

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE ARTES**  
**CURSO DE BACHARELADO EM DANÇA**  
**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**LUCIANA MOURÃO ARSLAN**

**CORPO (sentido):**

corporeidade e estesia nos processos de ensino-aprendizagem

**UBERLÂNDIA**

**2020**

**la**

**CORPO (sentido):**

corporeidade e estesia nos processos de ensino-aprendizagem

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC,  
desenvolvido no curso de Bacharelado em  
Dança da Universidade Federal de Uberlândia,  
como exigência para obtenção do título de  
Bacharel em Dança.

Orientação: Camila Soares de Barros e Patrícia  
Chavarelli Vilela da Silva.

Uberlândia

2020

**LUCIANA MOURÃO ARSLAN**

**CORPO (sentido):**

corporeidade e estesia nos processos de ensino-aprendizagem

Monografia aprovada para a obtenção do título de Bacharel em Dança no Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 30 de agosto de 2020.

Uberlândia

2020

À

*Munir Arslan*

*(in memoriam)*

*Quem, com sua coreografia de vida transcultural e intercontinental,  
me transmitiu o valor do movimento.*

*Eu ainda terei que estudar muito  
para reconhecer diamantes  
e, ainda mais, para escolher e observar tomates como se fossem diamantes.*

## AGRADECIMENTOS

Como dediquei este trabalho ao meu pai, tenho que começar os agradecimentos pela minha mãe. Psicólogos entenderão. Ela entenderá. De fato, é ela quem me ensinou a ser insistente, resistente e brava. E se não fosse a insistência aprendida com ela, eu jamais teria me aventurado na área dos estudos da dança e do movimento aos 45 anos. Ela me mostrou o valor de ser independente e a importância de termos coragem para nos responsabilizarmos pelas escolhas que fazemos. Minha mãe está presente nos pequenos gestos do meu corpo, na minha dança cotidiana. É ela quem me rodeou de livros, sempre, sempre. E, de tanto ouvir dela que a velhice (por si só) não faz ninguém melhor, é que eu prossigo nesse caminho de aprimoramento pessoal: já que vivi até aqui, estou, então, descobrindo os prazeres da vulnerabilidade e espero que, agora, possamos juntas aprender o valor da dependência. Que venham mais riscos.

São muitas as mulheres na minha família que se equilibram e se movimentam, às quais devo agradecer pelas conversas acolhedoras e/ou pelo preparo de comidinhas gostosas. Reconhecê-las pelos saberes que estão apartados da universidade é necessário: Hercília Medeiros Mourão, Bárbara Reis Arslan, Rose Reis Arslan, Nancy Horcel, Lucile Horcel, Magaly Horcel, Elenice das Graças Augusto, Leila Maria Consuelo Augusto.

Muitos agradecimentos devo também ao Paulo Soares Augusto. Meu amor, meu parceiro de jornada, que me levou e me buscou na prova do ENEM, fotografou-me durante toda a graduação, e que está sempre a criar junto comigo, nas noites adentro e nas manhãs loucas de correria. É através dos seus doces instantes que me movo. Quero muito poder sempre dançar suas fotos! Respirar calmamente ao seu lado, com ou sem cachaça, no *jardinzim* dele, foi providencial para esta escrita.

Agradeço aos parceiros do Núcleo de Estudos de Improvisação em Dança (Neid), que por meio do Substantivo Coletivo me ensinam a improvisar, a escutar e a aceitar o risco. Muitas foram as semanas em que este grupo era o meu grande provedor de energia. Isso é muito: quem tem um provedor de energias desse? Ainda quero dançar muito ao lado deles: Jarbas Siqueira Ramos, Mariane Araujo (que generosamente aceitou ler e revisar o tópico dedicado à

improvisação nesta monografia), Juscelino Mendes, Bruno Silva, Isabela Giorgiano, Patricia Chavarelli, Renata Silva e Paulina Caon.

Ao grupo SOMA, que alimenta os meus sonhos de transdisciplinaridade e de fomentar práticas educativas que acreditamos serem úteis para sociedade: Guilherme Amaral Luz (que leu e teceu ótimas sugestões em uma versão preliminar), Cristiane Amaro da Silveira e Diana Salles Sampaio têm sido parceiros valiosos de trocas.

À toda a comunidade do Curso de Dança, a todos os alunos com os quais convivi, aos técnicos Lúcio Silva Pereira, Alexis Ferreira Silva e Fátima Marina de Oliveira. A orientadores e banca deste trabalho: Profa. Ma. Patricia Chavarelli Vilela da Silva, Profa. Dra. Juliana Soares Bom-Tempo. E principalmente à Profa. Ma. Camila Soares de Barros, que aceitou a empreitada de me orientar já na segunda etapa: com interesse, amorosidade e disponibilidade ímpares.

A todos os outros professores (ainda não citados) que tive no curso de Dança: Prof. Dr. Vanilto Alves de Freitas, Profa. Dra. Claudia Millás, Prof. Me. Ricardo Alvarenga Ribeiro, Prof. Fernando Barcellos, Profa. Dra. Daniela Aguiar, Profa. Ma. Vivian Vieira Peçanha Barbosa, Prof. Dr. Alexandre Molina.

Devo muito à Patricia Chavarelli e à Raquel Salimeno, duas mulheres que sustentam enormes corações (e como é bom ter pessoas para admirar integralmente). Elas foram responsáveis por encorajar-me a cursar dança em um momento em que eu estava quase perdendo o desejo de viver. Elas são mulheres generosas que ensinam pela vida.

Agradeço à Carla Érica Oliveira Ferreira, profissional da área de Letras e Literatura, que, ao revisar este trabalho comigo, foi uma parceira importante que me ensinou a expressar-me melhor por meio das palavras. Como minha parceira de Pole, ela compreende a potência do movimento: sabe que ficar de cabeça para baixo ajuda a fluir as ideias e a escrever melhor!

À Dayane Spirandelli Araújo pelas conversas e por seu trabalho como psicóloga.

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Instituto de Artes, que garantem o meu sustento e que, portanto, também financiam esta pesquisa, além de me fornecerem ambiente de aprendizagem. À Capes, que me financiou na pesquisa pós-doutoral sobre Somaestética na Florida Atlantic University, que foi o pontapé inicial deste estudo.

A Prefeitura de Uberlândia, (Secretaria Municipal de Cultura e Programa Municipal de Incentivo à Cultura) que, ao aprovar o projeto "O corpo na sala de aula", me impulsionou a finalizá-lo, publicar e oferecer um curso de formação de professores a partir desta pesquisa.

## RESUMO

Esta monografia foi escrita como um convite para que professores e educadores de todas as áreas reconheçam a importância fundamental de pensar a corporeidade e a estesia nos processos de ensino-aprendizagem. Orientada pela somaestética e pelos procedimentos da improvisação em dança e performance arte, apresento um caminho que percorri através da minha própria autoanálise corporal-somática como aluna e professora. Proponho alguns procedimentos corporais-somáticos advindos da improvisação, da performance situada e das *lectures performances* como caminhos possíveis de desenvolver e evidenciar os sentidos somáticos presentes nos processos de ensino-aprendizagem. Ao final, apresento propostas práticas, organizadas para cursos de formação de professores, com foco na corporeidade em ambientes educativos e que objetivam melhorar as experiências nas instituições de ensino.

**Palavras-chave:** Somaestética. Improvisação em Dança. Formação de Professores.



## **ABSTRACT**

This monograph was written as an invitation for teachers and educators from all areas to recognize the fundamental importance of thinking about corporeality and esthesia in teaching-learning processes. Guided by somaesthetics and the procedures of improvisation in dance and performance art, I present a path that I followed through my own body-somatic self-analysis as a student and teacher. I propose some bodily-somatic procedures arising from improvisation, context specific dance and lectures performances as possible ways to develop and highlight the somatic senses present in the teaching-learning processes. At the end, I present practical proposals, organized for teacher training courses, focusing on corporeality in educational environments and which aim to improve the experiences in educational institutions.

**Key-words:** Somaesthetics. Dance Improvisation. Teacher Education.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Performance Academia, 2019	52
Imagem 2 - Videodança LATTES MOTIV, 2019	53
Imagem 3 - Trabalho Remoto 1 - CURRÍCULO LATEX, 2020	55

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	11
<i>Os modus docente e modus discente</i>	13
<i>Modus professora</i>	13
<i>Modus aluna</i>	19
Sobre as narrativas que construímos	24
<b>1. CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA CORPOREIDADE NA DOCÊNCIA-DISCÊNCIA</b>	26
1.1 Somaestética: corpo pensante	35
1.2.1 Somaestética, ensino e aprimoramento somático	39
1.2 Improvisação: modos de fazer que podem potencializar a experiência de ensino-aprendizagem	41
1.2.1 Viva o momento: atenção e qualidade de presença	44
1.2.2 Aceitando a errância e o risco nas situações de ensino-aprendizagem	45
1.2.3 Relação horizontal: compondo a aula na parceria docente-discente	47
1.2.4 Criando partituras (SCORES) corporais para a sala de aula	48
1.2.5 Percorrendo os espaços de ensino como locais de composição situada	51
1.2.6 Considerações sobre a somaestética e a improvisação	56
<b>2. ENTRE A SALA DE AULA E A ARTE: LECTURE PERFORMANCES OU CONFERÊNCIAS PERFORMANCES</b>	58
2.1 Andy Warhol: desmistificar e retirar a "aura" do professor palestrante	61
2.2 Beuys: pensar sobre a equidade entre mestre e alunos	62
2.3 Joana Craveiro: refletir sobre como o professor não pode ser neutro	63
2.4 Daniella Aguiar: considerar o professor como pesquisador sensível	64
2.5 Esther Ferrer: fazer mais perguntas e valorizar o diálogo	65
2.6 Mette Edvardsen: sobre como ler com o coração, ouvir com presença e reconhecer as particularidades do que aprendemos através do tempo	66
2.7 Considerações sobre as aulas-arte	68
<b>3. PROPOSTAS PRÁTICAS PARA PENSAR-MOVER-SENTIR O CORPO NA ESCOLA, NA UNIVERSIDADE, NA VIDA</b>	70
3.1 Práticas corporais somáticas para a sala de aula	70
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	91
<b>REFERÊNCIAS</b>	95
<b>APÊNDICE</b>	99

## APRESENTAÇÃO

Esta monografia, *Corpo (sentido): corporeidade e estesia nos processos de ensino-aprendizagem* ressalta a corporeidade nas práticas educativas e defende que as instituições de ensino podem se beneficiar ao trabalhar as relações corporais-somáticas e a estesia (educação dos sentidos). Tais relações estão imbricadas nos processos de ensino-aprendizagem, mas ao serem desveladas e refletidas podem vivificar as relações estabelecidas nos ambientes de ensino.

Esta proposta de pensar a corporeidade docente-discente originou-se em um território híbrido que percorri como pesquisadora, estudando Somaestética, Cultura Visual, Dança, Artes Visuais e Educação. Neste percurso transdisciplinar, descobri que a corporeidade, mesmo pensada sob o prisma artístico, importa às diversas áreas do conhecimento e que no ensino, portanto, ela deveria ser considerada nas distintas disciplinas.

Tenho sustentado, em minhas pesquisas, a hipótese geral de que um professor pode melhorar e aperfeiçoar sua prática docente através da reflexão corporal-somática, do cuidado de si e da atenção à experiência estética que ocorre na sala de aula. Apresento procedimentos e reflexões que, embora sejam advindos da dança e da filosofia, podem ser úteis às distintas áreas do conhecimento.

A visão de corpo e corporeidade é aqui integrada: ajuda a pensar a *estética da existência* (SHUSTERMAN, 2012, p.43)<sup>1</sup>, a qual, por sua vez, ajuda a melhorar a percepção, a relação com os pequenos prazeres da vida cotidiana e as práticas de atenção aos hábitos que cultivamos (alimentação, higiene, como nos vestimos, como usamos a modulação de nossa voz, como aproveitamos os fugazes e improváveis momentos que a vida oferece etc).

As práticas de cuidado de si geralmente transbordam e são visíveis a todos: conviver com alguém que está atento aos seus hábitos alimentares e que procura evitar a repetição automática de padrões de comportamento nocivos já costuma ser muito educativo.

---

<sup>1</sup> SHUSTERMAN, R. *Consciência Corporal*. São Paulo: É Realizações Editora, Livraria e Distribuidora LTDA. São Paulo, 2012.

Aprendemos no convívio e não apenas através do discurso. Assim, acredito, pessoalmente, que um professor passível de realizar uma auto-observação corporal-somática pode melhor valorizar e reconhecer as dimensões somáticas de seus estudantes: pode ensiná-los a identificar as potências de estar com o corpo vivo. Como professora e como estudante, noto que, inseridos em um ambiente voltado ao consumo, muitas vezes somos impelidos a valorizar sensações e a buscar prazeres cada vez mais extremos. Somos hiperestimulados e queremos mais velocidade de comunicação, viagens cada vez mais incríveis, sabores mais apimentados ou super doces. O problema é quando tal impulsividade embota os sentidos para as sensações mais delicadas. Nesse contexto, é urgente que se identifique pequenos e sutis prazeres, disponíveis gratuitamente a todos.

É importante também, desde o início, esclarecer que compreendendo que não se é corpo sozinho e que nosso corpo existe graças ao ambiente. Então, a reflexão acerca do corpo do professor estende-se à reflexão sobre o corpo do aluno e à ambiência que os envolve: seja a virtual, de um Ensino à Distância (EAD), a sala de aula ou ainda qualquer outro espaço de ensino-aprendizagem. E, para além dos espaços de compartilhamento de estudos, nossos corpos modificam e são modificados, por exemplo, até mesmo pelo campo onde são cultivados os alimentos que comemos, pelas relações de trabalho que envolvem os produtos que consumimos e assim por diante, em órbitas que se ampliam sem fim.

Sendo assim, embora esta monografia contenha uma base teórica advinda do campo da arte (dança e artes visuais) e da filosofia, ela não se dirige apenas a especialistas dessas áreas, pois anuncia práticas e exercícios a serem feitos por qualquer professor, de modo que a auto-observação corporal-somática possa ser realizada no espaço de ensino-aprendizagem. A ideia central é ressaltar o corpo vivente como fundamental nas práticas de ensino-aprendizagem: não o corpo apenas "como assunto" a ser tratado em sala. Assim, o desejo longínquo, aqui pretendido, é que tal abordagem corporal-somática possa ser considerada nos processos de formação de professores de qualquer área, afinal, na área de Arte já é natural falar-se dos sentidos – que dependem do corpo –, no entanto, para as outras áreas do conhecimento os sentidos são igualmente importantes.

A seguir, apresento duas narrativas autobiográficas que pretendem delinear o lugar de onde falo, minhas experiências corporais-somáticas como docente-discente e mostrar claramente a autoria e corporeidade de onde eclodem as ideias propostas.

### **Os *modus docente* e *modus discente***

Apresento-me provisoriamente por meio de uma narrativa somática (corporal) com foco na minha vida como docente e discente. Os meus modos de pensar-agir se fazem nas entranhas das minhas práticas ordinárias: ações cotidianas das escolas e da vida. Nesse relato mundano, não há nada glamoroso. Explicitar um pouco da minha biografia é importante para parcializar o discurso que construo: ele relaciona-se com as minhas experiências – não se pretende universal, neutro ou genérico. Ademais, o desejo de compartilhar esta narrativa é movido por uma crença de que, talvez, leitores sintam-se convidados a olhar para suas próprias trajetórias, a reconhecerem-se como seres corporais somáticos e viventes nos locais e instituições de ensino que por vezes sediam muitas horas de suas vidas. Se parte de suas vidas estão acontecendo nas escolas, faculdades e universidades, convido-os para que pensem sobre suas vidas nesses locais, e não apenas na vida que acontece para além ou após saírem deles.

### ***Modus professora***

Como professora, há mais de 20 anos, vivenciei distintas experiências no ensino público e privado, lidei com alunos de diferentes faixas etárias, realizei inúmeros processos de formação, convivi em diferentes locais de trabalho e com uma enorme diversidade de colegas. Fui protagonista do meu processo de formação para ser professora, o qual, mesmo que diversificado – só hoje identifico –, centrou-se mais em formações institucionais, em um conhecimento que se pretendia *descorporificado* – como se isso fosse possível! Especializações, mestrado e doutorado mantinham meu interesse nas práticas de ensino.

Considerava-me engajada na carreira. Sempre documentei parte do meu trabalho pensando que poderia realizar, através dos meus escritos e fotos, alguma reflexão "posterior". Hoje, revisitando tais registros e documentações da minha vida como professora, noto que não

inventariei perfumes, nem muitas lágrimas ou sequer muitos sorrisos. Talvez por isso, por uma ausência de consciência das emoções e pelo medo das frivolidades, mesmo diante de meus inúmeros processos de "automotivação", senti-me diversas vezes adoecida na profissão docente. Por essa época, fazia parte do meu autocuidado docente não assumir muitas aulas e não ganhar tanto dinheiro, uma vida simples, sem celular, uma quitinete no centro de São Paulo, livros comprados em sebos, passeios pela cidade, comida barata, roupas usadas, caminhadas.

De certa forma, acho que a minha vida, mesmo sendo "trabalho-orientada", permitia respiros e desvios que me impulsionaram a não desistir e a estudar mais. Por esse momento, eu já podia reconhecer a pouca vitalidade que havia em espaços que deveriam ser o berço desta. Em algumas escolas e universidades que habitei, as anfetaminas manipuladas substituíam o cafezinho das salas dos professores. Na Universidade de São Paulo (USP), uma professora, certo dia, me perguntou: – Mas você não toma nenhuma droga manipulada? São micro-doses, não fazem mal... e são necessárias. Ela se referia ao fato de que era comum os professores tomarem alguma espécie de anfetamina para suportar a pressão do trabalho acadêmico.

Na atual Universidade em que trabalho, não há sequer uma sala para encontros prazerosos entre professores e colegas; muitos fazeres acadêmicos estão alienados de qualquer desejo e suprem necessidades burocráticas. Eu mesma abandonei as leituras mais poéticas e passei a ter um discurso e uma escrita sem metáforas, objetivo e monótono (adequado para outros leitores habituados a textos chato-acadêmicos).

Parecia que a "máquina de ensinar" anunciada por Foucault, no seu livro *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2004)<sup>2</sup>, materializara-se em mim. Eu virei uma máquina, meu corpo programado parou de sentir. Mas, agora, penso que eu era parte da engrenagem ou a plataforma de um programa maior.

Como professores universitários, somos convidados a ser o mais produtivos possível, o ócio é pecado e a vigilância (panóptica) é virtual e pública. Temos nossos currículos divulgados em

---

<sup>2</sup> FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

uma plataforma governamental (Plataforma Lattes)<sup>3</sup> e a comparação entre colegas é sutil, embora constante, através de inúmeros processos de avaliações "cegas" que distribuem verbas para laboratórios e pesquisas com base na produção. As seleções para editais e inclusão e exclusão em programas de pós-graduação ressaltam a competição e a comparação. Algumas avaliações feitas anonimamente via plataformas *on-line* nos são entregues sem nenhum objetivo de nos fazerem melhorar: são avaliações que nada formam. E de forma idiossincrática somos convidados a elaborar avaliações formativas para os alunos.

Percebo que os prazeres foram suprimidos em muitas escolas e universidades. Aprendi nesses espaços a ser anestesiada e inestética. Acho que criamos formas de superar a humilhação dos espaços hierárquicos. O espaço escolar, no meu caso, é uma ferida trazida desde a pré-adolescência. A escola sempre foi o meu lugar de fracasso. Onde nasceu a sensação de inadequação, a sensação de sentar nas carteiras no fundo para não atrapalhar os outros que entendiam a matéria, escondida para que não vissem a minha ignorância diante daquele blá blá blá sem sentido que durava horas e de milhares de tarefas difíceis de organizar e, principalmente, de muito tédio.

Hoje me pergunto: como me tornei professora com tais experiências?

Hoje, no Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, continuo a ver uma cena empobrecida da qual faço parte. Uma dramaturgia da depressão: corpos sem energia e maltratados, discórdias e lutas por poderes insignificantes harmonizam com paredes manchadas e descascadas, mobiliário ruim e de design barato, um tempo métrico e cronometrado e uma energia vital desperdiçada em reuniões inócuas. O organismo parece ter virado sistema. Toda a dramaturgia – composta de cenário, mobiliário, controle do tempo, nutrição pobre, relações interpessoais frágeis – é concordante e orquestrada. Todos esses elementos, constituem um conjunto que não pode estar descolado de um discurso: como eu posso defender um ensino emancipador nesse ambiente? A bolacha barata e industrializada de chocolate é o grande motivo de felicidade.

---

<sup>3</sup> Sobre o currículo Lattes realizei uma vídeo performance intitulada *lattesmotiv*. Esse vídeo foi realizado para ficar como link no texto de apresentação do currículo lattes: alguns *frames* estão disponíveis ao final do capítulo 1.



Qual foi a minha corporeidade construída nesse contexto? Onde entra a minha vida nisso tudo? Após tantos anos, reconheci-me zumbi entre tantas teorias que inventava estudar, projetos que propunha desenvolver, muito trabalho teórico em uma vida prática inócua e mal nutrida. Meus cadernos de anotações são vazios, cheios de palavras sem sentido: parecem ter sido produzidos numa "encenação de interesse". Sim, deve ser isso, eu enceno ser interessada, ser pesquisadora. Aprendi todos os gestos úteis à minha sobrevivência. Ao revisitar tais cadernos, novamente, penso: Como me tornei professora sendo assim tão desorganizada? Sem conseguir fazer anotações úteis?

Acreditava, de certa forma, em mim e defendia que a educação formal era transformadora, e por isso continuei.

No meio disso tudo, eu iniciei a prática em dança de forma amadora (no Estúdio Nova Dança, que era pertinho da minha casa) precisamente durante o período em que era professora em uma universidade privada e doutoranda em uma universidade pública. A dança, nesse período, tinha apenas um papel "extra", de "aliviar" o trabalho de pesquisadora e docente. Eu, nessa época, não era consciente de como a dança poderia transformar a minha corporeidade docente. Posteriormente, tive que largar a dança porque mudei para a cidade de Uberlândia. Movida pela carreira de docente, deixei também amigos, memórias, a cidade onde nasci (São Paulo), a família, os ateliês de gravura, caminhadas no roteiro rua Augusta, Paulista, Treze de Maio, Praça Roosevelt, o pedaço de pizza barato, o sebo, o cineclube, o café com bolo, as programações culturais gratuitas.

Mas eu mudei por pensar que trabalhar numa universidade pública seria diferente. Deparei-me com Consun, Conartes, Deart, Progep, Dicult, Prograd, Dirpe, Peic, Piac, larte e todo um complexo idioma – difícil. O sistema de produção estava lá, e com mais mestrado, mais revistas, mais, mais.

Com um contrato que carrega o termo "dedicação exclusiva", o qual interpretei de forma exagerada e grandiosa, tornei-me uma professora zumbi em tempo integral. Minha identidade profissional transbordava para vida pessoal. E isso não foi uma constatação feliz. No início de

cada ano, fazia minha “grade” horária: segunda à noite supermercado, quarta e quinta atividade física etc. Dava nota para tudo e todos. Apresentava minhas ideias na mesa de bar com a seriedade e eloquência de uma professora – chata –, por vezes com o mesmo tom de voz – sem variação de volume. Converti-me em uma máquina de palavras – de discurso, uma máquina falante.

Rádio-professora.

Minha vida passava não em anos, mas em semestres. O calendário acadêmico regia meu tempo e o meu diário era técnico-descritivo e sem sentimentos: diário de sala, diário de aula. Minha vasta documentação profissional era o oposto do minguado álbum de família.

Namorava outro professor com o qual podia compartilhar uma profícua e produtiva relação acadêmica-privada. Quinta-feira à noite e sábado eram dias de sexo. Nossas grades horárias, os momentos de encontro eram cumpridos à risca e sem flexibilidade, as férias, assim como os finais de semana, eram planejados com inúmeras atividades que faziam parte da nossa formação continuada.

Relacionava-me com outras pessoas de forma polida e com o distanciamento necessário que as mantinha suficientemente longe, evitando contato genuíno, para “não me envolver” demais.

Certo dia, ao ganhar um scanner para filmes negativos, corri para meu arquivo de negativos para descobrir antigos amigos perdidos no tempo, mas meus arquivos de foto eram majoritariamente compostos de fotos de sala de aula, alunos produzindo, eu produzindo (fotos de discussão, eu séria e alunos envolvidos!). Ahhh, fui certamente uma professora eficiente no quesito "documentação" porque, a certa altura, aprendi que professor precisava ter seus registros para poder desenvolver-se e melhorar sua prática. Assim, tenho cadernos que montei com vários projetos, com descrição das aulas, avaliações e todas as ferramentas que eu havia aprendido como necessárias para uma prática docente reflexiva. Mas olhando todos os documentos e relatos, reconheci mais uma vez que há nesses materiais muito pouco sobre como eu me sentia, sobre quais emoções surgiam na sala de aula. Encontro algo sobre

isso em outras documentações pessoais (mas por quê?). Quase nada sobre a minha rouquidão sustentada por um ano na Escola de Aplicação da USP, obviamente adquirida por eu tanto gritar – *supostamente* por culpa da sala ampla –, também não há relato da diarreia que eu tinha toda vez que chegava no Colégio Parthenon, onde me sentia rejeitada pelos alunos que me achavam muito esquisita – que de fato eu era. Restam as memórias gravadas no meu corpo.

Felizmente, em 2015, tive uma reviravolta ao realizar uma pesquisa pós doutoral no *Body, Mind and Cultural Center* – na *Florida Atlantic University* –, onde me aproximei de um constructo teórico criado pelo filósofo Richard Shusterman (Somaestética), que vincula as experiências estéticas à uma noção de soma (corpo). Os estudos da Somaestética me convidaram a uma atenção aos modos como eu sentia, agia e movia, ajudaram-me a resgatar e valorizar os prazeres corporais e me levaram a cursar a Graduação em Dança na Universidade Federal de Uberlândia.

Na graduação, a dança passou a transformar minha prática docente. A atenção ao soma foi priorizada: os estudos da dança melhoraram a minha relação com outros seres, a atenção ao entorno e o "cuidado de si" (no sentido foucaultiano). As vivências nesta graduação me levaram a considerar melhor a coletividade, o meio ambiente, a atmosfera, o prazer de respirar e estar viva, as experiências estéticas e a energia vital. Tornei-me mais atenta ao meu aprimoramento somático e mais crítica em relação aos velhos hábitos docentes. Redobrou-se minha percepção acerca do (soma) corpo, que se fez cada vez mais presente, não só nos discursos proferidos, mas na minha prática. Comecei a questionar a minha vida de professora.

Refleti que meu *modus operandi* professora era tradicional e institucional, oposto às teorias e aos discursos que eu sustentava. A corporeidade era oposta ao discurso: com riso social, eu era formalmente acolhedora. Sempre. Como se vestisse uma couraça disciplinar. A partir de uma autoanálise, identifiquei alguns padrões que chamo de "couraça professoral" do meu *modus professoral* na relação com os alunos, que poderia ser somaticamente transformado.

E, se tenho claro que as instituições de ensino são capazes de docilizar o corpo, por outro lado, hoje acredito que através do meu corpo posso transformar esse *modus professoral* – e, se conseguir lograr essa transformação, considerarei isso como dança .

Sei que ainda levarei um tempo para construir uma nova corporeidade e considero que estou em processo de formação. Mas, agora, já me sinto menos tensa na sala de aula. Procuro desfrutar mais da presença dos estudantes e valorizar suas falas mais do que certo "conteúdo preparado". Meus diários de aula começam a registrar sentimentos, porque acredito, então, que só há uma boa aula, um bom conteúdo, um bom "tudo" se tiver sentido. Ou melhor, sentidos. E os sentidos dependem de um corpo vivo, acordado, interessado.

Há um longo caminho a seguir.

Desliguei a rádio-professora.

Com uma bolsa de silêncio percorro.

### ***Modus aluna***

Graduei-me em Artes Visuais – Licenciatura<sup>4</sup>, realizei um mestrado em Artes, um doutorado em Educação, uma pesquisa de pós-doutoramento e retornei para a graduação, desta vez, em Dança. O desejo de cursar Dança vinha desde a época do doutorado, quando estudei no Estúdio Nova Dança e participei do Projeto Vocacional Dança, promovido pela Secretaria Municipal de Dança da Prefeitura de São Paulo. O almejado curso Artes do Corpo (a única graduação disponível, na época, em São Paulo) era muito caro e impossível de conciliar com meu trabalho. Assim, eu dancei "por dentro" durante muito tempo: sendo assídua espectadora nos festivais e assistindo a todas as apresentações de dança contemporânea possíveis. Tive sorte de assistir ao dançarino Xavier Le Roy, à Cias de Trisha Brown e à de Pina Bausch, dentre outras, sem sequer imaginar que um dia iria reavê-los como personagens da historiografia da dança contemporânea.

Eu não fiz balé, não fiz jazz, mas posso dizer que nas Artes Visuais eu tinha um enorme prazer nas ações físicas. Sempre gostei da artesanaria, da troca de energia com a matéria viva e

---

<sup>4</sup> Na época, denominava-se Educação Artística com ênfase em Artes Plásticas.

movente. Gostava de desenho, pintura e de gravura e passava um dia todo lixando uma placa enorme de cobre no Atelier do Museu Lasar Segall. Também adorava mover-me entre alunos dos ateliês, sujando-me com eles. Mesmo nos museus em que atuei como educadora, sempre havia práticas de ateliê após as visitas nas galerias. E, mesmo nestas, podíamos nos sentar no chão ou tomar algo quentinho nos aconchegantes e alternativos cafés destes locais. Eu sempre gostei da arte e do seu ensino por uma via da prática corporal, dos sentidos.

Infelizmente, as ações físicas e as artesanias foram gradativamente diminuindo à medida que eu progredia na carreira. Como se não bastasse a formação visual-centrada que acomete o campo das artes visuais, a arte que efetivamente se apresentava no enxuto mercado em que eu vivia foi mostrando-se cada vez mais conceitual, e o mestrado em Artes não era tão prático (naquela época).

De repente, eu me vi completamente sitiada em um local teórico e toda a corporalidade que me atraía nos fazeres das artes visuais foi sendo apartada das minhas funções. Mesmo nas práticas de ensino, houve uma grande tendência a certa "racionalização", como aponta muito bem João Francisco Duarte Jr., no seu livro *O sentido do Sensível* (DUARTE JR, 2001)<sup>5</sup>. Parecia que o fazer da arte tornou-se, nas instituições, uma ação centrada em ideias e descorporificada. Em uma produção mais conceitual, as reflexões acerca da linguagem da arte e sua historicidade foram substituindo as relações mais sensíveis com a transformação da matéria. Essa era a tendência.

Assim, entrar no Curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Uberlândia foi um alívio para meus sentidos (corporais), que estavam aos poucos adormecendo. Meu ingresso no curso foi considerado atípico, não somente pela minha idade (45 anos), mas porque acumulei os papéis de aluna e professora dentro do mesmo Instituto (de Artes) – realmente uma coreografia.

Não é novidade alguma afirmar que a universidade é um local hierárquico e repleto de rituais: ao ingressar como aluna de graduação, após terminar um estágio pós-doutoral, eu implodi –

---

<sup>5</sup> DUARTE JR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições LTDA, 2001.

sem querer – certa mítica litúrgica da universidade. Há uma ideia implícita de que, após passar pelo doutorado, tornar-nos-íamos capazes de aprender tudo, de forma autônoma. Mas eu não poderia aprender dança sozinha. As experiências corporais coletivas na dança – ou ao menos na dança que eu desejava aprender – são insubstituíveis. Os contatos e as negociações com outros corpos diversos em movimento, outras formas de mover-se no mundo, de afastar-se e aproximar-se foram as aprendizagens mais significativas na Graduação da Dança, as quais seriam impossíveis sem o contato com todo o coletivo de alunos, professores e técnicos<sup>6</sup>. Hoje, sequer consigo pensar o corpo separadamente de toda ambiência e natureza que o constitui.

Autonomia, certas concepções e "patentes" acadêmicas ficaram na berlinda: alguns dos meus melhores professores tinham titulações acadêmicas menores que a minha. Ríamos muito quando o professor Jarbas Siqueira Ramos, que inclusive coordenou o curso de Dança por dois anos, me chamava, zombando, de professora-doutora. No curso de Dança, eu comecei a gargalhar. De mim inclusive<sup>7</sup>. Senti-me viva e talvez (ingenuamente) feliz.

Todas as minhas críticas à instituição universitária ficaram suspensas diante da imensa satisfação em poder estar lá no Curso de Graduação em Dança. Antes mesmo de me inscrever no processo seletivo para ingresso na graduação, eu cursei duas disciplinas isoladas no Curso. Gostei e fui encorajada a prestar o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) pela Patrícia

---

<sup>6</sup> Caminhando para o final da graduação em Dança, enfrentei um isolamento social forçado devido à pandemia de COVID 19 e confirmei ainda mais a minha sensação de que não há graça em aprender sozinha.

<sup>7</sup> Ao escrever este texto, torno-me consciente de que existem muitas dimensões somáticas e subjetivas que envolvem o simples ato de sorrirmos ou não, as quais suplantam o estado de felicidade, e sequer temos consciência delas. Por exemplo, no meu caso, um tratamento dentário que corrigiu meus dois dentes frontais também coincidiu com essa transformação para uma pessoa mais sorridente. Antes disso, como eu morria de vergonha de mostrar os dentes, aprendi a sorrir com a boca fechada, o que, infelizmente, me fazia parecer ainda mais sisuda. Hoje, os estudos da neurociências (DAMÁSIO, 2004) e da psicologia (DAVIDSON; BEGLEY, 2013, p. 45) já afirmam como um conjunto de movimentos musculares da face que correspondam aos movimentos do sorriso, por exemplo, pode despertar uma emoção correspondente de alegria.

DAMÁSIO, A. *Em Busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAVIDSON, R. J.; BEGLEY, S. *O estilo Emocional do Cérebro: como o funcionamento cerebral afeta sua maneira de pensar, sentir e viver*. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

Chavarelli: uma professora de Dança que usa sua voz na sala de aula como sopro vital e que alonga, além dos músculos, o coração dos alunos.

Vestibulares nunca estiveram na minha perspectiva antes. Eu não prestei vestibular para a Universidade Pública quando tinha 17 anos porque a inscrição para o processo seletivo da Fuvest (Fundação Universitária para o Vestibular) – instituição responsável pelo vestibular da USP – custava certo dinheiro e minha mãe me convenceu de que aquilo não era para pessoas como eu: egressa da Escola Técnica, com deficiências de aprendizagem (dislexia) – seria jogar dinheiro fora. Minha mãe tinha certo trauma porque eu havia sido uma péssima aluna, que odiava tudo da escola. Pulava o muro, fugia e queria desertar o mundo. A vida na escola era insuportável e humilhante. Eu inventava um milhão de coisas para conseguir ultrapassar o tempo interminável daquelas manhãs cheias de xerox, apostilas e blá blá blás misturados. Acho que, na escola, comecei a parar de respirar profundamente (porque a respiração profunda permite sentir mais, e sentir, naquele ambiente, era muito dolorido). A escola técnica, do Ensino Médio, voltada para o desenho, salvou a minha vida, mas me afastou do vestibular em uma universidade pública. Quando comecei a demonstrar muitas habilidades no desenho e decidi estudar Artes, minha mãe ficou aliviada de vislumbrar alguma perspectiva de sobrevivência no meu futuro. Tive a escolha de estudar Artes celebrada entre os meus pais.

Depois de ter cursado Artes Visuais na rede privada, o ingresso por meio do Enem na Dança foi uma forma de redimir o passado. De atestar o que a comunidade científica já afirmava há muito tempo: de que a dislexia não é sinônimo de desinteligência ou preguiça.

A minha memória curta é terrível, eu não decoro sequências de movimentos e a minha noção de esquerda e direita inexistente. Mas, talvez por trabalharem com dimensões muito expressivas do corpo, em uma perspectiva contemporânea, tais particularidades não chegaram a ser um empecilho no curso (ou os professores lá foram muito inclusivos comigo). Senti-me cognitivamente incluída<sup>8</sup>, porque lá não tinha que realizar um grande esforço para me adaptar

---

<sup>8</sup> Quase em todas as situações escolares eu tenho que fazer uma "tradução" posterior, ou seja, criar um método próprio de me ensinar o que foi ensinado. Na Dança e no doutorado com o filósofo Richard Shusterman senti que tal tradução não era necessária. É como se eu dominasse o mesmo idioma que eles utilizavam. Hoje percebo que esse idioma é o corporal, o qual não preciso traduzir.

aos ambientes de aprendizagem: eu podia pedir para repetir mil vezes (!!!), eu me sentia validada em minhas pequenas descobertas. Parecia haver uma escuta do coração.

Assim, apesar da diferença etária (e da pessoa difícil que sou), eu me senti muito acolhida pela turma de alunos. Nunca fui às festas da Atlética, porque os interesses eram muitos distintos, mas, dentro do espaço de compartilhamento, sempre me senti muito confortável e gostei dos meus colegas de turma. Com a idade para ser mãe da maioria dos alunos, confesso que tive vontade de adotar alguns deles. Dar uma mesada, sei lá, dar uns conselhos. O fato é que eu é que recebi muitas orientações deles, porque, de certo modo, continuava a ter as mesmas dificuldades em organizar as milhares de datas, agendas de entregas de trabalhos e de avaliações. Para todos os aparatos da liturgia acadêmica, fui amparada pelos meus colegas de sala: que suavizavam as minhas dificuldades. Também houveram as contribuições afetivas e as animadas conversas dos intervalos. As críticas mútuas e a parceria nos risos foram presentes, e eu cultivei um grande amor por meio dessa comunidade de aprendizagem.

Na Dança, não havia fileiras de carteiras onde eu pudesse me sentar no fundo. Também, acho que o fato do curso trabalhar sempre em um eixo temático por semestre me ajudava em relação a certa dificuldade em agir simultaneamente em muitas frentes.

Por outro lado, pude atentar-me a algumas características somáticas que impactavam os alunos na universidade: nas suas dimensões relacionadas à alimentação e à sexualidade, entre outras. Comecei a relacionar certa perda de energia deles com a alimentação centrada em bolachas recheadas, além das refeições no restaurante universitário. Felizmente, também observei que, no processo de formação, os alunos aprimoraram suas dietas. Também fiquei mais próxima da sobrevivência deles, observando-os fazendo bicos, a vida deles na moradia estudantil ou em lares disfuncionais, as experiências em relação às suas sexualidades e relacionamentos, o que às vezes transbordava nos intervalos e até mesmo nas aulas. Observar isso de perto me tornou mais empática e ampliou o meu leque de compreensão acerca da complexidade somática nos processos de ensino-aprendizagem. Eu, como aluna, me transformei como professora.



## Sobre as narrativas que construímos

As narrativas somáticas aqui apresentadas talvez revelem muitos estereótipos sobre como os professores/estudantes geralmente representam seus percursos. Os hábitos de comportamento compreendem também hábitos de pensamentos: ou seja, nos habituamos a contar nossas histórias sempre da mesma forma. Assim, esta minha narrativa pode ser transformada, e espero que seja, à medida que vivo mais experiências e à medida que eu me conscientize cada vez mais dos meus hábitos. O neurobiologista António Damásio já observa que não arquivamos as imagens de nossas vidas e experiências de forma estática (como fotos num álbum, ou arquivos de pastas ou livros em uma prateleira de biblioteca). Segundo ele, sempre que recordamos algo, não lembramos algo original, mas, sim, a interpretação desse algo: uma certa versão do original, e não sua reprodução. Por isso, "*à medida que a idade e a experiência se modificam, as versões da mesma coisa evoluem*" (DAMÁSIO, 2000, p.128)<sup>9</sup>. É acreditando nessa constante transformação que desejo sempre visitar a minha narrativa profissional.

A construção de narrativas para o desenvolvimento profissional de professores já tem sido muito desenvolvida nas últimas décadas (REIS, 2008)<sup>10</sup>. E, pensar sobre nossas experiências somáticas e sobre as emoções e sentimentos conectados a tais narrativas pode revelar-nos algumas brechas para transformações. Ao transverter os discursos sobre nossas vidas como aprendizes e educadores, podemos modificar nossos modos de agir, mover e sentir. O modo como sentimos o presente transforma o modo como olhamos para nosso passado e como projetamos o nosso futuro. Há uma via de mão dupla, logo, as novas experiências transformam e modificam o modo de apreensão das velhas experiências, que, por sua vez, fazem surgir o desejo de novos porvires: podemos dizer que isso é desenvolvimento somático, aperfeiçoamento somático, florescimento.

---

<sup>9</sup> DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

<sup>10</sup> REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan/dez 2008.

Finalmente, após essa minha longa apresentação, também apresento os capítulos nos quais se organiza esta monografia.

**No capítulo 1,** apresento as questões centrais e os pressupostos teóricos e metodológicos que perpassam essa proposta, os quais advém prioritariamente da Somaestética e dos estudos da dança contemporânea, em especial, aspectos da improvisação.

**No capítulo 2,** apresento alguns trabalhos identificados como *lecture performance*, que consideram de forma tão intensa a experiência estética e dramatúrgica das aulas que estas acabam por ser consideradas "aulas arte".

**No capítulo 3,** apresento exercícios somáticos pensados para a formação docente que se caracterizam como uma proposta experimental para introduzir uma visão integral corporal-somática ao professor.

## 1. CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA CORPOREIDADE NA DOCÊNCIA-DISCÊNCIA

Quais são os caminhos possíveis para pensarmos acerca da corporeidade do professor e do aluno?

Os papéis, dos alunos e professores, tradicionalmente agregam muitos hábitos – de sentimentos e de comportamentos. Mesmo com todas as teorias que ampliam as compreensões e propõem maneiras emancipadoras para tais funções, parece ser difícil suplantar tais históricos corporais-somáticos enraizados. E, se não podemos mudar todo o *script*, roteiro e cenário que envolvem e fazem parte de tal corporeidade, tampouco a predominância de professores brancos, os horários das aulas, os semestres, o mobiliário, a arquitetura das escolas, retirar os cadeados dos portões ou as grades que envolvem até mesmo os equipamentos de *datashow*, o que podemos fazer? Acredito ser possível modificar os nossos mínimos gestos e reelaborar o que está mais atrelado às nossas atitudes pessoais como professores e/ou alunos. Creio que alguns modos de fazer e trabalhar que são mais explícitos nas práticas artísticas ajudam a arejar e a dar mais vigor a esse viver docente-discente. Pode parecer presunçoso, mas acredito que a Arte pode reinventar as instituições de ensino-aprendizagem.

Diante disso, seria necessário, então, ao criarmos novos hábitos, abandonarmos as denominações professor, aluno, docente, discente? Já tão viciadas e associadas a determinados comportamentos?

Certo dia, em Lisboa, ao caminhar ao lado de uma professora incrível, chamada Luz da Câmara, que tive a felicidade de conhecer no Centro em Movimento (c.e.m)<sup>11</sup>, perguntei-lhe: você dá *workshops* em muitos lugares? Ela me disse: “ah... eu não chamo de *workshops*, chamo de laboratórios” (provavelmente porque o termo *workshop* estaria ligado mais a essa relação tradicional que envolve aluno-professor e a certa obrigação de trabalho). A conversa

---

<sup>11</sup> O Centro em Movimento (c.e.m) é uma espécie de não-escola, localizada em Lisboa, que se dedica às múltiplas áreas de investigação artística e ao estudo do corpo e do movimento desde 1990.

desdobrou-se sobre como as categorias dicotômicas nos constroem armadilhas e pusemo-nos a pensar na dicotomia professor/aluno, a qual talvez teria certa dificuldade em sustentar-se na contemporaneidade. Por isso, Luz da Câmara não gostava de autodenominar-se como professora. Divertimo-nos, durante a caminhada ao lado do Rio Tejo, com a ideia de criar uma outra palavra para o trabalho do professor.

Mas pondero. Isso ocorreu lá em Portugal, país que vive um diferente contexto político educacional. No Brasil, desde o final dos anos 1980, foi travada uma batalha pela adoção da palavra *professor* em detrimento do termo *tia*, que era como as crianças chamavam as professoras da escola básica. Essa luta foi bastante disseminada através do livro *Professora, sim, tia não*, escrito pelo intelectual brasileiro Paulo Freire (2019)<sup>12</sup>. Resumidamente, o autor argumenta que a *tia* não se rebela, não tem direitos – não faz greve: o uso do termo *tia* serve, então, não apenas para neutralizar toda uma categoria profissional como também para minimizar o árduo trabalho da docência, que não é natural, como se fosse uma relação de parentesco. O intelectual, Freire, pondera que tal rejeição ao termo *tia* não intenciona retirar a relação afetuosa e amorosa da docência: no mesmo livro ele ressalta a necessidade de um preparo somático do docente, o qual seja "Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo" (FREIRE, 2019, p.28)<sup>12</sup>. No Brasil, diferentemente de Portugal, ainda há um esforço em favor do reconhecimento do trabalho do professor e do docente, e o termo *tia*, mesmo hoje, é adotado em muitas escolas. Assim, aqui, não sei se "suspender" tais termos tradicionais – professor e docente – seria uma ação politicamente adequada, já que temos ainda um vasto caminho a percorrer em direção à valorização do trabalho docente.

Então, não negarei os usos dos termos tradicionais: professor, docente, aluno, discente. No entanto, defenderei que podemos subverter, através de nossas práticas, certas tradições associadas a tais papéis que nos incomodam. Podemos criar e atrelar nossos desejos à profissão docente. Somos livres para projetar e temos que nos responsabilizar pela tarefa árdua de pensar o que desejamos como professores.

---

<sup>12</sup> FREIRE, P. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. 28ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. (A primeira edição deste livro foi em 1993).

Emiliano Manso (professor do c.e.m) definiu que em suas aulas gostaria de "criar territórios para gerar vida". E eu? O que desejo como professora? E você?

Não há resposta exata para essa pergunta. Muitos de nós nos tornamos professores no fluxo da vida, seguindo o curso de um rio, numa correnteza forte, agarramo-nos em galhos frágeis para não virarmos o barco, às vezes afundamos, afogamos um pouco, mergulhamos, submergimos do lodo e, quando, de repente, chegamos a alguma margem... aonde mesmo desejávamos ir?

Em termos de atitudes somáticas (corporais), normalmente aprende-se a ser professor apenas sendo. Nos cursos de formação, ainda não estão muito difundidos os métodos de como o professor deve agir corporalmente-somaticamente (com seu corpo integral, com seus desejos, seu corpo aberto e vivo). Por outro lado, há uma linhagem de trabalhos que, à luz de teorias relacionadas à comunicação não-verbal, versam sobre atitudes corporais dos professores e sugerem uma série de movimentações corporais adequadas (às quais eu ousaria chamar de uma coreografia ruim para a sala de aula). Em algumas destas publicações, como a de Miller (1988)<sup>13</sup>, há orientações de atitudes, gestos e usos do espaço para posicionar o professor fisicamente mais receptivo, assim como indicativos para que ele possa identificar, através dos gestos dos seus alunos, como estes estão interagindo na aula.

Eu não descarto totalmente tais estudos, inclusive porque acredito que através de certas atitudes corporais podemos transformar nossas emoções (já existem pesquisas que comprovam isso, como as de Richard Davidson). Contudo, resisto a pensar que uma transformação profunda possa ser feita por meio da adoção de posturas físicas descoladas de atitudes internas, as quais, por sua vez, brotam dos sentidos e do sentir. Não se trata de não cruzar os braços ou de sorrir para os alunos, aproximar-se deles corporalmente, ou outras *formas corporais* sugeridas nestes livros, mas sim de escutar, sentir e reconhecer a riqueza do contato e valorizar a troca de energia, de ideias, o intercâmbio de vidas que pode ocorrer no encontro de uma aula, de alegrar-se e sorrir quando realmente sente-se feliz, e não porque o professor deve sorrir.

---

<sup>13</sup> MILLER,, P. W. *Nonverbal Communication*. Washington: National Education Association, 1988.

Colocar uma série de parâmetros de comportamentos corporais para o professor, na minha opinião, pode gerar mais interdições ao corpo do que o ajudar.

Há, como já citei aqui, uma orquestração de inúmeros elementos que compõem a corporeidade docente. Para além das estruturas de ensino, das normas institucionais, das relações interpessoais que ocorrem entre professores e alunos, existem aspectos importantes do docente que são também pessoais: como se dá a relação consigo, com os prazeres, os sonhos, as motivações para continuar estudando e de como cada um prepara-se para as experiências de sua vida.

Por isso, longe de indicar um modelo de professor, gostaria de trabalhar com a noção de "aprimoramento pessoal<sup>14</sup>", ou seja, de que podemos, através da nossa autopercepção, dos estudos somáticos e da arte, identificar padrões, que são por nós repetidos inconscientemente (por meio dos hábitos), para transformá-los (ou repeti-los) de forma consciente. A ação de estar presente e atento ao *cuidado de si*, no sentido foucaultiano, é somática e ajuda na atenção plena a todas as dimensões da vida. O modo como vivemos reflete o modo como pensamos. Viver ou reproduzir padrões corporais sem consciência encolhe a extensão de um enorme leque de possibilidades, encapsula o amplo repertório sensorial e emocional, o que, conseqüentemente, reduz as *experiências*.

O *cuidado de si* do professor sequer pode ser considerado uma ação desconectada ou individualista: não se "é" corpo sozinho<sup>15</sup>. O corpo só existe em interação com determinado ambiente, atmosfera. Da mesma forma, o ambiente se modifica a partir da presença de corpos (muda a temperatura, a energia).

Parte do desprezo de algumas instituições em relação à saúde do professor (e dos alunos) se deve à sustentação da crença popular de que o bom desempenho intelectual estaria situado

---

<sup>14</sup> Noção aqui empregada no sentido que lhe é atribuído por William James e que é re-apresentado por Shusterman, o criador da Somaestética.

SHUSTERMAN, R. *Consciência Corporal*. São Paulo: É Realizações Editora, Livraria e Distribuidora LTDA. São Paulo, 2012.

<sup>15</sup> Sofia Neuparth do c.e.m (sobre o qual falarei no capítulo 3) é uma grande disseminadora desta ideia, ela sempre sustenta essa fala em suas práticas.

no cérebro. Ou seja, os cursos de formação não se preocupam com a alimentação ou com a respiração do professor, por exemplo, pois ensinam os conteúdos como se estes não passassem pelo corpo, ou como se o ato de ensinar não dependesse também do corpo integral. Esta crença, no entanto, já é refutada na neurociência: o neurobiólogo António Damásio tem várias publicações tratando de como corpo e cérebro são, na realidade, um organismo integrado e conectado "através de projeções químicas e neurais" (DAMÁSIO, 2004, p.205)<sup>16</sup>. Mesmo os sentimentos e as emoções são ações que, para Damásio, ocorrem no corpo integral. Com dor de estômago e queimação, após beber um café ácido ou comer uma bolacha recheada no intervalo de aula, é difícil sustentar a felicidade na escola. Para Damásio, o sentimento de felicidade depende também de um certo "escaneamento corporal", ou seja, há um diálogo entre nossos órgãos, sensações e cérebro. Diferentemente do que, muitas vezes, se difunde no senso comum, a felicidade não depende apenas de uma "decisão racional", mas também de um estado corporal.

Por exemplo, coincidiu com um dos momentos em que escrevia este texto um período em que tive que lidar com um universo desencantado e burocrático na Universidade na qual trabalho. Ao mesmo tempo que politicamente as universidades sofreram enormes ataques do governo, eu, pessoalmente, amargava desqualificações dissimuladas e constantes nesse ambiente. Assim, ao escrever este texto, também sofria e brigava contra diversas intempéries de uma equipe de trabalho disfuncional<sup>17</sup>. Nesse contexto, reconhecer a atmosfera de trabalho e os meus sentimentos foi crucial: identificar que não sou uma máquina capaz de deixar de sentir para trabalhar. A minha disponibilidade para sentir, se fosse bloqueada, chegaria aos alunos. Não há possibilidade sequer de reconhecer os alunos se não nos reconhecemos como professores. Sentimos todos, sempre. Que bom. Não temos que censurar e esconder o que sentimos para entrar em uma reunião da escola ou em uma sala de aula, não deixamos de ser humanos sencientes quando nos tornamos professores.

---

<sup>16</sup> DAMÁSIO, A. *Em Busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. Companhia das Letras: São Paulo, 2004.

<sup>17</sup> Enquanto a minha pesquisa corporal era desconsiderada no Curso de Artes Visuais, passei a criar pontes e projetos paralelos que dialogavam com outros cursos e outras perspectivas de formação: principalmente junto ao grupo de pesquisa SOMA, que oferece diversos programas de extensão com atendimento de mais de mil alunos por ano, em práticas regulares de *yoga* e *tai chi*, gratuitamente, e outros cursos de formação.

Então, ciente do meu sofrimento, pois até mesmo a entrada no edifício em que dava aula parecia enrijecer meu corpo e travar o fluir das minhas emoções, decidi programar algumas aulas nos locais de estágio dos alunos: em praças, em museus e em outros ambientes alternativos. Sair daquele edifício já me aliviava um pouco e reforçava a ideia de que temos um corpo estendido, que compreende o espaço e toda uma dramaturgia envolvente. Um corpo onde os sabores e desejos fazem parte de um amplo e coordenado conjunto que envolve pessoas, locais e atmosferas, por exemplo.

Já ciente de toda a potência somática, ou do que José Gil chama de corpo-consciência (GIL, 2004)<sup>18</sup>, tomei várias decisões integradas que poderiam evitar inicialmente o meu adoecimento. Parei de tomar café, diante de um retorno de asma (provavelmente por estresse), retomei práticas meditativas e de *yoga*, aumentei as sessões de terapia e, principalmente, centrei minhas energias na criação de trabalhos performáticos que pudessem mover e re-configurar um ambiente que tenderia a levar meu corpo ao adoecimento, ao ostracismo e às ações pouco refletidas. Assim, não perdi de vista que o convite à anestesia que se estabelecia no meu ambiente de trabalho poderia servir como oportunidade de desenvolvimento e movência: um convite a sair da rotina, mudar hábitos.

Mas como tal consciência somática ou corpo-consciência interfere na relação com os alunos? Ora, só podemos perceber os alunos, compreendê-los, através de nossos sentidos: com os sentidos embotados, com o corpo congelado e encouraçado, é difícil relacionar-se com o outro. Em oposição, ao ampliarmos nossos sentidos passamos a sentir melhor os alunos e ter mais prazer nas experiências estéticas: não só nos ambientes de ensino, mas na vida.

Na mesma medida, os alunos também aprendem a ser alunos convivendo no espaço de ensino, já que, como comentei: é-se corpo-soma em interação com o espaço e ambiente (seja ele virtual ou não). Como querer que os alunos valorizem a atenção aos aspectos sensoriais se as disciplinas artísticas, que se dedicam prioritariamente a estesia, têm sempre uma carga reduzida nos currículos, sugerindo que elas seriam menos importantes? Como desejar que os alunos pensem sobre suas movimentações e explorem os sentidos em contextos onde há uma

---

<sup>18</sup> GIL, J. N. Abrir o corpo. In: FONSECA, T. M. G.; ENGELMAN, S. (orgs) *Corpo, Arte e Clínica*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.13-28.



oculta coreografia da gestualidade da aprendizagem associada ao corpo preso à carteira escolar ou preso diante de uma tela de computador? É realmente um desafio promover deslocamentos corporais-somáticos em locais que adotam *"a quietude como caminho exclusivo para aprender"* (MOLINA, 2015, p.51)<sup>19</sup>, como aponta a crítica construída por Molina. Em muitas salas de aula, um simples movimento menos padronizado é sempre associado ao fazer descompromissado ou à bagunça. Em muitas escolas, desde pequeno, o aluno aprende ficar em silêncio, placidamente sentado. É a respeito de tais contextos que Molina afirma que há a necessidade de quebrar-se com o paradigma de que o corpo que aprende deve estar quieto ou, ainda pior, de que o movimento seja restrito ao recreio, ou seja, no intervalo da *real* situação de aprendizagem (MOLINA, 2015, p.51)<sup>19</sup>. Como a criança poderá associar o movimento corporal à produção de saberes e desenvolvimento das sensibilidades neste contexto?

Compreender a corporeidade nos ambientes de ensino também ajuda a lidar com as múltiplas transformações que ocorrem nos modos de aprender, por exemplo, em tempos de virtualidades. Como afirma Shusterman, *"quanto mais as novas mídias de comunicação buscam libertar-nos da necessidade de presença corporal física, mais importante ela parece ser"* (2012,p.41)<sup>20</sup>. O uso prolongado do computador em uma situação de ensino remoto pede ainda maior atenção e consciência corporal: o uso ineficiente do corpo-soma pode causar problemas oculares e inflamações diversas, como tendinites e até mesmo problemas como insônia. Se estivermos atentos, podemos identificar, corrigir e modificar algo antes que haja uma sobrecarga qualquer. As tecnologias voltadas ao ensino se transformam com incrível rapidez e, portanto, devemos ter sempre a autoconsciência de como elas nos ajudam e nos afetam corporalmente-somaticamente (SHUSTERMAN, 2012, p.42)<sup>20</sup>. No caso ainda de algumas situações do Ensino à Distância, em aulas via plataformas que permitem compartilhamento de vídeo, o espaço — hipoteticamente privado — da residência de professores e alunos passa a ser compartilhado com um vasto grupo e, assim, faz-se necessário que se identifiquem recursos para que se mantenha a privacidade, a fim de que

---

<sup>19</sup> MOLINA, A. *J.Experiência Artística no Ensino Superior em Dança: ativações para um currículo encarnado*. 2015. 175f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Pós Graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, 2015.

<sup>20</sup> SHUSTERMAN, R. *Consciência Corporal*. São Paulo: É Realizações Editora, Livraria e Distribuidora LTDA. São Paulo, 2012.

não haja uma invasão indesejada do tempo de lazer e da vida familiar. O historiador Guilherme Luz, do Grupo de pesquisa SOMA<sup>21</sup>, durante a pandemia Covid-19, escreveu sobre a explosão de aulas virtuais:

#### Espaços "novonormais"

Quando uma atividade remota envolvendo um grande número de pessoas ocorre — por exemplo, uma aula ou uma reunião com 50 pessoas —, esta atividade não se dá em uma "nuvem", nem no céu, nem em um corredor de computadores kafkianos cheios de fios. Ela se dá em 50 domicílios. É importante a gente se dar conta de que estamos implodindo as nossas vidas privadas e aceitando uma invasão inédita em nossa intimidade.

Não vou "dar aula de história" neste textão. Mas é recomendável que as pessoas estudem um pouco sobre os processos que, desde a Idade Média, instituíram e vem instituindo "lentamente" uma cultura e uma SENSIBILIDADE ligadas ao íntimo e ao privado. Nos anos 80 e 90, a história da vida privada fez um enorme sucesso. E este sucesso se deveu ao fato de ela mostrar o quanto a nossa ideia naturalizada (normalizada) de vida privada é resultado de uma longa construção.

No Brasil, esta história é ainda mais complexa do que na Europa, em virtude de muitos fatores, dentre os quais os mais de 300 anos de escravidão doméstica, a importância política do patriarcalismo e os imbricamentos entre o poder público e os interesses de pessoas unidas em redes clientelares. A "modernidade" pode ter se sobreposto a tais instituições, mas não fez desaparecer todos os seus efeitos que elas ainda produzem na vida social contemporânea.

A intimidade e a privacidade, no nosso "normal", são importantes para a formação da sensibilidade do sujeito moderno. Muito antes da pandemia, elas vêm sofrendo transformações na sociedade tecnológica e no mundo do trabalho neoliberal. Por meio da pandemia, agentes desta transformação tentam acelerá-la e transformá-la em um "novo normal".

No limite, esta transformação é a do "lar" em espaço "multifuncional". A casa é uma tecnologia construtiva. Materialmente falando, é só um monte de tijolos, canos, fios e barras de ferro organizados para fornecer abrigo. Porém, os seus usos são muito mais complexos. Outros objetos tecnológicos sofreram alterações semelhantes ao que a "novanormalidade" tenta instituir para a casa.

Um exemplo é o telefone. O smartfone transformou um objeto de comunicação em ferramenta multifuncional, capaz de concentrar não somente meios de comunicação muito variados (e antes separados, como a TV, a internet e o rádio, por exemplo), mas também um conjunto de serviços, documentos de identificação, aplicativos de aprendizagem, instrumentos de medição e organização (do tempo, do clima, do calendário) etc. Há tantas operações que fazemos no celular que ele está alterando os nossos hábitos corporais de um modo que quase nem percebemos.

Voltando à casa como espaço "multifuncional", a reunião ou a aula não acontece nas nuvens, mas na casa. Geralmente, ocorrem ao mesmo tempo de outras aulas, outras reuniões, outros serviços dos quais participam outros membros da família, sincronicamente. A mesma reunião ou aula ocorre em 50 casas diferentes, onde se dão também muitas outras atividades. Isso envolve adaptações na dinâmica da casa que vão muito além de equipamentos e conexão de internet. Envolve uso de cômodos, adaptações nestes cômodos, introdução de novos hábitos, preocupações com barulhos, com movimentos, trânsitos, estética...

Estamos confinados em casa. É uma condição imposta pela pandemia. Mas isto não é o pior de tudo. O pior é que nossas casas estão sendo retiradas de nós, nossos lares estão sendo transformados em espaços multifuncionais. Estamos competindo

---

<sup>21</sup> O Grupo de Pesquisa SOMA é um grupo certificado pelo CNPQ e vinculado à Universidade Federal de Uberlândia.

dentro de casa com outros membros da família pelo uso "útil" destes espaços. Estamos disciplinando a nós mesmos e uns aos outros, dentro de casa, para que possamos desempenhar o trabalho/estudo de cada um.

Não sei como cada um está vivenciando isso. As pessoas às vezes dizem, "estou triste", "estou deprimido", "não aguento mais ficar dentro de casa"... Mas não sabem porque. Não aguentam ficar dentro de casa e se entristecem porque a casa está hostil à intimidade. Por que nos estressamos dentro de casa? Por que estamos ficando estressados? Porque estamos presos em espaços que deixaram de ser LARES. Ninguém se estressa ou se entristece em um lar. As pessoas se estressam em lugares disciplinares e disciplinadores, em que cada movimento ou tom de voz precisa ser medido conforme uma régua muito curta.

Hoje acontece uma reunião grande da UFU aqui em casa. No mesmo horário, minha esposa atende a um cliente. Meu filho terá que sair do quarto dele para que um de nós dois trabalhe lá e outro aqui no ESCRITÓRIO. Vejam: professor universitário tem escritório em casa muito antes de pandemia... Eu já vinha tentando não precisar de escritório em casa há um tempo, mas, neste momento, já estamos precisando é de DOIS! Nossos trabalhos estão invadindo espaços de descanso, de estudos individuais e de lazer.

Mas ninguém está nem querendo discutir isso. É sofrido ter que discutir problemas cujas soluções não são milagrosas, nem fáceis, nem rápidas. Na sociedade contemporânea, tudo precisa ganhar uma resolução rápida, eficiente, rentável, agitada e TRABALHOSA. Não sabemos viver. Esquecemos as artes de viver, como escrevia Thompson ainda lá na década de 60. Nossa intimidade tornou-se fútil; nosso bem estar, um luxo; boas relações familiares, algo secundário; um lar, desnecessário. (LUZ, 2020)<sup>22</sup>.

Mas até mesmo nas aulas presenciais, ao considerar que os estudantes utilizam a *World Wide Web* como fonte de pesquisa em suas casas, estar atento ou "aware" passa a ser uma habilidade corporal-somática fundamental a ser ensinada: tão importante quanto o saber identificar fontes confiáveis de pesquisa. Diante dos múltiplos estímulos virtuais, devemos aprender mais sobre como gerir a nossa própria atenção e o nosso tempo. A aprendizagem por meio de plataformas virtuais pode ser dispersiva e exige maior autonomia por parte de alunos e professores, requer um procedimento de atenção que, por sua vez, depende de um certo estado corporal. Para que se efetivem as experiências precisamos estar engajados, como afirma Souza, na perspectiva das ciências da cognição, "*o mundo só surge para nós a partir de um engajamento ativo e atento*"(SOUSA, 2020)<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> LUZ, G. *Espaços "novonormais"*. Uberlândia, 8 de julho, 2020. Facebook: usuário Facebook. Disponível em <https://www.facebook.com/guilherme.luz.56232>. Acesso em: 21 ago 2020.

<sup>23</sup> SOUZA, G. G. Q. Mesa: Ágora e a pesquisa em dança: potencialidades e desdobramentos da improvisação na dança. In: *Congresso Virtual UFBA 2020*. Vídeo da mesa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FMVu6SRj2ng>. Acesso em: 29 ago 2020.

É a partir dessas questões introdutórias que este capítulo aprofundará dois caminhos que pessoalmente escolhi, dentre muitos possíveis, para abrir o corpo-consciência e para discutir a corporeidade docente-discente:

- o campo de estudos da somaestética;
- práticas e procedimentos da improvisação na dança contemporânea.

Estes são, na realidade, os caminhos que percorri. Acredito, baseada na minha experiência, que estas duas perspectivas podem auxiliar professores de todas as áreas. No meu caso, estes dois caminhos se encontram, uma vez que a improvisação é o caminho que escolhi para a minha prática somaestética.

### **1.1 Somaestética: corpo pensante**

Foi após conhecer a abordagem denominada somaestética, que comecei a reconhecer a corporeidade no ensino-aprendizagem, na arte e na vida. Este constructo teórico-prático valoriza o corpo-soma como centro das nossas experiências. O filósofo Shusterman, criador da somaestética, não apenas pensa o corpo, mas nos mostra que pensamos através do corpo. Quando realizei um estágio pós-doutoral em seu centro de estudos, o *Body, Mind, and Culture Center*, que se dedica às pesquisas da somaestética, pude notar que a própria metodologia do filósofo é toda ela corporificada em suas ações de ensino: nas suas aulas, o filósofo diversas vezes exemplifica (por meio de sua vida) suas teorias e convida os alunos e pesquisadores a estarem atentos às suas próprias "estéticas da existência". Eu, no início, estranhava como o filósofo se relacionava com a equipe do seu centro de estudos locado na *Florida Atlantic University*: nos colóquios e congressos de somaestética, havia sempre um certo clima que parecia "informal" ou "não-acadêmico", mas reconheço, agora, como estavam todos permeados de vidas em fluxo, eram pesquisadores "de carne e osso". Isso era bastante coerente, porque, de certa forma, na somaestética, a prática da vida é também a prática de pesquisa.

A somaestética se constitui como um campo de estudos interdisciplinar dedicado a pensar os aspectos somáticos das experiências (estéticas), ou seja, centra-se em pensar como o corpo-soma é responsável por tais experiências estéticas que acontecem e podem melhorar a nossa

vida. Esse campo reúne reflexões acerca do conceito de experiência de John Dewey, noções acerca do hábito de William James, além de reflexões críticas a partir de outros pensadores, como Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Merleau-Ponty, entre outros que já enfatizam dimensões somáticas em seus escritos. Vale destacar que Shusterman constrói a somaestética também informado por abordagens somáticas (como Feldenkrais) e pela neurociência contemporânea, citando, por exemplo, António Damásio (que estuda a neurobiologia em relação aos sentimentos e emoções). Ademais, a somaestética revisita as práticas de alguns filósofos da Antiguidade Grega que pensavam através do corpo ou, melhor, já reconheciam o corpo pensante: incluíam modos de alimentação, práticas esportivas e sexuais como atitudes de produzir conhecimento.

*Soma*, presente no nome **somaestética**, reporta-se ao corpo integral, que tem músculos, experiências, memórias, afetos, cérebro, apetites, ligamentos, órgãos, sensações, desejos etc. Esse corpo-soma é integrado com o mundo circundante, afinal, ele interage e modifica-se diante da temperatura e da gravidade, do ar úmido ou seco que inspira e expira, das emoções que são suscitadas por determinado contexto, das relações e associações sociais. Logo, a concepção de soma é mais adequada para se referir a um “corpo vivo”, já que a palavra corpo pode até ser utilizada como sinônimo de cadáver, um “corpo” pode estar morto. Ainda, a palavra corpo é muito utilizada em oposição à mente ou espírito (que no senso comum ainda são entendidos como duais, apesar da ciência comprovar tal inseparabilidade) (ARSLAN, 2018)<sup>24</sup>.

Já a *estética*, presente no nome **somaestética**, se relaciona com os princípios da disciplina Estética, que ao ser inventada por Baumgarten (SHUSTERMAN, 2013)<sup>25</sup> propunha que a “Estética” fosse um campo de estudos específico dedicado à experiência sensorial. De certo modo, a somaestética atualiza tal ciência da “cognição sensorial” pensada por Baumgarten. Shusterman, por sua vez, incorpora ideias de Dewey (1859 - 1952) e William James (1842 - 1910), que já consideram que toda percepção sensorial depende do corpo, de suas ações e desejos, concordando que existe cognição nas faculdades dos sentidos do corpo e que este

---

<sup>24</sup>ARSLAN, L. M. Ensino de arte na perspectiva da Somaestética. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 3, dez. 2018. ISSN 2357-9854.

<sup>25</sup>SHUSTERMAN R. Body and the Arts: The Need for Somaesthetics. *Diogenes*, v. 59, n. 1-2, p. 7-20, jun 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0392192112469159>.

aprende de forma integral. Tudo o que vivemos passa por e depende dos nossos sentidos e, simultaneamente, também o manejo dos sentidos depende de escolhas estéticas. Por exemplo, enquanto escrevo este texto, meus sentidos estão rodeados de estímulos. Eu tenho um vaso com uma flor à minha frente, um ar fresco toca os meus pés, meus cabelos tocam minhas costas, escuto som de pássaros, batidas de martelo etc. Mas diante de tudo o que posso sentir, eu *escolho* eleger o sentido da visão no computador e o tato do teclado e, agora que penso sobre meu corpo, acabo por arrumar a minha postura, crio espaço entre as vértebras da minha coluna e alongo o meu pescoço. A todo tempo, nós escolhemos priorizar um sentido (ou outro) e tais escolhas, na concepção de Dewey, já são escolhas estéticas.

Quanto mais aprimoramos e selecionamos nossos sentidos a nosso favor, quanto mais sabemos modular nossa atenção, mais experiências podemos ter. A *experiência*, na concepção de Dewey, se refere, por exemplo, a uma situação particular, próxima a quando vivenciamos algo intenso, que parece nos desconectar de toda a sensação de tempo, sentimos tudo integrado, com uma sensação de precisão. Geralmente, uma experiência ocorre quando estamos *presentes* e fazemos "naturalmente" escolhas sensoriais adequadas e apropriadas ao contexto.

Por exemplo, uma pessoa habituada às práticas de meditação provavelmente terá mais recursos para não atender ao apelo de outros ruídos e sons (e ficar irritada), ao estar conversando com alguém. Muitas vezes, ficamos dispersos e tensos por responder a apelos sensoriais que "roubam" a nossa atenção sem nos darmos conta disso. Saber modular as sensações não ocorre de forma totalmente consciente, mas trata-se de recursos que vamos adquirindo somaticamente por meio de práticas atentas e conscientes.

Então, o conceito experiência, aqui, é entendido como uma experiência que envolve escolhas estéticas, também compreende dimensões subjetivas e objetivas de um corpo vivo, com história, que age, sente, com todos seus sentidos integrados, um corpo que é, ao mesmo tempo, singular e inseparável do ambiente circundante. Isso significa que tais sensações são potentes e valiosas e nascem no corpo.

Tudo isso contrasta com uma longa tradição da área de Humanidades que encara o corpo apenas como objeto de distração das verdades ou como objeto de manipulação, domínio e submissão ideológica. O filósofo Michel Foucault, por exemplo, em sua obra *Vigiar e Punir*<sup>26</sup> traça um paralelo entre várias instituições que se dedicam a docilizar e disciplinar os corpos: a prisão, o hospício e a escola. A reflexão de Foucault, ainda pertinente no contexto contemporâneo de ensino, ressalta toda a classificação disciplinar que separa, subdivide os alunos em grupos: a fim de criar células pretensamente "homogêneas". Os alunos e professores (corpos-somas) em séries, em níveis, em fileiras, em salas, em semestres otimizam, por sua vez, o trabalho do docente – pois, se antes o mestre podia atender cinco ou dez aprendizes, em uma escola é possível ter um professor para mais de 30 alunos. Mas tal transformação (de um mestre que ensinava um único discípulo para um professor que ensina 30 alunos) exige toda uma tecnologia panóptica que sobrecarrega e constrange o professor e, certamente, só se perpetua graças a docilidade de corpos disciplinados e obedientes (corpos dóceis). Na sua argumentação, Foucault também nos mostra como toda essa corporeidade dócil dos estudantes é construída de forma muito sutil, através do controle do tempo e dos mínimos gestos, como a caligrafia e a repetição de exercícios inúteis que não deixam quase nenhum espaço para o ócio. A máquina de produção, a máquina de ensino, está a serviço de uma ideia de crescimento da produção. Essa classificação/separação dos corpos nas instituições de ensino também pode ser relacionada com a reflexão de Paulo Freire (FREIRE, 2019, p.190)<sup>27</sup> sobre a divisão como estratégia para que se mantenha a opressão. Já que, ao dividir, também, dificulta-se a união.

O filósofo Shusterman destaca como Foucault enfatiza em muitos de seus textos a questão do corpo-soma. No entanto, no constructo da somaestética há uma vertente que é mais prática e performativa, na qual se vislumbra que, a partir da autoconsciência somática, é possível insubordinar-se a alguns constrangimentos somáticos-corporais, subverter tais opressões. A somaestética anuncia que ao cultivarmos nossos sentidos poderemos também melhor usufruir das experiências que a vida pode nos proporcionar. Há um caminho que vai do estudo crítico do corpo consciência ao desenvolvimento de uma transformação melhorativa.

---

<sup>26</sup> FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

<sup>27</sup> FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 28ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. (A primeira edição deste livro foi em 1993).

### **1.2.1 Somaestética, ensino e aprimoramento somático**

A ampliação de nossa apreciação sensorial e a melhora de nossas experiências e cognição decorrem de uma intenção de aprimoramento somático.

Ensinar-aprender está relacionado a aspectos sensoriais! A capacidade de reconhecer as sensações, a estesia, é essencial para que se efetive uma experiência. Assim, a auto-observação, o cuidado de si e a identificação das dimensões sensoriais são imprescindíveis para que se efetivem as experiências e devem ser considerados como essenciais para os ambientes de ensino aprendizagem.

Quanto maiores nossas capacidades de sentir, mais sentiremos: e sentiremos melhor uns aos outros, inclusive. Nosso desempenho em muitas ações da vida pode ser melhorado a partir da dimensão corporal-somática, da modulação adequada dos nossos sentidos. Quando se trata de ensino e aprendizagem, a educação corporal-somática é essencial e deveria ser a base para que se realizassem as mais diversas atividades com prazer, vitalidade, continuidade e atenção. Saber operar com o fluxo de nossa energia vital, controlar nosso tônus corporal (de um tônus mais alerta a outro mais passivo), ter repertório para mudar a postura e ritmo corporal de forma adequada ou, ainda, não deixar que sensações indesejáveis atrapalhem uma situação importante, só para citar alguns exemplos, devem ser qualidades presentes em nossas ações cotidianas.

O corpo-soma é o lugar onde expressamos nós mesmos através de nosso autocultivo e é por meio dele que formamos nosso estilo de vida e, conseqüentemente, nosso estilo de vida imprime em nosso corpo alguns modos de estar no mundo. Nosso desempenho depende deste soma: toda ação que propõe seu desenvolvimento possibilita não só o aumento de prazeres em ações pontuais, mas também melhora nossas ações cotidianas.

Todo o autoconhecimento corporal-somático não apenas ajuda as pessoas a terem uma vida mais ativa e consciente, mas também a melhorarem suas capacidades perceptivas em relação



aos outros, a ficarem mais atentas às experiências e a identificarem os desejos de outros somas.

Hoje já se fala, no campo do ensino, sobre estesia: educação dos sentidos, ou seja, poderíamos pensar que a estética, como ciência dedicada ao sentidos, retomada pela somaestética, estaria agora, felizmente, ganhando espaço nas instituições de ensino. No entanto, embora o termo "estesia" apareça na Base Nacional Curricular (BNCC) repetidamente e com muita ênfase no ensino de arte, ela parece ser mais utilizada como "efeito" do que em seu sentido pleno. Numa análise da BNCC, Guilherme Luz (2020)<sup>28</sup> aponta que o estético, no documento, está muito mais relacionado a *"um conceito de fruição, como apreciação de cânones estéticos e produção artístico-literária neles educados, que serve à elaboração da sensibilidade, disciplina as emoções e facilita a expressão adequada dos desejos"* (LUZ, 2020, p.112)<sup>28</sup>; na mesma análise, Luz evidencia como prazer e desejo (ainda que numa concepção de distanciamento) quase não aparecem na Base Curricular Nacional.

Em se tratando de como a somaestética efetivamente colabora para as relações de ensino-aprendizagem e sobre como ela poderia colaborar no trabalho com estesia no ensino-aprendizagem, destaco, para finalizar, alguns aspectos:

- Sua dimensão melhorativa que não nega o prazer: não ter brios em resgatar os prazeres medianos e mundanos da vida. Na minha percepção, prazer é o que mais deve ser cultivado nos ambientes escolares. A somaestética, sem pudor ou hedonismo, ajuda a reconhecer o poder de ter prazer nas ações cotidianas: e o prazer costuma ser contagiante.
- Seu viés prático e performativo apresenta a possibilidade de ajudar professores e alunos em suas performances cotidianas, nos modos de exprimir-se e comunicar-se.
- A valorização das experiências (em uma concepção bem próxima de Dewey) como uma forma de não ceder ao produtivismo e às ações vazias.

---

<sup>28</sup> LUZ, G. Tese inédita apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (INHIS) para promoção na Carreira do Magistério Superior da Classe D, Associado, nível IV, para a Classe E, titular. Uberlândia, 2020.

A somaestética não determina procedimentos práticos específicos para que tais aprimoramentos ocorram, mas sim reconhece a potencialidade presente em inúmeras práticas somáticas e práticas de movimento já existentes: yoga, artes marciais, feldenkrais, danças. Indicar e valorizar tais práticas como essenciais ao desenvolvimento cognitivo ainda é uma ação corajosa nos circuitos acadêmicos. Nesse sentido, aqui apresento um caminho que, a partir da somaestética, aprendi a incluir como uma prática somática: a improvisação em dança, sobre o qual discorro a seguir.

## **1.2 Improvisação: modos de fazer que podem potencializar a experiência de ensino-aprendizagem**

Proponho ferramentas e procedimentos presentes nas práticas de improvisação como procedimento capaz de auxiliar professores e alunos a melhorarem suas experiências, a si mesmos e os modos como ensinam e aprendem.

Minha fala de improvisação baseia-se em palestras, teses e entrevistas que assisti com improvisadores, mas, essencialmente, enraíza-se na minha experiência prática de quatro anos junto ao Núcleo de Estudos de Improvisação em Dança (NEID)<sup>29</sup>. Neste grupo é que aprendi a conviver com o risco e a criar perguntas, a mover-me sem respostas certas e a desenvolver uma escuta com o corpo todo — não só com o ouvido. Nas práticas é que aprendemos princípios — como os que apresento aqui — e também a sermos flexíveis em relação a eles<sup>30</sup>. Além disso, minha participação no grupo de estudos BANDO, que se iniciou no princípio de 2020, foi bastante influente para afinar meu discurso sobre improvisação e contatar pesquisadores diversos, uma vez que esse grupo se reúne semanalmente, durante três horas, para falar de improviso improvisando.

---

<sup>29</sup> Desde 2016 faço parte do Substantivo Coletivo – um agrupamento de seres dançantes que fazem parte do Núcleo de Estudos de Improvisação em Dança (NEID), grupo de pesquisa vinculado ao CNPQ e à Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. Fazemos encontros semanais e realizamos apresentações.

<sup>30</sup> Quanto ao quesito da flexibilidade, é válido mencionar um exemplo: muitas vezes, após um dia inteiro de trabalho, a minha atenção (meu estado de presença) nas práticas do grupo NEID era mediana. E tudo bem. Num grupo de improvisação, há essa inclusão, tanto de pessoas distintas, como a compreensão de que as pessoas vivem diversos momentos e isso afeta suas práticas.

Nas salas de aula das escolas públicas brasileiras, principalmente do Ensino Fundamental, é recorrente ouvir que é preciso improvisar. A palavra *improvisar*, nesse contexto, é utilizada no senso comum e geralmente se refere à capacidade de contornar uma situação ruim: quando falta um projetor, o professor *tem que improvisar*, quando chove dentro da sala, o professor *tem que improvisar*, quando não se tem materiais adequados, apela-se para o improviso! Assim, no senso comum, o improviso é encarado nas escolas, geralmente, de forma pejorativa, associado ao precário ou, ainda, aludindo ao famoso “jeitinho brasileiro” (DA MATTA, 1997)<sup>31</sup>, que é relacionado a certa maneira cordial de solucionar conflitos. Uma aula improvisada também é associada a uma aula “meia-boca”, que não contou com a responsabilidade de planejamento do docente.

Aqui, no entanto, apresento princípios do improviso para serem utilizados não apenas *em situações críticas*, mas como estratégia para vivificar aulas, transformar o ensino-aprendizagem em um constante *campo de possibilidades* (GUERRERO, 2008, p.83)<sup>32</sup>. Abordarei um pouco sobre como que em um estado de improvisação é possível escavar novos caminhos para quebrar rotinas viciadas. Já consta em muitas vertentes de práticas e estudos de improvisação esse entendimento de que tais estudos não precisam se restringir ou ficar confinados ao espaço cênico e/ou que as práticas de improvisação podem ajudar no desenvolvimento pessoal, profissional e até mesmo político<sup>33</sup>. Tal compreensão se dá porque através da improvisação muitas habilidades são desenvolvidas, tais como (SILVA JUNIOR, 2017)<sup>34</sup>:

- tomada de decisão diante do risco e do perigo (lidar com o medo e a vulnerabilidade);
- responsabilidade na criação e sustentação de eventos;
- escuta ampla;

---

<sup>31</sup> DA MATTA, R. *Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

<sup>32</sup> GUERRERO, M. F. *Sobre as restrições compositivas implicadas na improvisação em dança*. 2008. Dissertação (mestrado em dança) — Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

<sup>33</sup> AND LAB - Centro de Investigação em Arte-Pensamento & Políticas da Convivência, na minha opinião é um exemplo de como não há fronteiras entre práticas de improvisação e práticas da vida. O site do AND LAB possibilita conhecer as vertentes do trabalho. Disponível em: <https://www.and-lab.org>.

<sup>34</sup> SILVA JUNIOR, J. C. *Reflections on Improvisation, choreography and Risk Taking in advanced capitalism*. Helsink: Publisher University of the Arts Helsinki, Theatre Academy, 2017.

- habilidade em lidar com o fracasso;
- confiança no coletivo (relacionamento horizontal e não-hierárquico);
- autocontrole;
- atenção.

É importante, no entanto, que se tenha em conta que tais procedimentos<sup>35</sup> não devem ser exercidos sempre ou a qualquer custo. Eu não gostaria que tais procedimentos fossem interpretados como uma lista de princípios estática! A dimensão política da improvisação se dá porque há nela uma imensa flexibilidade e sua beleza consiste no fato de que cada pessoa, com consciência ativada, pode saber fazer uso, ou não, em gradações muito variadas destes procedimentos. Por isso não há princípios que sejam fixos ou permanentes.

Para improvisar, é desejável uma escuta abrangente e inclusiva, a partir da qual, cada detalhe pode revelar-se de maneira nova e inusitada. Então, é necessário desvincular-se de hierarquias entre objetos, seres, espaços. Conseqüentemente, sem hierarquias, tudo e todos tornam-se importantes e passam a comungar da mesma situação, assim a responsabilidade é compartilhada.

Nos anos 1980, havia uma série de televisão chamada *Profissão Perigo* (uma boa analogia para a profissão de professor em muitos centros urbanos) na qual o protagonista MacGyver conseguia transformar os objetos cotidianos em aparatos incríveis que salvavam vidas: sua ação era fictícia, mas mostrava a possibilidade de olhar para algo do cotidiano de forma inventiva e inusitada. O trabalho em instituições de ensino é pautado por muitos hábitos e rotinas que, com o tempo, eliminam qualquer possibilidade de olhar para algo com “frescor” e inventividade. Mas, ao adotar princípios do improviso, o professor que atua, no mesmo ambiente de trabalho, com os mesmos estudantes e com a mesma estrutura curricular, deve ficar atento a todas as brechas para quebrarem-se rotinas. Ser MacGyver na sala de aula pode ser simplesmente escutar e observar, variar as atividades, alterar a posição das cadeiras, mover os alunos de lugar, estabelecer diferentes formas de avaliar e debater ideias, mudar as estratégias das aulas e estar pronto a transformar o que foi planejado. Se não é possível evitar

---

<sup>35</sup> Observa-se que utilizo o termo procedimento à luz da sua concepção na Educação, como conteúdos procedimentais: modos de fazer.

certas repetições (porque não existe docência, escola, educação... sem histórico), é fácil combinar hábitos para mudar hábitos. Tal estratégia pode resultar, eventualmente, em algumas novidades. A mudança dos hábitos pode, por exemplo, revelar um aluno calado, que é obrigado a se posicionar de modo distinto, pode ajudar a emergirem, na sala de aula, comportamentos e ideias que normalmente não são explícitos. A novidade pode surgir ou não. Mas, se aparecer, ganharão todos ao se depararem com uma situação inesperada, que certamente atrai maior atenção e 'detona' alguma emoção.

### **1.2.1 Viva o momento<sup>36</sup>: atenção e qualidade de presença**

Nos estudos e nas práticas de improvisação em dança, a ação de estar atento, *awareness*, é nuclear. A dançarina Lisa Nelson, uma referência em tais estudos, até mesmo no lugar de utilizar o termo improvisação, preferia "*atenciografia*" (*Attentiography*) (COELHO, 2015, p.135)<sup>37</sup>.

Em uma sala de aula, professores e alunos estão imersos em um ambiente que (mesmo projetado para silenciar os corpos) oferece múltiplas possibilidades: através de um estado de atenção específico, podemos identificar e realizar muitas escolhas. Mas, para que isso ocorra, há de existir uma intenção corporal somática. O simples fato de estar presente fisicamente em um lugar não nos faz *aware* ou atentos. O que importa não é a presença física, mas a qualidade da presença, que depende de uma intenção, de um desejo de vincular-se ao que ocorre. Nas abordagens corpóreas da cognição, segundo Sousa "*a percepção não é algo que nos acontece mas algo que fazemos, é uma ação do corpo, ou seja, o ato de conhecer é um processo do corpo inteiro e não da mente ou do cérebro*" (SOUSA, 2020)<sup>38</sup>; o que nos sugere que é necessário engajamento corpóreo para que ocorra uma experiência.

<sup>36</sup> O termo "viva o momento" me foi sugerido por Peter Michael Dietz, em uma entrevista dada por ele para o evento intitulado: MARATONA DA PROCRASTINAÇÃO. Realizado pelo teatro Bairro Alto de Lisboa — Portugal. Disponível em: <https://youtu.be/ppZHh8YN-cM>. Acesso em: 22 set 2020.

<sup>37</sup> COELHO, S. T. B. P. *Da Pesquisa Coreográfica Contemporânea Enquanto Discurso: os exemplos de Lisa Nelson, Mark Tompkins, Olga Mesa e João Fiadeiro*. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) — Comunicação e Artes. Universidade Nova Lisboa, 2015.

<sup>38</sup> SOUZA, G. G. Q. Mesa: Ágora e a pesquisa em dança: potencialidades e desdobramentos da improvisação na dança. In: *Congresso Virtual UFBA 2020*. Vídeo da mesa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FMVu6SRj2ng>. Acesso em: 29 ago 2020.

O estado de presença também se relaciona com o que alguns pesquisadores chamam de estado de *prontidão* (GUERREIRO, 2008)<sup>39</sup>, que é uma qualidade que o professor pode adotar para usufruir e aproveitar os momentos de desfrute e criação na sala de aula. Para tanto, é necessário *estar* na sala de aula *pensando apenas naquele momento*, que deve ser aproveitado com o máximo de intensidade, como se não houvesse futuro ou passado. Estar na sala de aula com essa qualidade de presença permite atenção às sutilezas do ambiente. Isso implica manter um olhar ampliado que tenha foco no que *parece, inicialmente, ser mais importante*, sem perder a atenção periférica, procurar certa conexão com todas as ocorrências do espaço. Estar presente demanda também escutar a tudo o que ocorre: os sons próximos, produzidos na aula, e os sons distantes que adentram na sala, observar a relação entre os alunos, identificar os ritmos corporais, qual a dinâmica presente que predomina (Os alunos parecem agitados? Estão mais lentos?). O professor pode imaginar, como um recurso, que ele está compondo uma dança com os alunos, em confluência com tudo o que se apresenta: pode analisar como ele está compondo com o conjunto, observar se está em demasiado destaque (solando sempre), reconhecer se existem alunos que nunca se arriscam e precisam ser mais encorajados a experimentar e a errar: aliás, como o erro é encarado na sala de aula? A "errância"<sup>40</sup> é sugerida como um importante recurso para improvisar, pois é do erro que aparecem muitas criações na improvisação.

### **1.2.2 Aceitando a errância e o risco nas situações de ensino-aprendizagem**

O professor pode assumir que erra e que não "sabe" e, tendo a errância como princípio, tornar-se um professor cúmplice: dos acertos e dos erros. Ao abrir mão do controle, abre mão da necessidade de resultados esperados (o que se opõe aos sistemas de avaliação de

---

<sup>39</sup> GUERRERO, M. F. *Sobre as restrições compositivas implicadas na improvisação em dança*. 2008. Dissertação (mestrado em dança) — Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

<sup>40</sup> "Lidar com as surpresas, saber das errâncias, das vulnerabilidades, como uma canoa que segue o movimento das águas, mantendo uma atenção gentil e presente, apreciando a viagem, sem se esquecer que o leme é seu próprio corpo perceptivo e atento" (HERMAN, 2018, p.105)  
HERMAN, D. Dramaturgia na linguagem da improvisação em dança. *Dramaturgias*, n. 8, p. 100-111, 21 set. 2018.

desempenho institucionais). Ressalta-se que todas essas características anunciam uma educação emancipadora (se pensarmos nas proposições de Jacques Rancière em 2002<sup>41</sup>, por exemplo). Ao assumir o papel de improvisador, o professor se coloca em uma atitude mais colaborativa, abrindo espaço para a troca de experiências, assumindo verdadeiramente (e não no discurso) que há troca de conhecimentos construídos em contextos diversos. Ou seja, ele também aprende na sala de aula, é só a partir de tal reconhecimento que se constrói uma aula coletiva, com responsabilidade compartilhada. O lugar do "não saber" existe nos ambientes acadêmicos e educacionais onde todos sabem da efemeridade das descobertas sucessivas e de como os erros são parte da tradição da construção de conhecimento. No entanto, a "errância" precisa, além de ser assumida e estudada, ser praticada.

Aceitar riscos está diretamente relacionado com a invenção e a inovação porque, se temos medo de errar, fazemos sempre o que é seguro, testado e tradicional. Ao entrar em uma sala de aula reconhecendo que, apesar de termos uma aula planejada, não sabemos e não controlamos o que vai acontecer, isso nos convida a estarmos mais presentes a tudo o que aparece, temos até um frio na barriga bom, uma energia potente: porque algo será construído e criado naquele momento.

Em relação a essa aceitação do erro e do risco, acho que é necessário pontuar que tal postura não pretende minimizar as necessidades de segurança do professor: em muitas escolas há uma situação de risco iminente, com alunos que inclusive andam armados e fazem uso de atos violentos e sexistas contra professoras. Além disso, os procedimentos da performance — assim como os outros procedimentos da arte — de assumir risco e inovar são, não podemos negar, largamente difundidos no capitalismo avançado, como aponta de forma contundente João Cerqueira da Silva Junior (2017)<sup>42</sup>. Entretanto, nesse sentido, é importante ter-se em conta que tais procedimentos aqui visam ampliar as conexões entre os seres viventes, e não a produtividade, o lucro ou qualquer outro "oportunismo esperto" (SILVA JUNIOR, 2017, p. 24)<sup>42</sup>. Então, não estou recomendando a improvisação diante condições de trabalho

---

<sup>41</sup> RANCIÈRE, J. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (trad. Lilian do Valle). Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

<sup>42</sup> SILVA JUNIOR, J. C. *Reflections on Improvisation, choreography and Risk Taking in advanced capitalism*. Helsinki: Publisher University of the Arts Helsinki, Theatre Academy, 2017.

inadequadas e/ou cruéis situações de assédio: essas devem ser combatidas através de lutas políticas, de fortalecimento do grupo profissional ou estudantil, entre outros.

### **1.2.3 Relação horizontal: compondo a aula na parceria docente-discente**

Em uma prática de improvisação também é necessário que todos estejam juntos, interessados e em ação de estar presentes em escuta coletiva. Na sala de aula, isso significa que não é só o professor que é o responsável pela qualidade do encontro. Professor e aluno são responsáveis pela atenção ao que de novo e imprevisível pode surgir. Tal atitude rompe com qualquer noção hierárquica tradicional entre professor e alunos, propõem uma relação mais horizontal na qual todos sejam protagonistas. O professor, então, deixa de ser o centro da atenção e passa a compor com seus alunos, a construir junto a aula. Essa é a mesma perspectiva de trabalho proposta por Paulo Freire no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, no qual sugere que o educador deve "nunca sobrepor-se, nem sequer justapor-se aos educandos" (FREIRE, 2019, p.89)<sup>43</sup>. Acredito que o professor deve estar consciente de que ele também aprende na aula — durante a sua aula — e não apenas ao preparar a aula. Porque o estar junto com os alunos é potente de vida e de geração de conhecimento.

Eu sei que o professor/docente é tradicionalmente visto como protagonista: apto a dar os encaminhamentos ou construir perguntas que os alunos não seriam capazes de formular sem a sua presença. No entanto, tal mudança de atitude pode ser informada aos alunos, que, inclusive, serão convidados a questionar o papel passivo e receptivo que tradicionalmente os acompanha. É através da construção e participação coletiva que podemos passar a considerar a possibilidade de "*compor um entendimento de mundo pluriversal e não universal*" (COSTA, 2020)<sup>44</sup>. Nesse ensejo, é que defendo que alguns princípios do improviso podem transformar não só a corporeidade docente e discente, mas também a própria episteme. Acreditar que os saberes científicos podem ser múltiplos e construídos por muitas vozes depende de uma prática que respeite a multiplicidade desses saberes. Ou seja, um conhecimento que advém

---

<sup>43</sup> FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. (A primeira edição deste livro foi em 1974).

<sup>44</sup> COSTA, L. G. Mesa: Agora e a pesquisa em dança: potencialidades e desdobramentos da improvisação na dança. In: *Congresso Virtual UFBA, 2020*. Vídeo da mesa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FMVu6SRj2ng>. Acesso em: 29 ago 2020.



de fontes e de formas diversas precisa respeitar, no mínimo, vozes de gerações, gêneros, etnias, sociedades e culturas distintas.

Manter um ambiente de certa imprevisibilidade possibilita ampliar repertórios de relações culturais, em uma macro dimensão, e entre as pessoas, em uma micro dimensão — porque rompe com panelinhas entre alunos e vícios de relacionamento que, por vezes, estabelecem-se na coletividade. Da mesma forma, promover uma variedade de decisões inesperadas gera mais interesse nas situações de ensino-aprendizagem.

Como em uma situação de improvisação não há controle ou possibilidade de se adivinhar resultados precisos, ela permite encarar a sala de aula como um local aberto e perecível, mais flexível e preparado para a diversidade e para as diferenças — inclusive para as diferenças que nem sequer conhecemos. Essa abertura permite maior liberdade para as ações, permite encontrar uma afinação coletiva. Contudo, a responsabilidade entre todos — professor e alunos — é essencial para que não se perca a ideia de coletivo. Uma aula será prazerosa de fato se o for para todos, por isso, a improvisação pede a participação ativa de todos, mesmo que a ação seja a inação.

Hábitos e rotinas, por vezes, congelam os desejos de mudança e tornam locais e vida entediantes. Uma certa dose de improviso, com planejamento, pode proporcionar maior conexão entre as pessoas e propiciar crescimento e explosão de emoções. Além disso, quanto à desierarquização entre saberes e culturas, manter uma atitude de improvisador é também se posicionar politicamente.

#### **1.2.4 Criando partituras (SCORES) corporais para a sala de aula**

Os estudos de improvisação me apresentaram também algumas estratégias para abrir a percepção ou para desenvolver o que José Gil (2004)<sup>45</sup> chama de *corpo aberto*. A primeira estratégia de improvisação que transporte e experimentei em sala de aula foi a de trabalhar com "scores". Tal utilização ocorreu quando fui chamada para falar sobre minhas pesquisas

---

<sup>45</sup> GIL, J. N. Abrir o corpo. In: FONSECA, T. M. G.; ENGELMAN, S. (orgs) *Corpo, Arte e Clínica*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 13-28.

em uma aula sobre "Metodologia de Pesquisa em Artes", nesta aula, resolvi levar vários arquivos relacionados às minhas pesquisas e, no lugar de apresentá-los seguindo a minha ordem, eu entreguei para cada um dos alunos presentes na sala um pequeno papel com um número e vários comandos:

- aprofunde isso;
- pule essa parte;
- fale mais sobre (...);
- número tal (...), comente esta fala.

Então, eu apenas comecei de um ponto e os alunos iam dando "comandos". Dessa forma, a minha fala tornou-se mais dialógica e, principalmente, eu me diverti com o jogo e, por vezes, percebi claramente que alguns alunos também se divertiram. Ao não prever o que aconteceria nesta aula, o momento vivenciado tornou-se mais saboroso.

Foi a partir dessa experiência que decidi construir algumas partituras corporais ou *scores* para aplicar à minha prática docente baseados, desta vez, em autocríticas e autoanálises somáticas. Os *scores* são partituras para mover-se, um "dispositivo operacional" (HARISPE, 2018, p. 138)<sup>46</sup>, um plano, algo a ser explorado. Geralmente, eles são parâmetros abertos que permitem certa liberdade e autonomia na movimentação. Existem vários artistas das artes da performance e da improvisação que trabalham com *scores*, Lisa Nelson, por exemplo, pensa neles como partituras para sintonizar os sentidos.

No meu caso, separei hábitos — incoerentes com uma visão de ensino emancipadora — que marcavam a minha corporeidade: controladora, ruidosa, muito séria, polida, temerosa de contato genuíno, rígida, distante, apressada, com respiração superficial (que não permite sentir profundamente) e tagarela. Então, a partir dessas formas de agir — pouco refletidas — , eu criei *scores* para carregar, estar atenta e mover-me nas minhas aulas:

---

<sup>46</sup> HARISPE, L. A. M. *A Linguagem da improvisação em dança contemporânea: estudo trans-disciplinar do campo da práxis*. 2018. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, 2018.

- Procurar ser mais silenciosa, abrir espaços de **silêncio**, o que permite o nascimento e surgimento do inusitado. Aprender a cultivar o silêncio. **Ser mais "Jonh Cage"<sup>47</sup> na vida;**
- Abrir mão do controle durante a aula, **entregar-se para as improvisações e incertezas dos desejos alheios**, permitir o caos e o descontrole (eles fazem parte da vida);
- Ser mais cômica, capaz de **"despertar o riso"<sup>48</sup>**, não ter vergonha de expressar-se e de brincar com as situações;
- Falar menos e escutar mais. Falar pouco. **ESCUTAR** mais;
- Ser sincera e permitir-se **falar o que sente** e expressar o que não gosta;
- Saber aproveitar **o prazer de estar com as pessoas;**
- Ser flexível, procurar a flexibilidade, ponderar as mudanças na dinâmica da aula e sugestões;
- Envolver-se, engajar-se com vigor e vontade;
- **R E S P I R A R PROFUNDAMENTE**
- Permitir-se emocionar-se, procurar manter suas emoções vivas;
- Buscar a tranquilidade, não se deixar levar demais pelas agendas métricas e pouco orgânicas das instituições, não se deixar conduzir pela produtividade vazia, permitir e compreender a necessidade do ócio e das pausas, acompanhar e escutar os ritmos dos alunos;
- Respeitar se eu não conseguir fazer tudo isso sempre! Não ser sempre tão exigente comigo.

Durante um semestre, ministrei aulas atenta a esses *scores* e percebi que passei a transformar o meu modo de mover-me como professora, a melhorar minha *consciência-corpo*. A estratégia de preparar-me com tais *scores* permitiu maior atenção a certos aspectos que normalmente não estariam em primeiro plano em uma aula: o uso do tempo (*timing*), a atmosfera do espaço, meu prazer, minhas atitudes na relação com os demais.

---

<sup>47</sup> O Silêncio na obra de Cage é mais do que uma pausa na música ou ausência de som, é um modo de agir: modo silêncio.

HELLER, A. A. *John Cage e a poética do Silêncio*. 2008. Tese (Doutorado em Teoria Literária) — Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

<sup>48</sup> "Buscar o sorriso" é uma ação sugerida por uma aluna e orientanda do curso de Artes Visuais que atuava como instrutora de Yoga no projeto "Yoga no Santa". Ela comentou que sempre buscava o sorriso dos alunos nas aulas de yoga (Ana Lara Neiva).

Desde que passei a estudar improvisação, pensava sobre como as estratégias recorrentes nos trabalhos de improvisação em dança poderiam auxiliar professores, mas não esperava tantas melhoras quanto obtive. Ainda que eu não tenha feito um estudo comparativo sobre as impressões dos alunos, pessoalmente, notei que, através da maior atenção ao meu estado de presença, abriram-se caminhos relacionais do afeto: comecei a gostar mais de estar com os alunos, a me emocionar mais na sala de aula. Minha presença ficou desburocratizada.

### ***1.2.5 Percorrendo os espaços de ensino como locais de composição situada***

Um outro caminho da improvisação, mais poético, que me ajudou pessoalmente a refletir sobre a corporeidade docente e discente não se restringiu apenas à minha prática de sala de aula (como os *scores*), mas adentrou o mundo da criação de performances arte. Neste, pude abordar de forma bastante lúdica outras dimensões do trabalho docente que não se relacionavam diretamente com a sala de aula, mas sim com: o currículo acadêmico, os estudos e pesquisas sem fim, o ato de carregar livros e arquivos, a burocracia, a repetição de tarefas, o ambiente sexista de legitimação do saber — no qual, muitas vezes, apesar da predominância de mulheres, os autores referendados são homens —, a necessidade de ter referências sempre, as relações interpessoais que envolvem o trabalho do professor, certa solidão e abandono que permeiam um trabalho por vezes solitário, entre outros.

Imagem 1 - Performance Academia, 2019



\* Registros da performance arte, fotografia de Paulo Soares Augusto.

Fonte: Arte da divulgação, Igor Rodrigues / Arquivo pessoal da autora.

Imagem 2 - Videodança LATTES MOTIV, 2019



\* Imagens do vídeo dança desenvolvido como *context-specific* para a plataforma Currículo Lattes<sup>49</sup>.  
Fonte: Arquivo pessoal da autora, arte da divulgação, Igor Rodrigues.

<sup>49</sup> Disponível em: <https://youtu.be/WLMaf-dyHkI>.

Para tais criações, apoiei-me em uma vertente da improvisação que se dedica a criar *composições em tempo real*<sup>50</sup> e que, mais do que improvisar, preocupa-se com criar uma composição que organize formas, energias, sentidos ou, em outras palavras, criar uma cena. Também, segui outra perspectiva que se dedica a criar uma obra para um contexto específico ou um determinado local. Denominada *context-specific*, *site-specific*, *arte in situ* ou, ainda, em português, *composição situada*, essa vertente de criação pressupõe que haja uma relação abstrata e aberta com o local, de forma que o local/corpo-soma do artista passe a experimentar a criação. Nessa corrente artística, os criadores que se inspiram em determinadas situações (ou locais) devem lançar mão de uma série de procedimentos para que de fato haja uma relação com o contexto. Segundo destaca a pesquisadora Líria de Moraes (2015)<sup>51</sup>, o local pode ser observado segundo seus aspectos físicos e arquitetônicos, os fluxos das pessoas, ou seja lá qual for o foco da observação, pressupõe-se que haja um convívio aberto.

---

<sup>50</sup> Existem vários termos similares na literatura e na prática da improvisação relacionados à composição em tempo real, como composições instantâneas, *real time composition*, *open-form composition* (utilizada para definir alguns trabalhos do músico John Cage), *open-outcome composition*, *emergent-form composition*, entre outros que são bem apresentados por João Cerqueira da Silva Junior. SILVA JUNIOR, J. C. *Reflections on Improvisation, choreography and Risk Taking in advanced capitalism*. Helsink: Publisher University of the Arts Helsinki, Theatre Academy, 2017.

<sup>51</sup> Ver: MORAIS, L. de A. *CORPOMAPA: o dançarino e o lugar na composição situada*. 2015. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Programa de Pós-graduação em artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.



**Imagem 3 - Trabalho Remoto 1 - CURRÍCULO LATEX, 2020**

\* Fotoperformance, fotografia de Paulo Soares Augusto.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A partir dessas perspectivas, passei a fazer várias performances improvisadas para os locais relacionados ao ensino-aprendizagem. No meu caso, tais criações me possibilitaram refazer as pazes com alguns destes locais — bibliotecas, salas de aula — que, impregnados de traumas, me faziam pensar em muito trabalho e pouco prazer. Ou seja, a partir das performances situadas/improvisadas procurei ressignificar os tradicionais locais de estudo,



docência e trabalho. Líria Morais já aponta que nas performances situadas "*A resignificação pode ser equivalente ao entendimento das aberturas dos usos de um determinado lugar, já que implica em criar um novo uso daquilo que já se considera instituído*" (Morais, 2015, p.54)<sup>52</sup>. Assim que passei a criar performances para locais específicos, pude imprimir novos fluxos de movimentações e emoções a eles.

Eu entendo que não são todos os professores que têm esse interesse de criar performances, mas recomendo a criação de formas lúdicas, que possam transformar de maneira absurda tais locais: isso pode ser feito por meio de fotografia, escrita poética, confecção de talismãs<sup>53</sup> para dar aula em turmas consideradas difíceis, ou qualquer outro modo poético de se relacionar com esse espaço que possa devolver a ele uma atmosfera de prazer.

### **1.2.6 Considerações sobre a somaestética e a improvisação**

Ao contrário do que se apregoa no senso comum, uma situação de improvisação pode ter regras e estruturas, necessita de planejamento e elaboração, até mesmo quando o planejado *for não ter regras e restrições*.

A partir de estratégias das práticas de improvisação, podem ser trazidos à superfície da sala de aula: a criação, a invenção, o frescor e a espontaneidade, a qualidade de presença, a prontidão, a responsabilidade, a liberdade e a autonomia. Por fim, ressalto que tais princípios da improvisação, orientados pela somaestética, dependem de uma autoanálise e de uma disposição para a experiência. De forma alguma esses princípios pretendem suplantar as deficiências estruturais e os problemas sociais presentes em muitas instituições, mas sim preservar o aprimoramento do professor e, também, a sua saúde, diante de intempéries que possam surgir. Ou seja, as lutas em prol de melhores condições de trabalho devem ser

---

<sup>52</sup> MORAIS, L. de A. *CORPOMAPA: o dançarino e o lugar na composição situada*. 2015. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Programa de Pós-graduação em artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

<sup>53</sup> A ideia do talismã foi, na verdade, inspirada num projeto de uma aluna minha de Trabalho de Conclusão de Curso, Ana Paula Lemes, que oferecerá uma oficina para a confecção de objetos (talismãs) que possam materializar e lembrar visualmente uma determinada intenção do criador.

sustentadas<sup>54</sup>. Afinal, é necessário, como aponta Silva Junior, ter discernimento para que as propostas artísticas não sirvam para fins que não nos interessam.

---

<sup>54</sup> Preocupada com a possibilidade de minhas performances críticas serem interpretadas de forma descolada de toda uma tradição de defesa do trabalho docente, experimentei, no ano de 2019, a criação de uma performance coletiva, intitulada balbUDla, com apoio da ADUFU (Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia), em um dia nacional de luta em favor da educação. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/21000/questionamento-em-forma-de-arte>.

## 2. ENTRE A SALA DE AULA E A ARTE: *LECTURE PERFORMANCES* OU CONFERÊNCIAS PERFORMANCES

Neste capítulo, apresento trabalhos de artistas que já pensavam os aspectos somáticos da docência: obras de Andy Warhol, Joseph Beuys, Joana Craveiro, Daniella Aguiar, Esther Ferrer e Mette Edvardsen. Tais produções artísticas ressaltam as relações estéticas, somáticas, performáticas, dramáticas<sup>55</sup> que estão presentes nas relações de ensino-aprendizagem.

Discurso sobre estes trabalhos de arte que amalgamam arte e ensino e que, produzidos a partir do século XX, misturam e promovem o encontro de linguagens artísticas. Em comum, os artistas aqui apresentados parodiam professores e procedimentos acadêmicos, simulam ou realizam obras que são situações de aula ou, ainda, propõem práticas de ensino e apresentam suas próprias criações como metodologias de ensino-aprendizagem.

Algumas dessas produções estão na fronteira das linguagens artísticas e são difíceis de serem identificadas na arte unicamente como performance, dança, teatro ou artes visuais. Por serem híbridas, estas *aulas-arte*, assim como vários trabalhos de arte da contemporaneidade, desequilibram uma estrutura epistemológica tradicional: aliás, por quanto tempo as instituições — escolas, universidades, museus, associações profissionais de classe — conseguirão manter uma divisão disciplinar estabelecida séculos atrás?

Por um lado, essas obras criticam a docência: olhar para tais produções artísticas que tratam e/ou tematizam e/ou incorporam ações de ensino-aprendizagem possibilita questionar velhos hábitos naturalizados em instituições de ensino (escolas e universidades). Mas, por outro lado, em seu conjunto, tais trabalhos artísticos ajudam a valorizar o ensino presencial ao ressaltar aspectos que destacam uma dramaturgia processual e experimental da sala de aula,

---

<sup>55</sup> A definição de dramaturgia da dança é tão fluida quanto são as produções artísticas na contemporaneidade. Assim, as características acerca da dramaturgia apresentadas aqui não pretendem-se permanentes; as ideias expostas são inspiradas em leituras de textos escritos por Lepecki (2016) e Pais (2016): desenham um universo experimental, que fala da dança, mas que também aproxima a dramaturgia das ações da vida. LEPECKI, A. Errância como trabalho. In: CALDAS, P.; GADELHA, E. (org.) *Dança e dramaturgia[s]*. São Paulo: Nexus, 2016, p. 61-83. PAIS, A. O crime compensa ou o poder da dramaturgia. In: CALDAS, P.; GADELHA, E. (org.) *Dança e dramaturgia[s]*. São Paulo: Nexus, 2016, p. 25-57.

potente de energias e transformação. Estes trabalhos tematizam toda a fisicalidade e a energia de encontros que ocorrem presencialmente e a importância deles torna-se mais evidente agora, no Brasil, porque estamos em um período de difusão do *ensino a distância* e esta educação pode ser pertinente se não houverem motivos reais para o encontro de corpos em um determinado espaço físico.

Outrossim, muitas dessas produções convidam a refletir acerca da disseminação e da produção de conhecimento. Ocorre que a ação discursiva e pedagógica realizada por críticos, teóricos, professores e pesquisadores passa a ser fundamental para a compreensão de conhecimentos científicos mais herméticos. Sem o discurso e o diálogo promovido pelos professores, muitos conhecimentos ficariam incompreendidos e sequer seriam disseminados.

É a partir das produções de arte das vanguardas artísticas do século XX (no Ocidente) que as aulas-arte tornaram-se mais recorrentes nas criações artísticas. Não por acaso, a partir dos anos 1970, observa-se que, nos Estados Unidos, a maioria dos artistas atuantes era formada em cursos superiores, e o artista “desajustado” ou a mítica imagem do “*starving artist*”<sup>56</sup> (BUENO, 1999, p.216)<sup>57</sup> passou a se dissipar e a dar lugar ao artista-acadêmico/ artista-professor. As vanguardas nas artes visuais, segundo Maria Lúcia Bueno (1999, p.216)<sup>57</sup>, afastaram-se da boêmia e se “academizaram”. As universidades passaram a veicular e divulgar novas produções artísticas e a serem o principal reduto de “alta cultura” (aliadas e com o mesmo poder de legitimação que galerias e museus de arte). Neste contexto, é difícil pensar em uma arte desvinculada de todos os seus processos pedagógicos: as obras são interdependentes dos meios de disseminação, transmissão do conhecimento em arte, e das estratégias de mediação. Da mesma forma, é difícil pensar na ciência descolada dos discursos pedagógicos que a disseminam.

Assim, dessas ações artísticas, podemos aprender tanto sobre a prática docente quanto sobre como se estabelece a “pedagogia” dos discursos científicos. Nesta fronteira entre arte e ensino-aprendizagem, encontram-se artistas que simulam aulas em suas performances ou

---

<sup>56</sup> artista faminto, que tem fome.

<sup>57</sup> BUENO, M. L. *Artes plásticas no século XX: modernidade e globalização*. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.

utilizam o formato “palestra” como forma de produzir performances. Estas últimas, as *lecture-performances* constituem-se já como um gênero interdisciplinar que reúne artistas das artes visuais, da dança e da cultura visual. A pesquisadora Sibille Peters (2013)<sup>58</sup> discute especificamente as *lecture-performances* e aponta performances de professores, intelectuais e artistas que exploraram aspectos performáticos em suas palestras ou aulas. Na investigação desenvolvida por Peters (2013)<sup>58</sup>, são citadas palestras de Foucault, Derrida e Hegel como precursoras da *lecture-performance*, uma vez que estes intelectuais ministraram palestras que tematizaram a própria linguagem destas ou que as tomaram a como “meio” de pensar, de compor e de criar. Em outras palavras, alguns intelectuais já assumiram a *artisticidade* e/ou a *corporeidade* e/ou a *dramaturgia* em suas ações acadêmicas. Embora este texto foque mais nas produções dos “artistas” *stricto sensu*, é importante salientar que a dimensão estética e a artisticidade das palestras (*lives*) ou aulas ministradas por intelectuais e pesquisadores não é desconsiderada. Agrada-me a proposição dos pesquisadores Pinotti, Costa e Catalão (2017)<sup>59</sup>, por exemplo, que convidam o público a contemplar qualquer palestra científica como uma performance.

Muitos trabalhos de artistas visuais que tematizam o ensino ou a academia também são apresentados pela espanhola Selina Blasco (2013)<sup>60</sup>, que faz um panorama de artistas que desenvolvem inclusive trabalhos de escultura e instalação baseados na arquitetura e no mobiliário das escolas (como o artista Ishmael Randall e Chema Madoz). Mas sua discussão bastante detalhada inclui também trabalhos mais performáticos, como os de Robert Morris e Andrea Fraser.

Do escultor minimalista Robert Morris, Blasco (2013)<sup>60</sup> apresenta o trabalho “21.3”, realizado em 1964, no qual ele se apresenta formalmente como professor e, cercado de toda liturgia acadêmica (copo e jarra de água no púlpito de leitura), “dubla” uma gravação da leitura do

---

<sup>58</sup> PETERS, S. *Lecture Performance – Between Art and Academia*. Palestra proferida em 7 de junho de 2013, Overgaden-Institute of Contemporary Art, Dinamarca. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aW881m6lm0k>. Acesso em: 2 jul 2019.

<sup>59</sup> PINOTTI, A.; COSTA, A.; CATALÃO, M. Desconcerto Número 1: Paradoxos da Conferência-Performance. *Dramaturgias*, n. 4, p. 18-32, 8 ago 2017.

<sup>60</sup> BLASCO, S. Mantener las formas. La academia en y desde las prácticas artísticas. In: (ed.) *Investigación artística y universidad*. Documentos para un debate. Madrid: Ediciones Asimétricas, 2013, p. 11-43. Disponível em: [http://eprints.ucm.es/27107/1/InvestigacionartisticaUniversidad\\_VVAA.pdf](http://eprints.ucm.es/27107/1/InvestigacionartisticaUniversidad_VVAA.pdf). Acesso em: 2 jul 2019.

texto de Panofsky: a leitura gravada é contínua, de forma que os lábios de Morris desacordam com a mesma, ou seja, a fala prossegue enquanto Morris bebe água ou olha para o teto.

É nessa mesma direção que apresento, a seguir, algumas outras produções artísticas que discutem relações estéticas, somáticas/corporais, imbricadas nos processos de ensino-aprendizagem. E, diante de tanta diversidade, destaco aspectos que podem alimentar um professor — ou o que se pode aprender a partir destas obras ou destas ações artísticas.

## **2.1 Andy Warhol: desmistificar e retirar a "aura" do professor palestrante**

O artista Andy Warhol (1928-1987), ao ser, em 1967, convidado a palestrar para cerca de 1000 estudantes universitários em Utah, foi acusado de farsa (SCOTTI, 2011)<sup>61</sup>. Ocorre que Warhol enviou à palestra para a qual foi contratado um outro homem, fantasiado de Andy Warhol (que, segundo ele, era mais atraente e apazível): com óculos escuros, capa preta etc, o *Andy-Cover* leu um texto escrito por Warhol. Levantou suspeitas por se comportar de forma bastante econômica e lacônica na hora de responder às perguntas de uma plateia presente, excitada e ansiosa por conhecer o mestre da Arte Pop. Por exemplo, ao ser perguntado sobre como começava seus filmes, respondeu: do começo. Em um tempo quando não havia um *Google* para se buscar imagens, e diante das narrativas de que Warhol era excêntrico, ninguém sabia confirmar se o palestrante era um falso Warhol ou não, apesar das suspeitas. A verdade foi revelada posteriormente, porque Warhol foi fotografado em uma festa no mesmo período em que estaria em Utah e essa foto foi publicada na coluna de um jornal.

Hoje podemos compreender que, no contexto da obra de Warhol, tal palestra fazia muito sentido, e poderia ser vista como uma obra conceitual. A ação de fazer uma cópia de si mesmo é muito coerente no contexto de um artista que trabalha com a repetição (ARSCHER, 2010, p.10)<sup>62</sup> e tem um ateliê chamado Fábrica (*Factory*) .

---

<sup>61</sup> SCOTTI, H. *The artist is not present: Andy Warhol's 1967 Utah "hoax" as performance and self-portraiture*. Thesis, Art & Art History, The University of Utah, 2011.

<sup>62</sup> ARCHER, M. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## 2.2 Beuys: pensar sobre a equidade entre mestre e alunos

Um dos artistas mais icônicos a trazer o ensino-aprendizagem para sua produção artística é o alemão Joseph Beuys (1921-1986). Seu trabalho ultrapassou as fronteiras disciplinares. A partir de 1970, Beuys apresentou o *conceito ampliado de arte* e de *escultura social* que sustentavam a capacidade da arte em transformar a organização social (ROSENTHAL, 2011)<sup>63</sup>.

Seguidor da filosofia antroposófica de Rudolf Steiner, Beuys acreditava em uma educação integral. Algumas de suas ações políticas por meio da arte permearam as atividades de cunho educacional exercidas por ele: por exemplo, em 22 de junho de 1967, durante uma aula, o artista fundou o Partido Estudantil Alemão.

Muitas de suas aulas eram assumidas como um acontecimento único, nas quais a presença da audiência era determinante, já que seus discursos se construía naquele momento. Algumas de suas lousas, com as anotações resultantes de suas discussões sobre comunicação e processos básicos da democracia se tornaram obras, como *four blackboards* que estão no acervo da *Tate Modern* em Londres - Inglaterra. Beuys dava ênfase ao *corpo coletivo* formado por estudantes, por artistas e por cidadãos em geral que compunham a *escultura social*. Insatisfeito com as estruturas educacionais disponíveis, Beuys, em 1974, decidiu, em parceria com o escritor Heinrich Böll, fundar a Universidade Livre Internacional, que não separava as áreas disciplinares.

A concepção de professor defendida por Beuys era de reciprocidade e troca. Essa concepção se assemelha à visão de *mestre* presente em algumas culturas, nas quais a aprendizagem ocorre no convívio — os discípulos viviam com seus mestres, que, por sua vez, faziam de sua vida a sua didática. Nesse sentido, sua visão de ensino era coincidente com sua concepção de arte: de que a arte pode estar conectada com as funcionalidades da vida cotidiana. A vida para Beuys podia ser vivida *esteticamente*, por isso ele afirmava que todos eram artistas: não porque todos podiam pintar ou desenhar, mas porque todos podiam ter essa dimensão criativa em suas vidas.

---

<sup>63</sup> ROSENTHAL, D. Joseph Beuys: matter as a social agent. *ARS (São Paulo)*, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 110-133, 2011.

No trabalho de Beuys, intitulado *feet-washing*, o artista promoveu um lava-pés, igual à cerimônia cristã, no qual lavava os pés de seus alunos, aludindo e assumindo a relação deste trabalho com a ação de Cristo que, ao lavar os pés de seus discípulos, promoveu certa ideia de equidade, de que não existe superioridade, nem mesmo entre mestre e discípulos. Em outra de suas performances, muito mais controversa, Beuys, com o rosto coberto de mel e folha de ouro, ensinou pintura para uma lebre morta.

### **2.3 Joana Craveiro: refletir sobre como o professor não pode ser neutro**

A diretora portuguesa Joana Craveiro aliou sua dupla formação em Teatro/Cinema e Antropologia à construção de vários trabalhos que se baseiam em memórias pessoais e coletivas e em procedimentos de trabalhos de campo. Juntamente com sua companhia *Teatro do Vestido*, ela realiza vários trabalhos com viés antropológico.

Como parte de seu doutorado, realizado na Universidade de Roehampton, Reino Unido, ela desenvolveu um projeto de *Practice-based research*, intitulado *Um Museu Vivo de Memórias Pequenas e Esquecidas*, que se tornou parte do repertório de sua companhia em 2014. Esse trabalho constitui-se de uma série de palestras que foram inclusive apresentadas em âmbito acadêmico e que geraram desconfortos entre o *acadêmico* e o *artístico*. O conjunto dessas palestras resultou em um espetáculo de 5 horas que versa sobre o longo período da ditadura em Portugal (RAYNER; PORTEIRO, 2016)<sup>64</sup>. Craveiro também apresenta uma versão curta de 3 horas e uma versão para crianças em um museu onde ela é mediadora. Diferentemente de uma palestra anestésica, a de Craveiro lança mão de diversos recursos: sonoros, visuais, corporais. Baseada em depoimentos e objetos recolhidos ao longo de uma pesquisa de 5 anos, são diversos os recursos cênicos de que ela se utiliza que nos fazem refletir sobre “palestras” tradicionais e que remetem às histórias contadas. Só para citar alguns exemplos:

---

<sup>64</sup> RAYNER, F.; PORTEIRO, T. Investigação Artística em Contexto Universitário em Portugal. *Repertório: teatro & dança*. n. 27, p. 104-116, 2016.



- há momentos em que a fala é silenciada (ela fala, mas ninguém pode escutar porque o microfone está desligado e uma música alta abafa sua voz), remetendo-se à censura;
- ocorre uma distribuição de vinho para a plateia.

Ou seja, Joana recorre a diversos recursos sensoriais que transpõem uma fala *neutra* e que ressaltam aspectos tratados em sua palestra.

Uma outra questão que emerge no trabalho de Craveiro é o fato dela explicitar suas fontes, seu processo de pesquisa e seu envolvimento pessoal com o assunto exposto, ou seja, sua vida se mistura com o assunto que discute, em um claro procedimento que remete aos processos autoetnográficos. Tal escolha sugere, muitas vezes, a parcialidade do que se fala, evitando uma falsa *neutralidade* ou pretensão totalitária.

#### **2.4 Daniella Aguiar: considerar o professor como pesquisador sensível**

Professora do Curso de Dança da Universidade Federal de Uberlândia, a criadora e também pesquisadora Daniella Aguiar cria um espetáculo de dança no formato de um *projeto de pesquisa*. No espetáculo *Isso não vai acabar em lágrimas*, ela apresenta um projeto sobre como lidar com uma separação. De forma bem precisa, Daniella contextualiza seu projeto com fotos de seu arquivo pessoal, onde aparece abraçada ao lado de seu ex-parceiro apagado em negro.

Nesse projeto de pesquisa/espetáculo acerca da separação, Daniella se posiciona inicialmente atrás de uma mesa com projetor e apresenta uma persona que transita entre: a) uma acadêmica fria capaz de pensar (sobre tudo) com distanciamento e neutralidade, ancorada em um aparato acadêmico e b) uma mulher sensível capaz de sentir dor que, vestida com um romântico vestido vermelho, é capaz de compartilhar questões da sua vida. O espetáculo subdivide-se em partes: problema de pesquisa, contextualização, metodologia, referências artísticas e todas as normas para se desenvolver uma pesquisa acadêmica. A performer apresenta músicas (do universo popular) e até uma coreografia que complementam suas falas

e a apresentação do data-show — em uma dramaturgia que sugere amalgamar a Daniella professora e a Daniella performer.

O espetáculo é regado de humor e ironia. Em relação à forma, satiriza o emprego de toda uma linguagem acadêmica, que inclui gestos, imitação de voz e parcial interação com o público. Já a temática da palestra explicita um problema que poderia ser considerado piegas pelos acadêmicos que se ocupam de temas mais *nobres* e distantes da vida (SHUSTERMAN, 1999)<sup>65</sup>. Mas entre a ironia e as risadas do público, o que se faz presente é justamente o resíduo que toca a todos: a dor dos que viveram uma separação.

O projeto de pesquisa apresentado por Daniella coloca em cheque a pertinência de se considerar a vida mundana na academia e na arte erudita. A artista expõe um espetáculo que se apoia em sua experiência de vida e faz lembrar a todos: sim! professores têm uma vida sensível. E desafios pessoais e sentimentais da vida cotidiana não são problemas sem importância que devem ser relegados aos livros de autoajuda, eles podem se beneficiar da produção artística e acadêmica que, se não os resolve, oferece outras perspectivas de abordagem e de continuidade.

## **2.5 Esther Ferrer: fazer mais perguntas e valorizar o diálogo**

A artista Esther Ferrer, de origem espanhola, está com mais de 80 anos e continua trabalhando na França. Em meio a uma variedade de trabalhos que transitam entre a fotografia e ações performáticas, produziu algumas performances que remetem ao universo acadêmico. Uma dessas performances-aula é o seu trabalho *El arte de la performance teoría y práctica*, na qual a artista, sentada atrás de uma mesa, supostamente apresenta uma palestra sobre performance. Mas só ouvimos a palavra performance – e em muitos momentos só vemos Esther gesticular ou fazer algumas ações que remetem a estereótipos de performance (performances-excrementos e fluidos corporais, performances-minimalistas, feministas, sonoras, auto-biográficas, psicológicas, patológicas, neuróticas, megalomaniacas, sadomasoquistas, nacionalistas etc). Em determinado momento, a artista/palestrante retira

---

<sup>65</sup> SHUSTERMAN, R. Moving truth: Affect and authenticity in country musicals. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*. v. 57, n. 2, p. 221-233, 1999.

toda sua roupa e continua sua palestra nua. Sua nudez é apresentada de forma natural, sem sequer remeter a uma ação de protesto ou contestação. Em algumas versões disponíveis na “web”, a artista, já com mais de 70 anos, repete a ação com a mesma desenvoltura e sua idade parece emprestar maior credibilidade à *palestra*. Já em outro trabalho, apresentado no Museo de Bellas Artes de Bilbao em 2016, Ester apresenta, no lugar de uma palestra tradicional, uma listagem de perguntas para que a plateia responda (a partir de escolha de uma das perguntas proferidas por ela). E, então, após 12 minutos de Esther apresentando suas perguntas, a palavra é passada ao público, que começa a dialogar entre si.

## **2.6 Mette Edvardsen: sobre como ler com o coração, ouvir com presença e reconhecer as particularidades do que aprendemos através do tempo**

Destaco dois trabalhos da coreógrafa norueguesa, estabelecida na Bélgica, Mette Edvardsen, que ajudam a repensar algumas estratégias de ensino-aprendizagem. Embora Edvardsen não realize *lecture-performances stricto sensu*, ela trabalha muito com a relação entre a linguagem, o espaço, o pensamento e a experiência, que são eixos também do trabalho docente. Nesse sentido, seus trabalhos ajudam a refletir sobre uma certa dramaturgia da sala de aula.

O seu trabalho *Time has fallen asleep in the afternoon Sunshine* (2010) é assumidamente inspirado no livro *Fahrenheit 451*, uma novela distópica na qual os livros se tornam objetos proibidos e devem ser todos queimados; algumas pessoas, para evitar que se percam grandes obras literárias, passam a se dedicar a memorizar os livros. Nesse trabalho, um grupo de dançarinos — ressalta-se que ela realiza este trabalho com dançarinos, e não atores — devem escolher um livro, o qual gostariam de ser. A escolha do livro já envolve muitas decisões por parte dos dançarinos: o livro precisa ser uma grande obra? pode ser o livro de receitas da avó? etc. A partir da escolha, a proposta da coreógrafa não objetiva que se decore *as palavras* do livro, mas sim a memorização resultante de uma leitura que seja feita *através do coração* — como ela mesma comenta. Após lerem *através do coração*, os dançarinos/livros performam o livro, ou seja, eles passam a ser o livro e ficam na biblioteca esperando por algum leitor. Enquanto isso, podem folhear outros livros, olhar pela janela... e, quando chega algum leitor, os dançarinos/livros ficam livres para contar o livro e caminhar com ele e, inclusive, sair da

biblioteca. Os trabalhos de Mette são divulgados por meio da mídia e os leitores buscam as obras/dançarinos na biblioteca. É possível, pela internet, assistir a alguns trechos do trabalho em diferentes localidades<sup>66, 67</sup>.

O trabalho de recontar o livro aprendido pelo coração é, segundo Edvardsen, contínuo e o interesse da coreógrafa centra-se nessa dinâmica entre a experiência, a memória e a linguagem. E, a meu ver, a ação da memória corporal afetiva parece ter sido a ação que norteou o seu trabalho. Ocorre que, depois de ser um livro por muito tempo, o livro aprendido pelo coração se torna corporificado no leitor/dançarino, pois se modifica no corpo-soma deste a tal ponto que Mette Edvardsen começou a publicar, em livro, novos textos que resultaram desse processo: porque as narrativas e a memória se transformam. Merece destaque que a transformação do livro no corpo-soma do dançarino tem uma grande influência das relações que se estabeleceram com os leitores, durante a "exibição" do trabalho, ou seja, essa relação grava mais uma memória do que outra. Tal transformação desses livros ao longo do tempo é importante para a artista. O que aprendemos pelo coração? O que nos resta quando compartilhamos isso?

Esse trabalho me convida a imaginar uma dramaturgia da leitura, uma "metodologia" de leitura e o compartilhamento delas. Essa forma de partilhar a *leitura através do coração* me parece uma ótima estratégia para professores resgatarem *através do corpo-soma* um profícuo sentido da leitura. O que de fato aprendemos lendo? Para que lemos? Também, Edvardsen nos ajuda a pensar a questão da memória com muito refinamento, destacando que esta se relaciona com a experiência e que não é algo que está "arquivado" e estático dentro do nosso cérebro — como comenta o neurobiologista Damásio (2004)<sup>68</sup>.

---

<sup>66</sup> osloBIENNALEN FIRST EDITION. Mette Edvardsen: *Time Has Fallen Asleep In The Afternoon Sunshine (Promo A)*. Vídeo. Disponível em: <https://vimeo.com/347260611>.

<sup>67</sup> EDVARDBSEN, M.; VAN DEN BRANDE, K.; ROYO, V. P.; SKOLSEG. R. B. (Editores). *Time has fallen asleep in the afternoon sunshine*. Projeto artístico. Disponível em: <https://www.moussepublishing.com/?product=time-has-fallen-asleep-in-the-afternoon-sunshine-a-book-on-reading-writing-memory-and-forgetting-in-a-library-of-living-books/>.

<sup>68</sup> DAMÁSIO, A. *Em Busca De Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Já em um outro trabalho, intitulado *Every now and then* (2009), Mette Edvardsen distribui um livro para cada espectador. A plateia é instruída a ler e folhear o livro enquanto acontece uma cena no palco. O livro distribuído tem cenas da performance, mas não na mesma ordem ou da mesma forma e pode ser folheado em múltiplas direções, o que permite diferentes interações com o que se vê. Ao final, a experiência de cada espectador é única. Esse trabalho questiona, então, a relação entre a experiência de ver um acontecimento ao vivo e vê-lo através de um livro.

Essa última criação remete a uma das grandes dificuldades contemporâneas nas salas de aula: lidar com a multiplicidade de informações simultâneas. Isso abre possibilidades de pensar práticas que assumam narrativas plurais em uma mesma aula, por exemplo, como seria uma aula em que alunos livremente checassem nos seus celulares o assunto da discussão? Impor uma narrativa única e homogênea para uma aula não seria retrógrado hoje?

## 2.7 Considerações sobre as aulas-arte

As obras aqui apresentadas ressaltam a dimensão somática e estética presente nas instituições de educação e podem indicar formas de renovação e transformação de modos de trabalho. Para estudiosos da *social somatic theory*, alguns hábitos corporais (e profissionais) não surgiram de forma neutra, mas foram construídos e cultivados objetivando neutralizar os sentidos, ou seja, para fazer com que sintamos menos. Corpos anestesiados são perfeitos para a tolerar a dor, para permitir a exploração e para manter hierarquias injustas. As técnicas de dormir, comer e parir, por exemplo, são constituídas socialmente, não são naturais (MAUSS, 2003)<sup>69</sup>: o mesmo ocorre quanto aos hábitos corporais-somáticos institucionais.

Felizmente, muitos dançarinos na pós-modernidade têm se ocupado de dar visibilidade a estas questões que se referem a um corpo-soma expandido e — libertos de terem que se mover incessantemente — muitos trabalhos de dança têm servido para mostrar como compreender esse amplo espectro de nosso corpo-soma na vida familiar, política e institucional. Também as *social performances* e muitas produções do teatro pós-dramático convidam a criticar os

---

<sup>69</sup> MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003, p. 399-422.

modos de agir nas cidades, nas instituições e até na vida privada. Mas, compreender as sutilezas dos gestos e ter consciência de todo o grande leque expressivo do corpo-soma (GODARD, 2002)<sup>70</sup> não deve ficar restrito apenas ao campo da arte: é conhecimento essencial para estar e comunicar-se no mundo.

As instituições de ensino, por mais criticadas, tradicionais e resistentes às transformações, ainda são locais privilegiados para promover o encontro transgênero, inter-racial, intergeracional, entre pessoas de diferentes extratos sociais etc. Por isso, considerar os aspectos somáticos, expressivos e estéticos nos ambientes de ensino-aprendizagem, através dessas obras artísticas, é ótima tática para acordar os sentidos, promover encontros genuínos (pré-linguagem) que motivem experiências (no sentido de Dewey). As instituições de ensino, apesar de manterem certas estruturas panópticas, estão orquestradas com as vidas que as habitam e são profícuos locais para o cultivo das diferenças. E a arte, nesse contexto, nos ajuda a olhar para essa potência do ato de ensinar-aprender, dentro ou fora dessas instituições.

---

<sup>70</sup> GODARD, H. Gesto e percepção. In: SOTER, S.; PEREIRA, R. (Org.) *Lições de dança*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002, p. 11-35.

### 3. PROPOSTAS PRÁTICAS PARA PENSAR-MOVER-SENTIR O CORPO NA ESCOLA, NA UNIVERSIDADE, NA VIDA

#### 3.1 Práticas corporais somáticas para a sala de aula

Neste capítulo, apresento algumas propostas práticas organizadas para alunos da licenciatura e formação de professores. São propostas que procuram trazer atenção às práticas somáticas, algumas com foco na estesia, pensadas para serem realizadas em ambientes de ensino<sup>71</sup>. Se defendo que pensamos e sentimos através do movimento, não seria coerente apresentar apenas referências teóricas, já que sem as práticas, certamente, esta pesquisa não existiria.

As diversas propostas que inspiram este capítulo desenvolveram-se a partir de disciplinas cursadas na graduação em dança, mas também advêm de outros *sistemas de pensamento*<sup>72</sup> com os quais tive contato em cursos livres, *workshops*, residências artísticas e laboratórios intensivos. É importante que valorizemos uma tradição de transmissão de conhecimento e de ensino-aprendizagem que ocorrem não apenas por meio da linguagem falada ou escrita, mas corpo-a-corpo e para além dos ambientes formais e das grandes instituições, afinal, algumas das práticas aqui construíram-se em um lindo caminho que percorreu muitos corpos. Só para exemplificar, uma das proposta que apresento neste capítulo, "andar para trás", eu experimentei com a professora Camila Soares, em Uberlândia, a qual, por sua vez, comentou em aula que aprendeu a prática com o Peter Michael Dietz, em Lisboa. Tais transmissões através do corpo nos remetem aos segredos (como as receitas de famílias) e a magias que só são transmitidos em rituais específicos. E, quanto mais experimentamos através do corpo, mais percebemos que há certa incompletude das palavras: o discurso nem sempre é tão efetivo quanto, certas vezes, o sistema escolar nos faz crer.

---

<sup>71</sup> A ideia de sistematizar essas práticas corporais para formação de professores surgiu entre os anos de 2018 e 2020, quando ministrei diversos cursos e laboratórios para professores através de programas de extensão da Universidade Federal de Uberlândia e fui convidada a oferecer laboratórios em alguns grupos de pesquisa. A partir destas práticas, elaborei um projeto que recebeu financiamento do Programa de Incentivo a Cultura do Município de Uberlândia.

<sup>72</sup> Há certa conexão com a fala de Suely Rolnik.

ROLNIK, S. *À escuta de futuros em germes*. Vídeo. Canal Agenciamentos Contemporâneos do Laboratório de Filosofia, Ciências Humanas e outros sistemas de Pensamento, que conta com a parceria do Programa de Pós Graduação Profissional em Filosofia — Núcleo Montes Claros e o apoio da Coordenação Didática do curso de Filosofia da Unimontes. Transmitido em: 29 jul. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/TEjhX8Aqgnk>.

Então, é importante clarear que a escrita das práticas aqui propostas, a partir dessas experiências, não as substitui. Muitas das propostas que utilizo já foram transformadas e, caso elas sejam utilizadas por outros, espero que possam ser ainda mais alteradas. Neste percurso, que é o do movimento com o aprimoramento, acredito que as práticas, ao serem colocadas em ação, podem ser mudadas, talvez criticadas e/ou mesmo refutadas.

É essencial que o educador seja flexível em relação ao planejado e que valorize também as experiências genuínas nascidas de desejos presentes no seu contexto: porque o que importa é a experiência do encontro, que acontece no momento da aula. Nesse sentido, cultivar momentos de ócio e silêncio entre os estudantes e não obedecer a uma máquina (oculta) de produção é importante para que se cultive um ambiente de escuta. Elaborar propostas práticas ou realizar propostas pensadas por outrem deve ser encarado também como um processo de criação. Isso porque, mesmo quando criamos nossas propostas, devemos considerar suas transformações. Comungo, neste sentido, com as ideias de Barros (BARROS, 2017, p.80)<sup>73</sup> que, ao comentar sobre a criação de propostas de jogos para suas aulas, projeta uma estrutura que permite a criação de novas situações. A autora ressalta que as propostas são bem sucedidas quando surpreendem e quando, a partir de relações outras e inesperadas, o professor se vê obrigado a refletir sobre os próximos passos da aula. Para a pesquisadora, diluir as relações de poder é fundamental para que se crie o inusitado; é na relação horizontal entre professor e aluno que "*pode-se vislumbrar uma economia aberta de si com o outro, ou a liberdade que se viabiliza pela relação de amizade*" (BARROS, 2017, p.80)<sup>73</sup>.

Muitas das práticas aqui reunidas estavam soltas em anotações de cadernos que transitaram por tempos e locais variados e difusos. Para enfatizar a diversidade de abordagens práticas, somáticas e corporais, inicialmente comentarei algumas das experiências que vivenciei em locais distintos, onde originaram as práticas apresentadas ao final deste capítulo: c.e.m,

---

<sup>73</sup> BARROS, C. S. *A técnica Klaus Vianna: por uma micropolítica do corpo profano*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.



*workshops* de Minako Seki e Tadashi Endo e o Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Uberlândia.

No **c.e.m — Centro em Movimento**<sup>74</sup> — pude perceber a problemática questão acerca do que se considera (hegemonicamente) como saber ou conhecimento. Também, arduamente, reconheci a beleza em oferecer o silêncio para que novos diálogos se estabeleçam. Pude saborear um pouco desse espaço numa mediação orientada pela **Cristina Vilhena**. Notei, nas diversas práticas de caminhadas propostas pela **Margarida Agostinho e Sofia Neuparth**, como a aproximação e o afastamento dos corpos criavam por vezes uma linda coreografia na cidade: senti e compreendi a coreo-política (LEPECKI, 2013)<sup>75</sup> na prática. Também com elas pude escrever nos mais diferentes locais e nas mais incríveis e inimagináveis posições, virando o caderno de ponta cabeça, mudando o tamanho das letras, respirando através da caneta, escrevendo com a língua, de ponta da cabeça; percebi que escrever com o corpo todo muda o modo como pensamos e escrevemos. Nesse local, experimentei ler filosofia com o corpo com a artista **Ana Mira**<sup>76</sup> que, através de um laboratório de uma semana, mostrou ser possível compreender conceitos filosóficos com o corpo em movimento. Também **Emiliano Manso** mostrou-me que podemos encarar nossas aulas como "atos poéticos", em que criamos juntos, pensamos juntos e, fundamentalmente, nos divertimos juntos; Emiliano também se atenta a detalhes preciosos, como reconhecer a roupa como uma segunda pele capaz de alterar significativamente o modo de como nos movimentamos no mundo. A alquimista-artista **Luz da Câmara**, ainda no c.e.m, desenvolveu uma série de exercícios para ajudar a sentir as atmosferas: por exemplo, passamos uma manhã em uma estação fluvial — que reúne grande movimentação de pessoas indo ao trabalho —, às 7 da manhã, sentindo o fluxo, em uma experiência profunda e acolhedora.

---

<sup>74</sup> O c.e.m. é um local que se dedica a pesquisar o movimento. Sua sede física encontra-se no centro de Lisboa, mas ele sustenta diversos projetos espalhados pela cidade. Algumas práticas acontecem no estúdio branco, no edifício do c.e.m, e outras em toda a cidade de Lisboa: muitos artistas são convidados a compartilharem suas questões neste espaço ampliado. Para conhecer mais acesse o *website* do c.e.m. Disponível em: <https://c-e-m.org/>.

<sup>75</sup> LEPECKI, A. Coreo-política e coreo-polícia. *Ilha Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 13, n. 1,2, p. 041-060, jan. 2013. ISSN 2175-8034. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/24920>. Acesso em: 14 ago 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-8034.2011v13n1-2p41>.

<sup>76</sup> É possível conhecer melhor o trabalho de Ana Mira, com dança e filosofia, no seu *website*. Disponível em: <http://ana-mira.com/>.

Em 2019, **Minako Seki**<sup>77</sup> — uma artista, diretora e coreógrafa nascida no Japão, que foi trabalhar com dança Butoh na Europa a partir de 1986 — veio ao Brasil para oferecer um *workshop* no espaço Amó, em Maquiné (Rio Grande do Sul). Participei desse encontro que, em cinco dias, mesclou práticas corporais com dança e alimentação vegana, autocuidado, alteração de práticas de descanso e atenção aos hábitos não refletidos. No *workshop*, as atividades aconteceram dentro de uma cabana de palha, nas margens de um rio e entre um bambuzal (debaixo de chuva). Em meio à natureza de Maquiné, sem café por quatro dias, muito chá antes das práticas matinais, as práticas integrativas se mostraram muito influentes no movimento.

Na mesma linha integrativa (e diria oriental), o *workshop* intensivo com **Tadashi Endo**<sup>78</sup> também sugeriu-me uma corporeidade distante de algumas concepções hegemônicas no Ocidente. Ressalta-se que, no Japão, as experiências estéticas não precisam estar desvinculadas de funcionalidades: a cerimônia de chá, as artes marciais, a caligrafia, o origami e o ikebana são práticas tratadas com o mesmo status da arte. Essa relação de arte que não nega a sua utilidade na vida cotidiana (e rompe com a concepção hegemônica kantiana de arte — associada à experiência de distanciamento estético) também é muito comum quando se desloca para Oriente Médio, África ou mesmo quando olhamos para os ameríndios no Ocidente.

Gostaria de destacar, por exemplo, um exercício de Tadashi que foi repetido diariamente no *workshop* e que partia da simples ação de limpar o chão: todas as aulas começavam com este aquecimento — uma limpeza do piso do estúdio, com panos, balde e água. Esta limpeza deveria ser feita de forma coordenada: após molhar e torcer bem um pano, seguindo os comando do Tadashi, íamos e voltávamos duas vezes no espaço (juntos) com a cabeça — simbolicamente — abaixo do ânus. Os panos deveriam ser lavados e pendurados em um varal no jardim, para serem reutilizados no dia seguinte. Era importante torcer bem o pano, pois muito molhado irritava Tadashi. Também, a forma com que deixávamos o nosso lanche, as

---

<sup>77</sup> É possível verificar o trabalho Minako Seki em seu *website*. Disponível em: <http://minakoseki.com/>.

<sup>78</sup> Em julho de 2018, passei 10 dias realizando um *workshop* de Butô com Tadashi Endo 1, um artista nipo-alemão, que mantém o Butoh Centre MAMU na cidade de Göttingen, Alemanha. Este *workshop* reuniu cerca de 12 participantes de diferentes partes do mundo: vários alemães, uma afro-alemã, um norueguês, uma japonesa que residia na Noruega, uma suíça, um brasileiro que vivia na Dinamarca e eu que, neste contexto multicultural, me tornei uma brasileira-turca.

garrafas e as bolsas ou a desorganização nos banheiros poderia motivar vergonhosas “brincas” públicas.

Certa vez, Tadashi comentou uma performance ou treinamento que consistia em passar mais de 4 horas mergulhando um pano no balde e torcendo o mesmo. A ação era repetida exaustivamente até que pano e dançarino virassem uma coisa só. Como você (corpo-soma) afeta-se e transforma-se através do contato com o pano torcido? Como se afeta pela água? (Esses exemplos foram dados no meio do treinamento — e infelizmente era impossível pedir referências na hora).

No contexto do *workshop*, limpar o estúdio era parte do treinamento corporal. Tadashi, parecia importar-se mais com a vida do que com as performances, que pareciam consequência da vida: ele comentou em uma de suas aulas: “o dançarino dá a oportunidade para os outros verem a sua vida através do seu corpo, se você dança na sua casa, isso não acontece, mas em uma performance você mostra a sua vida através de sua dança”. Ou seja, seu corpo mostra se você limpa o seu chão ou não. Outra interpretação possível pela qual o ato de limpeza é presente neste treinamento é o seu sentido “simbólico”, que não estaria desconectado da prática: no Japão, existe este sentido integrado em que corpo e ambiente são uma unidade indivisível e, na filosofia budista, limpar o ambiente é limpar também o corpo — entendido como soma.

Finalmente, as práticas da **Graduação em Dança da UFU** ensinaram-me procedimentos fundamentais, tanto através dos componentes disciplinares quanto por meio de um currículo oculto<sup>79</sup>. Aprendi a lidar de forma apaziguada com as controvérsias e a sentir a amorosidade e acolhimento com a Professora **Patrícia Chavarelli**; a ter flexibilidade, leveza e generosidade com o Professor **Jarbas Siqueira**; a reconhecer e aceitar meus desejos incoerentes, com a professora **Juliana Soares Bom-Tempo**; a criar e produzir energia vital e a fruir a natureza com a Professora **Claudia Millás**; a valorizar a humildade, a diversidade social e a ação política com

---

<sup>79</sup> Compreende-se como currículo oculto tudo aquilo que se aprende através das relações sociais, e que sequer estão previstas no currículo formal: as relações de gênero, étnicas ou o trato entre pessoas, por exemplo. Para saber mais: SILVA, T. T. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Editora Porto, 2000.

o professor **Vanilton Lakka**. Esses são apenas poucos exemplos de como a aprendizagem nesse curso ultrapassa o que se prevê no seu projeto político pedagógico. Inclusive, foi por meio de indicações de professoras substitutas nesse sistema universitário que tive acesso ao c.e.m e ao Tadashi Endo (**Claudia Millás e Camila Soares**). As relações somáticas no curso de dança são o *medium* de quase todas as práticas: envolvem o sentir que supera a compreensão do esqueleto ou a capacidade de saltar ou alinhar a coluna. Algumas propostas aqui apresentadas são recriações a partir de experiências minhas, como aprendiz nesta graduação, com quase todos os professores do curso. Também há referências aos estudos compartilhados com colegas do NEID — Núcleo de Estudos de improvisação em Dança —, do qual fiz parte durante toda a graduação.

Então, tendo explicitado algumas fontes desta aprendizagem que ocorreu corpo a corpo, seguem as propostas práticas.

### **PROPOSTA 1: para pensar na relação corpo-espaço**

**Público alvo:** formação de professores e/ou alunos de cursos de licenciatura.

**Objetivo:** compreender a relação corpo-espaço através de uma proposta de prática.

#### **Enunciado:**

1. Distribuir (ou pedir para os alunos fotografarem com seus celulares) os textos de apoio que indicam diferentes relações entre corpo e espaço.

#### **Texto apoio 1**

Na mesma medida, corpo e espaço são concebidos numa relação intrínseca que favorece, por sua vez, uma ideia de sujeito constituído na interação com o mundo à sua volta. Assim, “Ser corpo, nós vimos, é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço.” (MERLEAU-PONTY, p. 205 apud MOLINA, 2015, p.46)<sup>80</sup>

#### **Texto apoio 2**

Coreografia é algo que ocorre em todos os lugares, o tempo todo. Quando arrumamos uma sala para usufruir de nossa casa, este gesto envolve a criação de uma constelação de movimentos. Este gesto constrói oportunidades de mover-nos “através de”, cria convites para “sentarmos-nos com”, oferece incentivos para chegarmos em alguns pontos antes de outros. Este gesto idealiza como situamos um lugar: uma cadeira perfeita, a melhor vista, o conforto mais próximo. E cria assim

---

<sup>80</sup> MOLINA, A. J. *Experiência Artística no Ensino Superior em Dança: ativações para um currículo encarnado*. 2015, 175f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Pós Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2015.

oportunidades para diferenças: você pode contornar a cadeira, dançar no sofá, dormir sob a televisão. Entretanto, provavelmente seus movimentos tomarão o espaço como se fosse um fato consumado, para onde você retornará ao conforto de sua posição favorita, e eventualmente irá perceber que há zonas inteiras desta sala às quais você nunca prestou atenção. Os hábitos se cristalizam. Mesmo seu gato parece estar sempre no mesmo lugar.

Estas coreografias do cotidiano indicam expressões autônomas do movimento incrustadas em práticas, mas não criam necessariamente oportunidades criativas. Em um ambiente habitual o contraste geralmente é minimizado: o *status quo* tende a limitar o espectro do potencial da experiência. As oportunidades criativas autônomas provavelmente acontecem quando um evento altera como experienciamos o espaço. Você pode decidir pintar a sala, ou retirar móveis, apenas para perceber que a orientação que até então havia sido tomada naquele espaço não era a mais interessante. Não eram os objetos que haviam impedido que você atendesse ao espaço-tempo da criação deste ambiente em particular. O que ocorre é que você esqueceu que os objetos têm vida, que eles criam o espaço. E o quanto o espaço te move é equivalente à *eventividade* de seus objetos.

Ao redecorar uma sala talvez você comece a prestar mais atenção ao quanto os objetos criam o espaço, não apenas por configurarem um padrão de uma experiência de espaço-tempo pré-existente. Os objetos não são estáveis: eles estabelecem a temporalidade de um evento. (MANNING, 2015)<sup>81</sup>

2. Convidar a uma conversa sobre essas leituras.
3. Propor, a partir destes textos, que façam uma ação, em grupo, de modificar o espaço que reverbere nas movimentações corporais. (Eu evitaria dar exemplos a princípio, mas, se for muito necessário, um exemplo é: pode se retirar as cadeiras do espaço e habitá-lo sem elas).

## Avaliação

Para esta avaliação seria interessante que todo o grupo pudesse experimentar corporalmente as proposta e, então, comentar como a mudança do espaço "afeta" os corpos. Poderia-se nesta avaliação introduzir a questão acerca de como é difícil separar o corpo do espaço, como corpo-espaço podem ser encarados também como uma unidade.

## PROPOSTA 2: memória corporal da escola / toque e fala

**Público alvo:** formação de professores e/ou alunos de cursos de licenciatura.

**Objetivo:** valorizar os aspectos corporais na escola a partir da memória de experiências corporais.

### Enunciado:

1. Em dupla: um aluno senta-se em frente ao outro.
2. Um fecha os olhos (os olhos devem ser fechados para fora, "mas abertos para dentro", sentindo cada sensação). O aluno de olhos abertos deve tocar pausadamente partes do corpo do colega sentado à sua frente. A cada toque (que pode demorar de 3 a 5

---

<sup>81</sup> MANNING. E. O QUE MAIS? Interlúdio de "Sempre mais do que um": a dança da individuação. *Dança*, Salvador, v. 4, n. 2 p. 102-111, jul/dez 2015.

minutos) o aluno de olhos fechados procurará lembrar alguma história de sua escola relacionada àquela parte do corpo.

3. As duplas trocam de papéis.
4. Após findar, cada um deve narrar para o outro qual história mais significativa que relembrou relacionada ao corpo.
5. Em uma roda grande, todos os alunos deverão compartilhar suas histórias. Mas, tal narrativa envolverá outro jogo: cada dupla irá decidir se cada um contará sua própria história ou se eles irão "mentir" e contar as histórias trocadas.

### **Avaliação**

Pode-se promover uma conversa acerca das histórias que surgiram e como o corpo suscitou tal lembrança. Também pode-se averiguar quem contou a própria história ou a do colega e como conseguiu ser corporalmente convincente ou não.

### **PROPOSTA 3: memória corporal da escola / escrita e discussão**

**Público-alvo:** formação de professores e/ou alunos de cursos de licenciatura.

**Objetivo:** valorizar os aspectos corporais na escola a partir da memória de experiências corporais.

### **Enunciado**

1. Cada aluno deve escrever em um papel, anonimamente ou não, três memórias corporais-somáticas da escola, por exemplo:

*"Estudei em escolas semi-internato e passava horas sem fazer nada, lembro que o macarrão do almoço tinha molho aguado que escorria pelo espaguete. Sobremesas quase sempre eram de gelatina nas escolas de semi-internato."*

*"Na escola estadual, aprendi que, ao olhar para o lanche de alguém, ele te oferecia metade (fiquei impressionada). Até esse momento eu não conhecia esse tipo de solidariedade entre colegas de escola — na escola privada não havia isso..."*

*"Eu achava que meu cabelo nunca passava do ombro, que era genético. As meninas tinham lindos cabelos compridos na minha sala. Meu cabelo era crespo e para o alto. Eu me sentava no fundo da sala para os meninos não ficarem jogando papezinhos minúsculos que ficavam presos nele."*

2. Estes papéis podem ser misturados e redistribuídos entre alunos em uma grande roda ou fixados na parede para eles lerem e criarem categorias para classificar as narrativas diversas. As categorias poderão variar muito (comida, imagem corporal, acidentes, professores, alegrias, traumas, arquitetura etc.)

### **Avaliação**

Discutir em grupo sobre as categorias elencadas e sobre como as memórias somáticas são relevantes no ambiente escolar.

#### **PROPOSTA 4: Observar os corpos nos ambientes de ensino-aprendizagem**

**Público-alvo:** formação de professores e/ou alunos de cursos de licenciatura.

**Objetivo:** observar os aspectos somáticos e dramáticos de uma escola, universidade etc.

#### **Enunciado**

Esta proposta tem duas etapas.

#### **Primeira etapa: roteiro de observação dos corpos**

Para tal observação do corpo no ambiente de ensino, pode ser escolhido um corpo/pessoa: no pátio da escola, no restaurante universitário, um professor ministrando sua aula ou qualquer outro lugar da instituição de ensino onde o corpo esteja em movimento. Outra possibilidade é realizar a observação em dupla: por exemplo, um dia um colega observa o seu corpo e no outro dia trocam de papel (sem que saibam o momento). É recomendável que se façam anotações em um caderno ou gravações de áudio no celular que possam registrar a observação para posterior reflexão.

- **Espaço:** Como esse corpo utiliza o espaço que o rodeia? O uso é contido? O uso é expansivo? Que consistência parece ter o espaço em torno desse corpo? (Leve, pesado como a lama? Ou fluido como a água?). Que sensações essa pessoa sugere em relação ao espaço que ocupa? Expansão e liberdade? Opressão? (Outras sensações?).
- **Fluxo do movimento:** Como ocorre o deslocamento desse corpo no espaço? (Rápido, devagar, muito lento). Como é o ritmo do movimento? (Constante, inconstante, forte, fraco). O fluxo do movimento é mais sinuoso, rígido ou quadrado? Ao movimentar-se, a pessoa mexe muitas articulações? Em relação ao fluxo de movimento, como parece ser a pessoa? Ágil? Apressada? Cautelosa?
- **Eixo:** Como é o eixo desse corpo em movimento? (Existe o uso de diagonais e torções? A pessoa apenas se movimenta frontalmente? Ela anda com alguma inclinação?). De que forma essa inclinação sugere alguma característica da personalidade desta pessoa? Sugere flexibilidade? Inflexibilidade?
- **Respiração:** você consegue perceber a respiração dessa pessoa? (Às vezes através da fala podemos notar melhor a respiração). A respiração parece muito rápida ou longa e profunda? Através da respiração podemos interpretar se a pessoa parece calma, tranquila ou nervosa e agitada?

- **Direções:** Como é o foco do olhar da pessoa? (É cabisbaixo? É próximo? É distante mirando o infinito?). O que parece dirigir o movimento dessa pessoa? As mãos? O quadril? A perna?).
- **Peso/Leveza:** Qual sensação esse corpo em movimento transmite a você? De peso ou leveza? (Note-se que, muitas vezes, um corpo muito magro pode transmitir a sensação de peso através de seu movimento e vice-versa).
- **Harmonia:** Todas as partes do corpo parecem harmonizadas (ou parece que uma das partes não acompanha o movimento das outras ou, ainda, que apenas uma parte se movimenta excessivamente?) Como é a composição final, se analisarmos braços, pernas, tronco, quadril e cabeça, pés e mãos? Existem características que sugerem um tipo de estado emocional? (a pessoa parece cansada, desanimada, esfuziante?).
- **Interação com outros corpos:** Existe proximidade ou distância em relação aos outros corpos? Existe mudança de tônus (na proximidade, o corpo parece tenso ou relaxado) na relação de proximidade ou distância com os outros corpos?
- Qual a característica mais marcante deste corpo?
- Você conseguiria associar o movimento deste corpo a algum contexto determinado? Este corpo carrega algum repertório de movimentos que parecem provenientes de alguma cultura em particular?
- O que mais você gostaria de comentar sobre este corpo/pessoa?
- Se fosse propor algum movimento para esta pessoa, qual seria?

As respostas são livres e não precisam estar restritas às sugestões entre parênteses. Para que essa observação se realize é importante a escolha de um corpo que esteja entre outros corpos, pois isso ajuda a pensar parâmetros de diferenciação e/ou semelhança em relação aos outros corpos. Ademais, certa descrição durante a observação, para que a pessoa observada não perca a naturalidade, é desejável. Ainda que muitas das observações feitas possam gerar futuras análises, ressalta-se que o roteiro a ser seguido não objetiva nenhuma intenção de juízo sobre o movimento do outro.

### **Segunda etapa: observar uma conferência ou palestra**

Posteriormente, o convite é de realizar uma prática de observação dos corpos/espacos em qualquer conferência ou palestra como se este/esta fosse uma performance. Essa observação mais complexa foi-me sugerida por Pinotti, Costa e Catalão:

Convido vocês a fazerem a mesma experiência com qualquer palestra científica: por mais árido ou tedioso que seja o assunto, o simples fato de a contemplarmos de certa forma a transforma numa performance. Assim, o que denominamos “conferência-performance” são ações que salientam ou desvelam os aspectos performativos já



latentes em qualquer comunicação para um auditório: a tensão entre as informações discursivas e as informações não discursivas. (PINOTTI; COSTA; CATALÃO, 2017)<sup>82</sup>

A sugestão de observar uma conferência qualquer é mais complexa porque nesta observação surgem muitos elementos novos a serem observados além dos corpos: a voz, o espaço, a audiência, a relação temporal. De certa forma, quanto mais distante e difícil for o assunto da palestra mais fácil será observar os aspectos performativos e dramáticos que transcendem o discurso oral do palestrante.

A ideia é de que, a partir deste exercício de observação performativa de uma palestra, os alunos fiquem mais sensíveis a perceber a dimensão somática e estética presente nos espaços educativos.

### **Avaliação**

Promover um debate acerca das observações realizadas.

### **PROPOSTA 4: a "caça" aos mínimos detalhes**

**Público-alvo:** formação de professores e/ou alunos de cursos de licenciatura.

**Objetivo:** identificar os mínimos gestos que, na escola, na universidade ou em qualquer outro ambiente, possam ser relacionados com métodos de condicionamento e docilidade dos corpos.

### **Enunciado**

1. Proceder à leitura do trecho abaixo, retirado do livro *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault.

Dica: o texto pode ser entregue impresso, enviado por celular ou projetado (os alunos também podem fotografar com celular):

Donde o corpo e o gesto postos em correlação: o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo,

---

<sup>82</sup> PINOTTI, A.; COSTA, A.; CATALÃO, M. Desconcerto Número 1: Paradoxos da Conferência-Performance. *Dramaturgias*, n. 4, p. 18-32, 8 ago 2017.

nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica — uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. (FOUCAULT, 2004, p. 129-130)<sup>83</sup>

2. Após a leitura e discussão deste pequeno trecho, e com ele em mãos, os alunos devem sair para o espaço da escola, universidade, biblioteca ou outro lugar de ensino-aprendizagem em busca dos "mínimos gestos" que, na interpretação e opinião deles, denota certo "modo disciplinar oculto" a serviço de uma docilização dos corpos (tais gestos podem ser desenhados ou anotados para que haja um compartilhamento da "caça").

### **Avaliação**

Após a "caça", proponha uma roda de conversa.

### **PROPOSTA 5: a roupa como segunda pele**

**Público-alvo:** formação de professores e/ou alunos de cursos de licenciatura.

**Objetivo:** identificar a dimensão estética do vestir-se e arrumar-se, não como consumismo inócuo, mas como atenção ao autocuidado e sua dimensão estética. Perceber como a roupa altera nossos estados de "estar e movimentar-se no mundo".

### **Enunciado**

Estabelecer um ou alguns estilos e modos de vestir para um encontro ou uma aula. Tal estilo pode ser definido pelo grupo e pode ser compartilhado e discutido por meio de ideias de acessórios (pastas do Pinterest<sup>84</sup>). Nosso modo de nos movermos no mundo depende e é alterado por muitos fatores. Tendemos a nos concentrar mais na motricidade ou nos gestos físicos. Mas, muitas vezes, o que imprime um jeito ou certa "atmosfera" de nossa

<sup>83</sup> FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

<sup>84</sup> Por exemplo, quando experimentei essa proposta (com Alexandre Magno/Emiliano Manso), ele nos convidou a ver sua pasta de "street fashion" no Pinterest. Ele solicitou que adotássemos tal estilo para um conjunto de aulas em que faríamos exercícios na rua.

movimentação é também a roupa que vestimos e o modo como nos arrumamos. A roupa não só constrange alguns movimentos (como o salto alto ou o sutiã), mas também é responsável pelo nosso "clima" e por certa dimensão estética da vida.

Observe que esta proposição não deve ser confundida com proposições superficiais da "moda consumista", isso inclusive pode ser discutido: *fast fashion* e *up cycling* hoje são estilos que evitam o consumo. Sequer deve-se incentivar a compra de novos itens. Mas apenas que sejam adotados critérios conscientes e refletidos sobre o modo de vestir e de como isso altera seu modo de movimentar-se no mundo.

Também, pode-se fazer uma análise de como vestem-se professores e alunos de modo geral.

### **Avaliação**

No dia da aula em que a vestimenta for utilizada, é possível conversar sobre como eles se sentem com a "vestimenta escolhida". Se o modo de arrumar-se mudou a sensação no trajeto até a sala de aula, se o contato da roupa com a pele é distinto, se o caminhar ou mover sofreu alguma interferência etc.

### **PROPOSTA 6: andar para trás (ou de costas)**

**Público-alvo:** formação de professores e/ou alunos de cursos de licenciatura.

**Objetivo:** compreender, através de um exercício simples: andar de costas, como estamos condicionados a determinadas movimentações e como deixamos de lado um grande repertório de movimentos possíveis de serem explorados.

### **Enunciado**

Durante 1 hora e meia, andar de costas. Pode virar a cara, pode virar o rosto, torcer o tronco etc. Mas deve-se andar de costas!

Este exercício de andar de costas é bastante radical no sentido de que propõe a mudança de um "padrão" corporal muito básico, que é o da frontalidade. Ao propor tal mudança "simples" muitas ações perceptivas são também acionadas a se transformarem: por exemplo, o apoio

dos pés se modifica, a ação da coluna, o olhar tende a ganhar direções e o corpo mais diagonais etc.

Antes da proposta é importante angariar e pedir a adesão dos estudantes: explicar que, principalmente, sustentar a ação no tempo de uma hora e meia é fundamental, pois demora um pouco até que a experiência se concretize no corpo.

Durante a proposta, o professor pode observar e pontuar em voz alta se há alguém "distraído". Também pode propor algumas diretrizes, como: explorar outros níveis (baixo e alto). Prestar atenção e compor com colegas. Explorar outras movimentações, sentar-se, deitar-se, comer.

### **Avaliação**

A conversa sobre esta atividade pode ser feita logo após o exercício ou uma semana depois (para que os alunos levem a experiência consigo e processem ela mais lentamente). Pergunte: O que mais chamou atenção? Quais foram suas facilidades ou dificuldades? O que mais pensaram sobre a experiência?

### **Variações**

- Esse exercício pode ser feito em qualquer espaço, se for o caso, é possível combinar uma tarefa para o deslocar-se, localizar objetos laranjas, contar ao menos 100 objetos de metal, por exemplo.
- O professor pode alternar os comandos de andar para trás e andar para frente.
- Deixar que os alunos troquem a ação (andar para trás e frente) segundo seus desejos e dos colegas, atentos uns aos outros ao momento de troca (exemplo: se um começa a andar para trás todos passam a andar para trás).
- Deixar que componham e troquem livremente frente/costas.
- Propor que experimentem, em casa, andar de costas.
- Propor que andem de costas durante a aula, na escola, na universidade (por um dia...).
- Propostas mais radicais podem ainda ser criadas, como tapar os olhos de todos os alunos durante uma aula inteira ou, ainda, dar uma aula de costas para os alunos.

**PROPOSTA 7: respirar com consciência**

**Público-alvo:** formação de professores e/ou alunos de cursos de licenciatura.

**Objetivo:** reconhecer a respiração através da simples caminhada.

**Enunciado**

Fazer uma caminhada que acompanhe a respiração. Inspirar parado e expirar caminhando. Ao inspirar, parar, ao expirar, andar. Experimentar prolongar e fazer uma respiração mais longa. Ao parar, procurar expulsar todo o ar.

Se a importância da respiração é assunto óbvio e inegável, a consciência sobre ela não é tão óbvia quanto pensamos. No entanto, ser consciente da respiração é essencial para o manejo da energia corporal e é a base para quase todas as nossas ações e emoções.

**Variação**

Respirar com arco e flecha imaginários: imaginar um grande arco e flecha nos braços. Focar em um ponto e tensionar a flecha no arco enquanto inspira. Ao soltar a flecha, soltar também a respiração de forma vigorosa e com som.

**Avaliação**

Converse sobre como os alunos percebem sua respiração no cotidiano, em como a respiração se modifica quando estão nervosos etc.

**PROPOSTA 8: "Diálogo Criativo" a partir de escritas automáticas (serve para promover uma discussão sobre qualquer experiência ou assunto)**

**Público-alvo:** formação de professores e/ou alunos de cursos de licenciatura.

**Objetivo:** reconhecer, por meio de um jogo de diálogo criativo a partir de uma escrita automática, que o debate e a conversa são um jogo de encontro, criação e improvisação.

## Enunciado

(Esse exercício pode ocorrer após uma atividade ou exercício qualquer, por exemplo após a leitura de um texto ou poesia, ou após assistir a um filme).

1. Peça para os alunos para que peguem uma folha de papel e escrevam, por 10 minutos, tudo o que se passar em suas cabeças. A ideia é realmente que escrevam o que vier à cabeça, sem elaboração (por isso o nome desta técnica é escrita automática).
2. Após o término desta escrita, proponha um debate/diálogo com sentido "improvável", no qual a interlocução deve ocorrer com base na leitura de trechos do que foi escrito, de modo que um aluno leia um trecho que tenha relação com o que foi lido pelo outro. Podem haver repetições das leituras. Os alunos podem escolher um trecho, ou apenas uma palavra, mas devem estar atentos a como poderão "entrar" na conversa e interagir com o que está sendo dito. Atenção: é muito importante que o debate se restrinja à leitura do que está escrito.

Por ser espontânea e direta, essa prática da escrita automática já foi utilizada em diferentes situações, como método mais "holístico" para conectar outras inteligências "telepáticas" e para encontrar respostas e revelações misteriosas (do subconsciente ou *whatever*), e também pelos artistas do movimento dadaísta: o poeta André Breton chamava tal procedimento de "escrita falada".

## Variações

- Solicite que um aluno escreva uma pergunta e o colega escreva uma resposta (sem saber qual é a pergunta). Depois de 30 segundos, eles devem ler a pergunta e a resposta em voz alta.
- Distribua páginas de um texto longo, as páginas a serem distribuídas podem ser diferentes, solicite uma conversa com base na leitura desse texto distribuído, que não será lido na sequência linear original.

## Avaliação

Discuta sobre os sentidos que foram criados na conversa proposta, sobre como foi a conversa e como ela se diferenciou das demais.

**Proposta 9: criar um ensaio fotográfico que se relacione com sua vida de professor ou de estudante**

**Público-alvo:** formação de professores e/ou alunos de cursos de licenciatura.

**Objetivo:** Projetar e realizar um ensaio de três fotografias que comente sua experiência somática docente/discente (pode também ser uma fotografia, uma fotoperformance, um vídeoperformance).

**Enunciado**

A partir de alguns exemplos, oferecidos no capítulo 1, propor a criação de um trabalho de fotografia que comente a corporeidade docência/discência sentida.

- A criação pode ser a partir de objetos que permeiam o universo: diário de sala, giz, lousa, avental etc
- As três fotos devem ser relacionadas e ter "coerência", de modo que fique claro como as fotos formam um conjunto.
- A criação pode partir de atitudes corporais que são muito repetidas, exemplo: chamada.

**Avaliação**

A partir das fotografias produzidas, converse sobre quais foram as abordagens que apareceram. É importante promover uma conversa na qual todos possam observar também o tratamento de luz, o enquadramento, os ângulos e outras características inerentes à linguagem.

**PROPOSTA 10: narrar tudo o que você faz**

**Público-alvo:** formação de professores e/ou alunos de cursos de licenciatura

**Objetivo:** promover e desenvolver a autoconsciência acerca do que se faz no momento presente. Esse exercício também possibilita a reflexão — na prática — da falsa dicotomia

hierárquica corpo/mente ou corpo/consciência ou corpo/cérebro. Já que, na ação, é difícil identificar se fazemos o que pensamos ou se pensamos a partir do que fazemos.

**Justificativa:** esse exercício auxilia muito no desenvolvimento de uma autopercepção e de "estar no presente". Funciona quase como uma meditação ativa, no sentido de que seu pensamento deve estar no presente. Ao fazer o exercício por um tempo estendido, emergem à consciência as várias camadas de pensamento que sustentamos.

### **Enunciado**

Peça para os alunos narrarem em voz alta tudo o que fizerem por 30 minutos, enquanto estiverem fazendo, utilizando a terceira pessoa, por exemplo: "A Luciana agora digita por meio de teclas do laptop..."

### **Variações**

- Procurar identificar várias camadas distintas de sua narrativa: descrever a ação músculo-esquelética, as sensações, a fantasia etc.
- Narrar tudo o que o outro faz.
- Fazer uma roda de improvisação, como na capoeira, na qual um entra na roda e inicia o movimento enquanto o outro (da roda) o descreve.

### **Avaliação**

Promova uma conversa aberta sobre a experiência, peça que os alunos identifiquem como é fazer e falar ao mesmo tempo. Abra espaço para outras questões que emergirem.

## **PROPOSTA 11: visita guiada poética corporal**

**Público-alvo:** formação de professores e/ou alunos de cursos de licenciatura.

**Objetivo:** compreender como os espaços associam memórias e sentimentos, e de como eles podem ser vistos e acessados de forma mais poética por meio de vivências e através de memórias corporais associadas aos mesmos.



### **Enunciado**

Propor que os alunos caminhem pelo espaço (pode ser escola, o bairro no entorno da escola, o campus universitário) e escolham três locais nos quais tiveram alguma experiência significativa e afetiva.

- Eles deverão escrever um pequeno texto para cada um desses locais, contendo: a) a descrição física do local; b) a narrativa do ocorrido; c) transformações do local desde então; d) algo que eles desejem (pode ser um poema, uma música etc.)

Agrupando todos os locais com suas narrativas, os alunos farão uma visita guiada nestes espaços. A visita pode, inclusive, ser transformada em um mapa e em um áudio-guia, para que os alunos possam percorrer todos os espaços afetivos no seu tempo.

Se desejar, o professor também pode incluir-se no roteiro e contar uma narrativa sua atrelada ao local.

### **Avaliação**

Após percorrerem juntos todos os locais, é possível conversar sobre as escolhas próximas e mais distintas e sobre como a relação com os locais muda o modo como nos relacionamos com eles. Os locais guardam a memória da experiência?

### **PROPOSTA 12: levar o estado corporal da sua casa para outros ambientes**

**Público-alvo:** formação de professores e/ou alunos de cursos de licenciatura.

**Objetivo:** identificar que adotamos estados corporais específicos em diferentes ambientes. Pensar e exercitar a possibilidade de transferir tais estados corporais de um local ao outro.

### **Enunciado**

Habitar a sala de aula como se fosse a sua casa. Estabelecer os trajetos que você faz normalmente na sua casa e fazê-los como se estivesse em casa. Não se trata de fazer mímicas, mas de tentar resgatar o "estado corporal" de certo conforto e relaxamento que temos quando estamos em casa. Conseguimos transportar este estado para outros locais?

É bastante sutil essa percepção do espaço e da atmosfera.

### **Avaliação**

Converse sobre se os alunos conseguiram notar como existe uma modulação de "estado corporal" que varia de acordo com o contexto, pergunte se eles sempre são conscientes de seus estados corporais e se acham pertinente modular tais estados. Peça outros exemplos de variações de estados corporais distintos.

### **PROPOSTA 13: restrição e ampliação do espaço**

**Público-alvo:** formação de professores e/ou alunos de cursos de licenciatura.

**Objetivo:** identificar, através de exercícios práticos que promovam a redução e ampliação do espaço, como estes alteram a nossa movimentação ou forma de estar no mundo.

Esse exercício pode ser feito com mudanças de sala ou delimitação do espaço com linhas ou fitas crepe. O professor pode delimitar quadrados de tamanhos distintos (pequeno, médio e grande e pedir para que os alunos experimentem por 20 minutos estarem em cada um desses espaços).

### **Enunciado**

Peça aos alunos que façam o que desejarem nos espaços delimitados pela fita crepe. É importante não sair dos espaços.

1. Os alunos, separados em grupos, delimitam um espaço bem reduzido e outro bem grande (pode ser com giz ou fita crepe).
2. Qualquer atividade poderá ser feita neste espaços, por 30 minutos.
3. O grupo que estava no espaço reduzido deve ir para o espaço amplo e vice-versa.

### **Avaliação**

Converse sobre as sensações distintas que surgiram nestes diferentes espaços, converse sobre outras variações possíveis: temperatura, luz e como tais mudanças modificam o corpo-soma e sua mobilidade.

### **Considerações sobre todas as propostas**

Ao realizar as propostas é importante ponderar acerca das idades e explicitar os objetivos com os alunos. Assim como também é importante escutá-los antes e após a realização de cada uma delas. É válido também criar uma forma de registro, que pode ser por meio de fotografia, desenho ou escrita, o que pode instigar professor e alunos a criarem e recriarem outras propostas. Assim como qualquer outro processo de criação, não se trata aqui de oferecer uma "receita estável" que suspenda adaptações e transformações.

Também, em muitas propostas, o professor pode fazer junto e, se isso não for possível, é recomendável que ele experimente antes. De qualquer forma, é importante que o professor usufrua da experiência coletiva, com seu corpo aberto à experiência: como um modo de mostrar, por meio da prática, que o professor não está a serviço das experiências de outros, mas também está vivenciando algo inédito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

**Por um projeto coreopoliticopedagógico: heterogêneo e atento aos pequenos movimentos do dia a dia e aos mínimos gestos.**

*O corpo como uma compostagem das experiências*

*(em aula, a professora Camila Barros ofereceu essa imagem aos alunos, que aprendeu de Steve Paxton)<sup>85</sup>*

Este trabalho trafegou em uma via que, ao tratar da corporeidade nos processos de ensino-aprendizagem, não versou exclusivamente sobre a didática ou alguma metodologia de ensino específica. Ambiciosamente, procurou defender que o desenvolvimento consciente somático dos sentidos (a estesia) permitiria agregar prazer às práticas dos estudantes e professores — e que o mesmo prazer sustentar-se-ia em outras práticas de vida. A professora Rosimeri de Oliveira Dias (2019, p. 221)<sup>86</sup> lança a pergunta em um artigo: *"Como fazer da formação de professores uma vida não conformada, não consensual, bela e livre?"* Aqui, procurei responder que, ao tornarmos-nos conscientes da corporeidade docente-discente-vivente, podemos, por esta via, expandir, transformar e mobilizar nosso processo de aprimoramento pessoal-profissional.

Também, considerei que tal consciência para transformar e aprimorar pressupunha assumir o desejo de movimentar-se sobre um terreno (ou plano) acidentado e cheio de cicatrizes

---

<sup>85</sup> Camila Barros (também orientadora deste trabalho) fez essa citação durante as conversas mediadas por ela, durante a Disciplina Tópicos Especiais em Dança Contemporânea, que ministrou em 2020, no Curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Uberlândia, na qual fui aluna. Posteriormente ela citou onde havia ouvido Paxton falar essa pérola. No entanto, achei que essa citação, neste momento do trabalho, deveria focalizar a fala dela na aula, surgida no imprevisto da conversa, ou seja, valorizar o movimento que possibilitou que o pensamento de Paxton chegasse a nós, sem planejamento prévio. Foi a fala da professora, no momento adequado e situado da conversa, que promoveu o encontro entre Paxton e alguns alunos.

<sup>86</sup> A mesma autora destaca como os professores são os únicos profissionais que fazem estágio por mais de 15 anos! Ou seja, à luz de Foucault, ela chama a atenção ao fato de que o corpo-soma do educador se constitui através das múltiplas experiências que o atravessam durante toda sua escolaridade.

DIAS, R. de O. Conhecer, viver, problematizar e formar professores. In: MAURENTE, V.; MARASCHIN, C.; BAUM, C. *Enação [recurso eletrônico]: percursos de pesquisa – Dados eletrônicos – 1. ed. – Florianópolis: Edições do Bosque/NUPPE/CFC/UFSC, 2019. 321 p.*

históricas (LEPECKI, 2010)<sup>87</sup>. Os procedimentos da improvisação, por exemplo, demandam "ampliação da percepção" (RAMOS; DA SILVA, 2015)<sup>88</sup> para tomadas de posições políticas. E aprendi, com Lepecki, que esperar que os terrenos (planos) estejam "neutros", "limpos" e/ou "lisos" para que possamos acionar certa movimentação pode ser perigoso, porque pode promover o esquecimento da violência que causou todos os acidentes do contexto, que marcam e permitem a construção de novas histórias do porvir. Assim, não mais espero uma estrutura pura, de uma escola sem história. Lidar com a sujeira, com os acidentes e grades é um meio de assumir o que o contexto oferece e que convida a uma trajetória emocionante e única (como numa dança situada). Este mover-se sobre um terreno acidentado não significa ceder passivamente às suas depressões, nem mesmo entregar-se a uma queda livre no abismo. As quedas ou *tropeços* existem, mas também se encontra a corrente de ar e o vento que descabela a gente e a escalada nas grades (que possibilitam acrobacias no pole). Rastejando para evitar os buracos é que se esbarra em novas fissuras, atina-se para novas organizações corporais-somáticas, novos sentidos que permitem reconhecer os micro-seres e os micro-movimentos que ficariam invisíveis num plano de percepção horizontal, numa caminhada conformista, automática, frontal, sem torções, sem escaladas e sem arranhões.

Assim, mesmo sem poder quebrar as grades físicas, disciplinares e curriculares das escolas, busquei retirar as grades que internalizei — não conscientemente — tanto como aluna quanto como professora. No meu caso, encontrei, por meio da somaestética e dos conhecimentos somáticos advindos da improvisação em dança, modos pessoais de abrir a gaiola corporal imaginária que incorporei, de gerir o meu fluxo de vitalidade<sup>89</sup> e de alcançar o meu corpo-fluxo (MILLÁS, 2019)<sup>90</sup>.

---

<sup>87</sup> LEPECKI, A. Planos de Composição. In: GREINER, C.; ESPÍRITO SANTO, C.; SOBRAL, S. (Org.). *Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança: Criações e Conexões*. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

<sup>88</sup> RAMOS, J. S.; DA SILVA, P. C. V. A improvisação em dança como ato político. *Rascunhos — Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas*, v. 2, n. 2, dez 2015.

<sup>89</sup> Concordo com Shusterman que muitas outras práticas somáticas podem ajudar neste processo, eu mesma tenho parceiros de pesquisa que se dedicam às práticas do Yoga e do Tai Chi Chuan. Mas, mais ainda, acredito que num estágio avançado, o qual almejo, mas não atingi, poderíamos, através de nossas práticas cotidianas, desenvolver e ativar tal fluxo. Eu já vi e convivi com pessoas muito treinadas que atingiram esse ponto.

<sup>90</sup> MILLÁS, C. R. G. *Corpo-em-fluxo: Dança e escalada como práticas de emancipação para o artista da cena*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro — UNIRIO, Rio de Janeiro, 2019.

Então, mesmo atravessando vários constrangimentos impostos por regras a serem obedecidas, horários e tempos regulares, avaliações e relações homogeneizantes, posso sentir melhor outras atmosferas presentes na minha prática docente, para além do que é imposto por uma estrutura tradicional. Posso, ainda, somaticamente-corporalmente, reconhecer que minhas ações mais potentes de ensino-aprendizagem se dão em movimentações que anteriormente ficavam em um segundo plano ou que sequer eram consideradas possíveis. Por exemplo, hoje, me alimento das mínimas relações pessoais que surgem na sala de aula, no conselho que um aluno me pede ou que eu peço, no café, em uma conversa pessoal na qual um aluno solicita ajuda, nos projetos de extensão que a universidade me permite promover, nos grupos de pesquisa e, até mesmo, em uma série de solicitações que recebo de pessoas que não estão na universidade, mas que me procuram por que, ao verem que lá estou, me demandam as mais diversas assessorias.

O meu tempo docente-discente é integral, mas integra os fluxos de vida, dentro e fora da universidade. Compreende as micro-relações, os mínimos gestos e toda uma movimentação que, através da dança, aprendi a enxergar e a valorizar.

Considero que os estudos em dança<sup>91</sup> foram fundamentais para promover essa reflexão acerca da minha corporeidade e transformar-me numa educadora que sente (prazer) e que se dedica, prioritariamente, ao estudo da sensibilidade somática nas práticas de ensino-aprendizagem. Não acho que a dança ou a arte são o único caminho para transpor os hábitos não refletidos que se fazem presentes nos ambientes de ensino, mas julgo que transformações na corporeidade — nesses espaços — dependem de um movimento sensível e de ações conscientes (que associo com a improvisação).

Os encontros vívidos nos ambientes de ensino, em uma perspectiva da coreopolítica, podem ser moventes e transbordantes. A coreopolítica (termo cunhado por Lepecki) se presentifica em muitas formas de movimentar-se no mundo. Eu sempre operei com uma noção de arte que considera as experiências estéticas da cotidianidade: e é por isso que acredito que

---

<sup>91</sup> Para transformar tal corporeidade, além da arte, recorri às práticas de estar mais próxima da natureza, dieta vegetariana, dança, *yoga* etc.

professores e alunos ao assumirem seus corpos-fluxos e ao admitirem a dimensão estética presente em suas experiências de ensino-aprendizagem poderão construir um projeto coreopolíticopedagógico.

## REFERÊNCIAS

- ARCHER, M. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ARSLAN, L. M. Ensino de arte na perspectiva da Somaestética. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 3, dez. 2018. ISSN 2357-9854.
- BARROS, C. S. *A técnica Klaus Vianna: por uma micropolítica do corpo profano*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.
- BLASCO, S. Mantener las formas. La academia en y desde las prácticas artísticas. In: (ed.) *Investigación artística y universidad*. Documentos para un debate. Madrid: Ediciones Asimétricas, 2013, p. 11-43. Disponível em: [http://eprints.ucm.es/27107/1/Investigacion artisticaUniversidad\\_VVAA.pdf](http://eprints.ucm.es/27107/1/Investigacion%20artisticaUniversidad_VVAA.pdf). Acesso em: 2 jul 2019.
- BUENO, M. L. *Artes plásticas no século XX: modernidade e globalização*. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.
- COELHO, S. T. B. P. *Da Pesquisa Coreográfica Contemporânea Enquanto Discurso: os exemplos de Lisa Nelson, Mark Tompkins, Olga Mesa e João Fiadeiro*. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) — Comunicação e Artes. Universidade Nova Lisboa, 2015.
- DA MATTA, R. *Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DAMÁSIO, A. *Em Busca De Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DAVIDSON, R. J.; BEGLEY, S. *O estilo Emocional do Cérebro: como o funcionamento cerebral afeta sua maneira de pensar, sentir e viver*. Rio de Janeiro, RJ: Sextante, 2013.
- DIAS, R. de O. Conhecer, viver, problematizar e formar professores. In: MAURENTE, V.; MARASCHIN, C.; BAUM, C. *Enação [recurso eletrônico]: percursos de pesquisa – Dados eletrônicos – 1. ed. – Florianópolis: Edições do Bosque/NUPPE/CFC/UFSC, 2019. 321 p.*
- DUARTE JR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições LTDA, 2001.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. (A primeira edição deste livro foi em 1974).
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 28ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. (A primeira edição deste livro foi em 1993).



GIL, J. N. Abrir o corpo. In: FONSECA, T. M. G.; ENGELMAN, S. (orgs) *Corpo, Arte e Clínica*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.13-28.

GODARD, H. Gesto e percepção. In: SOTER, S.; PEREIRA, R. (Org.) *Lições de dança*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002, p. 11-35.

GUERRERO, M. F. *Sobre as restrições compositivas implicadas na improvisação em dança*. 2008. Dissertação (mestrado em dança) — Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

HARISPE, L. A. M. *A Linguagem da improvisação em dança contemporânea: estudo transdisciplinar do campo da práxis*. 2018. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, 2018.

HELLER, A. A. *John Cage e a poética do Silêncio*. 2008. Tese (Doutorado em Teoria Literária) — Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

HERMAN, D. Dramaturgia na linguagem da improvisação em dança. *Dramaturgias*, n. 8, p. 100-111, 21 set. 2018.

LEPECKI, A. Coreo-política e coreo-polícia. *Ilha Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 13, n. 1,2, p. 041-060, jan. 2013. ISSN 2175-8034. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/24920>. Acesso em: 14 ago 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-8034.2011v13n1-2p41>.

LEPECKI, A. Errância como trabalho. In: CALDAS, P.; GADELHA, E. (org.) *Dança e dramaturgia[s]*. São Paulo: Nexus, 2016, p. 61-83.

LEPECKI, A. Planos de Composição. In: GREINER, C.; ESPÍRITO SANTO, C.; SOBRAL, S. (Org.). *Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança: Criações e Conexões*. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

LUZ, G. Tese inédita apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (INHIS) para promoção na Carreira do Magistério Superior da Classe D, Associado, nível IV, para a Classe E, titular. Uberlândia, 2020.

MANNING, E. O QUE MAIS? Interlúdio de “Sempre mais do que um”: a dança da individuação. *Dança*, Salvador, v. 4, n. 2 p. 102-111, jul/dez 2015.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 399-422.

MILLÁS, C. R. G. *Corpo-em-fluxo Dança e escalada como práticas de emancipação para o artista da cena*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2019.

MILLER, P. W. *Nonverbal communication*. Washington: National Education Association, 1988.

MOLINA, A. J. *Experiência Artística no Ensino Superior em Dança: ativações para um currículo encarnado*. 2015, 175f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Pós Graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, 2015.

MORAIS, L. de A. *CORPOMAPA: o dançarino e o lugar na composição situada*. 2015. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Programa de Pós-graduação em artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

PAIS, A. O crime compensa ou o poder da dramaturgia. In: CALDAS, P.; GADELHA, E. (org.) *Dança e dramaturgia[s]*. São Paulo: Nexus, 2016, p. 25-57.

PINOTTI, A.; COSTA, A.; CATALÃO, M. Desconcerto Número 1: Paradoxos da Conferência-Performance. *Dramaturgias*, n. 4, p. 18-32, 8 ago. 2017.

RAMOS, J. S.; DA SILVA, P. C. V. A improvisação em dança como ato político. *Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas*, v. 2, n. 2, dez 2015.

RANCIÈRE, J. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (trad. Lilian do Valle). Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAYNER, F.; PORTEIRO, T. Investigação Artística em Contexto Universitário em Portugal. *Repertório: teatro & dança*. n. 27, p. 104-116, 2016.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan/dez 2008.

ROSENTHAL, D. Joseph Beuys: matter as a social agent. *ARS (São Paulo)*, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 110-133, 2011.

SCOTTI, H. *The artist is not present: Andy Warhol's 1967 Utah "hoax" as performance and self-portraiture*. Thesis, Art & Art History, The University of Utah, 2011.

SHUSTERMAN R. Body and the Arts: The Need for Somaesthetics. *Diogenes*, v. 59, n. 1-2, p. 7-20, jun 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0392192112469159>.

SHUSTERMAN, R. *Consciência Corporal*. São Paulo: É Realizações Editora, Livraria e Distribuidora LTDA. São Paulo, 2012.

SHUSTERMAN, R. Moving truth: Affect and authenticity in country musicals. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*. v. 57, n. 2, p. 221-233, 1999.

SILVA JUNIOR, J. C. *Reflections on Improvisation, choreography and Risk Taking in advanced capitalism*. Helsink: Publisher University of the Arts Helsinki, Theatre Academy, 2017.

SILVA, T. T. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Editora Porto, 2000.

### **Palestras e materiais em vídeo disponíveis na WEB**

COSTA, L. G. Mesa: Ágora e a pesquisa em dança: potencialidades e desdobramentos da improvisação na dança. In: *Congresso Virtual UFBA, 2020*. Vídeo da mesa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FMVu6SRj2ng>. Acesso em: 29 ago 2020.

EDVARDBSEN, M.; VAN DEN BRANDE, K.; ROYO, V. P.; SKOLSEG. R. B. (Editores). *Time has fallen asleep in the afternoon sunshine*. Projeto artístico. Disponível em: <https://www.moussepublishing.com/?product=/time-has-fallen-asleep-in-the-afternoon-sunshine-a-book-on-reading-writing-memory-and-forgetting-in-a-library-of-living-books/>.

LUZ, G. *Espaços "novonormais"*. Uberlândia, 8 de julho, 2020. Facebook: usuário Facebook. Disponível em <https://www.facebook.com/guilherme.luz.56232>. Acesso em: 21 ago 2020.

MARATONA DA PROCRASTINAÇÃO. Realizado pelo teatro Bairro Alto de Lisboa — Portugal. Disponível em: <https://youtu.be/ppZHh8YN-cM>. Acesso em: 22 set 2020.

Oslo BIENNALE FIRST EDITION. *Mette Edvardsen: Time Has Fallen Asleep In The Afternoon Sunshine (Promo A)*. Vídeo. Disponível em: <https://vimeo.com/347260611>.

PETERS, S. *Lecture Performance – Between Art and Academia*. Palestra proferida em 7 de junho de 2013, Overgaden-Institute of Contemporary Art, Dinamarca. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aW881m6Im0k>. Acesso em: 2 jul 2019.

ROLNIK, S. *À escuta de futuros em germes*. Vídeo. Canal Agenciamentos Contemporâneos do Laboratório de Filosofia, Ciências Humanas e outros sistemas de Pensamento, que conta com a parceria do Programa de Pós Graduação Profissional em Filosofia — Núcleo Montes Claros e o apoio da Coordenação Didática do curso de Filosofia da Unimontes. Transmitido em: 29 jul. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/TEjhX8Aqgnk>.

SOUZA, G. G. Q. Mesa: *Ágora e a pesquisa em dança: potencialidades e desdobramentos da improvisação na dança*. In: *Congresso Virtual UFBA 2020*. Vídeo da mesa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FMVu6SRj2ng>. Acesso em: 29 ago 2020.

## APÊNDICE

### Corpo Docente: ações performáticas de uma dramaturgia docente em processo

Neste apêndice, são apresentadas *ações performáticas* de um processo criativo que surgiu a partir da pesquisa *Corpo Docente*. Além do trabalho docente, muitas referências foram se revelando, desdobrando e aparecendo nos diversos trabalhos que compõe esse processo: uma vida rodeada de livros, um suicídio, mulheres que leem, solidão e abandono.

As ações corporais (performances, danças, etc) aqui apresentadas, por meio de narrativas e imagens fotográficas, desenvolveram-se ao longo de quatro anos. Estão aqui ordenadas na ordem em que foram realizadas e ressaltam o aspecto processual de suas criações de acordo com Veloso (2010)<sup>92</sup>. Tais trabalhos foram levados a público em mostras distintas e culminaram no trabalho de estágio da Graduação em Dança – Bacharelado, na Universidade Federal de Uberlândia:

- *Sursis: Dançando com Sartre* (1º semestre de 2017, Mostra de Dança do Triângulo);
- *Femme Livre* (2º semestre de 2017, 12 doses, Mostra na Universidade Federal de Uberlândia);
- *Suspensão Condicional da Pena* (1º semestre de 2018, Museu Universitário de Arte);
- *Academia* (Congresso de Filosofia e Sala Aberta, ambos em 2019);
- *Lattesmotiv* (2º semestre de 2019, para o Sala Aberta );
- *Trabalho Remoto – videodança* (no Festival do Minuto em 2020);
- *Trabalho Remoto – uma série de Fotoperformances, intituladas Parábola e Currículo Latex* (2º semestre do Sala Aberta em 2020).

Todos estes trabalhos compõem um processo investigativo que foi desenhando sua própria dramaturgia, num processo que coincidiu e agregou as aprendizagens provenientes de várias

---

<sup>92</sup> VELLOSO, M. Dramaturgia na dança: investigação no corpo e ambientes de existência. *Revista Sala Preta*, v. 10, p.191- 197, 2010.

disciplinas e orientações do Curso de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia<sup>93</sup>, além de parcerias com professores e artistas externos. Também foram cruciais no desenvolvimento de todos os trabalhos meu próprio trabalho docente na Universidade e os estudos voltados à somaestética que desenvolvo no grupo de pesquisa SOMA e no grupo de pesquisa NEID.

Acredito que a organização aqui realizada permite uma visão mais sistêmica e relacional de todo o conjunto, assumido como processual.

---

<sup>93</sup> Além de toda a contribuição da graduação neste processo, eles foram mais enfaticamente desenvolvidos nas disciplinas da Graduação: Introdução aos Conceitos de Cultura e Memória e Tópicos Especiais em Composição Coreográfica, ministradas pela docente Cláudia Millás; Dramaturgia do Corpo I, ministrada pela Docente Juliana Soares Bom-Tempo, Dança Contemporânea 3, Dança Contemporânea 4 e Dramaturgia 2.

## Sursis: Dançando com Sartre

### Ficha Técnica

Concepção e criação: Luciana Arslan; Orientação: Claudia Millás; Assistente Corporal: Nina; trilha sonora: Luciana Arslan e Alexandre Bassaglia (voz do áudio); figurino: Luciana Arslan.

### Sinopse

Com duração de 8 minutos, a performer desenvolve uma série de movimentos com um livro "Sursis". Uma sequência coreográfica foi criada a partir da construção de uma história retirada da biografia da performer-criadora: é uma dança baseada em uma tia. O trabalho é pensado para locais públicos (preferencialmente próximos a locais de estudo – bibliotecas e escolas).

## Imagens - Sursis



\* Registros da performance arte, fotografia de Paulo Soares Augusto.

Fonte: Arte do *web banner*, Igor Rodrigues / Arquivo pessoal da autora.

## Sobre Sursis

Tia Arlete (tia da performer) suicidou-se aos 23 anos. Colecionou e guardou comprimidos de Cecanol. Foi encontrada morta na sua mesa de trabalho, onde pousava também o livro *Sursis*, escrito por Jean-Paul Sartre. Na contracapa deste livro uma frase escrita à mão comunicava “Desculpe Mamãe”, o único relato deixado por ela. A mãe de Arlete, que nunca falava deste assunto, era a avó da performer/criadora. No entanto, partilhavam, a performer e a avó, a dor profunda, o reumatismo e também o perdão para suicidas. *Sursis*, o nome do livro que guardou a nota suicida significa “liberdade provisória” (no Brasil, o termo foi incorporado ao vocabulário jurídico para tal liberdade condicional). O livro *Sursis* é o segundo livro da trilogia “Caminhos da Liberdade” (*Les Chemins de la Liberté*). No livro, Sartre faz uma narrativa na qual o elo narrativo principal são as sensações de um momento que antecede a guerra (angústia, medo, covardia, etc). Os personagens e cenários estão todos misturados numa narrativa completamente caótica, onde não se permite acompanhar um ou outro personagem, uma sequência multi-narrativa atormentada.

Arlete, a tia suicida, segundo seu pai, deveria ter nascido homem: ela queria viajar, trabalhar e ganhar dinheiro. Tinha tique nervoso: abria e fechava as narinas, provavelmente porque sentia-se um peixe fora d’água. Segundo suas irmãs, era egoísta com seus objetos e possessiva com seus amigos. Cantava muito bem e sua voz soava como Doris Day (a atriz que era conhecida por ser “*man-pleaser*”). De Doris, Arlete, a tia suicida copiava também os modelos dos vestidos. Um namorado alemão a deixou porque ele tinha dor nas costas: e não podia ficar vindo ao Brasil (e ela não podia ir para a Alemanha). Dor nas costas é a justificativa mais inusitada que ouvi para separar-se de alguém (sic).

No caderno de anotações desse processo de criação, os termos que destacavam-se eram: vulnerabilidade e risco. Tais termos se referiam mais ao momento de “apresentar” o trabalho. Ocorreu que, ao final de todo o processo, prazeroso e cheio de colaborações, tanto para a criação corporal, quanto durante toda a construção da história, a apresentação do trabalho parecia muito difícil. Terrível desfrutar de uma apresentação processual: de algo em que você se sente inseguro e vulnerável (e ainda diante de julgamentos). A pergunta construída ao final desta etapa do processo foi: como se apresentar? E para que “deveríamos” nos apresentar?

## Femme Livre

### Ficha Técnica

Artista: Luciana Arslan; Trilha Sonora: Danilo Aguiar

Orientação: Claudia Millás

### Sinopse

Nesta performance, uma mulher (de 45 anos) carrega, amarra, arrasta, atira, joga, senta, descansa e abandona vários livros pesados. As pilhas de livros às vezes servem de apoio, de consolo e outras vezes são um peso. O corpo se apoia nos livros e os livros se apoiam no corpo.

## Sobre Femme Livre

O trabalho ocorre em trajetos específicos, geralmente em espaços próximos a instituições de ensino ou bibliotecas. Os livros fazem parte de um percurso corporal. Filha de bibliotecária. Pesquisadora. Professora. Servidora pública. Um corpo anestesiado pelas ideias, pelo medo e pelos estudos. A trajetória com livros presentifica o reencontro entre corpo e livros. Sem um desenho coreográfico rígido, uma série de ações e desafios planejados levam a certo tônus e qualidade de movimento. Algumas tarefas são: definir um trajeto para mover-se, movimentar-se sobre livros sem tocar o chão, carregar todos os livros (com quase 50 quilos), ao mesmo tempo, carregar os livros de forma incomum. Em relação ao público, estabeleceram-se também diretrizes, tais como: parar e olhar as pessoas e levar o público a compreender tal trajeto a ser cumprido; em certo momento, agir com urgência.

Esse trabalho "mais performático" fala de uma mulher que é apegada e ancorada a livros. O trabalho também sustenta uma inspiração no livro da tia suicida, o qual se multiplicou em muitos livros. Uma mulher que marcou a vida de sua irmã, que se tornou bibliotecária e funcionária pública, e de sua sobrinha, que virou professora e também funcionária pública.

Remete ao universo de mulheres que só sentem através dos livros. Mulheres com corpos anestesiados. O trauma de ter convivido com um suicídio reverbera de forma desordenada e se multiplica. Causa dor na coluna. Ecoa a sensação de abandono.

**Imagem - Convite para a mostra 12 doses, onde foi apresentado o trabalho Femme Livre**





### Imagens - Femme Livre



\* Registros da performance arte, fotografia de Paulo Soares Augusto.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

## Suspensão Condicional da Pena (Sursis)

### Ficha Técnica

Concepção e criação: Luciana Arslan; orientação: Juliana Soares Bom-Tempo; dramaturgia: Cecília Resende e Juliana Soares Bom-Tempo.

A performance foi realizada nos dias 25 e 26 de maio, das 19h às 22h30, em frente à Biblioteca Municipal de Uberlândia, localizada em frente ao Museu Universitário de Arte.

### Sinopse

No trabalho, a performer coloca duas cadeiras em frente à Biblioteca Municipal de Uberlândia (onde praticamente nasceu a cidade: local da primeira igreja, primeira rodoviária e atual biblioteca). O horário da noite de sexta e sábado escolhido para a realização do “programa” coincide com o fluxo de carros que costuma passar nesta rua, que está em uma das rotas para ir ao centro da cidade.

## Sobre Suspensão Condicional da Pena

As cadeiras são colocadas exatamente abaixo do poste de luz amarela – como se este fosse um *abajur de seu apartamento*. As cadeiras estão em frente ao letreiro “Biblioteca Municipal”, mas viradas para a rua, e assim a performance tem como audiência principal os motoristas de carro que, apressados, são obrigados a parar no farol de veículos.

Em uma das cadeiras, a performer senta e lê silenciosamente o livro *Sursis*, de Jean-Paul Sartre. A cadeira vazia ao seu lado é o convite para alguém se sentar. Se ninguém se senta, a cadeira vazia permanece vazia e intenciona dar ênfase ao abandono e à solidão: a solidão da avó que perdeu sua filha pelo suicídio, o abandono de uma mãe que tem medo de amar. Também outros abandonos e outras solidões.

A cadeira vazia pode ser ocupada ainda pelo fantasma da tia suicida que deixou uma nota no livro, justamente no texto que é lido. Mas se alguém senta na cadeira vazia, são lidos trechos do livro que foram grifados durante a leitura feita na rua, como:

“[...] mesmo quando você fica bem quietinha e olha o mar sem fazer mais ruído do que um camundongo, a gente sente que você está perto. É assim mesmo. No teatro chamam a isso de estado de presença; [...] A presença deve ser uma qualidade muito eslava.” (SARTRE, 2005, p. 27)<sup>94</sup>.

“– É duro, hein, sentir-se uma pessoa qualquer. – A gente se acostuma”  
 “Este lado para cima, frágil, manejar com precaução. Terá que me colar uma na barriga e outra atrás.” (SARTRE, 2005, p.44)<sup>3</sup>.

<sup>94</sup> SARTRE, J. P. *Sursis*, São Paulo: Círculo do livro, 1ª edição 1964, 2005.


Porque o livro foi escolhido como o mensageiro de tanta dor para minha avó? Será que no livro há alguma pista sobre a razão do suicídio de uma moça jovem? Havia um claro programa a ser cumprido pela performer: ler o livro e pensar sobre o porquê deste ter sido escolhido como suporte da nota de sua tia suicida. O suporte do insuportável. A dor da mãe que perdeu a filha, a dor da neta que convive com a avó que perdeu a filha, a dor do outro. Esse trabalho tinha que ser realizado diante do outro para que existisse. Era importante falar desse suicídio, nem que fosse para um fantasma.

O trabalho, por meio desse *programa*, estabeleceu um real sentido ao momento de sua apresentação ao público. Nele, surgiu a vontade de conciliação e de pacificação.

A cadeira de madeira “antiga e sem lascas” e a escolha do nome ocorreram como alusão ao serviço público. A mãe da performer relatava que, após 20 anos de trabalho na biblioteca, conquistou uma cadeira “sem lascas”. A performer, por sua vez, também é servidora pública, mas estava, durante a criação e apresentação, de licença (ao que pensou ser uma espécie de “suspensão condicional da pena”, após 10 anos de trabalho na universidade).

Finalmente, a solidão enfrentada começa a dissipar-se aos poucos. Mais de três semanas após realizar a apresentação, um vigia do bairro, que sentou na cadeira e ouviu um trecho lido em voz alta e recebeu o marcador de livro, me chamou na rua: “Ei, não era você que estava lá sentada? Então quem era a moça que se suicidou? Era sua tia?” Respondo que sim, e ele me perguntou se eu a conheci. Ele disse: “Que triste, mas que bonito. Eu guardei o marcador que você me deu, viu?”

Imagem - Marcador de livro (Suspensão condicional da Pena)

<p><b>Suspensão Condicional da Pena (Sursis)</b></p> <p>dias 25 e 26 de maio, das 19:00hs às 22:30hs</p> <p><b>Biblioteca Municipal</b></p> <p>work in process</p> <p>Concepção e criação: Luciana Arslan; Orientação: Cláudia Millás e Juliana Bom Tempo dramaturgia : Cecilia Resende e Juliana Bom Tempo.</p> <p><b>2018</b></p>	 <p>Tia Arlete suicidou-se aos 23 anos. Foi encontrada morta na sua mesa de trabalho onde pousava o livro <i>Sursis</i>, escrito por Sartre. Na contracapa deste livro uma frase escrita à mão comunicava “Desculpe Mamãe”.</p> <p>Sua irmã trabalhou na Biblioteca Mário de Andrade onde, após 20 anos, conquistou uma cadeira sem lascas.</p>
---	---

\* Marcador de livro que era entregue a quem sentava na cadeira.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

**Imagem - Web banner (Suspensão condicional da Pena)**

**MUSEU  
UNIVERSITÁRIO  
DE ARTE MUnA**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

## DIÁLOGOS HÍBRIDOS NATUREZAS E IMAGENS



**Luciana Arslan**  
**Suspensão  
Condicional da  
Pena (Sursis)**

Performances serão realizadas dias 25 e 26 de maio, das 19 às 22h30, ao lado da Biblioteca Municipal de Uberlândia, em frente ao Museu Universitário de Arte.

**ENTRADA FRANCA**

Visitação até 26 de maio de 2018

Fonte: *Web banner* feito por Douglas de Paula.

### Imagens - Suspensão Condicional da Pena



\* Registros da performance arte, fotografia de Paulo Soares Augusto.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.



Esse trabalho também foi pensado para ser adaptado a outros espaços, em outras versões, onde a leitora estaria lendo, em uma superfície mais alta, com certo risco, a qual poderia ser uma marquise ou um muro, por exemplo. Uma versão na marquise do Teatro Municipal de Uberlândia foi filmada para uma proposta, mas não foi aceita, porque não eram permitidas obras em locais distintos dos estipulados pelo Festival de Dança do Triângulo. Também esse trabalho apresenta uma grande imobilidade, o que dificultou sua aprovação em festivais de dança como o de Uberlândia.

### **Imagens - Fotografia alternativa para a Suspensão Condicional da Pena**



\* Registros da performance arte, fotografia de Paulo Soares Augusto.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.



## 20' Jacques Rancière

### Ficha Técnica

Fotografia: Paulo Soares Augusto, orientação dramaturgica Daniella Aguiar.

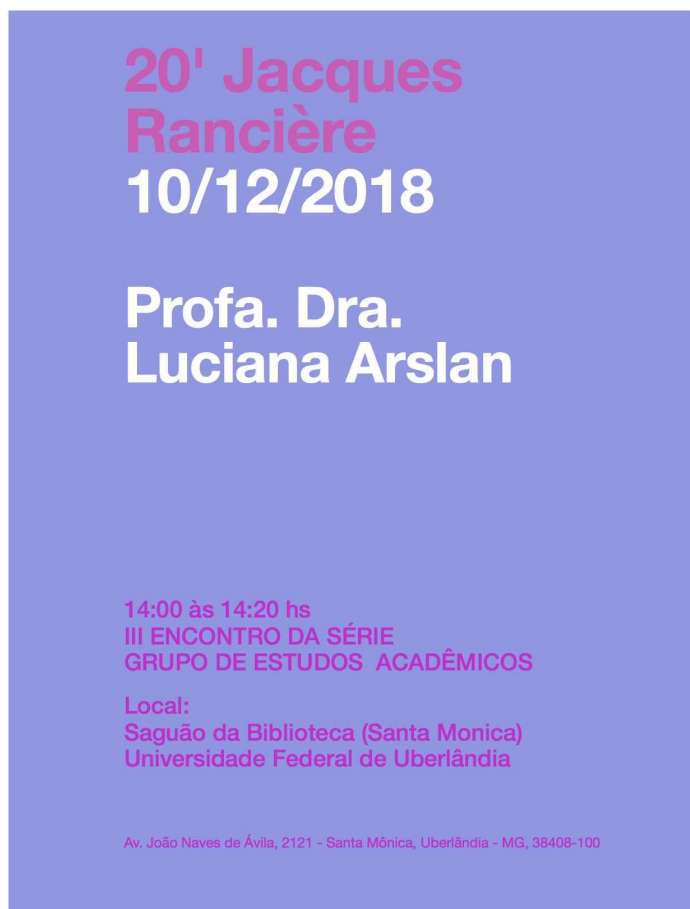
### Sinopse

Um cartaz padrão chama para um grupo de estudos de 20 minutos. Ao chegar no local, a performer aparece com uma cabeça de burro carregando uma pilha de livros. A máscara não a deixa enxergar, ela se equilibra no salto, anda com receio, mas continua, dá voltas e vai embora após 20 minutos.

## Sobre 20' Jacques Rancière

O trabalho foi criado a partir do livro *Mestre Ignorante* de Jacques Rancière e focou em algumas ações corporais, tais como: carregamento de peso, não-visão, equilíbrio, difícil, atenção, didática, esforço, submissão.

### Imagem - Web banner (20' Jacques Rancière)



Fonte: Web banner feito por Luciana Arslan

## Imagens - 20' Jacques Rancière



\* Registros da performance arte, fotografia de Paulo Soares Augusto.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

## Academia

### Ficha Técnica

Fotografia: Paulo Soares Augusto; orientação corporal: Fernando Barcellos; orientação dramática: Daniella Aguiar.

### Sinopse

Uma ação que ocorre no tempo estendido. Livros são calmamente dispostos no saguão da biblioteca, criando "estações de trabalho". A performer, auto-centrada e resignada, executa vários movimentos repetitivos. Ela some na biblioteca, o livro é devolvido. No salto alto, com suor e repetição este trabalho comenta o trabalho docente.

## Sobre Academia

A ambiguidade da palavra "academia" estrutura o trabalho. A academia de exercício é sobreposta à academia universitária e então evidenciam-se questões como repetição, gasto de energia vazia, disciplina, narcisismo e certo abandono (dos sonhos, de uma autonomia). O processo de um trabalho implicado nas transações vividas na sala de aula, na academia, nos sentimentos e nas sensações atmosféricas dos espaços de ensino-aprendizagem. O que pode surgir entre os corpos do-di-sentes?

## Imagens - Academia



\* Registros da performance arte, fotografia de Paulo Soares Augusto.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.



**Imagens - Academia (versão realizada dentro da biblioteca)**













\* Registros da performance arte, fotografia de Paulo Soares Augusto.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

**Imagens - Academia (versão realizada para o 14º Congresso Internacional de Estética: artes do corpo, corpos da arte – 2019, na Universidade Federal de Ouro Preto)**







\* Fotoperformance, fotografia de Paulo Soares Augusto.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

## LattesMotiv

### Ficha Técnica

Performance, criação e edição: Luciana Arslan; filmagem e direção de fotografia: Paulo Soares Augusto; trilha sonora: Danilo Aguiar.

### Sinopse

LattesMotiv é um videodança realizado – originalmente – para ficar hospedado na Plataforma Lattes, a qual convida a uma linguagem mais técnica e objetiva. O videodança oferece um estado de presença mais somático em relação ao trabalho acadêmico. A movimentação da performer revisita qualidades centrais da série *corpo docente*, que exploram: peso, trabalho docente, resistência, tradição, repetição, suicídio e abandono.

### Imagem - LattesMotiv



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

## Imagem - LattesMotiv

**CNPq**  
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Curriculo **Lattes**

English [Print] [A+] [A] [XML] [?]

Dados gerais | Formação | Atuação | Projetos | Produções | Inovação | Educação e Popularização de C & T | Eventos | Orientações | Bancas | +

**Luciana Mourão Arslan**

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5399813319581612>

ID Lattes: **5399813319581612**

Última atualização do currículo em 29/10/2020

Luciana Arslan (São Paulo) é professora no curso de Artes Visuais e discente no Curso de Bacharelado em Dança na Universidade Federal de Uberlândia. Realizou a primeira graduação em Licenciatura em Artes Visuais na Santa Marcelina, é mestre em artes pelo IA/Unesp e Doutora em Educação pela FE/USP, realizou em 2007 estágio na Universitat de Barcelona (com bolsa Santander) e concluiu em 2015 pesquisa pós-doutoral no Center for Body, Mind and Culture na Florida Atlantic University - FAU, Estados Unidos, (com bolsa da CAPES). Tem vários livros publicados, (na área de ensino-aprendizagem de arte), incluindo uma obra didática aprovada no Programa Nacional do Livro Didático-PNLD. Na UFU desenvolveu o projeto de pesquisa e extensão "Yoga no Museu" (com apoio FAPEMIG) e atualmente desenvolve "Yoga no Santa" e "Corpo Docente", aborda como procedimentos da improvisação podem transformar a corporeidade nos processos de ensino-aprendizagem. É membro do grupo de pesquisa NEID e coordena o grupo de pesquisa SOMA. -----<https://www.youtube.com/watch?v=WLMaf-dyHKI&t=7s> (Texto informado pelo autor)

**Identificação**

**Nome** Luciana Mourão Arslan

**Nome em citações bibliográficas** ARSLAN, L. M.;ARSLAN, LUCIANA MOURÃO

**Lattes ID** <http://lattes.cnpq.br/5399813319581612>

**Endereço**

**Endereço Profissional** Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais.  
Av João Naves de Ávila, 2121  
Vila Rosalia  
07072080 - Uberlândia, MG - Brasil  
Telefone: (11) 6455033  
URL da Homepaqe: <http://www.ufu.br>

Fonte: <http://lattes.cnpq.br/5399813319581612>

### Sobre LattesMotiv

LattesMotiv é um *site-specific videodança*, ou seja, ele foi criado – originalmente – para ficar hospedado na Plataforma Lattes, uma plataforma digital, na qual os docentes são obrigados a registrar toda a sua produção.

Essa plataforma convida a uma linguagem mais técnica e objetiva, e geralmente é analisada de forma bastante quantitativa. Em oposição, o videodança oferece um estado de presença mais somático em relação ao trabalho acadêmico: procura levar ao *Lattes* uma sensação de como o pesquisador se sente em relação aos trabalhos. A movimentação da performer no vídeo revisita qualidades centrais dos trabalhos que compõem a série *corpo docente*, que exploram: peso, trabalho docente, resistência, tradição, repetição, suicídio e abandono.



## Trabalho Remoto

### Ficha técnica

Performance e criação: Luciana Arslan; Fotografia e criação: Paulo Soares Augusto

### Sobre Trabalho Remoto

Duas séries de fotoperformances (Currículo Látex e Parábola) foram criadas durante o período de isolamento social, devido à Covid-19. Realizadas na área rural de Araguari-MG, estas fotoperformances questionam a dificuldade em transformar corporeidades tradicionais presentes na profissão docente.

O trocadilho Currículo Látex remete ao currículo Lattes, ao plástico que polui e também à borracha (derivados do látex) que apaga e recusa os erros e ao Currículo Lattes.

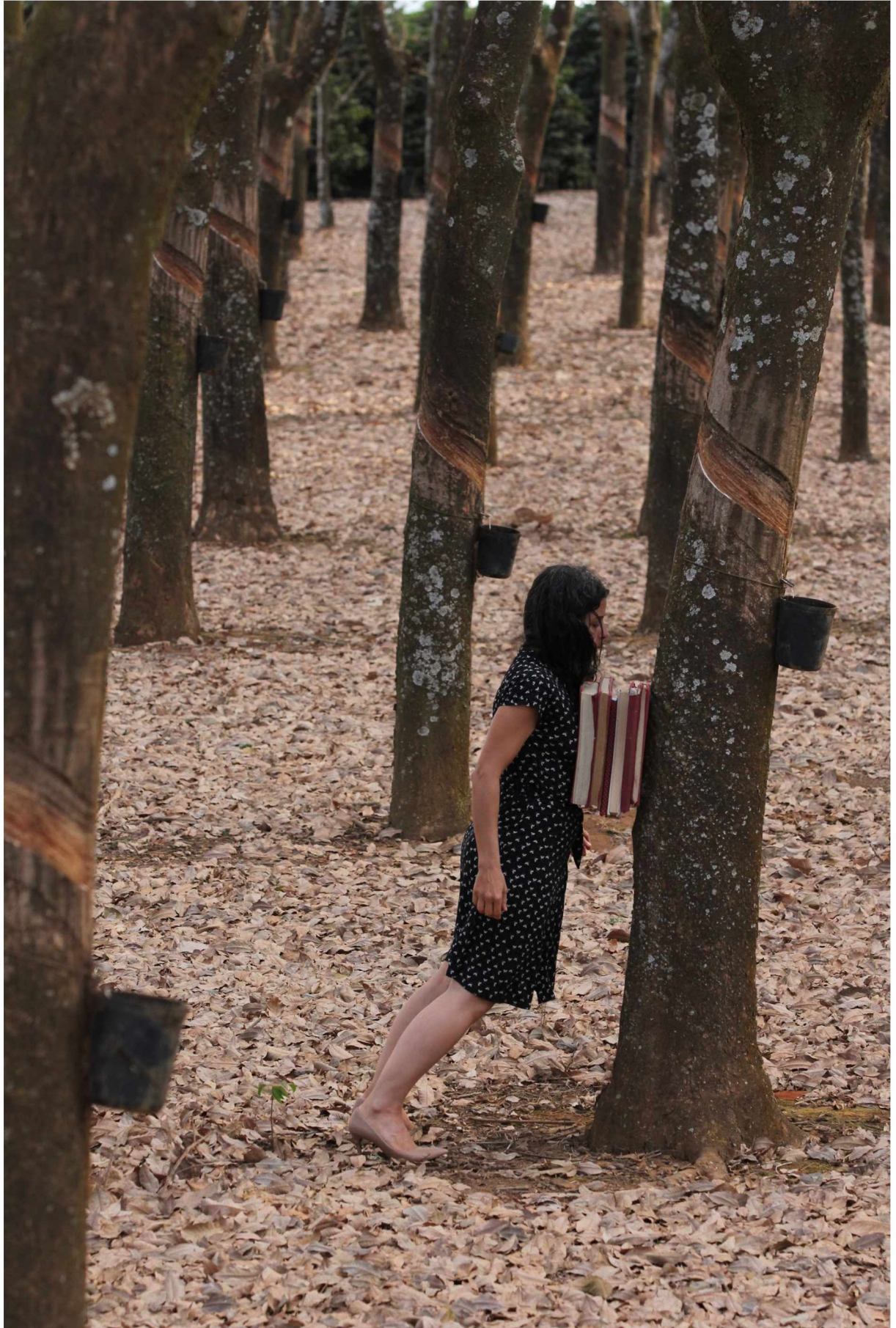
Já a palavra Parábola carrega a dubiedade, da figura geométrica e de narrativas fantasiosas, que pareciam ser coerentes com o contexto vivido durante situação da Covid-19.

### Imagens - Trabalho Remoto



















\* Fotoperformance, fotografia de Paulo Soares Augusto.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

## Trabalho Remoto (VÍDEO)

### Ficha técnica

Performance, criação e edição: Luciana Arslan.

Captação e criação: Paulo Soares Augusto.

### Imagem - Trabalho Remoto



Fonte: Link

## Sobre Trabalho Remoto (VÍDEO)

Neste vídeo, evidencia-se uma movimentação improvisada a partir de parâmetros: 1. pressionar os livros contra a árvore e 2. movimentar-se sem perder a conexão com os livros e com a árvore (corpo como condutor). A filmagem foi realizada num campo de extração de látex e tal escolha ocorreu pois, mesmo diante da pandemia da Covid-19, procurava-se extrair o máximo de professores e alunos que passaram a trabalhar em locais distantes e remotos.

## Considerações

Ressalta-se que, inicialmente, tais *trabalhos de criação* não foram pensados para serem uma série, mas, a partir de certo momento, revelaram uma confluência de temperamentos e elementos que se apresentavam dramaturgicamente: a máscara, os livros, a mulher, o peso, a docência, a repetição, o abandono, o isolamento, a biblioteca e a leitura. Cada trabalho possui autonomia, mas é inegável a irmandade e o diálogo que estabelecem entre si.

Refletir sobre esses trabalhos em tempos, linguagens e formatos diferentes evidencia como a essência construtiva do trabalho de criação em dança pode revelar-se a partir de aspectos dramaturgicos, quando, é claro, estabelecem-se propostas abertas e provisórias. Pululam ações que foram nascendo e sendo revisitadas, repetidas e geradas ao longo de todo processo. Algumas ações (como o carregamento do peso dos livros) são recorrentes, não por princípio, mas por necessidade de transformação. Novas ações apareceram a partir das iniciais, gerando certa sensação de coincidência, porque ampliaram, integraram e aprofundaram ideias soltas que se desenharam ao longo do processo.

Por exemplo, nas ações, fundiram-se uma cadeira antiga sem lascas, os livros, Jean-Paul Sartre, a Biblioteca, roupas “*vintage*”, a docente, a estudante. Cada novo elemento dramaturgico ressignificava o processo de investigação matricial. Ao tomar notas durante a leitura na performance *Suspensão Condicional da Pena*, lembrei-me da ação de deixar uma nota, realizada por minha tia suicida, que deu origem ao trabalho. Ao recordar do passado e da construção de uma memória, unifiquei a mãe bibliotecária que conquistou uma cadeira sem lascas com a tia sentada no escritório. Ler sozinha ou abandonada no meio da biblioteca remetia-me ao silêncio diante do suicídio. A tentativa dúbia de estabelecer uma relação com o outro ou ficar só – fugindo – também é recorrente nos trabalhos.

As ações de esforço de um corpo anestesiado, forte e sem medo, que carrega quilos de livros sem dor nas costas coincidem com a mulher que não sente medo à noite, na rua. A mulher que não sente. Juntamente com a professora fria e distante, reaparece a mulher abandonada pelo namorado, pela filha, pela mãe, pela tia, pelos colegas de universidade, pelos transeuntes da cidade, pelos leitores da biblioteca.

A questão temporal também é importante: o tempo de espera, por um lado, e o de uma urgência apressada, por outro; e ainda há o tempo métrico do currículo Lattes e o tempo dilatado de uma leitura.

O reumatismo herdado da avó: uma dor que é invisível, latente, está presente em todos.

A partir do conjunto de trabalhos, há uma ampla tessitura, que envolveu o tempo, a temperatura, a relação com a arquitetura, o ambiente e todo um entorno que passa a ser melhor compreendido. Parece que, quando ocorre uma dramaturgia processual, o sentido somático (de um soma ampliado no tempo e no espaço) é revelado. Faz-se algo com sentido. Também, na perspectiva de um trabalho dramatúrgico aberto e perene, a cada apresentação, os trabalhos se modificam.

Finalmente, embora – para mim – a vida e a arte se retroalimentam fortemente, nutro por vezes o desejo mesmo de eliminar as fronteiras que delimitam esses campos. Todos esses trabalhos aqui apresentados, mesmo sem estarem confinados em um palco ou galeria, preservam certo contorno, que os separam da vida cotidiana. Concomitantemente a eles, fui pensando sobre a pertinência de encarar "artisticamente" também o meu trabalho como professora e o meu trabalho entre livros. À medida que os desenvolvia, também procurava intensificar a experiência estética nas minhas ações docentes cotidianas.

Nesse sentido, cheguei até mesmo a pensar em um último trabalho desta série, no qual eu disporia cadeiras para um público se sentar (no caso, duas pessoas) e "assistir" as minhas aulas como se fossem uma apresentação de dança. Apreciar a complexa dramaturgia que se constrói entre: alunos, professor, sentimentos que emergem na sala de aula, tantos desejos distintos em contato, muitas energias e movimentação diversa. Com a Covid-19, fui obrigada a trabalhar remotamente e não concluí esta ideia. Por outro lado, procurei, no trabalho remoto, me colocar em estado de performance durante as aulas (realizadas por meio de uma plataforma virtual, o Zoom), com o corpo em fluxo e inclusive atenta à capacidade de manejar a minha fala e o meu tônus corporal, que costuma ser muito alto. Senti o frio na barriga a cada início de aula, gostei da experiência. Assim, tendo a cada vez mais considerar a dança nestes espaços ordinários. "Abrir o corpo" em contextos cotidianos é meu maior desafio como artista – que é mais coerente com a concepção de arte que sustento, a qual não é a concepção hegemônica e tampouco é glamourosa.