mente e corpo, a mente vem sendo privilegiada por nossa sociedade como superior aos campos de domínio do que se concebe por corpo. Uma das consequências desse privilégio é facilmente identificada nas escolas, lugar que conforme o tempo cronologicamente passa para cada indivíduo, o sentir vai sendo substituído pelo sentar, ou seja, conforme a idade “avança” para as crianças, as possibilidades de movimento vão cessando e apoiar o quadril nas cadeiras é o principal cenário que ali se encontra, sentar-escutar-responder só quando perguntam.

Os corpos em suas multiplicidades vão sendo calados; (n)os ensinam a obedecer e (n)os separam das corporiedades plurais, das necessidades de mover, de experimentar, de pensar de outros modos. As escolas têm silenciado as potencialidades criancescas que parecem protestar a todo momento essa violência “educacional”;

A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,  
de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não  
falar,  
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,  
roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a  
imaginação,  
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.  
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,  
as cem existem.

Loris Malaguzzi





## POR QUÊ?

Por que ao crescermos, as salas de aulas das escolas vão nos “encadeirando”? Por que elas deixam de ser espaços vazios? Por que há um “congelamento” dos nossos movimentos? Por que a escola vai nos separando de nós mesmos? Por que mover passa a ser permitido somente nas aulas de educação física? Existe educação-física? Como faz para separar os pensamentos dos movimentos? E os afetos dos movimentos? E os afetos dos pensamentos? O que as escolas ensinam? O que é ensinado nas escolas? O que é corpo para a educação? Quando dizem: “é muito importante trabalhar o corpo”, o que querem dizer? Pensamento também não é corpo? Por que não nos identificamos como corpos? Por que paramos de brincar? Por que somos reduzidos a fazer as mesmas coisas todos os dias? O processo de “transformação” da criança em adulta é um processo de diminuição das possibilidades de criar, explorar, sentir?

Como seria a vida se a escola não nos “encadeirasse”? Como seria a vida se a educação não nos separasse de nós mesmos? Ou melhor, como seria a educação se o livre mover, o livre sentir e o livre pensar fossem permitidos em nossa sociedade?

Como será, que seria?



Dizem também que a escola é o espaçotempo onde a educação acontece, posso afirmar, portanto, que é onde os corpos são educados? Se sim, que educação é essa? Educados para que? Qual é o corpo que a escola educa? Qual educação corporal a escola propõe?

Arrisco afirmar com Foucault e com minhas vivências/experiências que as escolas e as instituições educacionais, de modo geral, têm apresentado uma educação disciplinadora, produzindo corpos disciplinados; que não contestam, não questionam, que calam, consentem, obedecem, corpos passivos, sentados, achatados, separados de si mesmos.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos, exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 1997, p.135).

A disciplinarização dos corpos como forma de dominação, segundo Foucault (1997), acontece entre o século XVII e XVIII, ou seja, elas vêm acontecendo desde então, com modificações e adaptações conforme os interesses políticos dominantes. Portanto, educar os corpos a obedecer é um projeto político de longa data, há um investimento na ideia de corpo mecânico, pois são também corpos produtivos, que “não sentem”, mas que cumprem cronologicamente a rotina exigida para que a engrenagem do sistema continue a mover.

É nesse contexto que as diversas instituições, como a escola, vão se apropriando desse pensamento e persistindo na busca pelo controle que está vinculado a “modos de fazer” e a “modos de ser” impostos de fora para dentro. Ser criança, ser aluno, ser professor, ser homem, ser mulher, ser da maneira que “é preciso” ser.

Entretanto, as crianças parecem nos dar pistas para outros modos de existência; rompendo com os modos hegemônicos e disciplinadores que costumam nos criar campos identitários. Assim, em minhas experiências com as crianças dançantes que habitam essa

pesquisa, fui provocada a experimentar o corpo em “estado de delírio”, pois não havia qualquer teoria que desse conta dos lugares para onde fui convidada a passear, não havia lá corpos dualistas, mas também não eram corposmente ou corposmídia, eram muitas outras possibilidades de entendimento daquilo que podem os corpos. Foi então diante desses encontros que me coloquei a questionar: quais outros modos de pensar e experimentar os corpos são propostos nos encontros com as crianças? Será que a não dualidade dá conta da multiplicidade dos possíveis do corpo? E a dança, o que as crianças nos ensinam com ela? E a educação? Que educação em dança pode ser pensada quando nos deparamos com as infâncias das crianças?

Responder a essas questões que foram acontecendo no percurso dessa pesquisa, me (a)parece (como) um convite para reflexão mais do que a possibilidade de gerar respostas. Ou talvez, sejam possíveis algumas respostas que movem, portanto, que não fixam. Mover. Dançar. Experimentar. Sentir. Talvez esse seja o convite...

É difícil vivenciar com intensidade nossas emoções e sentimentos mais profundos. Por vezes, esse enfrentamento assume a conotação de um risco, que nem todos estamos dispostos a correr. Acostumados a introjetar a ordem à nossa volta, habituamo-nos a não olhar, não ouvir, não sentir intensamente e desprezar a importância dos fatos e acontecimentos menores, quase imperceptíveis – embora fundamentais. Quando trabalhamos o corpo é que percebemos melhor esses pequenos espaços internos, que passam a se manifestar por meio da dilatação. Só então esses espaços respiram (VIANNA, 2005, p. 70).

Nesse sentido essa pesquisa foi atravessada por um pesquisar “com”; com as crianças, com as imagens, com as danças, com o Imago, com a Técnica Klauss Vianna, com tudo isso misturado, emaranhado...

Ouvir... (por aqui sons de pássaros... e por aí?)

Olhar... (por aqui livros, canetas, parede azul, quadro de flor... e por aí?)

Sentir... (por aqui sede, pele do braço na madeira da mesa, pele dos dedos no teclado do notebook, sono, preocupação... e por aí?)

Proponho uma pausa...um espreguiçar e uma deslocamento; andar um pouco onde quer que você esteja, andar e observar; andar e ouvir, andar e olhar, andar e sentir...

Espaço para inserir (escrever/desenhar/fotografar/filmar...) sua experiência de deslocamento...



## SENTIR: SENTIRES



Sentir os sons, ouvir as cores, saborear os cheiros, tatear os gostos!

Mergulhar nos sentires e escutar o corpo; fazer pausas e... sentir sentir sentir...

Observar o sentir, se ocupar disso, aprofundar!

Deixar ir...em seguida vem outro sentir, observar...e Vai-se embora novamente...



Sentir é fluxo, movimento...é dança?

Dançar é fluxo, movimento...é sentir?

Sinto, logo danço? Ou...

Danço, logo sinto?

Respirar...

Observar o ar entrar e sair...



Brincar; não levar tão a sério! Sentir e brincar, deixar ir e sentir novamente, se ocupar!

Recomeçar, respirar, divertir-se...

Experimentar...

Experimentar com as Crianças...

Aprender com as Crianças...

Experimentar aprender com as Crianças...

Aprender experimentar com as Crianças!

## 1.2. TÉCNICA KLAUSS VIANNA EM TRAJETÓRIA

### O ANDARILHO

Eu já disse quem sou. Ele.  
 Meu desnome é Andaleço.  
 Andando devagar eu atraso o final do dia.  
 Caminho por beira de rios conchosos  
 Para as crianças da estrada eu sou o Homem do Saco.  
 Carrego latas furadas, pregos, papéis usados.  
 (ouço arpejos de mim nas latas tortas.)  
 Não tenho pretensões de conquistar a inglória perfeita.  
 Os loucos me interpretam.  
 A minha direção é a pessoa do vento.  
 Meus rumos não têm termômetro.  
 De tarde arborizo pássaros.  
 De noite os sapos me pulam.  
 Não tenho carne de água.  
 Eu pertenço de andar atoamente.  
 Não tive estudamento de tomos.  
 Só conheço as ciências que analfabetam.  
 Todas as coisas têm ser?  
 Sou um sujeito remoto.  
 Aromas de jacintos me infinitam.  
 E estes ermos me somam.  
 (BARROS, 2016, p. 60).

Foi a Mayra de 2016 que movimentou e foi movimentada a encontrar o curso de Especialização em Técnica Klauss Vianna na PUC de São Paulo. Me recordo do primeiro dia de aula, mas mais do que daquela aula, me lembro do percurso, do deslocamento, da caminhada que fiz para chegar da minha casa, em Rio Claro-SP, até a PUC...

Sai de casa bem cedo para embarcar no ônibus das 6h, ainda estava escuro, ao chegar na rodoviária me recordo da sensação alegre mas também um pouco amedrontada e um tanto ansiosa, lembro que essa mistura de afetos tomaram o meu corpo durante todo o percurso até a rodoviária de São Paulo. Ao descer do ônibus a minha sensação era de estar em outro universo, outro espaçotempo; sai de Rio Claro quando ainda estava escuro, não havia ninguém nas ruas, a rodoviária praticamente vazia, os sons mais evidentes eram, talvez, cantos de pássaros. Ao chegar em São Paulo, por volta das 8:30, o dia parecia já ter começado a muito tempo, os sons de buzinas, motores, vozes, passadas apressadas, deixavam pouco espaço para qualquer canto de qualquer pássaro. Fui então tomada por uma necessidade de atenção, além da

movimentação rápida e ágil que aquele local me exigia, eu também precisava percorrer um caminho ainda desconhecido para mim. Assim, embarquei em um fluxo de pessoas que não me davam espaço para uma respirada mais longa ou tempo para uma movimentação menos linear, pausar naquela multidão seria quase suicídio, embora eu tenha sentido vontade de parar diversas vezes, mas continuei. Eu estava em um fluxo de muitas pessoas, muitos cheiros, muitos sons, muitas cores, muitas texturas, porém não parecia haver tempo algum para isso tudo, havia uma pressa “instalada” naqueles corpos que basicamente precisavam chegar em algo, em alguém, era o ponto de chegada que estava em jogo, e dessa forma, o trajeto parecia ganhar uma espécie de inexistência. Mas ali, naquele momento, eu estava um ponto fora da curva, porque era o trajeto que me interessava, ou melhor, foi o trajeto que me tomou, não necessariamente porque eu estava interessada nele, mas porque para mim eram pessoas novas, cheiros novos, sons novos, cores novas, texturas novas, lugares nunca vistos que me atravessaram de uma maneira que eu estava lá, existindo, em trajetória. Embora eu considere que tudo é sempre novo porque estamos em movimento; mudando e sendo modificados, eu suponho também que há um anestesiamento para as diferenças nas repetições, portanto, caminhar diversas vezes pelo mesmo trajeto sempre será diferente, mas geralmente não nos damos conta disso pois estamos adormecidos em nós mesmos. Voltando ao percurso em descrição; depois de embarcar na multidão de fluxos de atravessamentos, peguei o metrô e cheguei até a Barra Funda, mais pessoas, mais cheiros, cores, texturas...da estação de metrô eu precisava pegar um ônibus para chegar até a PUC, mas não sabia exatamente qual era esse ônibus, então perguntei para uma pessoa; uma pessoa cheia de histórias, idas, vindas, percursos, subjetividades, mas quais? Não sei. Não perguntei, eu só disse: “você sabe qual ônibus devo pegar para chegar até a PUC?” e ele disse que não. (Quantas pessoas encontramos em nossas caminhadas sem ter qualquer ideia de quem são?). Perguntei para uma segunda pessoa que me indicou o local de partida (ou chegada) do ônibus que eu deveria pegar. Entrei no ônibus e troquei algumas palavras com o cobrador solicitando que ele me avisasse quando chegássemos ao ponto mais próximo da PUC. Em seguida, não me lembro exatamente em qual momento, mas meus olhos cruzaram aos de outra pessoa, um encontro, ela se aproximou de mim e perguntou se eu estava indo até a PUC, respondi que sim e em seguida descobrimos que seríamos colegas de turma. Esse encontro modificou meu corpo, nos duas não sabíamos



exatamente como chegar ao local desejado, mas estávamos juntas e isso parecia mudar tudo. Foi um encontro gerador de potência. E assim, chegamos, último andar, chão de madeira, janelas grandes, sapatos na entrada, pés descalços, roupas largas, pessoas, pessoas, corpos, corpos, bolsas no banco de madeira no canto da sala, ísquios no chão, alegria, alegrias, sorrisos, medos, das janelas via prédios, mulheres, mulheres, mulheres, nomes, Neide, Danielle, Paulínia, Julia, Olivia, Isadora, Mayra, Alessandra, Paulo, Roseane, Jussara, Marines, Luzia, ossos, tônus, apoios, espaços, olhares, memórias, sensações, palavras, palavras, danças, danças, danças, danças, experiências...



### 1.3. (DES)PROTOCOLOS

Há *traços dinâmicos*: se avançar, trepar, descer são dinamismos de personagens conceituais, saltar à maneira de Kierkegaard, dançar como Nietzsche, mergulhar [70] como Melville são outros, para atletas filosóficos irreduzíveis uns aos outros. E se nossos esportes hoje estão em plena mutação, se as velhas atividades produtoras de energia dão lugar a exercícios que se inserem, ao contrário, sobre feixes energéticos existentes, não é somente uma mutação no tipo, são outros traços dinâmicos ainda que se introduzem num pensamento que “desliza” com novas matérias de ser, vaga ou neve, que fazem do pensador uma espécie de surfista como personagem conceitual; renunciemos, então, ao valor energético do tipo esportivo, para sublinhar a diferença dinâmica pura que se exprime num novo personagem conceitual (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 87).

Protocolo foi o nome dado a uma parte do processo da formação em Técnica Klauss Vianna, um convite feito pelas professoras para que registrássemos nossos encontros com/pelas/através de palavras. E a seguir apresento o que chamei de desprotocolos; partes desconexas dos escritos de 2016 e de 2017, os trechos escolhidos, os riscos e os destaques são escolhas de uma Mayra outra, não exatamente a dos anos que escreveu, embora essas também façam parte da que rabiscou, todas são parte desse personagem mutante que a narradora vem criando...

Fica, então, o convite para uma leitura rasgada e deslizante de percepções, sensações e afetações dos encontros dançantes desses dois anos de formação...

[naquele instante percebi o quanto estava ansiosa e preocupada em fazer o “correto”, deixando de perceber as sensações, de apreciar o momento, de olhar para os outros. Tais pensamentos me levaram imediatamente a relação com nossa vida cotidiana, cheia de preocupações, inquietações e pressa, nos levando para longe de nós mesmos e para longe dos outros]

[E assim se resume o primeiro dia de prática: movimentos, espaços, olhares e sensações. E principalmente saio dessa aula passando a ~~me~~ perceber mais e a perceber mais as ~~outras~~ pessoas, os espaços que ~~nesses~~ corpos ocupam, afinando o olhar e a atenção e mudando direções, sentidos e ângulos]

[perceber a sensação, tomar consciência do meu estado naquele momento, me leva a certa calma, a certa tranquilidade, a relaxar, a fluir]

[Achei esse exercício incrível pois fui percebendo coisas diferentes de um mesmo objeto ou de uma mesma pessoa dependendo do ângulo que olhava. E em um desses momentos pensei na ~~fiz imediatamente uma ligação com a~~ vida, já que penso que as coisas dependem de como as enxergamos e ~~de como as absorvemos~~, ~~dependem~~ da maneira como as olhamos e das sensações que estão nos atravessando naquele momento, uma mesma informação pode ter milhares de reações em pessoas e em momentos diferentes]

[relaxar mais, ~~de não querer~~ compreender tudo, ~~mas de~~ sentir mais, ~~de me~~ cobrar menos, ~~e sempre, de~~ estar mais presente ~~comigo mesma e com o outro~~]

[acredito que padrões são criados ao longo dos anos, pela relação entre corpo, ambiente e cultura. E os mesmos nos acompanham por anos como consequência da falta de presença, da falta de percepção, dos nossos automatismos cotidianos, que nos leva para longe de nós mesmos]

[~~mais~~ sensações, percepções, movimentações, inquietações. Fico com a vontade de pesquisar ~~mais~~, buscar ~~mais~~ e agir ~~mais~~]

[aula e vida têm se misturado, já sinto mudanças ~~em minhas~~ nas percepções, em minha atenção com meu corpo e com ~~os~~ corpoS ~~de~~ outroS]

[Identificar os nossos limites e compreender que são diferentes dos limites doS outroS é extremamente necessário. Técnicas e/ou professores que não compreendem essa diversidade entre os diferentes indivíduos, acabam reforçando um conceito de corpo como máquina, de corpo padronizado, e há, portanto, pouca liberdade de expressão e compreensão de si mesmo como ser único mesmo dentro de um grupo (**multiplicidade**)

[como meu corpo reage quando não sou mais (**apenas**) eu que estabeleço meus limites? Quando há um novo corpo, há também um novo limite, como chegamos a ele?]

[Sempre tive algumas inquietações em relação as técnicas de dança, principalmente a clássica, no entanto desde pequena fiz ballet e posteriormente passei a dar aulas. Mas sempre procurei buscar novas formas de aula, porém ainda muito “crua”, o caminho ~~ainda~~ era desconhecido **(e ainda é...)**. Com o encontro com a TKV algumas coisas têm modificado, já apliquei algumas propostas em minhas aulas, o que tem me causado imensa alegria e satisfação]

**[estamos mudando a todo momento, o corpo está constantemente em transformação, nunca pronto e acabado, por isso não “somos”, mas “estamos”]**

[foi questionada a diferença entre o “meu tempo” e o “tempo da rotina”, das obrigações, do sistema em que vivemos. E como lidar com essa diferença? Como perceber ~~e~~ de que maneira isso implica no meu corpo? Paramos para perceber?

Durante a semana essa questão do tempo na relação com o peso me chamou bastante a atenção, percebi um corpo pouco entregue, cheio de tensões, preocupada com os afazeres, com os prazos, com o tempo. Vivemos nesse estado de tensão, e a “falta” de tempo pouco nos ajuda a parar para nos perceber, qual o seu peso? Qual o seu tempo? Quanto tempo você tem para o seu peso?]

[quando se copia movimentos, há ~~na verdade~~ uma recriação deles, uma vez que o meu corpo é diferente do corpo do outro, ~~logo~~ portanto, **será** que o movimento sempre é original? Reinventado? Reestruturado?]

[estamos ignorando o peso do nosso corpo o tempo todo, não deixamos o peso chegar, estamos tensos e ativos sempre, já que ~~somos~~ “devemos” ser corpos produtivos dentro de um sistema que assim o exige]

[a Técnica Klauss Vianna busca essa não explicação, a fim de que o aluno possa experimentar, tornando o processo mais rico, abrindo dessa forma o leque para diversas possibilidades a partir de corpos tão diferentes]

**[o entendimento da TKV como uma busca que nos leva para diversos lugares, onde o conceito nasce via experiência e não é dado a priori]**

[uma repetição com um foco de atenção, como é trabalhado dentro da técnica. O foco de atenção modifica a repetição já que gera um movimento, um movimento interno, alterando de alguma forma a mesma trajetória já percorrida anteriormente]

[E fomos questionadas: o que a troca com o outro me provoca? Como o meu corpo reage ao gesto do outro? Como o movimento do outro “cabe” em meu corpo?]

[Fico com a sensação de que os micros movimentos conscientes são extraordinariamente macros internamente]

[Neide comenta que existe uma metodologia dentro da TKV, mas que essa permite uma liberdade, um respeito as particularidades de cada professor, de cada aluno, de cada pessoa, de cada corpo. Ou seja, há uma ruptura da ideia de técnica como algo engessado e padronizado, na TKV os princípios e objetivos são comuns, mas **há abertura para as singularidades**, para que cada indivíduo carregue na sala de aula e no palco sua história de vida de uma forma mais livre, sem precisar se encaixar em um determinado padrão]

**[Que essa nova dança que nasce em meu corpo nunca pare]**

**[Hoje, percebo e entendo que as dúvidas são importantes e essenciais, elas nos movem, enquanto a busca por respostas certas e definições concretas podem fazer cessar esse movimento, pois as respostas podem aparecer, mas é preciso entender que elas são singulares dentro de cada interpretação, e passageiras diante do nosso próprio percurso]**

[Vianna (2005) afirma que é fundamental que a sala de aula tenha relação com a vida, e que a técnica facilite o caminho em direção ao autoconhecimento, caso contrário, sou um reprodutor de passos, ou seja, “conheço apenas a forma, que é fria, estática e

repetitiva, e nunca me aventuro na grande viagem do movimento, que é vida(...)" (VIANNA, 2005, p. 73).]

[o processo para mim foi um processo de encantamento. Encantamento com esse encontro com o corpo que **vê**, com o corpo que **sente**, com o corpo que **percebe** e com o corpo que **dança**; dessa sensibilidade que parte de dentro, mas que transborda para fora transformando-se em arte; do reconhecimento desses corpos tão singulares, e ao mesmo tempo tão plurais; do encontro com esse corpo que é presença, que é relação, que é movimento e que é vida.]

["sei que este trabalho não está pronto nem ficará pronto nunca: são observações, reflexões, sensações que se modificam e ampliam-se no dia-a-dia, na sala de aula, no meu encontro comigo mesmo" (VIANNA, 2005, p. 70).]



#### 1.4. TÉCNICA KLAUSS VIANNA: COMO EXPLICAR EXPERIÊNCIAS?

“A vida é a síntese do corpo e o corpo é a síntese da vida” (VIANNA, 2005, p. 103)

Falar em Técnica Klaus Vianna é desafiante uma vez que se trata de um percurso de mais de 40 anos de pesquisas atravessado por diversas pessoas, mas embora minha experiência nesse campo ainda seja jovem, não vejo como não escrever sobre esses percursos que modificaram meu modo de pensar/fazer dança e de ser/estar com o mundo.

Dessa maneira, para tracejar esse percurso vou me ancorar em estudos<sup>2</sup> de gerações anteriores a minha, que tiveram contato direto com a família Vianna, bem como o único livro<sup>3</sup> escrito por Klaus Vianna. Entretanto, minhas experiências também serão consideradas, uma vez que é meu corpo que escreve, pensa, move e, portanto, embora eu esteja buscando um cuidado nessa reflexão composta por uma multiplicidade de experiências, é impossível desconsiderar minhas singularidades (também múltiplas) com esses encontros.

Desse modo, escolho utilizar o termo “escola Vianna”, proposto por Jussara Miller, uma vez que Klaus e Angel Vianna tiveram importantes contribuições no ensino da dança no Brasil e no pensamento de corpo das artes cênicas em geral, questionando, repensando e propondo novos caminhos. Dessa forma, o termo “escola” é adotado “como fonte de pesquisas que dela se ramificaram por meio de influências e confluências entre as singularidades da investigação de cada artista pesquisador” (MILLER, 2012, p.15). A autora afirma que o casal Vianna originou a pesquisa da Técnica Klaus Vianna, que segue viva com as gerações seguintes, sendo conservada e ao mesmo tempo renovada a partir da ação de cada um.

A Técnica Klaus Vianna, portanto, se ramifica da Escola Vianna, que não busca uma estagnação, mas uma flexibilidade da pesquisa de maneira que cria diversas possibilidades de ação sem perder a relação com seus princípios. Dessa maneira, a pesquisa iniciada e proposta pelo casal Vianna, é de caráter investigativo e criativo, ou seja, a pesquisa é pensada como processo de busca.

---

<sup>2</sup> Neves (2008), Neves (2010), Miller (2007) e Miller (2012).

<sup>3</sup> A Dança (2005)

Pensar em pesquisa como processo de busca já implica movimento e continuidade, ou seja, uma possibilidade de ação que seja nova e original e, ao mesmo tempo, se ancore na continuação de alguns princípios precedentes. A tradição, desse ponto de vista, não é estanque e cristalizadora, mas referência de um território sempre em renovação. As perguntas não são respondidas como regras, mas reatualizadas como necessidade de pesquisa em continuidade (MILLER, 2012, p. 17).

As pesquisas do casal Vianna, que tiveram início na década de 1940, vem influenciando diversos corpos que continuam suas pesquisas como um processo singular. Nesse sentido, minha experiência como aluna da Técnica Klauss Vianna pode ser um exemplo, uma vez que tive aulas com diferentes professoras que reverberam esses modos múltiplos que a TKV e/ou a experiência com Klauss e/ou com Angel toca cada corpo que segue com pesquisas diversas. Eram aulas que fugiam de uma forma “correta” de fazer de modo que cada professora-pesquisadora seguia seus fluxos de pesquisa enredados pelas experiências próprias.

Aqui talvez seja interessante elucidar a ideia de Técnica Klauss Vianna que passa a ganhar esse nome em 1994 após cerca de 10 anos<sup>4</sup> de pesquisas lideradas por Rainer Vianna<sup>5</sup> e Neide Neves<sup>6</sup>, que tinham como objetivo sistematizar partes<sup>7</sup> dos trabalhos/pensamentos de Klauss Vianna. A intenção desse trabalho era/foi possibilitar a difusão dessas ideias de suma importância para o cenário das artes da cena no Brasil e, principalmente, para a dança.

Porém, embora Rainer e Neide tenham chegado a uma organização dos materiais na década de 1990, a pesquisa continuou e continua sendo atualizada, repensada, modificada pelas diversas pesquisadoras do trabalho de Klauss. São importantes exemplos desse movimento: a dissertação de mestrado de Miller que reverberou em um livro (2007) e a tese de doutorado de Neves (2010). Nos dois trabalhos fica evidente que as pesquisas seguem vivas e moventes; criando aberturas, rupturas e pensares outros.

Não se trata, portanto, de aprisionar ou cristalizar o trabalho. Pelo contrário, com uma sistematização, as bases tornam-se claras e firmes para poder construir, transformar e pesquisar um caminho. É aí que se encontra o movimento de uma

---

<sup>4</sup> Em Neves (2010) a autora conta um pouco desse percurso iniciado em 1983 e que passou por diversos nomes.

<sup>5</sup> Filho de Klauss e Angel Vianna, foi bailarino, professor e pesquisador da dança.

<sup>6</sup> Na época, além de bailarina e aluna de Klauss Vianna era também casada com Rainer. Atualmente é professora e preparadora corporal nos cursos de Comunicação das Artes do Corpo e na Especialização em Técnica Klauss Vianna, ambos na PUC-SP e no curso de Teatro de Universidade Anhem.bi-Morumbi.

<sup>7</sup> Aqui proponho essa ideia de “partes do trabalho de Klauss Vianna” uma vez que seu trabalho foi se modificando ao longo do tempo e a sistematização foi feita a partir de um recorte deste.



pesquisa: explicitar o trabalho, criando uma discussão detalhada para mantê-lo vivo e presente para as próximas gerações. A sistematização foi, sem dúvida, uma grande conquista. Entretanto, é bem verdade, as explicações sobre a técnica somente são validadas com as vivências práticas (MILLER, 2007, p. 25).

Klauss era questionador e essa sempre foi a tônica do seu trabalho. Semeou a compreensão de que o artista deve se provocar constantemente, questionando o que se torna repetitivo e padronizado, buscando novos pontos de vista. Seria mal compreendê-lo defender suas falas como dogmas a serem seguidos, imutáveis, fixos. Nesse sentido, aqui são repensados e ressignificados vários pontos, com base tanto na prática diária, quanto em novos estudos do corpo e da comunicação (NEVES, 2010, p. 33).

Além disso, vale ressaltar que embora o trabalho de sistematização tenha acontecido, alguns professores e professoras seguem difundindo o trabalho de Klauss Vianna sem necessariamente ter entrado em contato com esse processo, mas exploram percursos de aula a partir das experiências como alunos e alunas de Klauss, são exemplos: Zélia Monteiro e João de Bruçó, professores que também tive contato durante a Especialização.

Portanto, a intenção aqui não é apontar certos e errados, mas destacar a importância da continuidade desse trabalho através de livros e de teses e de dissertações e de aulas e de conversas e...e...e... Possibilitando que esses movimentos atravessem fronteiras gerando fluxos que deslocam o mover-pensar a experimentar outros modos dançantes possíveis.

Quando me apaixonei pela dança e pelas possibilidades expressivas do movimento, eu era um adolescente. Ao longo dessa ligação, que já dura mais de quarenta anos, procurei perceber e questionar os gestos e movimentos humanos em sua profundidade – sempre orientado por minhas inquietações, em parte provocadas pelas inúmeras lacunas que um bailarino brasileiro enfrenta em sua formação. Mas não quero aqui demonstrar um método pronto e acabado. Semelhante às infinitas descobertas que a vida nos proporciona, um processo didático e criativo é inesgotável. Por isso, em vez de conduzir adaptações para maneiras de dançar ou se movimentar que me agradam ou com as quais me identifico, prefiro apresentar informações e estimular contribuições individuais. É o que pretendo com base nas reflexões – e dúvidas – contidas neste livro. Que, espero, não busque nem estabeleça certezas, mas desperte o desejo permanente de investigação perante a dança e a arte – que para mim, se confundem com a vida (VIANNA, 2005, p. 15).

Dessa maneira, apesar da Técnica Klauss Vianna, utilizar o termo *técnica*, este é compreendido de maneira diferente do sentido tradicional. Tradicionalmente, o termo tem sido utilizado a partir de uma lógica mecanicista e dicotômica de corpo, pois é utilizado como sinônimo de aquisição de habilidades específicas, no caso da dança, é utilizado

como sinônimo da aquisição de um vocabulário de passos, compreendendo, portanto, o corpo como um receptor de informações que são simplesmente armazenadas. Em contrapartida, a TKV propõe uma ressignificação do termo, compreendendo técnica como um sistema aberto, como um fazer que gera conhecimento, fundamentada, portanto, na compreensão da unidade corpórea (NEVES, 2010).

Na aplicação prática dos princípios e tópicos que compõem o método de trabalho desenvolvido por Klaus, encontra-se material para a sistematização da técnica. Não se trata de uma compreensão tradicional de técnica de dança, em que as instruções são trabalhadas em exercícios codificados e fixos, movimentos a serem repetidos com o máximo de fidelidade formal. No caso da Técnica Klaus Vianna, as instruções, como componentes de um sistema aberto, combinam-se de diversas maneiras entre si; estão abertas a interações, trocas na relação com os corpos e com outros trabalhos e ganham complexidade nestas relações; são flexíveis, mas, principalmente, não perdem sua relação com o todo, com os princípios de base. Uma particularidade importante é o fato de não se trabalhar a partir da cópia de formas e movimentos, mas de instruções baseadas no funcionamento do corpo, acionando os movimentos e deixando à organização atual dos sistemas corporais o encargo da resposta em forma de movimento (NEVES, 2010, p. 60).

O termo técnica, nesse caso, está ancorado no funcionamento do corpo, rompendo com os dualismos técnica/método e corpo/mente. Dito de outra forma, o que temos é uma ressignificação desse termo que é hegemonicamente utilizado de maneira a desconsiderar o pensamento envolvido em toda e qualquer ação, originário de uma separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Utilizando o exemplo que aqui nos interessa, a dança, esta é muitas vezes compreendida como uma atividade “do fazer” e não “do pensar”, deixando evidente, nesse modo de pensar, a ideia engendradora de corpo-mecânico. Entretanto, essas separações não são verdadeiras uma vez que em todo e qualquer movimento há pensamentos; movimento é pensamento, assim como pensamento é movimento.

Nesse sentido, a Técnica Klaus Vianna, se utiliza do funcionamento corporal para potencializar o movimento dançado, ou seja, há um estímulo para o reconhecimento dessas relações entre pensamentos, emoções e movimentos a partir de direcionamentos ósseos que ativam a musculatura e reverberam em movimentos autorais nos corpos de cada dia. Portanto, as instruções utilizadas têm como princípio evidenciar esse funcionamento enredado entre os sistemas corporais, bem como a relação destes com seu entorno, ou como tenho chamado, uma atenção aos encontros; entre os pés e o chão, entre as mãos e o ar, entre os olhos e as cores, entre as orelhas e os sons...entre.

Em resumo, a TKV é uma técnica brasileira de dança que revolucionou e continua revolucionando as maneiras de fazer/pensar a dança e o corpo a partir das inquietações de Klauss Vianna. As dúvidas e as curiosidades dele, ancoradas pelas experiências como aluno, dançarino e professor, foram se transformando em ações inventivas, potentes e criadoras, tornando possível modos outros de experimentar o dançar.

Meu trabalho, portanto, busca dar espaço para a manifestação do corpo, com os conteúdos da vida psíquica, da expressão dos sentidos, da vida afetiva. Não é possível negligenciar ou esquecer tais coisas nem fazer que o corpo permaneça mudo e não transmita nada: as informações que ele dá são incontroláveis. Temos é que conhecer esses processos internos poderosos e dar espaço para que eles se manifestem, criando assim a coreografia, a dança de cada um (VIANNA, 2005, p. 150).



\*Imagens das páginas 29, 34 e 39: aulas da Técnica Klauss Vianna no curso de Especialização na PUC-SP. Fotos: Henrique Okajima Nakamoto.

## 2. SEGUNDO ATO: O PRESENTE QUERENDO EMERGIR

### Ato de coragem:

Abertura desconhecida: entrada!

### Ato de entrega:

Experiências, infâncias, mistérios

Dançar e criar

Criar e dançar

### Ato de descobertas:

Corpos, danças, educações

sssssssssss

### Ato de incertezas:

Como? Onde? Por quê?

Para que?

Para quem?

### Ato de riscar:

Arriscar e dançar os riscos...

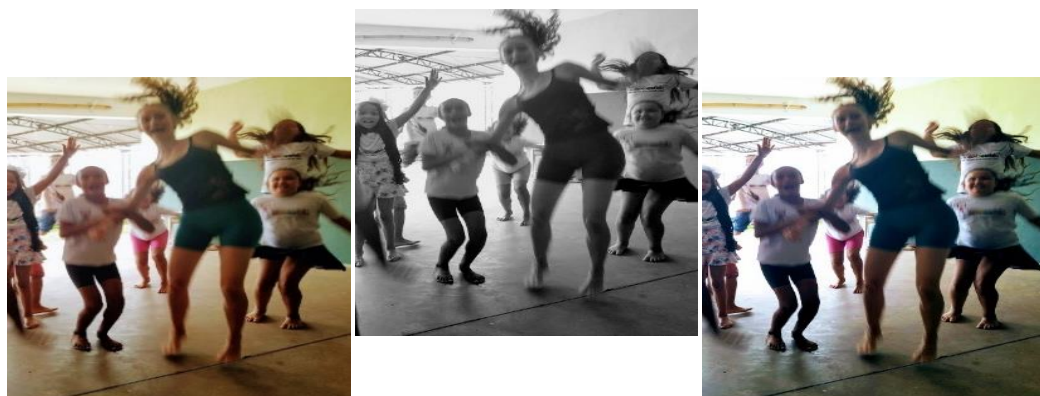
Vai entrando. A água salgadíssima é de um frio que lhe arpeia e agride em ritual as pernas.

Mas uma alegria fatal – a alegria é uma fatalidade – já a tomou, embora nem lhe ocorra sorrir. Pelo contrário, está muito séria. O cheiro é de uma maresia tonteante que a desperta de seu mais adormecido sono secular.

E agora está alerta, mesmo sem pensar, como um pescador está alerta sem pensar. A mulher é agora uma compacta e uma leve e uma aguda – e abre caminho na gelidez que, líquida, se opõe a ela, e no entanto a deixa entrar, como no amor em que a oposição pode ser um pedido secreto.

O caminho lento aumenta sua coragem secreta – e de repente ela se deixa cobrir pela primeira onda! O sal, o iodo, tudo líquido deixam-na por uns instantes cega, toda escorrendo – espantada de pé, fertilizada.

Agora que o corpo todo está molhado e dos cabelos escorre água, agora o frio se transforma em frígido. Avançando, ela abre as águas do mundo pelo meio. Já não precisa de coragem (...) (LISPECTOR, 1998, p. 79).



## 2.1. E QUANDO NÃO DÁ “CERTO”?

No começo era o verbo.  
 Só depois é que veio o delírio do verbo.  
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde a  
 criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos.*  
 A criança não sabe que o verbo escutar não funciona  
 para cor, mas para som.  
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele  
 delira.  
 E pois.  
 Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer  
 nascimentos -  
 O verbo tem que pegar delírio.  
 (BARROS, 2016, p. 17).

E quando as experiências vividas na PUC no chão de madeira das salas do quinto andar “não dão certo” no chão de concreto do pátio do Núcleo Artevida? E quando os tópicos da TKV lindamente sistematizados por adultos, se misturam e são desistematizados pelas crianças? E quando o planejamento é atravessado pelo aventuramento? Sabemos o que fazer? Eu soube o que fazer? O que acontece quando não dá certo? Sabemos aprender com as crianças? Sabemos “delirar” com as crianças? Sabemos delirar o mover? Sabemos dançar delirantemente? Eu soube?

Essa parte do texto talvez seja o encardido da sola do pé, o suor das axilas, o ranho do nariz e a sujeira presa embaixo das unhas. Essa é a parte do trabalho que embora tivesse a intenção de dialogar sobre ensinar, talvez, dialogue mais sobre aprender, ou sobre novos modos de estar com esses dois conceitos. Essa parte do texto tem mais dúvidas do que certezas, tem mais medos do que coragens, tem mais riscos do que seguranças. Essa parte do texto é feita de encontros; entre uma menina grande e meninas e meninos pequenos, entre imagens e palavras, entre uma professora de dança que dança e crianças dançantes, um encontro, entre.

Também não sei bem onde essa história começa, mas sei que ela diz respeito à quando estive professora de dança do Núcleo Artevida, uma ONG localizada na periferia da cidade de Rio Claro que atende crianças em situação de risco oferecendo diversos serviços e atividades culturais, entre elas, aulas de dança. Iniciei essa aventura em 2018

e era a primeira vez que estava como professora fora de uma escola de dança, bem como em uma ONG periférica, nesse sentido, os desafios foram inúmeros.

O trabalho na ONG surgiu logo após a finalização da Especialização em TKV sendo que finalizei o trabalho de conclusão do curso com a seguinte questão: “Por último, mas não menos importante, destaco a relevância da missão, no papel de professora, de ampliar o ensino da dança, e mais especificamente da TKV, para locais periféricos, a partir do questionamento: quem tem acesso ao ensino de dança?”. Portanto, a oportunidade de estar no Núcleo Artevida foi um presente para meus moveres que estavam em busca de respostas por essas direções.

Entretanto, as tais “respostas” desestabilizaram minha estrutura de maneira a embaralhar toda e qualquer ordem possível: sentia que não tinha mais apenas dois pés, duas pernas, dois braços, duas mãos, um tronco e uma cabeça; eu as vezes tinha cinco pés, sete mãos e três cabeças, as vezes eram vinte braços, cinquenta dedos e dez troncos, e as vezes as mãos tinham a função dos pés, os pés da cabeça e a cabeça do tronco, cada dia era de um jeito, não tinha começo e não tinha fim; tinham meios, tinham caminhos, tinham possibilidades, tinham corpos, tinham danças, tinham infâncias, tinham plurais, sempre, plurais.



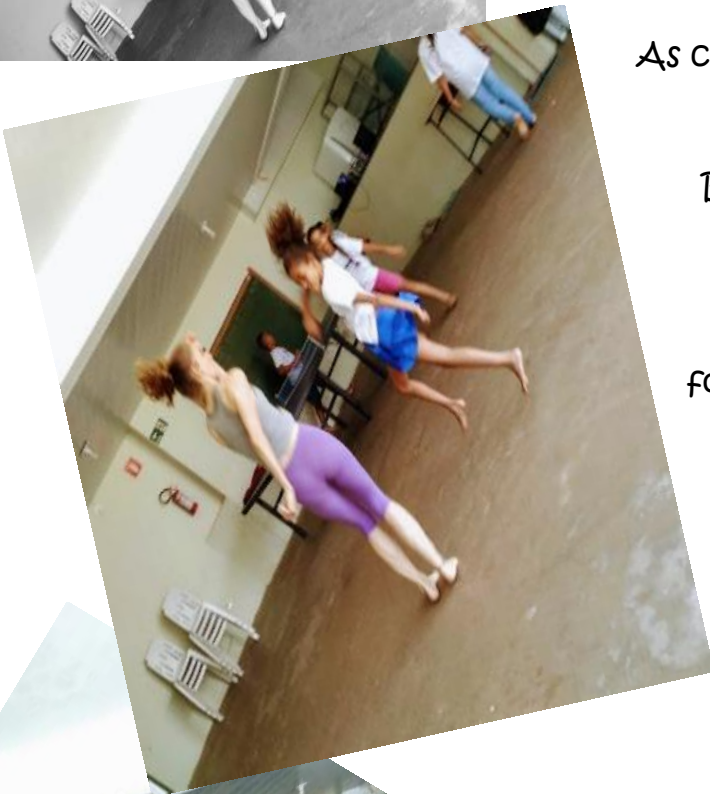
“Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que *é preciso encontrar*. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à *coisa* que já conhece” (RANCIÈRE, 1987, p.56).

## A POTÊNCIA DOS ENCONTROS

É um dia comum de trabalho, mas é também um dia que certa tristeza toma conta de mim.



Vou ao encontro das crianças dançantes.  
Eu olho para elas e não sei o que fazer. Não  
planejei muita coisa. E agora?  
Resolvo iniciar pelos pés; massagem e conversa.



As crianças sugerem um “pega-pega dança”.

Eu aceito a sugestão.  
Brinco-danço com elas. Sorrisos, gritos,  
risadas, boas risadas.  
Paramos um pouco para recuperar o  
fôlego; respiro fundo e sinto a alegria de  
estar viva.

Depois brincamos mais, até nos  
cansarmos...  
Então, iniciamos uma proposta de  
improvisação. Eu danço com elas.

Encontro uma dupla. Olhamos nos olhos uma da  
outra. Dialogamos por um tempo que é só  
nosso, dialogamos sem dizer uma  
palavra.



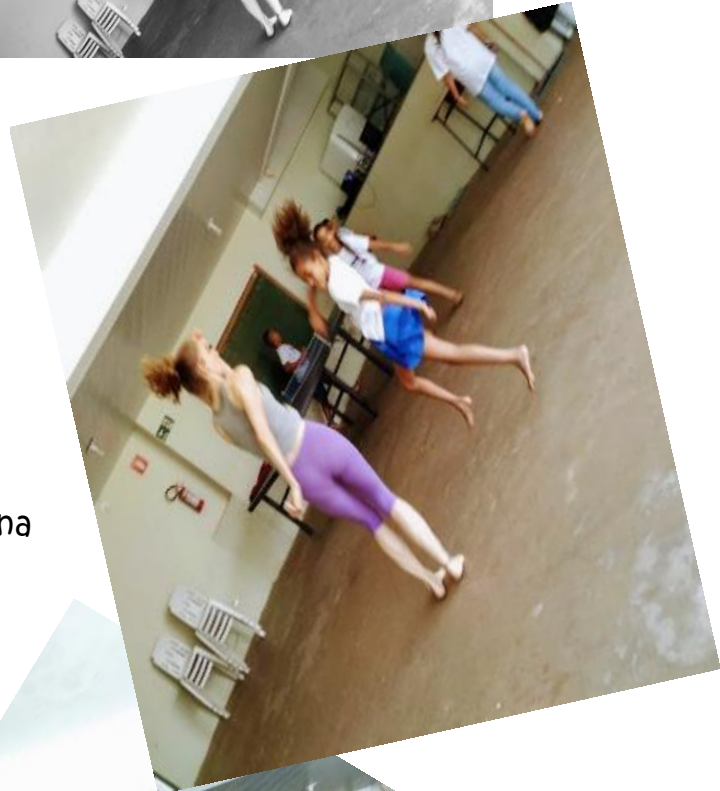
Esse encontro é potente de uma maneira que meu corpo se arrepia dos pés à cabeça, sorrio, ela sorri de volta, nossos corpos são um só. Mas acaba, como tudo.



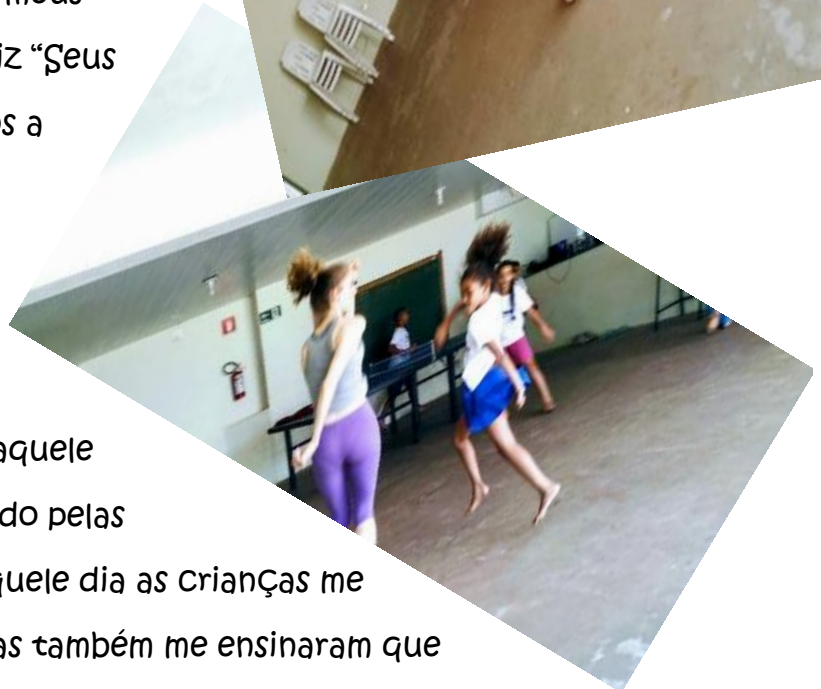
Então nos sentamos no chão e massageamos os ombros da pessoa a nossa frente. Enquanto isso trocamos algumas palavras, uma boa conversa fiada. Degusto desse momento.

A aula também acaba...

Mas antes de ir embora uma criança se senta na minha frente, ela olha bem fundo dos meus olhos, gasta um tempo nisso, depois diz “Seus olhos são hipnotizantes”. Continuamos a conversa por mais um tempo e ela me conta de outros olhos hipnotizantes que conhece...



A tristeza que eu sentia não coube naquele lugar. Deixei meu corpo ser atravessado pelas afetações daquele espaçotempo. Naquele dia as crianças me ensinaram que nada é para sempre, mas também me ensinaram que os encontros são potentes, ou seria a dança? ou seriam as crianças? Ou seriam os encontros dançantes com as crianças? Naquele dia foi...





Em princípio eu achava que sabia o suficiente para ensinar as crianças, então percebi que sabia quase nada, por que ali naqueles encontros fui descobrindo outros mundos possíveis, outros modos de existir, outros modos de experimentar o corpo, outros espaços e tempos, outras danças, outros modos de ensinar e aprender, aliás, de ensinaraprender e de aprenderensinar.

Mas tive medo, não sabia bem como lidar com os meus não saberes, com essas danças e corpos delirantes, com as potências daqueles moventes encontros, minha sorte foi ter encontrado o Grupo Imago ao longo dessa dança...

Sobre as pesquisas realizadas pelo Grupo, César Leite destaca:

(...)poderíamos dizer que nem a pesquisa, nem a infância, nem a educação podem ser orientadas, pensadas, conduzidas por um a priori, por um ponto de partida localizado e delineador de pontos de chegadas previamente definidos; nem mesmo podem ser pensadas assim. Mas este trabalho tem nos provocado a pensar uma pesquisa e uma educação atenta, atenciosa ao que se apresenta por uma atitude em relação às múltiplas dimensões da infância, em um movimento de invenção recíproca e indissociável da educação e do mundo. A pesquisa com crianças aproxima-nos de uma educação da infância e de uma infância da educação que se abre à aventura ao desconhecido, à produção do novo, de uma educação inventiva, brincativa, sem função *explicativa, descritiva, padronizativa*. Essa reflexão que cerca os apontamentos desses trabalhos não se configura como um acaso, mas é, sim, uma escolha definida por aquilo que a própria natureza da pesquisa e da educação nos apresenta: uma perspectiva da 'infância da educação' talvez não possa ser outra que não seja inicial, iniciante, que não traga a perspectiva das incertezas dos percursos da educação e da pesquisa. Uma educação e uma pesquisa que não sejam demarcadas por rotas definidas, dadas a priori, mas que se apresentem atentas ao que acontece (LEITE, 2016, p.21).

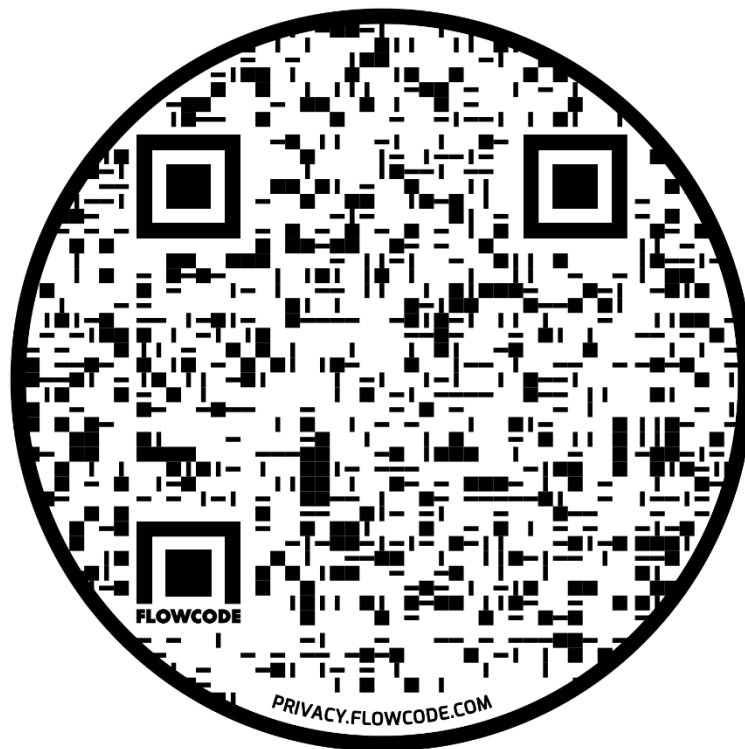
Esse trecho é apenas um exemplo de como os encontros com os pensares que o Grupo Imago tem produzido foram/são como abraços moventes, uma espécie de sensação ambivalente em que ao mesmo tempo que me acolhem também me tiram do conforto e conseqüentemente; me movimentam para outros caminhos, para outros percursos, para outros dançares. Dito de outro modo, o Grupo me ajudou a mergulhar nos outros mundos possíveis que as crianças estavam me apresentando; a não mais resistir, mas a me entregar a esses atravessamentos delirantes, em delírio, em danças delirantes dançados por corpos em delírio, em delíriação, em delíriamento.

Diante desses encontros atravessantes me senti instigada pelas produções imagéticas das crianças<sup>8</sup>, deixei essas afetações vazarem e se transformarem em ação

---

<sup>8</sup> O Grupo Imago tem desenvolvido pesquisas com crianças, como câmeras, com imagens, com corpos. Nas palavras de César Leite e Luana Oliveira: "O que temos diante de nós é que, em nossas pesquisas, temos oferecido câmeras

na medida que propus em uma das minhas aulas com as crianças que uma delas ficasse com meu celular produzindo/captando imagens. Daquele dia em diante o celular ligado no modo “câmera” já era parte das aulas de dança, não porque eu propunha, mas porque as crianças requisitavam esse celular dançante que foi captando imagens-danças, danças-imagens, corpos-danças, danças-corpos, moveres outros, outros moveres.



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=-XtecJUuliw&t=43s>

---

fotográficas digitais, câmeras filmadoras e *tablets* às crianças pequenas de Educação Infantil. Nesses momentos, com auxílio das professoras, nossa única orientação é que as crianças operem os equipamentos com poucas orientações sobre como fazer. Não temos a intenção de ensinar a produzir um filme que siga qualquer tipo de narrativa, não temos o propósito de que as imagens produzidas tenham foco e que objetivem capturar as tão requisitadas intencionalidades das crianças, não temos a pretensão de que aprendam a lidar com os equipamentos de maneira correta; o que objetivamos é que essas crianças produzam, a partir dos equipamentos, imagens” (LEITE e OLIVEIRA, 2019, p. 163)

Assim, afirmo que as imagens dançantes foram/são presentes para mim. Após as aulas, ao chegar em minha casa, a primeira coisa que fazia era dar uma passeada por elas, meu corpo cansado das danças entrava em um fluxo interno de moveres não vistos a olho nu; o esqueleto, os músculos e ligamentos quase não mexiam, os olhos se apoiavam na tela do celular e nessa espécie de pausa, meus sentires viajavam pelo corpo e para fora dele em movimentos incessantes a partir desse encontro: entre meus olhos e as imagens, entre as imagens e meus olhos, entre meu corpo e as imagens, entre as imagens e meu corpo.

Muitas vezes eu saía da ONG com a sensação que não havia feito o suficiente, mas quando eu olhava para as imagens captadas pelas crianças, notava que a minha visão daqueles momentos era/é só mais uma, e a maneira que aqueles encontros afetaram cada um daqueles corpos é sempre outra, diferente, diversa, múltipla. O modo que afetamos o outro, bem como a maneira que somos afetados é incontrollável, e esse não-controle é muitas vezes assustador diante de um cenário de ensino pautado em uma ideia colonizadora. Ou seja, ensinar tem sido quase sempre sinônimo de um dualismo entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, quem “sabe” ensina e quem “não sabe” aprende.

Diante dessa lógica o que se deve aprender está sempre a priori, portanto, há um planejamento rigoroso do que é essencial para o que deve aprender o sujeito que “não sabe”. E nesse sentido, observar as diferenças que se apresentam nos corpos de uma sala de aula e todos os afetos e afetações que nos atravessam diante do encontro com essas multiplicidades pode vir a ser desconfortável para aqueles que buscam e/ou acreditam estar no controle.

Leite (2016) reflete sobre essas questões apontando as práticas de poder como aquilo que tem tecido as relações de ensino, bem como as relações entre professores e alunos, entre adultos e crianças. Nessa conjuntura aquilo que escapa a norma é apontado como desvio, por isso as diferenças e pluralidades de uma sala de aula passam a ser problemas que devem ser solucionados. Assim, criam-se identidades a partir de uma normatividade imposta e que aponta para uma ideia de inferioridade e superioridade criando uma universalização da Pedagogia e da Psicologia do Desenvolvimento.

## COM AS CRIANÇAS

Como será que seria a educação se o poder já não habitasse mais nos adultos?

Como será que seria a vida nessas circunstâncias?

Como será que seria se adultos e crianças dialogassem rizomaticamente? Sem “em cima” ou “em baixo”, mas emaranhadamente...

O que há nas crianças de tão perigoso (ou poderoso?), para querermos controlá-las?

Por que a pedagogia alimenta a colonização da infância?

Por que no discurso dizem: é preciso escutar as crianças. Mas na prática, produzem: modos; modos de ser, modos de fazer.

E se fosse diferente? Como será que seria?

Se a intenção já não fosse mais “escutar as crianças”, mas estar com as crianças despretensiosamente, assim como elas estão conosco...

Como será que seria?

Como será que seria se a relação adulto e criança fosse uma espécie de dança, uma dança improvisada; que se produz enquanto acontece, no momento que acontece, um acontecimento!

Como será que seria se adultos e crianças produzissem encontros e não mais desencontros?

Como será que seria se a infância já não fosse mais raptada das crianças? Mas fosse sentida em toda sua potência.

Como será que seria? A educação...a vida...como será? Que seria...



O que poderia uma educação que ao invés de apontar as singularidades e multiplicidades como problemas, se nutrisse delas para experimentar as potências dos encontros em uma sala de aula? o que poderia uma educação que ao invés de criar identidades, pudesse vivenciar as subjetividades? o que poderia uma educação que ao invés de controlar se arriscasse a caminhar pelas imprevisibilidades? O que poderia uma educação que ao invés de ditar regras do que se deve aprender experimentasse “estar com”?

Pensando com Jacques Rancière (1987) sobre as relações entre educando e educador, quem ensina nada precisa saber além de que todos temos igual capacidade/inteligência, de que todos temos potências, e é por esse caminho que o “mestre” deve insistir; na compreensão de que quem aprende não é um ser faltante de um conhecimento a ser introjetado, mas quem aprende precisa saber de suas capacidades para que possa ter liberdade em decidir os modos de usá-las. “Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez” (RANCIÈRE, 1987, p. 37)

Junto com as crianças e com “O Mestre Ignorante”, volto a circundar em torno das ideias de ensino e de aprendizagem: ensinar e aprender talvez tenham mais a ver com encontros não-controláveis do que com formas pré-determináveis, com estar ali presente no presente do que com livros e materiais didáticos, com o movimento corpo-pensamento do que com cadeiras, mesas e lousas, talvez tenha mais a ver com as potências do que com as faltas. Dito de outro modo, ensinar e aprender talvez nada tenham a ver com compreender, mas sim, com afetar e ser afetado! E aqui estou pensando em afeto enquanto aquilo que mobiliza o corpo, não é escolha, não é **só** razão, não é concreto, mas é sensação, é emoção, é movimento. Nesse sentido, é o que é sentido. Ensinar e aprender é corporal; é pele, pelo, cabelo, é movimento sináptico e é também as batidas do coração, o movimento dos pulmões, o frio na barriga, os risos, é humano, é animal.

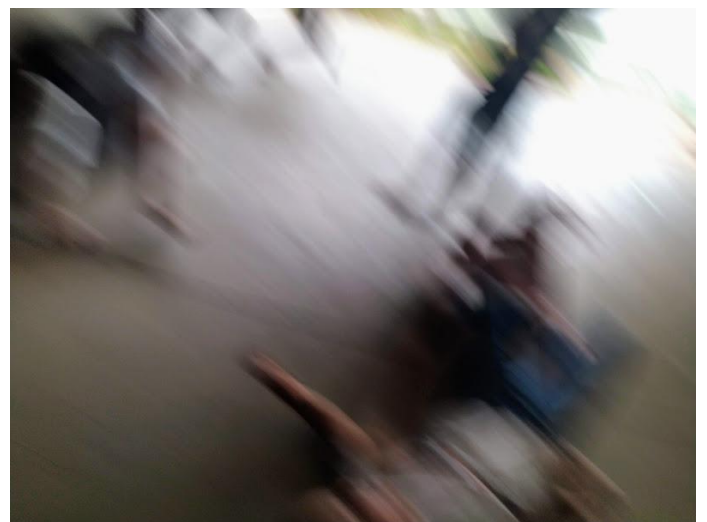
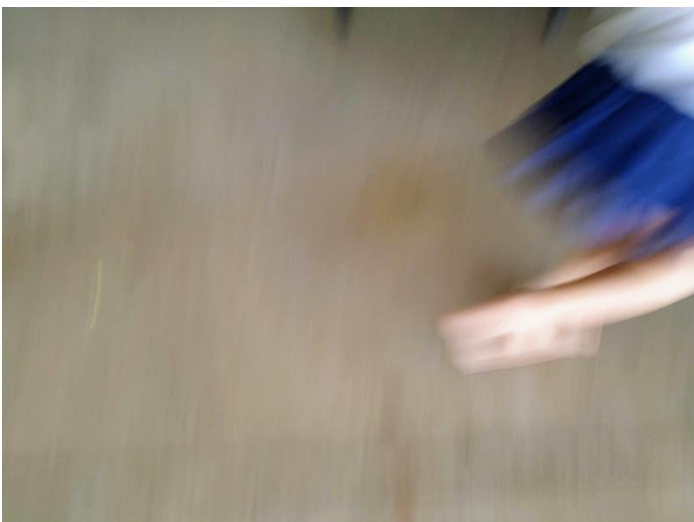
Infelizmente, é essa pequena palavra, exatamente essa palavra de ordem dos esclarecidos – compreender – a causadora de todo mal. É ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavaleiro instruído, entre o senso-comum e a ciência (RANCIÈRE, 1987, p. 25).

É a tomada de consciência dessa igualdade de *natureza* que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura do país do saber. Pois se trata de ousar se aventurar, e não de aprender mais ou menos bem, ou mais ou menos rápido (RANCIÈRE, 1987, p. 49).

Assim, na minha aventura com as crianças, fui o tempo todo sendo desafiada a entrar nos fluxos propostos em cada momento presente, um fluxo de afetos que me moviam nos diferentes níveis do espaço, mudava a direção, o sentido, a velocidade e a amplitude sempre que necessário. Por vezes resisti a entrar nessa espécie de furacão, mas depois fui aprendendo a dançar com ele, e com elas e eles. Ensinar e aprender talvez tenha a ver com entrar (no furacão) e estar com, talvez tenha a ver com se aventurar e delirar.

Nesse sentido, as imagens das crianças me provocaram a observar esse aventuramento delirante por outros ângulos; outros ângulos de danças, de corpos, de espaços-tempos, de educações, de infâncias, de crianças. Me parece que os enquadramentos das crianças estavam mais atentos em estar do que em querer ser, aconteciam nos fluxos dos moveres, tinham poucas ou nenhuma intencionalidade posterior, a intenção parecia transformar-se em atenção, o que estava em jogo era o ato da coisa em si, o prazer parecia estar na captura das imagens e não no que essas imagens poderiam vir a ser.

Nos percursos das pesquisas encontramos momentos de sensações exageradas, de um 'não sentido': é como se as crianças, em sua própria condição infantil, nos apresentassem imagens que pouco ou nada representam. O que encontramos são crianças fazendo movimentos que, por um lado, nos apresentam diferentes olhares para o mundo, visões distintas dos objetos, focos e 'des-focos' das coisas; oferecem outras perspectivas das paredes, dos tetos, do chão; nos ajudam a ampliar nossos olhares para as coisas, das coisas; por outro lado, para além dos diferentes olhares para o mundo, elas nos revelam diferentes mundos, nos cercam de muitos mundos, nos chamam para outros, criam mundos demarcados e povoados por sensações, por afetações, por deslocamentos dos lugares seguros em que por vezes nos encontramos – são como mundos vertiginosos, **mundos 'vertigem'** (LEITE; LEITE; CHRISTOFOLETTI, 2017, p. 342).



Dessa forma, ao pensar na ideia de percurso de pesquisa com as crianças, o Grupo Imago e as próprias crianças me convidaram a um percurso andante; de pés no chão (de preferência sem sapatos), sentindo cada passada com a pele, com os músculos, com os ossos, com os olhos que foram sendo convidados a se apoiar nos espaços, nos corpos, nas danças e no trajeto que ia acontecendo a cada instante ou, a cada passo (de dança). Uma pesquisa que percorreu pelo não saber...

Diante dessas provocações, de um caminho que se faz enquanto caminha, também me encontrei com o texto de Jan Masschelein (2008) que me mobilizou por sua força. Com a proposta de uma educação que move para fora, que está atenta e que pode e deve se autotransformar, as palavras de Masschelein me despertaram a repensar, pensar de novo e pensar diferente sobre quem eu era ali com as crianças, sobre quem eu fui, sobre como eu entrei e como sai, sobre o que é um percurso que te ensina, sobre o que te ensina? O que me ensina? O que me ensinou?

Olhando para trás, agora, enquanto escrevo, as vezes me recordo de uma Mayra-professora-pesquisadora muito preocupada com o que as crianças “deveriam” aprender, com o que eu deveria escrever, ler, entender, e diante dessas pré-ocupações eu me distanciava dos acontecimentos que já estavam ali, presentes, porque eu parecia buscar algo que eu achava que deveria encontrar, que deveria fazer, que deveria ser, enquanto isso, o que eu era, o que fazia e o que estava lá diante de mim passava despercebido.

(...)é como se, ao criar as referências teóricas, conceituais, nós limitássemos as possibilidades infinitas do (e de) pensar, do (e de) criar, distanciando os executores, os educadores e a sociedade de forma geral de experiências efetivas de encontros com as crianças, como se esses “fundamentos” da educação pudessem ditar, indicar, controlar, regular e apontar os efetivos ‘acontecimentos’ – entendidos aqui como condições nas quais o pensamento pensa. Dito de outra forma, povoados de discursos e verdades sobre a infância e sobre o que fazer com as crianças, somos retirados de uma experiência com ‘o fora’, de uma experiência não definida, pois, por estar ela marcada e ancorada em um sujeito, um ser, perdemos a percepção da exterioridade, da alteridade, de uma experiência limite com a infância e com a criança (LEITE, 2016, p. 15).

Entretanto, como já mencionado, algumas instâncias me ajudaram a experimentar o percurso andante ou, o estado professorante e pesquisante atenta; atenta ao que me acontecia, ao que se passava enquanto passava, as potências de estar presente no presente. E então, quando eu estava ali no agora com as crianças, as experiências delas, deles e minhas se entrelaçavam, nos modificavam, nos afetavam, nos transformavam uns aos outros.

## OLHOS NOS OLHOS

Quando foi a última vez que você apoiou seu olhar em outros olhos?

Quando foi a última vez que você olhou para alguém com curiosidade?

Há quanto tempo seus olhos não param um tempo maior que dois segundos em algo ou alguém?

Você tem medo de olhar?

Que medo é esse?

De onde ele vem?

Por que ele vem? Por que ele fica? Por que ele está?

Hoje fui desafiada a olhar nos olhos de uma menina de 8 anos, ela olhava para os meus olhos enquanto dançávamos, eu olhei de volta e percebi que para ela aquilo era algo “natural”, para mim não...

Ela me olhava com certa seriedade, eu senti que não tinha medo naquele olhar, mas tinha vontade, tinha presença e tinha algo mais que não sei colocar em palavras...ficamos um tempo nos olhando, um tempo que foge dos relógios, que foge dos segundos, dos minutos, das horas...

Então, experimentamos girar de mãos dadas enquanto nos olhávamos; tive medo, puxei o ar e soltei como se fosse o último ar que eu tivesse o direito de respirar, então me acalmei, em seguida ela sorriu, sorri de volta, o medo se transformou em curiosidade, depois era diversão e então era só um olhar pousado em outro olhar...nada mais...só um olhar...mas não tão só assim...

Depois desse encontro entreolhares nossa dança mudou, nos escutamos e dialogamos sem nenhuma palavra, dançamos nosso encontro, dançamos nossos olhares, dançamos com; não era mais eu e ela, éramos nós!





A pesquisa educacional crítica não trata de tornar consciente ou *ser consciente*, mas sim de atenção e *estar atento*. Estar atento é abrir-se para o mundo. Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível (MASSCHELEIN, 2008, p. 42).

Com Masschelein, portanto, aparecem provocações para pensar na possibilidade de uma educação que subverta a ideia de representação e de interpretação, mas uma possível educação que se faz enquanto instigada por aquilo que se apresenta, por aquilo que os olhos tocam e são tocados por eles, que a pele sente pelo encontro com o presente, sente ao estar presente. Nesse sentido, educar é desabitado do lugar do ensinar e passa a não habitar; educar é sem lugar, um convite a abertura para o encontro com o fora, ou dito de outra maneira; educar desloca-se dos possíveis objetos e objetivos para deslocar-se, apenas. “O que é necessário é a vontade de movimentar-se e exaurir a energia da projeção e da apropriação” (MASSCHELEIN, 2008, p.44)

Junto a essa subversão da ideia de educação, tenho dito que as crianças me convidaram a um educar-vertiginoso, semelhante a sensação de rodar, rodar, rodar e em seguida experimentar um novo movimento, este seria destituído da possibilidade de uma direção, de um rumo ou de um sentido dado a priori; a vertigem provoca, portanto, um estado de não-saber que amplia uma escuta sensível daquilo que se apresenta ao olhar, entretanto, me arrisco aqui a compor com Masschelein e a pensar em um olhar que se estende por toda pele, um olhar que funde ver e sentir, um “corpolar”.

Quando somos tomados pela vertigem os poros da pele se abrem para receber o novo e desconhecido; um movimento desorientado que acontece pela força do encontro, diante desse jogo somos tomados por aquilo que se passa no momento presente e é desses movimentos que uma e-ducação atenta se faz, movimentos esses que talvez possamos chamar de dança; uma e-ducação-vertigem provoca, portanto, uma dança, uma dança vulnerável, atenta e sensível. Assim, afirmo que as crianças me desorientaram e me convidaram a destruição dos limites de uma educação, ampliando meu corpolar para o encontro com tantas outras educações, e-ducações, e-ducações-atas, e-ducações-atas-vertiginosas, e-ducações-atas-vertiginosas-sensíveis, e-ducações...e...e...e...

Junto com Masschelein exploro: uma e-ducação do olhar necessita de uma pedagogia pobre, esta não tem a ver com planejamentos e organizações, mas tem algo a ver com espera, com movimento, com desconforto...e transpondo para uma educação em dança; não se trata de uma sequência de passos de códigos e roteiros, mas se trata de uma força que faz mover, e a questão é: “o que há lá para se ver e ouvir?” (MASSCHELEIN, 2008, p.44). Diante dessa pedagogia pobre não há lugar algum para chegar, mas há a possibilidade de experimentar o que está lá, aí e aqui...o que se vê? O que se ouve? O que se sente?

Uma possível autotransformação

Que nos levem à rua, que nos desloquem

Significa exposição, fora-de-posição

Uma evidência que domina

Trata-se de entregar-se...

Um caminho sem destino ou orientação

Um engajamento capaz de nos dissolver

Abre um espaço concreto

Expõe nossos limites e nos expõe aos limites.

Para que se torna atento

Abriu-se para o mundo

Para que se torne atento...

Não me oferece uma visão

Requer a suspensão do julgamento

É a falta de intensão

É esperar...

Esperar, mobilizar, apresentar  
Não há conforto  
Não levam a lugar algum  
E podem levar a todos os lugares.

O lugar da experiência  
É a vontade de movimentar-se  
Estradas e palavras  
Cortes e incisões  
Linhas que mobilizam o olhar.

Quando o olhar se ocupa do presente  
O que há lá para se ver e ouvir?  
Quando o olhar se ocupa do presente...



## AFFETOS ALEGRES

Parece haver uma mistura de afetos em meus encontros com as crianças;

Ali, onde elas vivem suas infâncias, nem tudo é colorido...

Não são infâncias somente mágicas, brincantes e doces...

São também infâncias tristes, violentas, carentes, abandonadas...

Ainda assim, em todos os nossos encontros, eu; a menina grande que dança, fui afetada pela alegria deles e delas, os pequenos e pequenas dançantes.

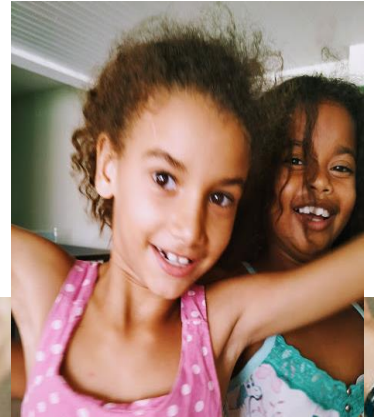
E então, naqueles espaçostempos, eu assisti e senti a alegria gerar movimento e o movimento gerar alegria, assim, em um fluxo de dentro para fora, de fora para dentro, como ar, que entra e sai do nosso corpo o tempo todo.

Uma educação alegre, uma educação que move, uma educação em fluxo...

Talvez seja sobre isso, sobre experimentar desfranzir as sobrelhas e ativar a musculatura das bochechas, quem sabe mostrar um pouco os dentes ou até abrir a boca em uma boa gargalhada...

Falo de nós, professores e professoras; sorrir, rir, gargalhar...

Uma educação que nos transforma com eles e elas e não os transforma, uma educação que sente e não que senta, uma educação que move e não que fixa, uma educação que brinca e não que pune, uma educação alegre. Talvez seja sobre isso. Alegregar-se.



Nesse lugar que ao menos experimentei me colocar com as crianças, havia somente incerteza e busca, exposição e medo, fraqueza e franqueza, havia somente a caminhada que abre o caminho passo por passo, sem que eu soubesse aonde esse percurso iria me levar, no caso, ainda não sei, porque ele está em jogo, aqui, enquanto escrevo, ele continua a se fazer agora e agora e agora e agora e...

Desse modo, embora eu tenha iniciado essa experiência com as crianças questionando a “relevância da missão, no papel de professora, de ampliar o ensino da dança”, hoje me questiono mais acerca de: que papel é esse de estar professora? Como não hierarquizar os saberes em um processo educacional? Como experimentar a educação a partir das potências dos encontros? Como professorar no caos? Nesse sentido, já não mais afirmaria que existe uma “missão” da professora, mas que se exige uma atenção dela, bem como, já não mais contestaria a ampliação do ensino da dança, mas uma infantilização de quem a ensina.

Contesto, portanto, um educar e um pesquisar, que transforma todos os agentes dessa ação, um educar-pesquisar que se abre para o desconhecido, que se coloca em delírio de criação, uma vez que nunca sabe o que é a priori, mas que está sempre a criar e abrir campos possíveis de algo que nunca se encerra, que está em constante fluxo de transformar e de transformar-se, e é nesse sentido que se faz necessário “desprender-se de si” e de tudo aquilo que de alguma maneira te estabiliza em ser, para que se possa estar. “não se pode aprender sem começar a se desprender. A se desprender, é claro, dos preconceitos anteriores, mas, antes de tudo, e sempre, a se desprender de si” (SCHÉRER, 2005, p. 1187)

Desprender-se de si

Desprender-se de ser

Desaprender a prender

Perder-se de si

Se perder de ser

Estar-estar-estar...

## QUE APRENDI COM AS CRIANÇAS...



Apren*di* com as crianças que tocar o outro, abraçar e olhar nos olhos são três das melhores coisas da vida;

Apren*di* com as crianças que falar de amor é simples, embora a gente complique tanto;

Apren*di* com as crianças que quando a gente está com fome, com sono ou com dor de barriga, a gente só precisa comer, dormir ou ir ao banheiro;

Apren*di* com as crianças que correr, saltar e girar são movimentos que despertam sorrisos;

Apren*di* com as crianças que quando a gente se machuca a gente só precisa chorar, chorar, chorar, até que dor vai diminuindo e depois só fica a cicatriz para contar história;

Apren*di* com as crianças que ficar emburrada não pode ter uma longa duração;

Apren*di* com as crianças que todo mundo sabe dançar, sem por nem tirar, todo mundo!

Apren*di* com as crianças que experimentar e “errar” nada tem a ver com fracasso, embora a escola insista nisso;

Apren*di* com as crianças que ficar horas sentada em uma cadeira com sapatos nos pés nada tem a ver com educação, embora a escola também insista nisso;

Apren*di* com as crianças que o tempo não tem nada a ver com dias, horas, minutos ou segundos, mas que tem algo a ver com a experiência;

Apren*di* com as crianças que quando a gente olha bem no fundo dos olhos de alguém, a gente sente a vida nos atravessar;

Apren*di* com as crianças que o corpo em movimento é potência;

Apren*di* com as crianças que mais do que escrita ou dita, a poesia é vivida!

## PINTURA

Sempre compreendo o que faço depois que já fiz.  
O que sempre faço nem seja uma aplicação de estudos.  
É sempre uma descoberta. Não é nada procurado.  
É achado mesmo. Como se andasse num brejo e desse  
no sapo. Acho que é defeito de nascença isso. Igual  
como a gente nascesse de quatro olhares ou de quatro  
orelhas. Um dia tentei desenhar as formas da Manhã  
sem lápis. Já pensou? Por primeiro havia que  
humanizar a Manhã. Torná-la biológica. Fazê-la  
mulher. Antesmente eu tentara coisificar pessoas  
e humanizar as coisas. Porém humanizar o tempo!  
Uma parte do tempo? Era dose. Entretanto eu tentei.  
Pintei sem lápis a Manhã de pernas abertas para o Sol.  
A manhã era mulher e estava de pernas abertas para o  
sol. Na ocasião eu aprendera em Vieira (Padre Antônio,  
1604, Lisboa) eu aprendera que imagens pintadas  
com palavras eram para se ver de ouvir. Então seria  
o caso de se ouvir a frase para enxergar a Manhã de  
pernas abertas? Estava humanizada essa beleza de  
tempo. E com os seus passarinhos, e as águas e o Sol  
a fecundar o trecho. Arrisquei fazer isso com a Manhã,  
na cega. Depois que meu avô me ensinou que eu  
pintara a imagem erótica da Manhã. Isso fora.  
(BARROS, 2014, p.37).

## MENINAS



Uma criança e uma adulta

Uma menina pequena e uma menina grande

Duas meninas

Uma menina na infância cronológica e a  
outra em uma infância filosófica

Infância filosófica porque entende que não  
há outro modo de viver a não ser  
infantilmente...

A menina grande olha para menina pequena e busca aprender e ensinar com ela

E aprender a ensinar com ela

E aprender a aprender com ela

E ensinar a aprender com ela...



As duas dialogam curiosamente

A menina pequena dança porque quer  
dançar, a grande dança por vários motivos,  
mas ali, com a pequena, ela dança porque  
quer estar

As duas estão

Juntas

Infantilmente

Dançando

Porque não há outra maneira de viver...



## 2.1. COMO DANÇAR INFANTILMENTE?

### COMO DANÇAR INFANTILMENTE?

Como dançar me ocupando da minha dança e nada mais?

Como dançar em estado de curiosidade?

Como dançar com prazer e diversão?

Como dançar descobrindo as possibilidades de mover e criar?

Como dançar descobrindo e experimentando os limites?

Como dançar me  
dançar do outro?  
Como dançar  
Como dançar  
todos que  
volta?  
Como dançar  
Como dançar  
Como dançar  
soltos?  
Como dançar só  
Ou só com os pés?



interessando pelo  
comigo mesma?  
com tudo e com  
estão a minha  
sem espelho?  
sem sapatos?  
de cabelos  
com as mãos?

Ou só com o olhar?

Como dançar sem roteiros?

Como dançar as experiências?

Como dançar as memórias?

Como dançar os tempos?

Como dançar os corpos?

Como dançar os espaços?

Afinal, como dançar infantilmente?

“(...) o mestre é aquele que mantém o homem na infância. Mais ainda, ninguém pode se afirmar como mestre, se sua própria infância, sua própria potência e exposição não são postas em jogo” (MASSCHELEIN, 2003, p. 287).

Foi, portanto, a partir dos encontros criancencos, dançantes e imagéticos que novos modos de pensar a dança, a educação e a educação em dança começaram a emergir. Como já mencionado, as aulas que eu ministrava na ONG tinham como base a Técnica Klauss Vianna, mas no transcorrer do percurso comecei a pensar que mais importante que identificar a TKV enquanto base para as aulas, talvez fosse/seja olhar para essa técnica de dança enquanto parte de mim, enquanto experiências que me atravessaram, enquanto corpo. O que quero dizer é que embora eu tenha desenvolvido as aulas me utilizando de sua sistematização, muitos cortes aconteceram nos encontros; transformando aquilo que eu entendia como certeza em dúvida, multiplicando os modos de pensar/sentir/experimentar e fazendo vazar dos conceitos pré-determinados novas texturas e densidades, novos mundos possíveis.

Há, nesse momento, um mundo calmo e repousante. Surge, de repente, um rosto assustado que olha alguma coisa fora do campo. Outrem não aparece aqui como um sujeito, nem como um objeto mas, o que é muito diferente, como um mundo possível, como a possibilidade de um mundo assustador. Esse mundo possível não é real, ou não o é ainda, e todavia não deixa de existir: é um expressado que só existe em sua expressão, o rosto ou um equivalente do rosto. Outrem é, antes de mais nada, esta existência de um mundo possível. E este mundo possível tem também uma realidade própria em si mesmo, enquanto possível: basta que aquele que exprime fale e diga "tenho medo", para dar uma realidade ao possível enquanto tal (mesmo se suas palavras são mentirosas) (DELEUZE; GATTARRI, 2010, p. 24).

Desse modo, nesses encontros com as crianças e, portanto, com novos mundos possíveis, observei e experienciei uma multiplicidade de danças que não cabem nos livros, nas teorias, nas letras e nas palavras. Mas cabem nos corpos e somente neles. É aqui que afirmativamente começo a traçar riscos de uma possível ideia de pensar em uma “dança infantil”, dançada infantilmente, mas não apenas porque se é criança, mas porque se está atravessada pela potência da infância, não importa cronologicamente a idade que se tenha, o que importa é a possibilidade de adentrar nas intensidades infantis ou, pensando com Walter Kohan, em adentrar nessa condição misteriosa que é a infância...

## TOQUES

O toque, um toque, toques.

Em tempos de “não toque!”, as lembranças das danças tocantes me alegram... Estávamos ali, eu; a menina grande que dança e elas e eles; as meninas e meninos pequenos que também dançam. Tocar e ser tocada não era amedrontador, pelo contrário, era natural, comum, necessário e potente! Nós tocávamos as coisas; o chão, as paredes, os objetos. Nós nos tocávamos; pele com pele, olhos com olhos, alegria com medo, raiva com amor, medo com medo...nós íamos nos tocando...

E não tocávamos só com as mãos, os toques eram os mais inusitados; cabeça no chão, pé na mão, braços no tronco, pernas na coluna...emaranhados.

Tinham também os abraços. O ato era simples; eram braços que circulavam minha cintura, as vezes apertados, as vezes tímidos, as vezes demorados, as vezes rápidos. As vezes nós dançávamos uma música inteira em abraço, eu gostava. Mas às vezes eu fugia do abraço, mas no fim, me rendia. Eu gostava MESMO daqueles abraços!

...

Uma dança infantil talvez seja uma dança que toca e abraça. Uma dança infantil toca porque precisa daquele toque e respeita essa necessidade. Uma dança infantil abraça porque precisa daquele abraço, e respeita isso. Uma dança infantil dança suas necessidades, dança a vida, dança dentro de um abraço, dança o que um adulto já esqueceu que dançou, dança experimentando, uma dança infantil abraça e toca. Te toca? Me toca.



A infância, devemos dizê-lo claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta. Não me refiro, claro está, apenas a uma etapa cronológica da vida humana, mas antes que qualquer outra coisa, a essa condição que nos habita – às vezes de forma mais perceptível, às vezes quase imperceptível – desde que habitamos o mundo. Essa condição que, também devemos dizê-lo desde o começo, não nos abandona, mesmo na forma do silêncio ou de uma presença imperceptível, até que abandonamos o mundo (KOHAN, 2012, p. 217).

Assim, esse traçado infantil e dançante que me proponho a rabiscar emerge de todo desconforto e prazer sentido no meu corpo ao estar com as crianças, é por isso que há aqui certa contradição; pois como disse acima é somente nos corpos que cabem essas experiências, entretanto, há também no meu corpo uma necessidade de fazê-las vazarem para que de algum modo se possa afirmá-las. Esses vazamentos também são provocados por todo caos ocasionado pelos encontros com as leituras de Deleuze e Guattari, essas instâncias sinalizaram às minhas entranhas que nada está dado, mas que tudo precisa ser criado, e quando finalizada a criação, deixar que ela se desfaça no novo caos que se estabelece, deixá-la flutuar no tempo e no espaço; fazer, para em seguida, desfazer-se, despir-se de sentidos, para exprimir-se de sentires.

O que eu encontrei com as crianças, portanto, foi um dançar que era sempre verbo, porque o prazer estava lá e ali, no ato. Os corpos brincavam com o tempo e com o espaço, tudo era movimento; corpo, tempo e espaço dançavam juntos e novas realidades eram criadas a cada instante, existir era ato de criação.

Dançar era entrar no furacão estabelecido pelo encontro, era ser mobilizada por um fluxo de afetos que me retirava do lugar e me atirava para todos os lados e a todo instante algo mudava, cortava, rompia, e era disso que a dança era feita: mudanças, cortes e rupturas.

Dançar era experimentar ser uma pessoa diferente a cada movimento instaurado pelas intensidades, e nesse perder-se em si mesma, eu me encontrava, eu me desfigurava nas possibilidades de ser outras e minha existência era a exatidão desse corpo desforme. Dançar com as crianças era experimentar a misteriosidade da infância, era habitar a infância enquanto mistério, era um delírio, era delirar, era delirantemente, dançar.

As crianças me ensinaram que dançar era muito mais múltiplo e simples do que eu podia imaginar até então, me ensinaram que o corpo não é só o que a ciência diz, é também o que **as artes**, **as filosofias** e o que **as crianças** dizem, me ensinaram que

“presença”, “articulações”, “peso” e “apoios”<sup>9</sup> são tantas outras coisas no ato da experiência, me ensinaram a desinrejecer meus pensamentos e a potencializar minhas criações enquanto professora, dançarina e pesquisadora, mas também, e talvez mais importante, enquanto ser humano. “Pois o problema do pensamento é precisamente o da invenção de ideias, mais que de sua organização sob a forma das proposições e dos juízos que lhes impomos” (SCHÉRER, 2005, p. 1189).

Sendo assim, a partir do exposto proponho cinco “postulados” para pensar em uma “dança infantil”, são eles:

- perguntar;
- criar;
- cortar/romper (tempo);
- sentir (intensidades);
- delirar.

O primeiro postulado, “perguntar”, é pressuposto para os demais, ele sempre está em jogo, não há dança infantil sem ele, o ato de perguntar não cessa nunca, ele cria uma infinidade de repetições que se diferenciam a cada volta; primeiro duvida-se de algo, então as dúvidas postulam algumas possíveis perguntas, as perguntas movimentam, direcionam caminhos possíveis a serem experimentados, experimentamos possíveis respostas, em seguida as respostas se desfazem e se reconstituem em novas dúvidas e o processo todo recomeça... Portanto, uma “dança infantil” dúvida, pergunta, experimenta, responde e dúvida novamente.

É nesse percurso gerado pelo “perguntar” que acontecem os atos de criação, dessa maneira, uma “dança infantil” vai criando modos outros de experimentar o corpo causado pelo estado de dúvida, o movimento criado no/pelo corpo reconfigura a própria ideia de ser corpo, a dança não é pensada a priori, ela acontece no ato de aventurar-se

---

<sup>9</sup> Tópicos da Técnica Klauss Vianna elucidados a partir de sua sistematização e trabalhados nas aulas com as crianças

na criação que pergunta. “criar”, portanto, é a ação gerada pelas perguntas, e nesse caso específico, o ato de criação diz respeito ao movimento que acontece no encontro entre os corpos e o espaço em um determinado tempo, é como se o espaço fosse uma tela em branco que vai ganhando desenhos pelo trânsito dos corpos, é desse encontro que surgem modos outros de existir, modos outros de pensar a dança e o corpo...

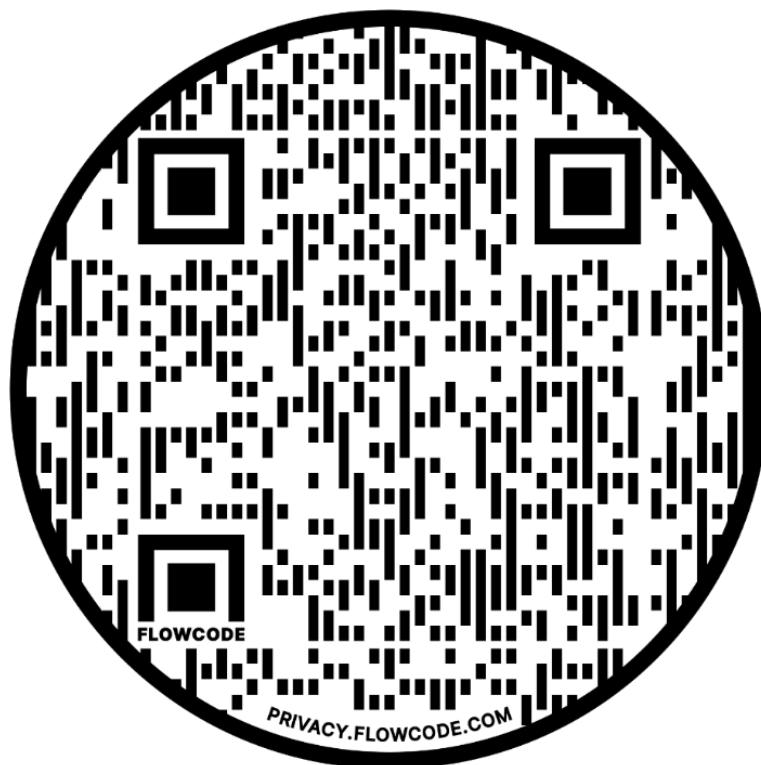
O terceiro postulado, tem a ver com o tempo; “cortar/romper”, portanto, são ações que o corpo que dança infantilmente vai provocando no tempo, pois não há uma linearidade nem uma ordem nessas danças, o tempo jamais poderia ser cronológico, o que há são cortes e rupturas causados pela reconfiguração do corpo, dito de outro modo, causados pela multiplicação das possibilidades de ser/estar corpo, sendo assim, esses corpos outros vão se apropriando de novos modos de se relacionar com o tempo. Entretanto, essas duas instâncias (tempo e corpo) estão interligadas, portanto, o sentido oposto também é verdadeiro; um outro uso do tempo também implode um outro modo de operar o corpo, não há domínio de um sobre o outro, o que há é uma relação que se estabelece no ato.

O quarto postulado, “sentir”, indica aquilo do qual uma dança infantil é feita, mas mais do que isso, sentir é também um fim em si mesmo quando se trata desse “tipo” de dança, não há qualquer desejo em produzir sentidos, não há qualquer desejo de fixação ou estabilização, dançar infantilmente é efêmero, passageiro e incerto, pois trata-se de escutar o próprio corpo na relação com o mundo, trata-se de mover aquilo que se sente enquanto sente. Portanto, uma “dança infantil” desenha no espaço aquilo que sente o corpo, essas danças não temem esses vazamentos, elas os experimentam e os degustam, sentem e movem, movem e sentem, movem o que sentem e sentem o que movem, uma “dança infantil” não é feita de entendimentos, mas de atravessamentos e vazamentos.

“delirar” é o quinto e último postulado dessa possível “dança infantil”, esse princípio é inspirado pela poesia de Manoel de Barros que parafraseada por mim diz: “No começo era a dança. Só depois é que veio o delírio da dança.”, portanto, uma “dança infantil” precisa pegar delírio, talvez esse delírio seja o que vou chamar de magia da dança, pois não é uma dança de fatos e passos, mas uma dança de aberturas e descompassos, uma dança coberta de irrealidades, de imaginação, de memórias e das geografias dos corpos que a dançam, é a própria magia vista a olhos nu, é delirar, sempre

em verbo. Dessa maneira, “delirar” a dança é habitá-la na invenção de outros mundos possíveis, é profanar o dançar e subverter uma lógica possível do que possa ser dança.

(...)



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=iA-JzW0GS8>

## DÚVIDAS

Dançar é estar em estado de dúvida?

Quando muito se sabe pouco se move...

O que se ensina quando há muitas certezas? O que se ensina quando há muitas dúvidas?

Movimentos...

Ensinar enquanto movimento! Movimento que experimenta: duvidar, questionar, buscar...

Ensinar a dançar não parece ser possível se você já sabe, talvez não se ensine a dançar, mas sim a duvidar, a explorar, a pesquisar...que então, gera movimentos, fluxos e danças...

É de perguntas que se faz uma dança?

É de não saberes que se faz uma dança?

É de estar atenta que se faz uma dança?

É de observar o corpo atravessar e ser atravessado pela vida que, talvez, se faça uma dança...

E penso/sinto que ensinar também tem a ver com isso tudo!





## O APANHADOR DE DISPERDÍCIOS

Uso a palavra para compor meus silêncios  
Não gosto das palavras  
fatigadas de informar.  
Dou mais respeito  
às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo.  
Entendo bem o sotaque das águas.  
Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade  
das tartarugas mais do que dos mísseis.  
Tenho em mim esse atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado  
para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior que o mundo.  
Sou um apanhador de desperdícios:  
Amo os restos  
como as boas moscas.  
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto  
Porque eu não sou da informática:  
eu sou da invencionática.  
Só uso a palavra para compor meus silêncios.  
(BARROS, 2018, p. 25).

## UMA FILOSOFIA QUE DANÇA

Uma filosofia que dança para pensar a educação  
 Ou, uma dança filosófica para educar o pensar  
 Ou, um pensar filosófico para dançar a educação  
 Ou ainda, uma educação que dança para filosofar o pensar  
 Ou quem sabe, uma educação filosófica para pensar a dança...  
 Talvez seja sobre isso, isso...  
 Minha escrita, minha dança, os encontros infantis...



Pensar, filosofar, dançar...infantilmente.

Tem algo na dança que é filosófico, e tem algo na filosofia que é dançante...eu acho!

E a educação? O que tem a ver com filosofar dançando ou dançar filosofando?

Depende, de qual educação estamos falando/pensando?

Acho que a educação que temos pouco dança filosoficamente...

Mas, de qual dançar estamos falando? E de qual filosofar?

Talvez seja preciso pensar, então, no pensar...

De qual pensar estamos falando?

Vou propor aqui um pensar infantil, que possa, portanto, dançar e filosofar infantilmente...

Será então que é de uma educação infantil que estou falando?

Uma educação infantil pode dançar e filosofar o pensar?

Uma filosofia infantil pode dançar a educação?

Um pensar infantil pode filosofar a dança?

Uma dança infantil pode filosofar a educação?

Está confuso? Convide as crianças para pensar junto...



### 3. TERCEIRO ATO: O FIM É FEITO DE ABERTURAS?

Possíveis fechamentos?

O que pode o corpo? O que pode um corpo?

Estrada sem destino!

Um convite a estar com o mundo!

Olhar ouvir sentir

Experimentar o pensamento enquanto corporeidade;

Esticar dobrar saltar descansar;

As imprevisibilidades!

Uma beleza que transborda...

Espaços para vazamentos;

As afirmatividades da vida!

Um povoamento de possibilidades...

Ali em pé na semiescuridão do terraço, de repente mais suave, veio-lhe outra revelação que durou pois era o resultado do intuitivo de coisas que ela pensara antes racionalmente. O que lhe veio foi a levemente assustadora certeza de que os nossos sentimentos e pensamentos são tão sobrenaturais como uma história passada depois da morte. E ela não compreendeu o que queria dizer com isso. Ela o deixou ficar, ao pensamento, porque sabia que ele encobria outro, mais profundo e mais compreensível. Simplesmente, com o copo de água na mão, descobria que pensar não lhe era natural. Depois refletiu um pouco, com a cabeça inclinada para um lado, que não tinha um dia a dia. Era uma vida a vida. E que a vida era sobrenatural (LISPECTOR, 1998, p. 143).



## PISTAS PARA DANÇAR A DISSERTAÇÃO...

Como uma bailarina termina uma dissertação?

A cadeira tem me engolido...

Meu corpo pede chão

Quero me perder nas intensidades do movimento

Quero me perder no tempo

Quero me perder!

Não quero encontrar...

Como experimentar uma dissertação que se perde?

Perde-se a si mesma!

Como dissertar sobre perder?

Como desencontrar qualquer possibilidade de entendimento?

Dançar é perder-se em si mesma?

Dançar é desencontrar respostas?

Dançar é criar existências menores?

Talvez dissertar sobre isso seja experimentar (também) as intensidades da escrita

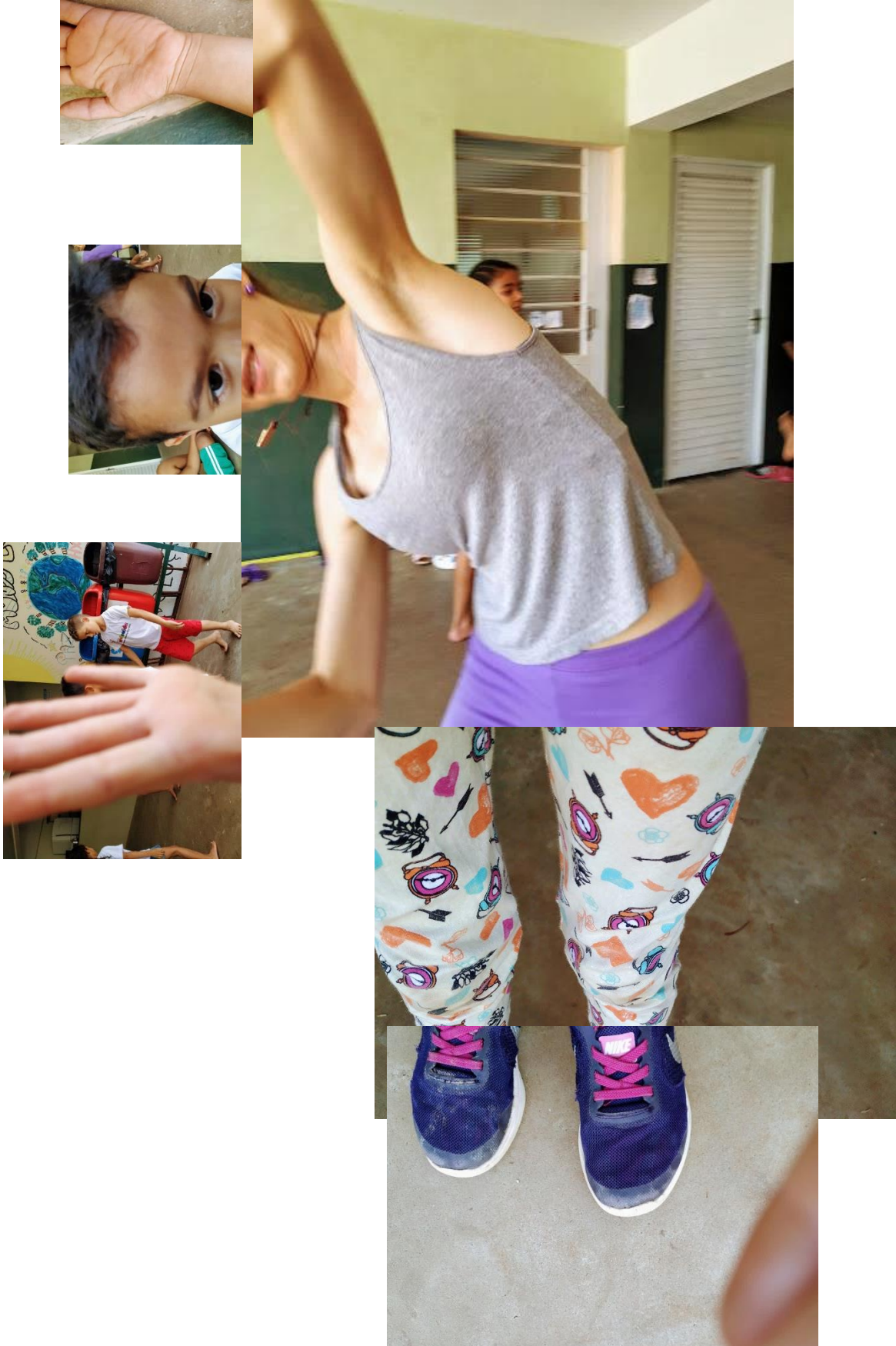
Escrever para se perder

Escrever enquanto desencontro...

A escrita enquanto ato de criação!

### 3.1. CORPOS

“Com pedaços de mim eu monto um ser atônito” (BARROS, 2016, p. 33)



As últimas páginas de um trabalho geralmente aparecem como a possibilidade de um fechamento, mas nesse trabalho essa ideia não cabe, ou melhor, há espaços demais para qualquer encaixotamento, há movimentos incessantes que destroem os limites, subvertem a lógica e brincam de experimentar. Desse modo, esses últimos escritos propõem aberturas; um povoamento de possibilidades, um não lugar, um dançar no vazio...

Das questões que mobilizaram essa pesquisa o pensamento de corpo está entre elas; o que é o corpo e como ele tem sido pensado na sociedade ocidental? Quais outros modos podemos pensar enquanto possibilidade de ser/estar corpo? O que pode o corpo? (ESPINOZA). Algumas dessas perguntas apareceram antes do início dessa pesquisa, outras surgiram durante seu percurso e outras muitas ainda estão por vir... Dessa forma, exploraremos aqui caminhar entre elas para que, quem sabe, provoquemos novos pensamentos e novos caminhos nessa estrada sem destino, mobilizar movimentos para seguir perguntando...

As questões de como o corpo vem sendo pensado no ocidente foram discutidas no primeiro ato onde trouxemos o problema do dualismo entre corpo e mente problematizando esse modo de entendimento, que no limite, nos separa de nós mesmos. A refletir; o pensamento dicotômico em relação ao corpo tem dominado os modos de vida provocando um distanciamento do que talvez possamos chamar de primitividade; os desejos, os sentires, os movimentos. Diante dessa lógica, há também uma separação entre racionalidade e emoção, entre pensamento e afeto, entre outros tantos nomes possíveis de serem utilizados para nos fracionarem. Como já dito, em toda dinâmica dualista existem hierarquias, nesse caso, a mente, a racionalidade, o pensamento são dados como superior ao corpo/emoções/afetos. Diante dessa lógica talvez seja possível afirmar que a dissipação do controle é facilitada, isso porque ao ignorarmos as afetações que sofremos com o mundo, ignoramos também os fluxos dos acontecimentos e as potências da diferença; a questão não está na abdicação ou na “vilanização” da racionalidade, mas nas dualidades que estão postas, nos modos e modelos já dados que nos aprisionam e nos separam da multiplicidade que os encontros com o mundo nos convidam.

Nesse sentido, a questão dessa pesquisa passeia justamente por um convite a olhar para o mundo de outras maneiras, e aqui nessa escrita-abertura, o convite passa mais especificamente pelo olhar/ouvir/sentir o corpo de outros modos. É nesse sentido que a própria ideia de racionalidade talvez possa ser aberta para outros possíveis de forma a experimentá-la também enquanto corpo, e o corpo também enquanto pensamento. Desse modo, reafirmo que a questão não está em tornar a razão vilã, mas talvez a questão esteja no modo como o pensamento é representado e entendido; em via de mão única, sem espaço para sair (dançando), em contrapartida, será que experimentar o pensamento enquanto corporeidade pode elevar a capacidade de abrir-se para/com o mundo? Um convite a experimentar um corpo-pensamento que se faz nas relações...

Voltando a questão pontuada entre o controle dos corpos e a ideia de superioridade da mente/pensamento recorro, para compor junto, a Deleuze e Guattari (2012); como já mencionado, talvez o problema esteja na captura e na modelização do pensamento ou, dito de outra maneira, o Estado tem se apropriado e ditado os modos “corretos” dos corpos-pensamentos e dos pensamentos-corpos espremendo os campos dos possíveis em espaços limitados àquilo que é controlável. Diante desse cenário o corpo é dominado pelas formatações das maneiras de ser-estar-agir que embora sejam impostas de fora para dentro, são introjetados de maneira que os próprios pensamentos também executam controle; pensamentos-juizes que autopunem qualquer diferença julgada como inadequada.

O pensamento já seria por si mesmo conforme a um modelo emprestado do aparelho de Estado, e que lhe fixaria objetivos e caminhos, condutos, canais, órgão, todo um *organom*. Haveria portanto uma imagem do pensamento que recobriria todo o pensamento, que constituiria o objeto especial de uma “noologia”, e que seria como a forma-Estado desenvolvida no pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 45).

Já não se trata das poderosas organizações extrínsecas, nem dos bandos estranhos: o Estado devém o único princípio que faz a partilha entre sujeitos rebeldes, remetidos ao estado de natureza, e sujeitos dóceis, remetendo por si mesmos à forma do Estado. Se para o pensamento é interessante apoiar-se no Estado, não é menos interessante para o Estado dilatar-se no pensamento, e dele receber a sanção de forma única, universal (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 46).

Nesse sentido, o corpo (de)composto pelos atravessamentos na relação com o mundo tem sido calado, escutar os sentidos e sentir as escutas não fazem parte das muitas vidas humanas, somos ensinados a calar nossos muitos “eus” para corresponder a um falso ideal, para encaixar em uma forma que sequer existe, mas que continuamos a

buscar de modo a nos sujeitarmos as dominações. A diferença é banida, mas ela está em nós, somos a própria diferença, entretanto, a colocamos sob controle; nos ensinam a “corrigir” aquilo que escapa a norma, mas tudo escapa! Não há vidas iguais, não há corpos iguais, não há desejos iguais, basta uma escuta mais aguçada para o encontro com a multiplicidade.

Portanto, retomando a questão do corpo/emoções/afetos e buscando um possível entrelaçamento com os apontamentos colocadas até aqui, (a)parece que o distanciamento da escuta do corpo muitas vezes tem nos reduzido a prisioneiros de nós mesmos, dos nossos próprios julgamentos. Temos sido separados das nossas potencialidades, uma vez que aquilo que escapa ao emolduramento feito pela lógica-Estado é marginalizado e/ou diagnosticado; não há espaço para diferença, parece ser preciso de corpos carrancudos, encurtados, duros, tensos, bravos, tristes, sem espaço, corpos que esmagam as próprias multiplicidades. Será preciso desses corpos para que sejam dominados? Será pela promoção ao distanciamento do corpo que o controle invade, aniquila e aprisiona?





Entretanto, o que há ao observar o pulmão encher e esvaziar de ar? O que há ao observar o coração bater, o sangue percorrer as veias e artérias, a pele ser tocada pelo sol, as orelhas experimentar os sons ao redor? O que há ao observar o estômago roncar de fome, a garganta secar, a necessidade de esticar, dobrar, saltar, descansar? O que acontece ao abrir-se para as imprevisibilidades do mundo? O que acontece ao encontrar-se com as experiências presentes e observar os encontros que não param de ocorrer? O que há ao abrir-se para afetar e ser afetado?

Em minhas experiências experimentei potencialidades no encontro com o corpo próprio, bem como as potencias do movimentar-se em escuta, do explorar e experimentar as possibilidades do corpo, do brincar. Os movimentos do corpo enquanto brincadeira e experimentação (me) aparecem como espaços para vazamentos, nesses tipos de experiências me deparei com um aumento da capacidade de se divertir, pareceu possível encontrar com a alegria, com as afirmatividades da vida, com o corpo aberto aos afetos que nos atravessam e nos transformam. Nesse sentido, e em muitos outros, estar com crianças é um privilégio, elas ensinam a nós, adultos e adultas, que podemos mais, que o corpo pode mais que os modelos que nos foram impostos, elas nos convidam a experimentar o corpo brincante, convidam a brincar o corpo que experimenta.

Junto às crianças, portanto, a segunda questão entra em jogo: “Quais outros modos podemos pensar enquanto possibilidade de ser/estar corpo?”, a pergunta aparece justamente como uma necessidade emergente dos encontros com as crianças dançantes que explodiam as explicações já modelizadas e experimentavam os corpos em sua caoticidade; ali qualquer explicação sobre o corpo fosse ela biológica, antropológica ou sociológica não era guiada por uma lógica enquadrada, parecia haver uma subversão da logicidade, o corpo aparecia diante de uma lógica outra; uma lógica que não está no universo da normatividade, uma deslogicidade talvez?

...

Essa possível deslogicidade abria caminhos para os encantos, para as belezas, para os enigmas e adivinhações;

A ciência<sup>10</sup> pode classificar e nomear os órgãos de um  
sabiá  
mas não pode medir seus encantos.  
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força  
existem  
nos encantos de um sabiá.

Quem acumula muita informação perde o condão de  
adivinhar: divinare.

Os sabiás divinam.  
(BARROS, 2014).

---

<sup>10</sup> A crítica destinada a ciência ao utilizar esse poema diz respeito ao modelo cartesiano utilizada em áreas humanas como a Educação, que por vezes desconsideram os afetos, os corpos, as vidas e modelizam as experiências transformando-as em dados. Acredito que se faz importante a explicação uma vez que não tenho a intenção de generalizar a ciência como se ela funcionasse de uma única maneira, além disso, as ciências ditas mais “duras” também são importantes para determinados tipos de pesquisa. Essa explicação também é importante uma vez que o Brasil tem se deparado com um desmonte em relação a ciência devido o governo de Jair Bolsonaro, o que tem resultado em um enorme retrocesso, sem mais delongas: fora Bolsonaro!





Serve para sentir.

(Jhonny Alexander Arias, 8 anos)

É como uma coisa que anda em  
alguém.

(Andrés David Posada, 6 anos)

Caminhar, sofrer e molhar o mato.

(Jhon Fredy Agudelo, 6 anos)

É de alguém bem sozinho.

(Luis Fernando Ocampo, 10 anos)

É o que nos dá pensamento.

(Blanca Nidia Loaiza, 11 anos)

Eu.

(Mateo Ceballos, 10 anos)

O corpo é a vida de alguém; porque  
alguém sem corpo faz o quê?

(Luisa Fernanda Velásquez, 8 anos)

As crianças parecem convidar a um povoamento de possibilidades da questão em jogo, convidam ao encantamento, a magia, a multiplicação do (im)possível, a criação. Há, portanto, uma desorganização daquilo que está dado, o que é o corpo para além dos conceitos? O que é corpo para além das classificações e nomeações? O que é o corpo para além das significações?

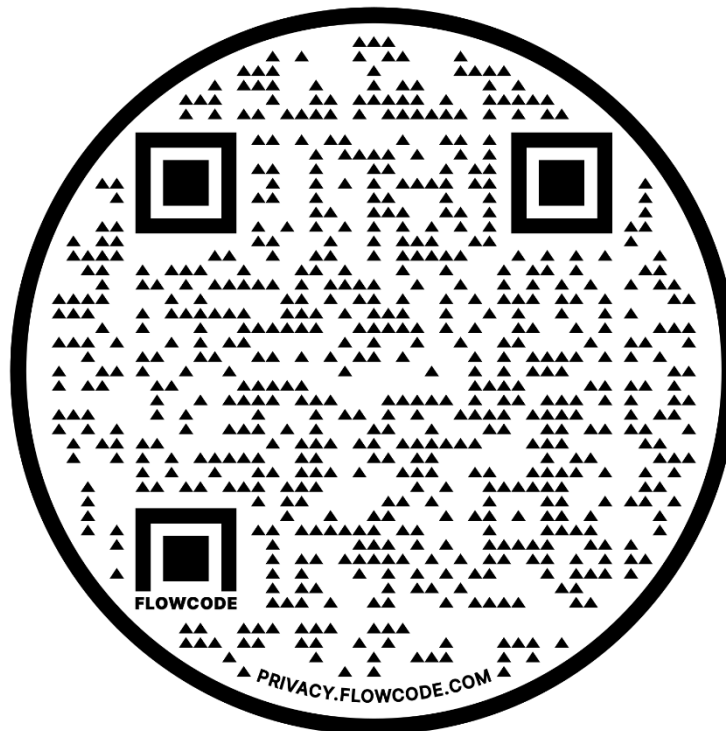
Diante desse cenário talvez a pergunta possa ser modificada, talvez o interesse(ante) não esteja mais em o que é o corpo, mas em “o que pode o corpo?”, isso porque a ideia de “o que é?” já vem carregada de significações fechadas que não acompanham as transformações incessantes dos corpos, o corpo já não é, mas está sendo, e mudando, sendo outro, aqui e ali, aqui ele “é” isso, ali ele “é” aquilo e depois já é o outro. Tempo e espaço penetram o corpo e o corpo os penetram, o corpo está sempre neles e eles nos corpos, portanto, como dizer o que pode o corpo se não pela multiplicação das possibilidades apresentadas pelas crianças?

Pensando por esses caminhos, o funcionamento coletivo dos corpos criancescos me chamam atenção, as crianças parecem povoar os espaços em suas coletividades; infiltrando, escorrendo, invadindo, e em certa medida, transgredindo aquilo que lhes é imposto por adultos. Emprestando o termo de Deleuze e Guattari (1997) as crianças são “máquina de guerra” escancarando o escape dos fluxos, vazando em suas intensidades. As crianças em suas movimentações ocupam o espaço sem medi-lo; elas percorrem, experimentam e rompem com ele.

O que queremos dizer, na verdade, é que os corpos coletivos sempre têm franjas ou minorias que reconstituem equivalentes de máquina de guerra, sob formas por vezes muito inesperadas, em agenciamentos determinados tais como construir pontes, construir catedrais, ou então emitir juízos, ou compor música, instaurar uma ciência, uma técnica...Um corpo de capitães faz valer suas exigências através da organização dos oficiais e do organismo dos oficiais superiores. Sempre sobrevêm períodos em que Estado enquanto organismo se vê em apuros com seus próprios corpos, e em que esses, mesmo reivindicando privilégios, são forçados, contra sua vontade, a abrir-se para algo que os transborda, um curto instante revolucionário, um impulso experimentador (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 34)

As crianças, máquinas de guerra, se lançam em estreita relação com os afetos, (a)parece que a deslógicidade presente se relaciona com tudo que lhes acontece, ou seja, os corpos se criam enquanto fluxos, não parece haver solidez, tudo se faz e se desfaz em instantes; instantes revolucionários. São corpos que não se apegam ao “eu”, corpos

coletivos que agarram, entrelaçam, entram, tocam, lambem, caem, empurram, abraçam, correm, corpos, corpos, corpos... São muitos, são todos e nenhum deles, são e não são, são corpos-brincadeira, brincam de ser corpos.



Link: <https://youtu.be/pa7w-Yr1sx0>

O corpo parece se apresentar como a própria experiência, experiência no sentido de experimentação; nada está dado, tudo está em jogo, um jogo compositivo que vai se fazendo nas relações. O corpo se apresenta como espaço de abertura e afirmação; experimento isso e aquilo, hora isso, hora aquilo, isso e aquilo também me/nos experimentam, é nesse jogo que o corpo tudo pode, pode experimentar enquanto se abre aos encontros. Corpo em experiência de experimentar; transformações incessantes...

Quando deixamos de experimentar essa corporeidade afirmativa, coletiva e plural? quando deixamos de nos entusiasmar com o encontro entre o sol e a pele, entre a pele e a terra, entre a pele e a pele? quando deixamos de corporificar a vida? onde foi que nos perdemos?

## CONVITE

Que corpos são esses que as crianças nos convidam a pensar?



Ou melhor, que corpos são esses que as crianças nos convidam a sentir?

A perceber...

A estar...

Talvez sejam corpos que experimentam...

Corpos em experiência...

Corpos que ouvem, vêem e sentem;

Corpos que estão;

Corpos sendo;

Corpos.

Talvez?

Em qual momento passamos a habitar esses “outros” corpos?

Corpos sentados e anestesiados?

Corpos mecanicamente programados...

Constantemente dopados;

Que de deitados passam para sentados;

De sentados passam para eretos;

Caminham alguns passos...e se sentam novamente;







Esqueci algum movimento?

...

Quando foi que deixamos de experimentar a vida de pernas para o ar?

Quando foi que deixamos de experimentar a vida de braços abertos?

Quando foi que deixamos de experimentar a vida girando, girando, girando?

Quando foi que deixamos de olhar ao nosso redor?

Quando foi que deixamos de perguntar?

E passamos a insistentemente procurar...

Procurar, procurar, procurar...a tal felicidade...

Que nunca chega...

Parece sempre tão distante...

Já parou para respirar hoje? Talvez ela esteja nesse ar que entra e sai...

Talvez?

As crianças estão “gritando” a todo momento a violência “educativa” sofrida no/pelo corpo, violência já automatizada e reproduzida pelos adultos-corpos. Talvez seja preciso escutar as crianças e aprender com elas; observar e dar potência as pluralidades caladas em nós.

Longe de pleitear responder à questão Espinosiana “O que pode o corpo?”, mas em busca de experimentar movimentos pensantes e pensamentos moventes, talvez os possíveis do corpo permeiem pela afirmatividade, pela abertura ao encontro, pela escuta atenta e sensível, pelas experimentações com as coisas, com o mundo, com a vida. Talvez seja pela afirmação ao corpo que encontro potências, talvez seja pelo movimento com as coisas que tenha a possibilidade de multiplicar as possibilidades de agir; parece ser sobre dançar com o mundo!



### 3.2. (ENTRE)DANÇAS

#### EU QUERO DANÇAR COM O MUNDO!

Dançar enquanto possibilidade de multiplicação dos movimentos

Dançar e observar o processo se desenrolar, enrolar, desenrolar, enrolar...

O que acontece entre um ponto e outro?

Dançar enquanto possibilidade de deslizar na superfície

Dançar e observar a transformação dos encontros; corpo-chão-corpo, parede-corpo-parede, corpo-bola-corpo, cadeira-corpo-cadeira, corpo-janela-corpo...

O que acontece entre uma afirmação e outra?

Dançar enquanto possibilidade de romper os automatismos

Dançar e observar o trânsito da experiência; afetar, afetar, afetar-se...

O que acontece entre um sentir e outro?

Dançar um desarranjo de significados

Dançar as aberturas

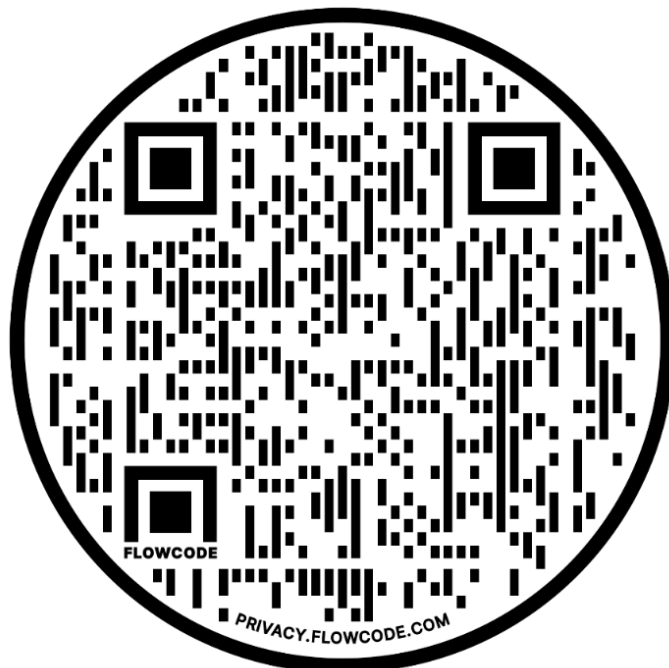
Dançar as imprevisibilidades

Dançar as pausas

Dançar com as crianças

Crianças as danças...

Dançar, dançar, dançar...



Link: <https://youtu.be/1hPjXTSxLFE>

É por dançar com o mundo que tenho me interessado, por um dançar que vaza pelas bordas e encontra caminhos nos fluxos incessantes da vida, por um dançar que vai abrindo camadas e percorrendo entre as dobras.

Em diálogo com o corpo que se propõe a experimentar o que pode se apresenta um dançar corporificado pela experiência de afetar-se, um dançar que aprende com a infância, com Deleuze e Guattari, com o Grupo Imago, com a Técnica Klauss Vianna, com...

Um dançar que caminha e se propõe aos encontros, um dançar arriscado, um dançar que se expõe ao fora, um dançar que dobra, torce e rompe, um dançar que sofre e se alegra.

Pensar sobre dança é fazer o pensamento dançar e dançar é o próprio pensamento sendo exposto, escancarado a olhos nu, dançar é desnudar o pensamento. Tudo está ali quando dançamos, será por isso que tanta gente tem medo de dançar?

Dançar para desorganizar; os pés já não servem para andar, o quadril já não serve para sentar, o nariz já não serve para cheirar, a boca já não serve para mastigar...dançar é possibilidade de habitar as potências do movimento, de criar modos outros, espaços outros, tempos outros...

É por esse pensamento dançante que acho interessante seguir, na busca dessa dança que tudo pode, dessa dança que segue as trilhas que se abrem durante a caminhada; hora sobe, hora desce, hora rodopia, hora se deita, hora salta...

É sobre um dançar interessado no percurso, um dançar interessado em percorrer, um dançar interessado em deslizar, um dançar que convida o corpo a experimentação e a multiplicação, aos incessantes movimentos do entre; uma dança que corporifica as relações.

Com as crianças dançantes aprendi a experimentar a dança infantilmente, fui tomada pela infância da dança e experimentei danças-infâncias; um dançar que abre espaço para a brincadeira, para o desfranzir das sobancelhas, para os risos soltos, para o descanso quando necessário, para as mudanças abruptas de ritmos e velocidades, para as quedas e choros quase como passos de dança, um dançar a vida, com a vida. Afinal, o que é a vida se não uma dança? O que é a dança se não a própria vida em movimento?

## O QUE É A VIDA SE NÃO UMA DANÇA?



Uma dança infância, uma dança infantil, uma pequena dança. Que sobe, desce, rola, tropeça, cai, chora, mas logo se levanta e começa de novo. Começa de novo, mas começa diferente, a dança já é outra. Agora ela mexe a cabeça, balança o quadril, rodopia e dá as mãos para uma outra criança dançante, elas giram, giram, giram, os cabelos voam, os olhos se fecham, o vento bate no rosto e... caem no chão novamente. Mas dessa vez ela não chora, ela ri, gargalha, acha graça; “machucou?”, “não!”.

Volta a dançar. Agora ela abraça as pernas da professora, agarra, e depois solta, olha nos olhos, as duas dançam, sorriem, a professora a carrega, a tira do chão, a faz voar por alguns segundos, ela adora, e depois quer mais, a professora nega, ela não gosta, emburra, senta no chão e diz que não quer mais. As amigas a chamam para voltar a

dançar, ela não quer, os amigos a irritam, ela bate neles, bate com força, com raiva, com força! Com raiva! Quem gosta de ser contrariada? Ela não gosta! Mas depois passa, sempre passa, e ela volta a dançar. Agora ela dança com as mãos, meche os punhos e as 14 falanges. Depois os cotovelos, os ombros e todo o braço se move. Ela parece brincar com o ar, se o ar fosse colorido a gente conseguiria ver ele dançar junto com ela, que cor seria o ar? Ela olha para os próprios braços em movimento,

apoiando as mãos sobre seu rosto, sente pele com pele, depois apoia no chão, sente a dureza, a frieza, dói, machuca, então ela tira, afasta as mãos do chão e cansa, quer uma pausa, um pouco de água e conversa afiada. Quando ela volta, já não quer dançar sozinha. Encontra uma amiga, as duas se olham, seguem os movimentos uma da outra, cada hora



uma está no comando, riem uma da outra, encontram outra amiga, dançam as três, dividem mais risos, mais giros, mais saltos, mais quedas, mais machucados, mais dores, mais, mais, mais... o que é a vida se não essa dança? uma dança que vive, uma vida que dança. o que é a vida se não uma dança desconhecida, uma dança improvisada, uma dança que as vezes não sabe. Não sabe o que vai acontecer depois, mas vai acontecendo a cada instante, vai se fazendo a cada instante, sem saber bem onde ou como vai chegar, chegar em que? Não sabe. Mas ela acontece, ela brinca com a música que toca, ela dialoga com quem está por perto, e a cada instante se transforma. Ela surpreende, machuca, machuca feio, faz sangrar, mas também desperta sorrisos, prazeres, proporciona recomeços e assim, continua dançando (ou vivendo).

Dança menina!

Há tempos tenho dançado pelo mundo, comecei cedo, na verdade acho que sempre estive com a dança, mas nem sempre estive dançando com o mundo, dançar também pode ser um aprisionamento, uma separação daquilo que podemos, uma disciplinarização destemida pela obediência. Mas cada vez mais tenho pensado que o problema não está na coisa em si, nessa ou naquela dança, nessa ou naquela técnica, mas no que fazemos dela, fazemos dela potência para o encontro com o mundo? Ou fazemos dela um mau uso, diminuindo a potência de existir?

É nesse sentido que minha provocação por aqui está em movimentarmos um pensamento de aberturas para dançar com o mundo, dançar com o mundo no sentido de observar os fluxos que não cessam, por isso as regras, os movimentos ou os passos de dança se fazem junto ao turbilhão de acontecimentos que se apresentam. A gente até tenta repetir o mesmo movimento, mas a situação sempre muda; talvez seja preciso aguçar a escuta da pele para se relacionar com as modificações necessárias de cada encontro, talvez seja sobre afirmar uma vida que se abre para as imprevisibilidades.

E talvez também seja sobre uma dança imprevista; que afirma, que se abre e que experimenta. Por isso, meu desejo por aqui é que essa dança de imprevisibilidades e aberturas possa habitar mais corpos do que tem habitado, que experimentar o corpo em estado de dança não se resuma a salas de aulas, mas que o desejo de dançar perpassa cotidianamente pelos corpos de modo a ser degustado prazerosamente. Meu desejo é que a dança seja mais desejada. Meu desejo é que os movimentos sejam experimentados em suas multiplicidades para que o corpo se encontre em mais potências de existir, que o corpo possa ser dançado pela infância e que a dança possa ser corporificada infantilmente. Meu desejo é um mundo que dança os encontros e encontros que dançam o mundo.

Dançar

Dançar

Dançar...



ANDA  
AINDA  
ANDA  
ANDANÇA  
ANDANÇA  
ANDANÇA  
DANÇA  
DANÇA  
MUDA  
DANÇA  
MUDANÇA  
CRIA  
CRIANÇA  
DANÇA

Poema escrito por Christiane Tragante (2021) para a minha banca de qualificação.

### 3.3. (DES)EDUCAÇÕES

Dançar para deseducarmos nossos corpos ou, deseducar nossos corpos para dançarmos com o mundo! Dança, corpo e educação são instâncias que me geram movimentos, pensar o entrelaçamento entre elas me interessa, talvez seja por isso que vim parar aqui nessa escrita-corpo-dança-educação; aberturas!

É também, portanto, por um educar que se abre às intensidades da vida que tenho me interessado, um educar que se move pelos afetos, que afirma as pluralidades, que experimenta infantilmente, um educar que quer dançar.

A proposição aqui percorre, portanto, por uma educação que não é uma, mas várias, já que variam junto com as relações, e para além dessa imagem que multiplica, a defesa também está em pensarmos em educações-corpos e corpos-educações; um educar em escuta, em movimento, que movimenta. Por isso, insisto no problema do modo como o corpo tem sido aprisionado e diminuído pelas instituições e reivindico a urgência do olhar para si, do mergulho nos sentires próprios e na escuta dilatada para que quem sabe possamos inventar outras maneiras de experimentar possíveis (des)educações.

O que quero dizer, é que talvez um dos caminhos possíveis para experimentarmos modos outros de educações esteja nas experiências corporificadas, nas maneiras como nos relacionamos com os atravessamentos que se fazem e se desfazem incessantemente, naquilo que talvez possamos chamar de presença, na relação atenta e aberta aos movimentos entre; dentro e fora. Será possível projetar uma educação que se alimenta de corpos presentes, alegres, relaxados e soltos? Corpos com espaços, corpos que dançam, corpos tomados pela infância?

A infância que dança em mim inventa a possibilidade dessa deseducação, um jogo de criação que vaza, um modo de seguir reexistindo ao esmagador pensamento hegemônico que por vezes nos diminui e nos entristece, a dança que infantiliza em mim segue viva ocupando espaços, transitando e experimentando; o que pode uma educação que dança? O que pode uma dança que deseduca? O que podem as criações deseducadas?

Criar

Deseducar...

## FUNDAMENTOS DAS DESEDUCAÇÕES:

- 1- O mestre deve ser ignorante e infantil;
- 2- O pensamento é infinito;
- 3- É preciso que os pés estejam despidos para aprender e ensinar;
- 4- É preciso estar atento para experimentar e sentir;
- 5- É sobre afirmar as multiplicidades;
- 6- Não há coerência;
- 7- O tempo é da experiência;
- 8- Nada é fixo;
- 9- Tudo é dançável!
- 10- É preciso esquecer dos 9 fundamentos anteriores e lançar-se na aventura do encontro...não há fundamentos para deseducar!

Espaço para respirar...

Ouvir...

Olhar...

Sentir...

## INVENTIVIDADE

Uma educação inventiva...  
 Para isso é preciso criar;  
 Criar a maneira como me movo  
 Criar a maneira como penso  
 Criar o modo como sinto...  
 Criar existências, criar vidas, vidas que  
 criam...

Dessa forma, talvez o papel da  
 educação não seja ensinar conteúdos  
 acumulativos, mas criativos; fazer  
 emergir as potencias que nos  
 atravessam, criar existências múltiplas  
 e existir na multiplicidade.

Uma educação inventiva só existe ao  
 criá-la e ao criá-la multiplicamos nossa  
 existência.



Esses pensamentos colocados em jogo são um convite as possíveis aberturas, um convite a nos colocarmos em questionamentos para que quem sabe, experimentemos possíveis respostas que não se esgotam em si, mas que continuam a mover. Nesse sentido, a afirmação esteve em expor caminhos deseducados que venho dançando, caminhos dessa dança que não se fez e não se faz sozinha, mas que está acompanhada por todos os encontros que me mobilizaram a chegar aqui...é sobre dançar com o mundo!

Dançar com as crianças;  
Criançar as danças;  
Dançar, dançar, dançar...

#### 4. REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BERTHERAT, Thèrèse; BERNSTEIN, Carol. **O corpo tem suas razões**: Antiginástica e consciência de si: tradução de Estela dos Santos Abreu. 21. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BERTHERAT, Thèrèse; BERNSTEIN, Carol. **O correio do corpo**: Novas vias da antiginástica: tradução de Estela dos Santos Abreu. 10. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

DELEUZE, Gilles; GATTARRI, Félix. **O que é a filosofia?**; tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** Vol 5: tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALEANO, Eduardo. Janela sobre o corpo – de Eduardo Galeano. Poesia na alma, 2017. Disponível em: <http://www.poesianaalma.com.br/2017/03/janela-sobre-o-corpo-de-eduardo-galeano.html>. Acesso em: 05/03/2020.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

GREINER, Christine. **O corpo em crise**: novas pistas e o curto-circuito das representações. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2010.

KOHAN, Walter. O. **Visões de filosofia: infância**. Alea, Rio de Janeiro, v. 17/2, p. 216-226, jul./dez, 2015.

LEITE, César. D. P. **Infância, tempo e imagem: contornos para uma infância da Educação**. Revista: Leitura Teoria e Prática. v. 34, n 68, p. 13-28, dez, 2016.

LEITE César. D. P; LEITE Adriana. Rafael. I. P; CHRISTOFOLETTI R. **Infâncias, olhares e montagens: experiências e pesquisas com crianças e educação**. Educação Temática Digital. v.19, n 2. p. 338-359, jun, 2017.

LEITE César. D. P; OLIVEIRA Luana. P. **Pesquisa-experiência: relatos, corpos e acontecimentos**. Revista Digital do LAV. v. 12, n 3. p. 134-152, set./dez, 2019.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MALAGUZZI, Loris. A criança é feita de cem. Escola ateliê carambola. Disponível em: <https://www.escolaateliêcarambola.com.br/single-post/2016/03/03/a-crian%C3%A7a-%C3%A9-feita-de-cem>. Acesso em: 16/04/2020.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.1, n.33, p. 35-48, jan/jun, 2008.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo** - sistematização da técnica Klauss Vianna. 2. ed. São Paulo: Summus, 2007.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?: dança e educação somática para adultos e crianças**. São Paulo: Summus, 2012.

MILLER, Jussara. O corpo presente: uma experiência sobre dança-educação. **Educação Temática Digital**, Campinas(SP), v. 16, n. 1, p. 100-114, abr, 2014.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças**. São Paulo: Planeta, 2019.

NEVES, Neide. "A técnica como dispositivo de controle do corpomídia". São Paulo: PUC, 2010. 123 p. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-graduados em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

RANCIÈRE, Jaques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

SHÉRER, René. **Aprender com Deleuze**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez., 2005.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. Summus Editorial. São Paulo – SP, 2005.



IMPOSTURAS FILOSÓFICAS: Deleuze e Guatarri – O Nômade. Participantes: Rafael Lauro e Rafael Trindade. [S.I]: Razão Inadequada, 6 ago. 2021. Podcast. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/6YusriGmzu9sQdiPubliq?si=VluT7ov9RXqy\\_2N7RXvMKQ&utm\\_source=copy-link](https://open.spotify.com/episode/6YusriGmzu9sQdiPubliq?si=VluT7ov9RXqy_2N7RXvMKQ&utm_source=copy-link). Acesso em: 23 nov. 2021.

IMPOSTURAS FILOSÓFICAS: Foucault, Corpos Dóceis, Vigiar e Punir. Participantes: Rafael Lauro e Rafael Trindade. [S.I]: Razão Inadequada, 6 dez. 2019. Podcast. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/6xEXgnL15ABpzcSxBxj49F?si=liKfrdqgQHW4flsf36mwTg&utm\\_source=copy-link](https://open.spotify.com/episode/6xEXgnL15ABpzcSxBxj49F?si=liKfrdqgQHW4flsf36mwTg&utm_source=copy-link). Acesso em: 16 nov. 2021.

IMPOSTURAS FILOSÓFICAS: Espinosa, Laban, Corpo, Movimento. Participantes: Cilô Lacava, Rafael Lauro e Rafael Trindade. [S.I]: Razão Inadequada, 13 dez. 2019. Podcast. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/3tlnC496zXBYUlgACKCTXe?si=PvXwhxcPQSqX4JBFdS6QDw&utm\\_source=copy-link](https://open.spotify.com/episode/3tlnC496zXBYUlgACKCTXe?si=PvXwhxcPQSqX4JBFdS6QDw&utm_source=copy-link). Acesso em: 11 nov. 2021.

IMPOSTURAS FILOSÓFICAS: Nietzsche – Amor Fati. Participantes: Rafael Lauro e Rafael Trindade. [S.I]: Razão Inadequada, 5 mar. 2021. Podcast. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/6ly8YesTEpAjKAqhV8ChOI?si=RNe8wUeRQkKyepP9kfPA9g&utm\\_source=copy-link](https://open.spotify.com/episode/6ly8YesTEpAjKAqhV8ChOI?si=RNe8wUeRQkKyepP9kfPA9g&utm_source=copy-link). Acesso em: 21 out. 2021.

IMPOSTURAS FILOSÓFICAS: Deluze e Guatarri – O que é arte? Participantes: Larissa Rezino, Rafael Lauro e Rafael Trindade, [S.I]: Razão Inadequada, 16 abr. 2021. Podcast. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/1NwZN83JJlgNXqvexG6WI?si=8tvuG1GuQngswKGXxfKafA&utm\\_source=copy-link](https://open.spotify.com/episode/1NwZN83JJlgNXqvexG6WI?si=8tvuG1GuQngswKGXxfKafA&utm_source=copy-link). Acesso em: 13 out. 2021.

IMPOSTURAS FILOSÓFICAS: Espinosa – O que é a Razão? Participantes: Rafael Lauro e Rafael Trindade. [S.I]: Razão Inadequada, 28 abr. 2021. Podcast. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/3PCy3XADYULyEAzUwKE7iu?si=3yQLwT3NSVmUZotdaDH-lg&utm\\_source=copy-link](https://open.spotify.com/episode/3PCy3XADYULyEAzUwKE7iu?si=3yQLwT3NSVmUZotdaDH-lg&utm_source=copy-link). Acesso em: 19 nov. 2021.

IMPOSTURAS FILOSÓFICAS: Zaratrusta e a Dança. Participantes: Juliana Félix, Rafael Lauro e Rafael Trindade. [S.I]: Razão Inadequada, 11 jun. 2021. Podcast. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/5KMmQCn3NVc9hRjHjK83Ve?si=hp8BV-EOT7qFsCnzPAyBtg&utm\\_source=copy-link](https://open.spotify.com/episode/5KMmQCn3NVc9hRjHjK83Ve?si=hp8BV-EOT7qFsCnzPAyBtg&utm_source=copy-link). Acesso em: 09 nov. 2021.