



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA**

THIAGO DA SILVA SANTANA

**AÇÕES CORPORAIS LABANIANAS TRAÇANDO
DIFERENÇAS/SEMELHANÇAS DOS CORPOS
MÚLTIPLOS NA DANÇA**

Salvador
2020

THIAGO DA SILVA SANTANA

**AÇÕES CORPORAIS LABANIANAS TRAÇANDO
DIFERENÇAS/SEMELHANÇAS DOS CORPOS
MÚLTIPLOS NA DANÇA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Dança.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lenira Peral Rengel.

Salvador

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo autor.

Santana, Thiago da Silva.

Ações corporais Labanianas traçando diferenças/semelhanças dos corpos múltiplos na dança / Thiago da Silva Santana. – Salvador, 2020.
117 f.: il.

Orientadora: Lenira Peral Rengel.
Dissertação (Mestrado - Programa de pós-graduação em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, 2020.

1- Dança. 2- Corpos Múltiplos. 3- Ações Corporais Labanianas. 4-Cognição. I. Rengel, Lenira Peral. II. Título.

THIAGO DA SILVA SANTANA

**AÇÕES CORPORAIS LABANIANAS TRAÇANDO
DIFERENÇAS/SEMELHANÇAS DOS CORPOS
MÚLTIPLOS NA DANÇA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Dança, da Escola de Dança, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Dança.

Aprovada em 03 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Lenira Peral Rengel – Orientadora

Doutora em Comunicação e Semiótica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Fátima Campos Daltro de Castro

Doutora em Comunicação e Semiótica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ana Elisabeth Simões Brandão

Doutora em Educação – Universidade Federal da Bahia (UFBA/BA).

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

“Começar um texto com um não é um jeito de afirmar por onde não ir. Algumas negações podem abrir uma miríade de afirmações que certamente desejam a ampliação dos nossos voos. Voar não para conquistar, mas voar para compreender que qualquer instante precisa estar reconhecido em suas importâncias. Voar não para tomar ares de soberba, mas voar para compreender que o que fazemos e o que continuamos fazendo é um exercício de complicações e ressonâncias. Voar não para olhar simplesmente para o futuro em busca de soluções desconectadas com o agora – como se resoluções pudessem se concretizar só lá na frente, aliás, a urgência é hoje – mas voar para refazer certa história perdida, a fim de reconectar sentidos e aguçar possibilidades de mudanças necessárias”.

Claudinei Sevegnani (2019)

AGRADECIMENTOS

Compartilhar parte do processo me faz transbordar em memórias que compõem as muitas configurações como aluno, professor, pesquisador, artista e sonhador.

Natural de Fátima, interior da Bahia, filho de Marlene Sales e Lourival Santana, irmão de David Santana e Jamilly Sales, neto de Carmozina Maria Sales (avó materna), sendo a mesma a minha inspiração, e João Batista Santana (avô paterno), sobrinho de Sandrinha, Iracema, Carmelita, Cilene. A elxs devo toda minha gratidão, pois são minhas maiores referências de pertencimento e entendimento de mundo.

À minha mãe, Marlene Sales, por sonharmxs juntxs.

A meu pai, Lourival Santana, por sempre estar emanando boas energias com suas orações.

A meu irmão, Lucas David, por ser a minha maior referência de cuidado.

Agradeço aos meus amigos da cultura popular, com os quais, em meados dos anos dois mil, com aproximadamente oito anos de idade, me identifiquei e me inseri com bastante paixão e interesse pela “Quadrilha Junina Arrasta-pé” – ocorreu-me o surgimento de novas sensações, questões e aprendizados.

Aos amigos que a vida me proporcionou, pela confiança, força e incentivo aos estudos. Em especial a Daniela Gama, Sarah Dantas e a minha mãe de Salvador, Sissi de Melo. A vocês, todo o meu respeito e admiração.

Agradeço ao curso de “Licenciatura em Dança” da Universidade Federal de Sergipe, no qual ingressei em 2012, tendo a oportunidade de vivenciar diferentes epistemologias em processos, que atualmente reconheço como compartilhamentos de diferenças/semelhanças.

Ao meu orientador e amigo da Graduação, Prof. Me. Jonas Karlos de Souza Feitoza, pela confiança e pela oportunidade de me inserir nos estudos das ações corporais Labanianas. Agradeço, acima de tudo, à sua maneira gentil e educada de orientar.

Agradeço a minha orientadora, a Prof.^a Dra. Lenira Peral Rengel, que contribuiu e contribui para o amadurecimento da pesquisa e profissão, não só por colorir as escritas nos arquivos Word e me encher de frases motivadoras, mas por acreditar em mim, com incentivo ao exercício diário de leitura, escrita e fala; por me fazer

superar minhas fragilidades e medos, possibilitando o entendimento e reflexão de que partimos de processos diferentes. Lenira é respeito, zelo e inspiração para nós todxs.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia da linha de pesquisa Dança, Corpo e Cognição.

Às minhas amigas, amigos e amigxs do Mestrado em Dança.

A Capes, por financiar esta pesquisa, para que pudesse ter uma dedicação maior.

Às professoras doutoras que compõem essa banca, obrigado pelas contribuições e respeito.

Agradeço ao grupo de pesquisa Corponectivos: Dança/Artes/Interseções, pelo convívio diário com a orientadora Prof^a. Dra. Lenira Rengel e com os pesquisadores do grupo, os quais me oportunizaram participar de discussões pertinentes na formação e produção de conhecimento em dança.

Ao Grupo X de Improvisação em Dança, pela generosidade de compartilhar experiência e ações com um cuidado e responsabilidade em acolher todos os corpos X, vocês me ensinam e expiram, toda a minha gratidão, em especial Fátima Castro, Edu O., Natalia Rocha.

Sou grato a Deus por tudo e todxs.

Santana, Thiago da Silva. AÇÕES CORPORAIS LABANIANAS TRAÇANDO DIFERENÇAS/SEMELHANÇAS DOS CORPOS MÚLTIPLOS NA DANÇA. Orientadora: Lenira Peral Rengel. 117 f. 2020. Dissertação (Mestrado - Programa de pós-graduação em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, 2020.

RESUMO

A pesquisa concerne ao ensino e ações artísticas em dança, com especificidade nas ações corporais Labanianas (Laban, 1978). Para abordar as diferenças e semelhanças de corpos, o termo corpos múltiplos é posto como denominação. O corpo homossexual também é discutido neste processo de ensino-aprendizagem. A arte do movimento de Rudolf Laban (1978) descreve os variados modos de ações corporais e, como recorte, tratamos das ações básicas e derivadas, embasados nas combinações das qualidades de esforços do movimento, com ênfase nos fatores condicionantes de espaço, peso e tempo, agindo como ações cognitivas do corpo. Em contextos, com particularidades que imbricam em diferentes e divergentes culturas, biológicas, estruturas corporais, localizações, epistemologias, eles se distinguem, porém se entrelaçam de forma muito particular e quase imperceptível. É necessário um ensino-aprendizagem (FREIRE, 2018) que respeite as múltiplas epistemologias (SANTOS, 2018). Locomover, pular, cumprimentar são ações corporais (RENGEL, 2014, 2007) que se transmutam e são compartilhadas em grupos, comunidades e em sociedade. Nessa interação com o outro e com o mundo, os conhecimentos se cruzam e se ampliam em novos formatos que passam a coexistir, com o intuito de serem corponectivos (corpomente juntos, RENGEL, 2015). O movimento do outro, ao ser executado, afeta outros corpos a partir da interação e observação, mas o movimento do outro se torna outro movimento? Ou o movimento do outro era ou é de outros? E como o outro e com outros, o corpo dialoga? No princípio que Ramachandran (2014) denomina como imitação, o corpo tem a capacidade de interagir, ensinar e aprender saberes que são desenvolvidos de modos biológicos/culturais, proporcionando a ampliação de repertório. Esses saberes passam a ser filtrados e elaborados com as informações já existentes e se constituem como corpo, que, ao compartilhar suas particularidades, proporciona ao outro co-afetações com seus aprendizados existentes, na perspectiva do corpo como corpomídia (KATZ E GREINER, 2015). Os procedimentos metodológicos se articulam com a pedagogia crítica, em processos de troca mútua entre alunx e professorx. Consideramos que, a partir do reconhecimento e análise das ações corporais, em troca e especialização (RIDDLEY, 2014) oportuniza-se um espaço de compartilhamento de processos, transformações e de hábitos cognitivos em que essas diferentes falas, ao transbordarem, viabilizam outras práticas, na vida e na dança.

Palavras-chave: Dança. Corpos Múltiplos. Ações Corporais Labanianas. Cognição.

Santana, Thiago da Silva. LABAN BODY ACTIONS DRAWING DIFFERENCES / SIMILARITY OF MULTIPLE BODIES IN DANCE. Advisor: Lenira Peral Rengel. 117 f. 2020. Dissertation (Master's Degree - Postgraduate Program in Dance) - Federal University of Bahia, Dance School, 2019.

ABSTRACT

The research concerns the teaching and artistic actions in dance, with specificity in the Labanianas corporal actions (Laban, 1978). To address the differences and similarities of bodies, the term multiple bodies are called a denomination. The homosexual body is also discussed in this teaching-learning process. Rudolf Laban's (1978) movement art describes the various modes of bodily action, and as a clipping, we deal with the basic and derived actions, grounded on the combinations of the effort qualities of the movement, with emphasis on the conditioning factors of space, weight and time, acting as cognitive actions of the body. In contexts, with particularities that imbricate in different and divergent cultures, biological, body structures, locations, epistemologies, they distinguish themselves, but intertwine in a very particular and almost imperceptible way. Teaching-learning is required (FREIRE, 2018) that respects the multiple epistemologies (SANTOS, 2018). Getting around, jumping, greeting are bodily actions (RENGEL, 2014, 2007) that are transmute and are shared in groups, communities and in society. In this interaction with the other and with the world, knowledge intersects and expands into new formats that come to coexist, with the intention of being body-based (body mind together, RENGEL, 2015). Does the other's movement, when performed, affect other bodies from interaction and observation, but the movement of the other becomes another movement? Or the movement of the another was or is it of others? And as the other and with others, does the body dialogue? In the principle that Ramachandran (2014) calls imitation, the body has the ability to interact, teach and learn knowledge which are developed in biological/cultural ways, providing the repertoire expansion. This knowledge are now filtered and elaborated with the existing information and constitute themselves as a body, which, by sharing their particularities, provides the other with other co-affects with their existing learning, from the perspective of the body as media body (KATZ AND GREINER, 2015). The methodological procedures articulate with the critical pedagogy, in processes of mutual exchange between student and teacher. We consider that, from the recognition and analysis of body actions, in exchange and specialization (RIDDLEY, 2014), a space for sharing processes, transformations and cognitive habits in which these different speeches overflowing, enable other practices in life and dance.

Keywords: Dance. Multiple Bodies. Laban Body Actions. Cognition.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA	Bahia
DNA	Ácido Desoxirribonucleico, é nele que a nossa informação genética está contida
ES	Espírito Santo
LGBT+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais e mais
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SE	Sergipe
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFS	Universidade Federal de Sergipe

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Curso Laban 3.2018	24
Figura 2 Diferença	26
Figura 3 Semelhança	27
Figura 4 Diferença/Semelhança	37
Quadro 1 Lista dos fatores de movimento, de acordo com Laban	38
Figura 5 Curso Laban 3.2018	41
Quadro 2 Lista das oito ações básicas, de acordo com Laban	42
Figura 6 Curso Laban 3.2018	43
Figura 7 Curso Laban 3.2018.....	49
Figura 8 Curso Laban 3.2018	51
Figura 9 Desenho de um neurônio, de acordo com Ramachandran	66
Figura 10 Laboratório de Tecnologia na Escola de Dança da UFBA	67
Figura 11 Laboratório de Tecnologia na Escola de Dança da UFBA	68
Figura 12 Laboratório de Tecnologia na Escola de Dança da UFBA	69
Figura 13 Cérebro	72
Figura 14 O cérebro humano visto de cima e do lado esquerdo	74
Figura 15 Grupo de Dança e Performance -GDP.....	79
Figura 16 Turma do 3º ano - Amostra artística	93
Figura 17 Alunxs da disciplina “Estudos Contemporâneos em Dança II”	97
Figura 18 Alunxs do curso Licenciatura em Dança	98
Figura 19 Grupo X de Improvisação em Dança	99
Figura 20 Grupo X de Improvisação	102
Figura 21 Grupo X de Improvisação	103
Figura 22 Grupo X de Improvisação	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	19
1. DANÇAS/AÇÕES CORPORAIS	19
1.1 AÇÃO CORPORAL – COMPARTILHAMENTO – DIFERENÇAS – SEMELHANÇAS – COMUM	22
1.1.1 TECENDO DIFERENÇAS/SEMELHANÇAS NA DANÇA	25
1.2 FATORES DE MOVIMENTO	37
1.3 AÇÃO BÁSICA E AÇÃO DERIVADA.....	42
1.4 VIADAGEM NAS AÇÕES CORPORAIS?	45
1.4.1 PROCEDIMENTO METAFÓRICO NO ENSINO/APRENDIZAGEM EM DANÇA	48
1.4.2 REPRESSÃO DE AÇÕES CORPORAIS - A ESCOLA TAMBÉM TORTURA E LIMITA OS CORPOS HOMOSSEXUAIS.....	55
CAPÍTULO II	64
2. NEURÔNIOS-ESPELHO MOTORES: AÇÕES CORPORAIS COMPARTILHADAS	64
2.1 CORPONECTIVIDADE NA DANÇA – PROCESSOS DE LINGUAGEM E IMITAÇÃO	70
2.2 EMPATIA NA DANÇA?	75
2.2.1 CORPO COMO LUGAR E COMO FALA?.....	81
CAPÍTULO III	85
3. AÇÕES DE COMPARTILHAMENTO NOS CONTEXTOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	85
3.1 CONTEXTO 1: AÇÃO PEDAGÓGICA NO COLÉGIO ESTADUAL LUÍS EDUARDO MAGALHÃES	88
3.2 CONTEXTO 2: CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	95
3.3 CONTEXTO 3: GRUPO X DE IMPROVISAÇÃO EM DANÇA	99

3.3.1 JOGO DO ESPELHAMENTO DA DIFERENÇA/SEMELHANÇA: GRUPO X	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

A pesquisa propõe o estudo e análise de *ações corporais* Labanianas (1978) com ênfase em *ações básicas* e *derivadas* em diferentes processos que se configuram nos contextos educativos e artísticos de ensino/aprendizagem. Objetiva tratar de ações que nos são comuns a todxs¹, sejam pelas próprias características do corpo humano – respeitando-se particularidades – bem como pelo aprendizado social. Propor comum não trata de homogeneidade, de ser o mesmo, e sim de partilha de algo que todxs, a seu modo, fazem. Corpos são múltiplos, variados, por isso, proponho a denominação corpos múltiplos. Entretanto, na variedade, na multiplicidade, há o comum, e uma hipótese da pesquisa é que reconhecer o comum, por meio das ações corporais Labanianas, contribui para a construção de aceitação e respeito ao outro, outra, ao movimento que x outrx faz. Isso pode trazer novas perspectivas para o excesso de afirmação de, apenas, diferença e reconhecer, a partir da mesma, as nossas semelhanças que se entrelaçam em *ações corporais*.

A ideia de *traçando* no título vem da noção de “traço-forma”, de Laban (1978 apud RENGEL, 2014), que significa a forma junto aos do movimento que vai sendo traçado no espaço. Importante ressaltar que forma e conteúdo ou forma e expressão são indissociáveis na Arte de Movimento de Rudolf Laban.

O sinal “/” (barra, que significa “estar para”) refere-se a uma tênue fronteira entre a sensorialidade das linguagens e entre termos (SILVA e RENGEL, 2019, p. 250). Os autores se inspiram no conceito de *inframince* do artista Marcel Duchamp, que também usa o sinal / para falar de realidades que se distendem uma na outra. Assim, ensino-aprendizagem ou diferença/semelhança significam que uma ação está para a outra. Portanto: “Eu sou diferente”. Porém, podemos notar semelhanças nas diferenças – o corpo homossexual, ao ser diferente/semelhante nos movimentos, é algo a ser analisado, pois esse corpo é diferente, mas se atravessa

¹ Ao decorrer da leitura deste texto, as vogais “A” e “O” na atribuição de sujeito de gênero masculino e/ou feminino estarão substituídos por “X” (exemplo: alunxs; outrxs; todxs). Desse modo, “o uso do “x” é uma tentativa de, no âmbito da escrita, tornar a língua mais democrática, pois as distinções decorrentes do fato de o gênero neutro ter as mesmas marcas morfológicas que o masculino, no caso da língua portuguesa, gera uma série de discussões e levam até a afirmações como “a língua é machista” (ROLOFF; LOPES; GOULART; OLIVEIRA, 2015, p. 32).

de semelhanças de corpos heterossexuais, transexuais, dentre outrxs. Somos semelhantes por sermos muito diferentes, ou seja, ser diferente é uma semelhança.

Enquanto educador, pesquisador e artista, percebo que as ações corporais sempre estiveram presentes, desde a minha formação na cultura popular. Pessoas e seus movimentos, nas configurações em dança, eram identificáveis nas diferenças/semelhanças surgidas nos ensaios e apresentações nas comunidades. Intrigava-me notar como os corpos que assistiam eram afetados, interagindo e se modificando com as reverberações dos procedimentos ocorridos. As relações estabelecidas para quem dançava ou assistia tinham uma conexão muito forte. Ao interagir, cada corpo reagia e re/organizava de modos singular em termos de elaboração do movimento. No período de formação na Graduação em Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Sergipe-UFS, os estágios obrigatórios direcionavam-se para mediações a partir dos contextos e dos corpos múltiplos, com atenção e cuidado para com as particularidades de cada alunx no processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa se volta a três contextos de atuação. Um se deu no ano de 2017, em que fui professor voluntário no colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães, localizado na cidade de Fátima(BA). Lá desenvolvi aulas de Dança com foco nas *ações corporais* para xs alunxs do ensino médio, turno matutino, em horário oposto às disciplinas do currículo.

O segundo contexto se deu no ano de 2018 com alunxs do sétimo semestre, e no ano 2019 com alunxs do primeiro semestre do Curso de Licenciatura em Dança, turno matutino da Universidade Federal de Sergipe - UFS. Neste espaço, pude discutir e analisar *ações corporais, básicas e derivadas*.

O terceiro contexto se dá na rica diferença de corpos do “Grupo X de Improvisação em Dança”, do qual participo como intérprete. Nesta pluralidade são notórias nossas diferenças/semelhanças.

Assim, as argumentações deste trabalho estão subsidiadas nestes contextos e corpos que são compostos por multiplicidades, sendo eles mesmos, os contextos e os corpos, múltiplos. Corpos são os próprios acontecimentos de suas *ações corporais* (LABAN, 1978), de atuação dos *neurônios-espelho* (RAMACHANDRAN, 2014) que se manifestam no processo de *troca e especialização* (RIDDLEY, 2014).

Os aspectos metodológicos na construção desta pesquisa estão pautados em processos distintos, porém em convergência quanto à sua ação. A investigação partiu de uma abordagem (GIL, 2008 e 2002) descritiva, com caráter qualitativo, empregando a revisão bibliográfica e o estudo de campo, sendo, ainda, uma pesquisa participante.

A metodologia parte de uma revisão bibliográfica, com leitura crítica e analítica como recurso preliminar, analisada antes do contato direto com o local vivenciado e também para análises dos resultados e conclusão da pesquisa (GIL, 2008 e 2002). Desse modo, a pesquisa segue por elaborações e observações estruturadas a partir das *ações corporais* e seus respectivos fatores de movimentos que Laban (1978) propõe, como: *tempo, peso, fluência e espaço*. Diferentes propostas, buscando, a partir da *ação corporal* e através da prática, possibilitaram diferentes maneiras de *ações corporais*, suscitando por se constituir um repertório para a criação em dança. Para coleta de dados, ocorreram diálogos, filmagem audiovisual, fotografias dos alunxs e artistas. Esses itens acima facilitaram a visualização do desenvolvimento processual.

No primeiro capítulo há a descrição e análise de *ações corporais* e suas reverberações nos processos em dança, entendendo que, a partir de uma *ação básica* de esforço, como o sacudir, podemos propor derivações a serem elaboradas. A *ação corporal* é aqui compreendida a partir da conceituação de Laban (1978 e Rengel, 2015). Rudolf Laban, no século XIX, propôs um entendimento de “corpomente” como uma totalidade de um processo conjunto. Portanto, *ação corporal* traz esta compreensão, ou seja, ação não é apenas física ou mecânica.

O capítulo aborda a relevância do reconhecimento e ampliação das *ações corporais* na compreensão da dança como um campo que produz conhecimentos. Em razão disso, as diferenças corporais no contexto escolar, artístico e social não impedem de se fazer parte de qualquer processo em dança. As *ações corporais* constituem algo singular de cada corpo, ao tempo que são comuns a todas as pessoas (guardadas certas especificidades, compreende-se que todx corpo é constituído de *ações corporais*), seja no ato do locomover, falar, sentar, tocar, girar, entre outras. Essas *ações corporais* partem de algo já codificado em nós, e são parte do corpo, ainda, enfatizando que não são homogêneas. Uma questão que se

busca compreender no capítulo é a de como ações comuns nos interferem e de que modo esses movimentos que não são nossos, mas sim *dx outrx*, tornam-se algo parte de “mim”. Poderíamos, então, imaginar que essas ações partiriam da ideia de *herança cultural* (RAMACHANDRAN, 2014)?

São trazidas também neste capítulo questões do corpo homossexual, no sentido em que este tem características de realizar *ações corporais* que fogem dos padrões heteronormativos que, de modo largamente abrangente, o sistema/sociedade impõe como modelos a serem seguidos. Com isso, o corpo homossexual acaba por ser excluído, limitado, reprimido e sujeitado em vários contextos educativos, artísticos e sociais.

Algumas indagações ainda surgiram, como: qual a possibilidade da utilização das ações dos participantes como recurso para pesquisas de improvisação em dança? Como poderia trabalhar a qualidade expressiva dos movimentos? De que modo o ato da observação pode nos interferir/modificar? A ação de locomover do corpo homossexual, (talvez) com característica feminina (será? Quem define?), seria o movimento do erro? Essas questões contribuíram para o interesse de pesquisar com maior propriedade ações cognitivas do corpo. Portanto, pesquisadores como Laban (1978), Rengel (2015, 2014 e 2007), Ribeiro (2015), Santos (2018), Katz e Greiner (2015) subsidiam as discussões deste capítulo.

O foco do segundo capítulo é a ação dos *neurônios-espelho* e aspectos cognitivos do corpo por eles desencadeados. Indagações de como acontece o ensino/aprendizagem da linguagem (que é o corpo), as falas e discursos que reverberam (como corpo) estão subsidiadas nos estudos do neurocientista Ramachandran (2014).

Dessa maneira, a que ponto os *neurônios-espelho* contribuem no processo de construção e transformação do conhecimento via dança? Ao se propor um trabalho de dança, com referência nas *ações corporais*, é necessário compreender que, junto ao que se torna manifesto visivelmente na ação, ocorrem inúmeros outros processos cognitivos do corpo, os quais contaminam todas as pessoas envolvidas no processo. Também é destacado separadamente em três subtítulos, como: 1. Os processos de linguagem e imitação; 2. A empatia na dança (PINKER, 2013 e RAMACHANDRAN, 2014); 3. Corpo como lugar e como fala (RIBEIRO, 2017 e FOUCAULT, 2004).

O terceiro capítulo descreve e disserta acerca dos três contextos da pesquisa. Questões como educação, ensino-aprendizagem, epistemologias, troca e especialização nas relações socioculturais, ações possíveis de autonomia, estão embasadas nos pesquisadores, como Freire (2018), Santos (2018), Santos e Meneses (2009), Ridley (2014).

É preciso compreender que as diferenças são possibilidades para o educadrx e para o educandx. Reflexões pautadas na valorização e reconhecimento da troca mútua (FREIRE, 2018) denegam excessos de regras e limitações com os alunos e proporcionam novas perspectivas para processos educacionais em dança.

Portanto, consideramos que, ao promover discussões e reflexões sobre as possibilidades de mediações em dança – a partir de um processo de *troca e especialização das ações corporais* – é propiciado um estudo com reflexões sobre os atravessamentos dos *lugares de fala* (RIBEIRO, 2014) de cada pessoa, juntamente à ação cognitiva desencadeada com os *neurônios-espelho*.

CAPÍTULO I

1. DANÇAS/AÇÕES CORPORAIS

[...]não há como ocorrer algo apenas “dentro” do corpo. Ocorre sim, claro. Porém impregnado do que está “fora”. Esse “impulso interno”, que Laban denominava de gerador do movimento, já é movimento.

Lenira Rengel (2014)

Este capítulo se propõe a problematizar e a analisar as ações corporais e os compartilhamentos de diferenças/semelhanças que nelas ocorrem em corpos diversos. Existem muitos estudos sobre o que é movimento, ação e gesto em várias áreas de conhecimento, como teatro, educação física, com perspectivas e definições diferentes. Um exemplo de uma dessas definições é posto por Hubert Godard, pesquisador de referência no campo da análise do movimento humano. Seu trabalho, entre outras abordagens, trata da relação entre o corpo em movimento e o espaço ao redor dele.

Para Godard (2000), existe uma distinção entre o movimento e o gesto, de modo que o primeiro é compreendido como ação que descreve os deslocamentos de diversas partes do corpo no espaço. Já o gesto traz consigo o pré-movimento e suas particularidades necessárias para que essa ação aconteça. De acordo com o mesmo, a expressividade do corpo humano é inerente, algo que uma máquina não possui.

“Os fluxos de organização gravitacional, que acontecem antes do ataque do gesto, vão modificar profundamente a qualidade desse gesto e colori-lo de nuances que nos saltam aos olhos, sem que nem sempre possamos entender a razão” (GODARD, 2000, p. 17).

Desse modo, para se analisar qualquer gesto, é necessário primeiramente entender questões tácitas imbricadas nesse processo. Pois, antes mesmo desse gesto advir, existem acontecimentos que o pesquisador denomina como pré-movimento, ações imperceptíveis para o indivíduo, que estão acontecendo a todo momento. Esse pré-movimento traz consigo o peso, a gravidade que acarretará no movimento futuro, pois há na estrutura corporal os músculos gravitacionais que

trabalham para manter o corpo firme e equilibrado como, por exemplo: a ação de ficar em pé. É impossível uma análise de como uma ação se articula. A compreensão será sempre limitada a uma análise de modo geral, pois a observação humana não alcança as diversas ações fisiológicas, musculares e articulares que se fazem necessárias na organização corporal.

Nesta pesquisa o entendimento de *ação corporal* se dá a partir da noção labaniana. Para Laban (1978), no movimento existem inúmeras ações que o compõem. Exemplo, ao elevarmos os braços pela direção lateral do corpo, é possível identificar várias ações nesse movimento, como abrir, esticar, contrair, entre outras ações que se derivam a partir delas.

Já o gesto são movimentos que acontecem em partes do corpo (RENGEL, 2015), como por exemplo, o modo como movimentamos o ombro ou viramos a cabeça para uma comunicação com alguém, logo, o gesto faz parte da subjetividade de cada pessoa.

Em virtude disso, as *ações corporais* detalham o movimento e, portanto, todos os movimentos contêm infinitas *ações corporais*. Nesse detalhamento do movimento, as *ações corporais* que o formam, sejam passos de dança codificados ou não, são aprendizados sensório-motores de produção e reprodução de movimentos sistematizados (ou não), que são ampliados e transformados desde a nossa inserção e interação sociocultural. Por isso afirmamos sua comunidade nos corpos em modos de diferenças/semelhanças.

O conceito de *esforço* (LABAN, 1978) nos chama a atenção para a ação que já acontece internamente, sendo, portanto, o movimento já existente no corpo. A professora e pesquisadora Lenira Rengel estudou durante 23 anos com Maria Duschenes² (aluna de Laban e de Lisa Ullmann³, uma das assistentes de Laban). Seus estudos da Arte do Movimento se articulam com conhecimentos recentes das Ciências Cognitivas, cujas descobertas afirmam as não dicotomias entre mente X corpo e interno X externo, por exemplo. Por isso é importante ressaltar que a ação

² Maria Duschenes (Budapeste, 26 de agosto de 1922 a São Paulo, 05 de Julho de 2014) é uma pioneira da dança moderna no Brasil. Destacou-se como educadora e coreógrafa, sendo uma das principais responsáveis pela difusão do método Laban no país.

³ Lisa Ullmann (Berlim, Alemanha, 17 de junho de 1907, a Chertsey, Reino Unido, 25 de janeiro de 1985) foi professora, dançarina e pesquisadora em dança. Lembrada predominantemente por seu trabalho em associação com o pioneiro da dança Rudolf Laban.

acontece tanto internamente quanto externamente, ainda que não perceptível a olho nu. A autora (em Curso de Extensão - 2018) Laban afirmava a importância do “interno” do movimento, pois seus estudos conclamavam para a importância do intelecto, da emoção, da intenção e não apenas da forma do movimento. O *esforço* não está relacionado apenas à questão da força ou peso, mas à atitude em relação ao que Rudolf Laban denominou de fatores do movimento (fluência, espaço, peso e tempo), que ocorre na ação do movimento (interno/externo). “Esforço é o ritmo dinâmico⁴ do movimento do agente⁵” (RENGEL, 2014, p. 70).

De acordo com Ribeiro (2015), a ação cognitiva é o ato de conhecer algo. Trata-se de um processo de instâncias corpóreas em relação com o mundo em ação consciente ou inconsciente. “Etimologicamente, o termo *cognição* tem origem em *cognoscere*, significando *adquirir conhecimento*. Quando se diz que o sistema é cognitivo, diz-se que ele é capaz de conhecer, ou seja, de aprender” (RIBEIRO, 2015, p. 26). Aprendemos *as ações corporais* (LABAN, 1978) e cada corpo de modo particular também constrói possibilidades de conhecer. “A cognição é construída na interação e a partir da interação entre o sistema corpo e ambiente, que, por sua vez, não se dão de maneira separada, ainda que distinguíveis” (RIBEIRO, 2015, p. 51 e 52).

Importante compreender que o dualismo corpo x mente se reverbera nas falas/escutas/ações, constantemente no ensino-aprendizagem. Para destacar essas re/produções, discutimos e entendemos o corpo que conhece como *corponectivo*, noção que Rengel (2007) propõe para abordar corpomentemente trazidos juntos.

Efetivar a noção de corponectividade em processos de improvisação em dança no contexto escolar é compreender que não há fracionamentos entre corpo e mente e entre saberes. A possibilidade de agir no mundo está no contato com o outro, por sermos corponectivos e corponectados (ligados) entre nós também, enquanto espécie, interesses, ações corporais, por exemplo. Nossas experiências em linguagens, sentidos, sons e ideias acontecem e só podem acontecer no eucorpo[i]correlacionado com o que acontece no mundo e inerentemente, em nós. Portanto, nossas ações, qualquer uma delas, são corponectivas. Assim sendo, é importante ressaltar

⁴ De acordo com Rengel (2014, p. 51), a palavra “dinâmica refere-se à combinação das qualidades de esforço. Dependendo da escolha das qualidades, é gerado um tipo de dinâmica”.

⁵ Rengel (2014) utiliza a palavra “agente” como sinônimo para pessoa, artista, professor, estudante, bailarino, ser humano, entre outros.

que fragmentações como razão-emoção, teoria-prática e outras dicotomias são separações artificiais, pois essas instâncias acontecem simultaneamente (RENGEL, SANTANA E LUCENA, 2018, p. 03).

Por conseguinte, realizar ações corporais é um ato cognitivo, trata de um entendimento em que a escuta, a fala, a replicação, a ação e a reprodução de uma escultafalareplicaçãoação *corponectivamente* está dialogando entre si. É necessário frisar também que ações tornam-se corpo como se fosse algo simples, corriqueiro. Na maioria das vezes não nos questionamos como se dá o aprendizado delas, que emergem de processos socioculturais, biológicos, sensório-motores. A ação cognitiva surge com a capacidade que cada corpo tem de re/estabelecer relações com o conhecer. É uma ação corponectiva – partindo do pressuposto que ocorre com/no corpo na interação e experiência - memórias, emoções, linguagens – no ambiente. Não podemos esquecer que a cognição está relacionada ao ensino-aprendizagem, processo no qual o movimento na dança é nuclear para a construção do conhecimento.

Compreendersentirpensar, assim mesmo, tudo junto, como parte de processos conjuntos é mister para compreensão de nós mesmos. Como dizer que dançar, escrever, falar são ocorrências separadas de algo que é corpo? Ou seja, que simplesmente acontecem? Como se não estivessem sendo operados no corpo, pelo corpo (RENGEL, 2015, p. 115).

1.1 AÇÃO CORPORAL – COMPARTILHAMENTO – DIFERENÇAS – SEMELHANÇAS – COMUM

Laban (1978) propôs a significação do termo *corporal*, tratando o corpo como processo conjuntamente intelectual, físico, espiritual, ou seja, chamando a atenção para complexidade dessas ocorrências, sendo codependentes umas das outras. De acordo com Rengel (2014), Laban fez uma diferenciação entre *ação física* e *ação corporal*. “Há infinitas ações: correr, torcer, pular, engatinhar, saltitar, enfim todas as ações que os agentes fazem, sempre com a ideia de Laban de que a ação não é só física ou mecânica” (RENGEL, 2014, p. 27), porém uma totalidade intelectual, motora, espiritual e física. Pois o entendimento apenas da ação, como uma *ação física*, é dizer que a mesma não é composta por essa totalidade e sim a

uma função automática/mecânica do corpo. Portanto, dizer *ações corporais* é trazer a compreensão de sua completude corpórea, qualquer que seja a ação, qualquer que seja quem a faça.

Discutir o que nos é comum enquanto *ações corporais* é discutir culturas, *epistemologias*⁶, danças, crenças, gêneros em processos e configurações de compartilhamento e retroalimentação de semelhanças e diferenças.

Dizemos que nossas ações corporais são comuns por serem comuns a outras pessoas. Enquanto ações comuns, elas pertencem a nossa esfera coletiva, como ações que todos podem fazer (salvo possíveis limitações) e enquanto padrões de movimento se referem à esfera particular, ao jeito de fazer que cada um encontra em termos de movimento. Portanto, afirmamos que possuímos ações em comum, porém elas não são homogêneas, não são iguais para todos. A cada dia em que andamos, mesmo que seja o mesmo trajeto, durante uma média recorrente de tempo, esse andar nunca será igual, mesmo que se trate da mesma ação de andar ou, na tentativa de um esforço intencional em fazer do mesmo jeito (RENGEL; SANTANA E LUCENA, 2018, p. 08).

É importante frisar que, no contexto escolar, artístico e social, as variações de estruturas corporais tornam-se possibilidade no processo de ensino-aprendizagem. As diferenças/semelhanças são disparadoras de práticas, em conjunto ou singularmente. Reconhecemos nas *ações corporais* na Dança as singularidades de cada corpo. Algumas ações são ocasionadas por *contaminações* (GREINER E KATZ, 2015). Muitas vezes nos imitamos uns aos outros de forma in/consciente. Essas reconstruções de movimentos têm um papel fundamental para os resultados de ampliação das ações corporais como material para se pensar, fazer e refazer dança. Para produção de outras possibilidades de movimentações, o próprio corpo, ao se aproximar da movimentação do outro, apresentará diferenciações que são inevitáveis em virtude das particularidades de cada pessoa. A multiplicidade de corpos e estruturas opera de amplos modos. Mesmo que haja limitações, que seja dobrar algum membro no corpo, essa ação acontece em outras partes. O movimento não é o só o que é perceptível a olho nu. As diferenças/semelhanças

⁶ O conceito de epistemologia se referencia no sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2018). De acordo com mesmo, toda e qualquer experiência, seja em espaço social, escolar ou artístico pressupõe re/produzir uma ou várias epistemologias, ou seja, vários conhecimentos.

entre as estruturas corporais ocorrem de modos plurais e nas suas qualidades particulares.

Figura 1



Figura 1 - Fotografia: Thiago Santana, arquivo pessoal (2018). Curso Laban 3.2018 (Profª. Drª Lenira Rengel).

Laban (1978), ao analisar e explorar as ações dos movimentos do cotidiano, possibilitou análises de modos de dançar/ser/existir. A amplitude existente proporciona modos diversos ao dançar, partindo do próprio repertório corporal. Há, então, diversas vertentes na dança a serem desenvolvidas com estudos e experimentações das *ações corporais*, com procedimentos para fomentar autonomia da pessoa para uma maior consciência de mover-se.

Os saberes, assim como as *ações corporais*, são passados, aprendidos e transformados em inúmeras variações. A teoria *corpomídia* Greiner e Katz (2015) colabora para a compreensão da dança, do mover-se. Afirma que o corpo não pode ser aceito e definido como um processador de informações, mas apto ao acontecimento e surgimento do diferente, do novo. Permanece sempre aberto à troca de aprendizados, estando sempre em relação a algo, seja com pessoas,

ambiente, objeto, interagindo e se modificando e/ou se ampliando, como um conjunto de relações que se retroalimentam de modo singular a cada pessoa.

A teoria Corpomídia conjuga diversos afluentes teóricos para explicar um corpo que nunca se apronta – e esse argumento evolucionista de não completude é o que a distingue de tantas outras teorias que abordam nomeações semelhantes (GREINER E KATZ, 2015, p. 10).

De acordo com o conceito de *corpomídia*, quando a informação e corpo se deparam, isso se transforma em corpo, pois o emissor e receptor não estão separados por um “veículo” onde ocorreria o processamento da informação. O corpo não é processador, porque processadores não mudam de forma quando lidam com as informações com as quais se relacionam, mas se transformam em combinação com o tipo de informação com o qual lida justamente porque a transforma em corpo, sendo um processo de conhecimento de si mesmo e do mundo a sua volta.

1.1.1 TECENDO DIFERENÇAS/SEMELHANÇAS NA DANÇA

Buscar o entendimento em *falas e ações corporais* as diferenças/semelhanças na dança foi de extrema importância no exercício do ouvir e perceber corpos variados nestes processos. O traçado de pessoas fomenta e questiona a questão central da pesquisa, “o que é diferença e o que é semelhança na dança”. Com a proposta, surgiram questões com tensões e análises para reflexão das diferenças e semelhanças na sociedade. Desse modo, para melhor compreensão, precisamos pensar no sentido e significados das palavras.

D-I-F-E-R-E-N-Ç-A – Quando buscamos o significado da palavra diferença, subtendemos que é a propriedade do que é variado, diverso, múltiplo. Essa ideia surge desde a conjuntura na formação da palavra, cada letra que a compõe nos permite pensar na separação entre as letras e o hífen. Não podemos esquecer que para escrita dessa palavra se faz necessário o entrelaçamento com outras letras, se bem que os corpos também traçam e compartilham diferentes *ações corporais* (como a ação de sacudir, empurrar, apertar) em seus processos individuais. Além disso, a letra “D”, primeira letra que compõe o corpo da palavra **diferença**, pode

ser utilizada também para outras derivações do nosso vocabulário, e com características e significados múltiplos, como por exemplo, ditadura, desigualdade, direitos, deveres, didático, dúvida.

Figura 2

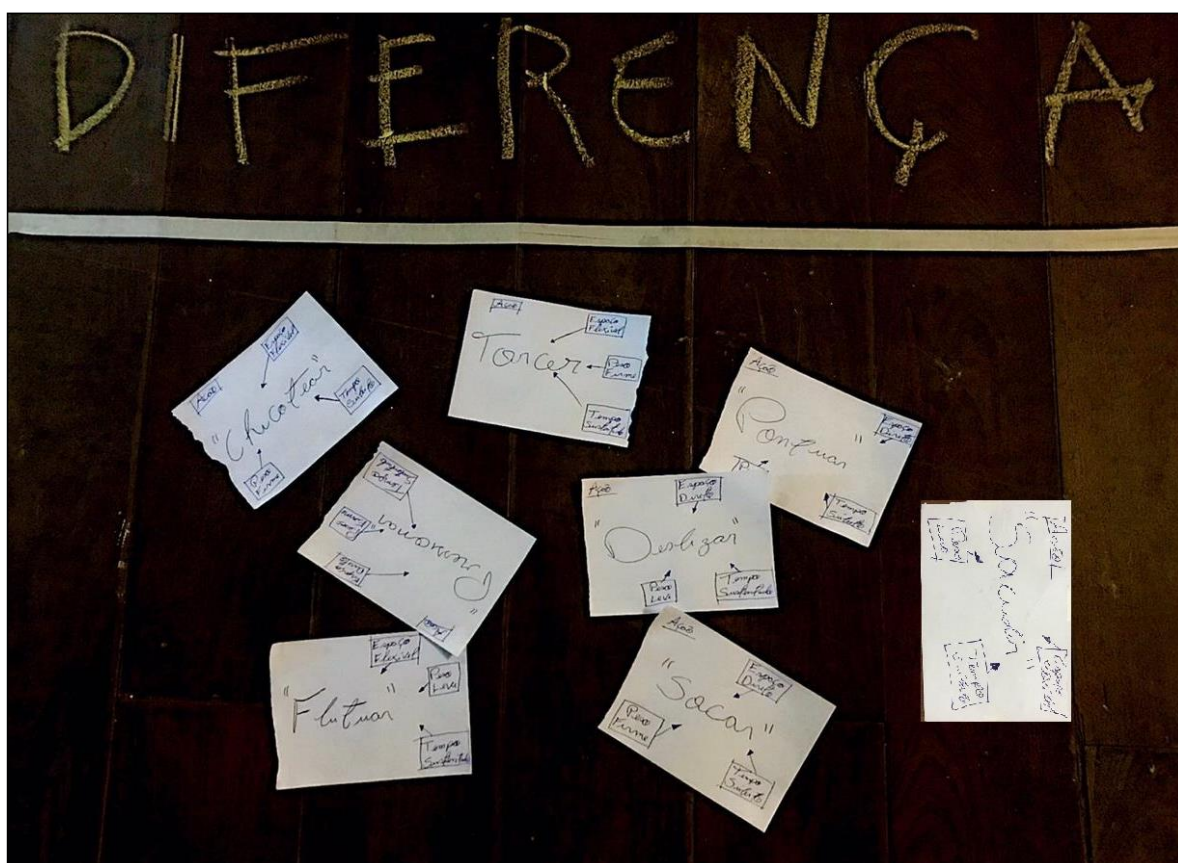


Figura 2 - Fotografia: Thiago Santana, arquivo pessoal (2019). Diferença.

S-E-M-E-L-H-A-N-Ç-A – Parte do pressuposto da característica do que é semelhante, ou seja, com a identificação de algo que se aproxima, comum, como por exemplo, as *ações corporais* e a verbalização da palavra, ambos os processos ocorrem no/em corpo. Portanto, os corpos se assemelham. As pessoas que estão a nossa volta perpassam por elaborações de movimentos que se distinguem. As nossas semelhanças surgem desde a nossa interação com outra pessoa, no lar, na escola ou em outros ambientes. Semelhanças não só em relação à estrutura corporal, ou por sermos também compostos de neurônios, mas que surgem por

serem necessárias, pois é preciso existir algo que nos assemelha para um convívio social.

Em vista disso, imaginemos uma sociedade em que só existissem diferenças e nenhuma semelhança. Propomos essa reflexão metaforicamente, pois é algo irreal, impossível. As semelhanças são necessárias, assim como a multiplicidade de corpos para nos diferenciar.

Figura 3

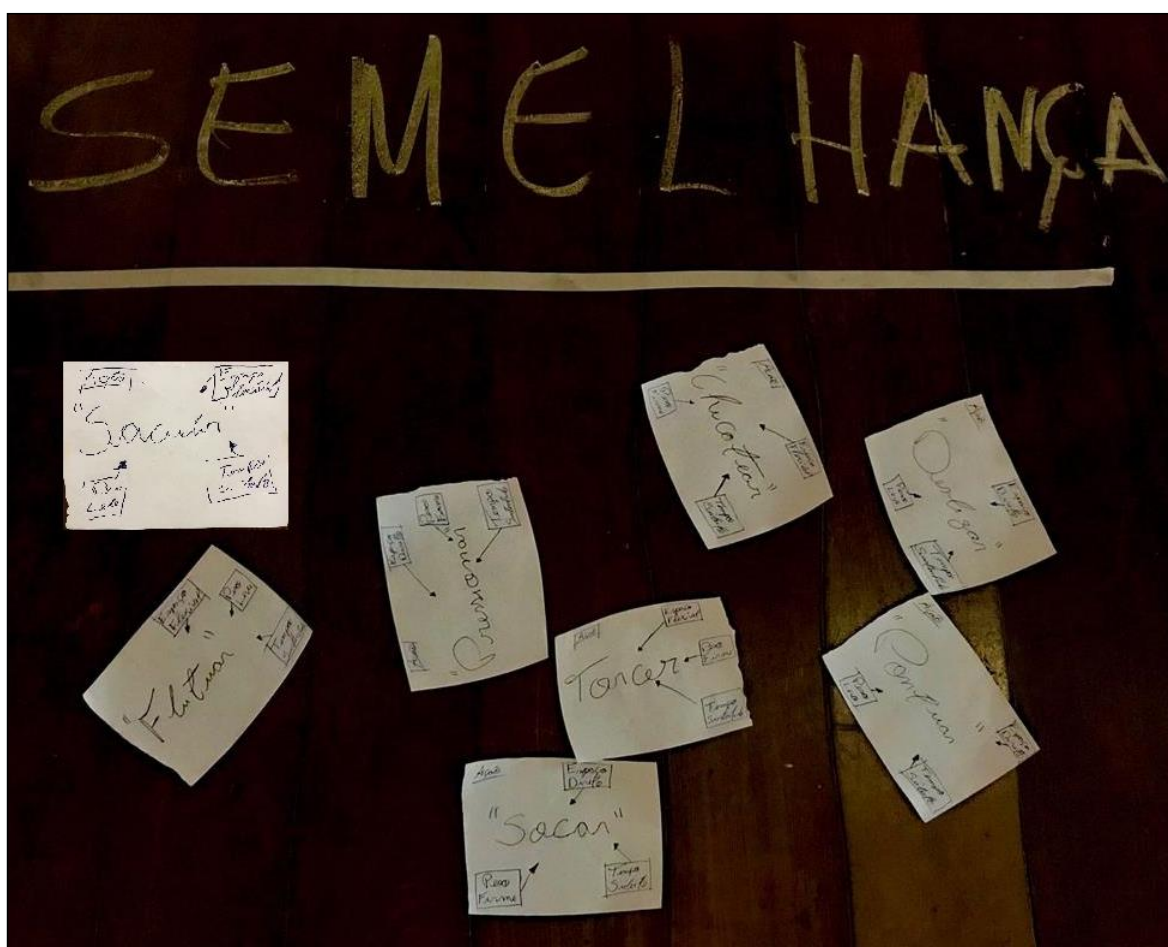


Figura 3 - Fotografia: Thiago Santana, arquivo pessoal (2019). Semelhança.

Deste modo, propusemos que as diferenças/semelhanças compartilhassem suas variações de ideias – ações corporais – discursos – falas nos diálogos ocorridos nos processos de cada pessoa. Aguçamos com a seguinte questão: “Na

sua perspectiva, o que é diferença e semelhança no ensino-aprendizagem em dança? Na vida? Ou nas relações socioculturais?”. Com essas perguntas foi possível evidenciar diferentes perspectivas que se atravessam em semelhanças nas falas e discursos.

Seguem abaixo alguns dos relatos de diálogos em entrevistas coletadas com pessoas de vários campos de conhecimento.

Diferença/semelhança A:

“Posso pensar então em semelhanças e diferenças dentro dessa metodologia que desenvolvo, é, apesar de tratar-se de ancestralidade, apesar de tratar de, vamos dizer de uma identidade, de uma individualidade de cada pessoa, isso consegue ser fomentado dentro do percurso, dentro dos laboratórios criativos, dentro de uma composição, dentro de uma pesquisa, o diverso tá latente o tempo todo, a gente preza e a gente dá valor ao que cada um traz como seu, cada um traz sua história, cada corpo carrega sua memória, carrega suas marcas[...]

Vamos dizer, cada corpo dança a sua história, cada corpo revela sua própria dança[...]

Porém, quer queira, quer não, existe uma unidade[...]

Talvez uma semelhança de foco, de busca, de acreditar naquilo, é, e também de uma linguagem cênica né? De uma poética ali provocada, então, por mais que seja diferente, cada qual com seu corpo dançando, dançando a sua história, há momentos onde esse coletivo fortalece e se sobressai[...]

Doutoranda - USP. Prof.^a Ma. do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Sergipe. 32 anos. Aracaju (SE).

Diferença/semelhança B:

“As diferenças se alinham quando nós temos semelhanças, é, na turma que eu ministro aula, eu tenho alunas e alunos de todas as idades e profissões diferentes, eu tenho na turma profissionais da dança, é, terapeutas, atletas de corrida, é, alunas da Escola de Dança, é, alunos de outras unidades[...]

São pessoas diferentes, diferentes porque nós trazemos no nosso corpo a nossa marca ancestral de tudo que vivemos, é, com os nossos pais, avós, bisavós, tataravós, enfim, nós carregamos essas marcas no nosso corpo, mas semelhantes porque todos chegam com o mesmo objetivo, fazer uma aula, trabalhar o corpo[...]

A primeira diferença entre nós, eu sempre comento sobre isso, é a nossa identidade, nós temos uma identidade única, uma única digital, nenhuma pessoa no mundo tem uma digital igual a outra pessoa[...]

Mas acredito que apenas nesse sentido. Todos temos DNA, não é? Todos temos é, todos e todas olhos e bocas, braços e pernas, seja um, dois, nenhum, acredito realmente que as diferenças, elas se assemelham quando os objetivos são iguais[...].”

Mestranda, professora, dançarina, coreógrafa, cantora, instrutora de Pilates. 56 anos, Salvador (BA).

Diferença/semelhança C:

“A diferença que a gente carrega é muito da nossa história, né? E as semelhanças estão nos encontros, que nos encontros fazem com que a gente respeite as diferenças e crie coisas novas, né? [...]

São corpos diferentes que estão ali, o professor chega ali naquele encontro e ele vai encontrar as semelhanças, ele vai trazer a forma dele de ensino, a metodologia dele, então, assim, eu chego lá para encontrar algo diferente e o professor está ali para trabalhar, tipo, as semelhanças dos alunos e para criar algo diferente[...]”

Mestranda, pesquisadora, professora e artista da Dança. 28 anos. Espírito Santo (ES).

Diferença/semelhança D:

“Dentro do meu ensino como professora de dança, percebo que são bem visíveis as semelhanças quando se fala de improviso, se eu peço no primeiro dia de aula pra improvisar, e coloco uma música qualquer, a maioria, de uma forma ou de outra, parte para movimentações características do ballet, claro, cada um na sua particularidade, mas tenho observado muito que, mesmo alguns nunca terem frequentado aulas de ballet, os levam a fazerem movimentações do ballet clássico, é como se já estivesse impregnado, seja por experiência ou por vídeos, enfim[...]

Como diferenças, justamente são essas cargas de coisas que cada um tem individualmente, são movimentos parecidos com emoções diferentes, digamos assim, cada movimento de cada corpo transmite algo completamente distinto, um braço que traz uma leveza, outro um movimento mais fluido, cada um transmitindo a partir do que se vive e viveu”.

Professora de Dança, 25 anos, Lagarto (SE).

Diferença/semelhança E:

“Diferenças e semelhanças, elas são às vezes visíveis e palpáveis, é, eu digo isso fisicamente, as diferenças são entre corpos, entre cabelos, as diferenças na forma de andar, na forma de falar, e as semelhanças que também acontecem aí, né? Nesse quesito palpável, são pontos de encontros e pontos de distanciamentos em relação ao outro, né? As diferenças é o que me distancia do outro, ao mesmo tempo em que ela consegue me aproximar em uma outra perspectiva de empatia, de tentar compreender. E as semelhanças, elas me aproximam do outro, né? Ela é esse elo mais próximo de identificação, encontrar no outro um pouco de si é, ao mesmo tempo que também acaba trazendo alguns conflitos na semelhança[...] entender quais são as suas diferenças, é respeitar essas diferenças, incluir as pessoas e suas diferenças independente de qual seja a diferença, e que as pessoas também acabam percebendo que também temos coisas semelhantes, somos humanos, então acho que isso é um ponto inicial, somos humanos. E o que temos para além do ser humano, o que temos de ponto convergente, para que a gente possa construir coletivamente é, e aí os grupos acabam criando suas próprias identidades a partir desses distanciamentos e dessas aproximações[...]

Professor de Teatro, 27 anos, Aracaju (SE).

Diferença/semelhança F:

“Quanto às diferenças, desde a entrada no curso, né? Acho que é quando a gente nota, se percebe melhor com essa questão de diferença, porque eu sou cotista, por renda, por cor e a gente é acostumado com um padrão de estudante de medicina que acabou se contrapondo com essa questão dos estudantes cotistas que vieram um pouco para mudar essa realidade, e aí a gente já se depara com os estudantes padrão, que seriam aqueles estudantes brancos, de classe média alta e que estudaram em escola particular, então já ouve um pouco, é, essa questão de impacto na minha entrada no curso e também a questão na nova relação que os professores tinham que desenvolver, né?, com a gente, já que eles estavam acostumados com outro tipo de alunos[...]

Uma profissão que a gente lida com pessoas, é uma profissão que a gente lida com diferenças. Cada pessoa que está ali tem uma história diferente, tem uma construção diferente, chegou de maneira diferente até ali, levou mais ou menos tempo para conseguir[...]

E, lidar com o diferente às vezes é assustador. O curso de medicina da UFS ele tem quase 50 anos e as cotas são recentes, há pouco tempo a gente teve essa inserção de alunos cotistas, de alunos com a renda inferior, de escola pública, negros, pardos, deficientes, e é uma coisa interessante de se ver.

Por exemplo, na minha turma tinha dois alunos negros e um deles não chegou até o final[...]

É um curso que não, não condiz com nossa realidade populacional, na realidade, né? Não condiz a isso, então nós temos pessoas com a classe econômica muito alta e pessoas como pouquíssima condição e isso é muito bom, só que precisa de às vezes ter mais apoio, ter mais incentivo[...]

Aluna de Medicina da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Cotista, 25 anos.
Fátima (BA).

Diferença/semelhança G:

“Primeiro é preciso entender que todos os processos de relação entre pessoas, centros educativos, sociais, culturais e históricos estão determinados por processos de normatização e normalização das pessoas. Então, é preciso entender que existem mecanismos que provocam a ideia da norma, processos de tornar tudo igual, comportamento igual, religião igual, um Deus igual, é, uma educação igual, processos para aprender e ensinar iguais, é, dançar igual, enfim, e uma ideia de que a partir disso é preciso formar com processos muito subjetivos, muito sutis de tornar pessoas para esses aspectos e para a reprodução das categorias. Então, o que nos torna, o que torna, por exemplo, o homossexual é, os gays, as lésbicas, né? É, pessoas semelhantes são as categorias de sexualidade, por exemplo, então, essa ideia de que você está atraído sexualmente, ativamente por uma pessoa do outro sexo, então isso nos torna semelhantes, por, por, pela categoria da sexualidade[...]

Então, até que ponto somos semelhantes, se todos os processos são tão diferentes, né? Se os atravessamentos de cada uma dessas pessoas que são gays, lésbicas, por exemplo, são diferentes, a forma que eu percebo que sou homossexual é diferente da forma que a pessoa se percebe[...].”

Prof. Me. em Dança, 29 anos, Salvador (BA).

Diferença/semelhança H:

"Bom, meu lugar de fala hoje é um lugar confortável, né? Posso dizer assim, uma mulher branca, é, com emprego efetivo, apesar de todas as tensões que estamos passando nesses últimos tempos com esse novo governo nos ameaçando, mas ainda é um lugar privilegiado. Uma professora, universitária, branca, efetivada, mas que eu tenho clareza de que essa minha compreensão de diferença e semelhança no processo de ensino-aprendizagem, o que me alimenta a pensar, repensar, rever os meus mecanismos, os meus processos, é, os meus meios, a minha própria metodologia, nesse modo de operar. Primeiro que eu entendo que aprendizagem, educação, é uma via de mão dupla e nós nos retroalimentamos, professor e aluno, para que eu seja um proponente a necessidade de um outro, e esse outro é o aluno, é um aluno que queira aprender, então, nessa perspectiva, entendo que todos nós somos semelhantes pelo direito de acesso ao conhecimento, à cultura, à produção de saber, à reelaboração de saber, à interpretação e crítica desse saber, né? E pensando isso no ponto de vista da arte, mas

especificamente da arte do corpo, do corpo que dança, somos semelhantes do ponto de vista porque somos todos um corpo e quanto corpo nos fazemos presentes no mundo, por essa condição corpórea[...] No entanto, fica muito claro para mim que as diferenças desses corpos são unos, são singulares e na sua singularidade cada um tem seu modo de aprender, o seu tempo de aprender, logo, as metodologias não podem ser iguais e homogêneas, ou entender que todos estejam no mesmo tempo, espaço de aprendizado, né? É necessário estabelecer outras relações para respeitar e entender as diferenças, que entendendo essas diferenças eu possibilito as semelhanças no ponto de vista que todos possam ter acesso ao aprendizado[...]

Todo corpo dança, e se todo corpo dança, ele precisa ser potencializado para acessar, para descobrir a sua própria dança[...]

Enquanto professor, nós temos que ter esse compromisso, essa responsabilidade de entender que as nossas turmas não são turmas homogêneas, são sujeitos diferenciados[...]

Doutoranda - USP. Prof.^a Ma. do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Sergipe. 50 anos. Aracaju (SE).

Diferença/semelhança I:

Sou negra. E até o início deste ano eu não tinha tipo uma outra oportunidade a não ser faxineira, diarista, dentre outros. Não é desvalorizando, são trabalhos dignos e honestos, mas a sociedade é tão racista que a mulher negra já cresce achando que ela não tem capacidade. E quando é dada uma oportunidade, é que ela começa a enxergar que é tudo igual, que ela tem sim capacidade de fazer qualquer outro trabalho que uma mulher branca faz.

Atendente, 26 anos. Fátima-BA.

Diferença/semelhança J:

“O QUE EU VEJO DE DIFERENTE SÃO OS GESTOS, OS GESTOS CORPORAIS DOS PARTICIPANTES, ONDE CADA UM CONTRIBUI DE SUA MANEIRA, CADA UM TEM UMA FORMA DE, É, UMA FORMA SUA DE PASSAR O QUE AQUELA COREOGRAFIA QUER MOSTRAR PARA O PÚBLICO E AO MESMO TEMPO, COMO, POR SER UM TRABALHO EM GRUPO ACABA QUE AOS POUCOS MESMO QUE INDIRETAMENTE A GENTE ACABA SE ASSEMELHANDO COM ALGUMAS PESSOAS, PORQUE A GENTE COMEÇA A SE IDENTIFICAR, OU COMEÇA A GOSTAR OU ACHAR INTERESSANTE A MANEIRA QUE AQUELA PESSOA ESTÁ FAZENDO AQUELA DETERMINADA COREOGRAFIA E ACABA USANDO AQUILO COMO REFERÊNCIA, MAS MESMO ASSIM VOCÊ ACABA FAZENDO DE MODO DIFERENTE, SE ASSEMELHA, MAS AO MESMO TEMPO ESTÁ SE DIFERENCIANDO PORQUE TODO MUNDO TEM UM JEITO DE PASSAR SUA VERDADE NA DANÇA, PORQUE ATÉ UM SORRISO OU UM MOVIMENTO DIFERENTE ACABA FAZENDO COM QUE VOCÊ SEJA, TENHA UMA FORMA INDIVIDUAL DE TRANSMITIR O QUE VOCÊ ESTÁ SENTINDO NAQUELE MOMENTO, É COMO SE FOSSE UMA EXPRESSÃO DO SEU SENTIMENTO, AÍ POR ESTAR EM UM AMBIENTE ONDE TODOS COMPARTILHAM DO MESMO OBJETIVO, QUE É MOSTRAR, MOSTRAR A SUA HISTÓRIA, NO CASO A HISTÓRIA QUE ESTÁ SENDO CONTADA ALI ATRAVÉS DAS COREOGRAFIAS, ACABA QUE TODOS SE ENTROSAM POR TÁ COM AQUELE MESMO OBJETIVO, AÍ ESSAS SÃO AS SEMELHANÇAS NO CASO, AS SEMELHANÇAS SÃO PESSOAS BUSCANDO CONQUISTAR UM TÍTULO OU ATÉ MESMO PRESERVAR A CULTURA, OU ESTAR INSERIDO, NÉ, EM UM GRUPO ONDE MUITAS VEZES ACABA COM QUE VENHA INTERFERIR DE MODO POSITIVO NA VIDA, NA VIDA DA PESSOA QUE ACABA TENDO OPORTUNIDADES, CONHECENDO PESSOAS, COM QUE ACABA TRANSFORMANDO SUA VIDA PRA MELHOR[...].”

Quadrilheiro, 28 anos. Ex-coreógrafo, coordenador, dançarino da Quadrilha Arrasta-pé. Fátima (BA).

Diferença/semelhança k:

“Então eu não tenho, né? Estudo leitura específica sobre conceito da diferença ou abordagens específicas de diferença e semelhança, então a minha fala é dentro dessa minha experiência de vida mesmo, de, do que a gente considera pelo senso comum mesmo da diferença e semelhança. Mas para mim, é isso, o que nos assemelha é exatamente a diferença. Porque todos nós, cada um, é diferente um do outro, né? É, de estrutura física, de subjetividade, de experiências, mesmo que a gente conviva e tenha, né? Passe pelas mesmas situações, mas a gente lida de forma diversa e diferente em cada, em cada situação, justamente pelo repertório de cada um, pelas questões físicas, biológicas, enfim, e situacionais mesmo. Então, é isso, para mim a diferença é o que mais nos assemelha, é por sermos tão diferentes que somos tão parecidos[...]

Socialmente, né? Eu observo que tratam a diferença como uma, de uma maneira negativa, como um problema e como existe, é, os padrões, né? É, a hegemonia de pensamento e a tentativa de hegemonia de corpo, justamente para puder manter privilégios e o mecanismo de poder em relação aos corpos que são considerados diferentes, essa questão da normatividade, que é essa tentativa também de aproximação de “ah, você é diferente porque você não é igual”, pensando na questão da diferença, ou da deficiência, é, como os bípedes que essa, esse conceito, né? Que eu estou tentando desenvolver no doutorado, pensando sobre essa estrutura que rege a partir de uma normatividade de corpo não na forma de se locomover, mas de como é uma estrutura mesmo que rege pensamentos, comportamentos, as políticas públicas, a arte, a cultura, enfim, todas as instâncias a partir de um entendimento de que a deficiência, do que é deficiente é tão diferente que não dá nem para conviver e não dá para estar nos espaços e por isso tantas exclusões, tanta violência, invisibilidade, e aí a gente que está nesse lugar quer pertencer ao mundo, a gente começa a querer parecer o que a gente não é. Então, como eu também, na minha vida toda eu não tive muitas referências, não tive relação com pessoas com deficiência, então a minha maior referência sempre era o corpo bípede, então a minha construção do belo, eu não me considerava bonito porque nada no mundo diz que meu corpo era bonito, a mídia, a moda, a arte, a dança até hoje coloca o tempo inteiro distinção da diferença, da diversidade, então existe um corpo a priori que determina, é um corpo bonito, é um corpo apto e um corpo possível para realizar determinadas ações e funções e o meu nunca é considerado, então a gente com o desejo de pertencimento, a gente vai tentando se assemelhar, então eu nunca usei short na rua pra poder tentar esconder minha perna fina, minhas camisas eram

mais folgadas para esconder minha escoliose, na tentativa de me parecer, é isso, de um corpo mesmo cadeirante pudesse de alguma maneira ter alguma semelhança com esse corpo bípede, esse corpo aceito[...]

Eu não sou só deficiente, eu não sou só homossexual, eu não sou só essas duas coisas, mas, dentro da minha relação com o meu corpo, comigo mesmo, é, é isso, eu comecei a entender que, quanto mais a gente assume, aceita e, é isso, e exerce na vida o que a gente é, mais fácil é lidar com esse olhar do diferente, como só se a gente fosse o diferente, só a bicha é diferente, só o deficiente é o diferente, porque existe essa ideia do normal e que o diferente é isso, é considerado o negativo e ruim[...]"

Doutorando em DMMDC - Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. Prof. da Escola de Dança da UFBA. Diretor do Grupo X de Improvisação em Dança. 43 anos. Salvador (BA).

Os recentes relatos das diferenças/semelhanças apresentadas evidenciaram para a reafirmação que os corpos elaboram *falas* e *ações corporais* variadas e singulares de compartilhamentos na interação com outras pessoas. Além disso, é possível afirmar que, nas falas e ações corporais, para o desenvolvimento cognitivo ocorrer, precisamos de outros corpos diferentes/semelhantes a fim de que haja a comunicação e ampliação do nosso repertório corporal. Pois os corpos surgem a partir da relação entre as diferenças e semelhanças de pessoas. E os corpos dialogam com outrxs a partir das *ações corporais*.

Portanto, os corpos socam, flutuam, pressionam, deslizam, pontuam, torcem, chicoteiam, sacodem, dançam. Conhecimentos esses aprendidos e ampliados a partir das *ações básicas* de movimentos, e que são elaboradas nos corpos, nas diferenças e atravessadas nas semelhanças. Vejamos, (1.) pense e/ou execute a sua diferença com uma dessas *ações básicas*. (2.) Pensou e/ou executou? (3.) Agora, pense e/ou execute a sua semelhança. É preciso considerar que essa ação do pensar e/ou executar da *ação básica* é uma ação comum a todxs os corpos.

Elaboramos diferenças/semelhanças, verbalizamos diferenças/semelhanças, pensamos diferenças/semelhanças, refletimos diferenças/semelhanças por sermos corpos diferentes/semelhantes.

Figura 4: Diferença/Semelhança



Figura 4 - Fotografia: Thiago Santana, arquivo pessoal (2019). Grupo X de Improvisação.

As semelhanças surgem nas diferenças e as diferenças surgem nas semelhanças, assim como o significado das palavras diferença e semelhança, dos corpos, das pessoas, dos espaços de compartilhamento de conhecimento surgem de diferentes/semelhantes perspectivas.

1.2 FATORES DE MOVIMENTO

A análise do movimento de Rudolf Laban (1978) (RENGEL, 2015) contribui para a reflexão e compreensão do que é chamado de aspectos qualitativos do movimento. O pesquisador elaborou uma codificação, na qual propôs que, para o movimento acontecer, deve haver uma intenção para uma atitude expressiva (tanto

intelectual, quanto física e emocional), um esforço ou intenção para. Esse esforço/intenção/atitude (inconsciente ou consciente) se dá para os “quatro fatores de movimento”: fluência, espaço, peso e tempo.

A partir de uma atitude interna do agente para com os fatores de movimento e de sua maneira de responder ao mundo, desenvolve-se o esforço que comunica e é a qualidade expressiva do movimento. Atitude, esforço e movimento não se dão necessariamente em sucessão, ao contrário, ocorrem simultaneamente. Esforço é tanto intelectual, emocional, quanto físico. O movimento pode ser descrito em termos de qualidade de esforço. Há uma relação intrínseca e específica entre esforço e forma que se manifesta no movimento (RENGEL, 2014, p. 70).

Os fatores, com suas qualidades de esforço, constituem o movimento, seja em uma ação básica ou em um movimento mais complexo e não habitual no vocabulário corporal da pessoa que se move e/ou dança. Eles estão imbricados, todos os quatro elementos e suas qualidades, porém, ao serem analisados mais atentamente, é possível, de acordo com a análise de Laban, perceber o fator predominante e/ou ênfase em determinado(s) fator(es) e qualidades durante a execução do movimento.

Tabela de fatores de movimento de suas qualidades de esforço:

Quadro 1: Lista dos fatores de movimento, de acordo com Laban

FATOR	QUALIDADE
Fluência	livre e/ou controlada;
Espaço	direta e/ou flexível;
Peso	leve e/ou firme;
Tempo	rápido e/ou lento.

Fonte: RENGEL, L. Dicionário Laban. 3ª edição. Guararema, SP: Anadarco, 2014.

O primeiro fator de movimento que se manifesta no desenvolvimento é o **Fator Fluência**, não condicionante para a *ação básica*, já que o corpo/movimento inevitavelmente já é fluência. “Ao se observar um bebê, é possível ver seus movimentos de expansão e contração, e a fluência se manifestando com qualidade de esforço liberadas e/ou controladas” (RENGEL, 2014, p. 75), tendo como característica a manifestação da emoção. No processo cognitivo a fluência contribui no aprendizado das outras qualidades do esforço, sendo elas: *tempo, peso e espaço*. Esses fatores apresentam-se logo depois no decorrer do desenvolvimento.

Qualquer ação corporal contém a qualidade livre e/ou liberada – “A qualidade de Fluência livre é descrita como fluente, abandonada, continuada, expandida”, e/ou controlada/contida/limitada - “A qualidade de Fluência controlada é descrita como cuidadosa, restrita, contida, cortada, limitada” (RENGEL, 2014, p. 76).

A Fluência é considerada como alimentadora dos outros fatores, porque, por vezes, é possível observar em movimentos que qualidades de Espaço, Peso e Tempo permanecem cristalizadas e só a Fluência muda (RENGEL, 2014, p. 76).

O segundo fator e condicionante nas ações perceptíveis no desenvolvimento é o **Fator Espaço**. Dispondo sua qualidade de movimento direta e/ou focada, e que obtém - “Atenção direta no Espaço usualmente emprega movimentos retos e lineares, não há torção dos membros e do tronco”, e/ou flexível/multifocada (tridimensional) – “O movimento flexível é definido como arredondado, ondulante, plástico, indireto. Várias partes do corpo indo a diferentes lugares ao mesmo tempo” (RENGEL, 2014, p. 78).

O *fator espaço* contribui na atenção ao lugar em que se esteja e pode ser atribuído à direção a ser traçada em um percurso. No caso da criança se inicia aproximadamente no terceiro mês de vida, em que a mesma tenta localizar sua mãe, pai ou responsável e objetos a sua volta. “As qualidades de esforço em relação ao *fator espaço* são concernentes ao tipo de concentração ou foco no espaço e não tanto ao aspecto da forma do movimento” (RENGEL, 2014, p. 78). O *fator espaço* tem características e aspectos intelectuais da personalidade.

É importante frisar o espaço também enquanto um lugar não vazio, pois o espaço é composto, por exemplo, por átomos, moléculas e com elementos como a

água, o ar, o solo e os seres vivos que o compõem. Logo, o corpo também é espaço e lugar a ser compreendido na sua completude.

O **Fator Peso** é o terceiro fator evidenciado no desenvolvimento do corpo. Este *fator de movimento* varia entre leve e/ou firme:

Leveza e firmeza podem ser produzidas num movimento inteiramente. Neste caso, o movimento por completo será leve ou firme, analisado como tal e sentido como tal. Entretanto, por vezes o que se percebe, se analisa e se sente são momentos de leveza ou firmeza durante o movimento (RENGEL, 2014, p. 81).

O peso também é responsável no locomover-se, oportunizando ainda quando criança, se não existe um aspecto limitante, começa a se levantar, a engatinhar, caminhar resistindo à gravidade. Nesse período, vai obtendo o controle do peso e tornando mais fácil a utilização de movimentos dos membros superiores por conta da gravidade. Todavia, mesmo uma criança ou pessoa que não possa se levantar ou caminhar executa, mesmo que micro movimentos que manifestam qualidades do fator peso. “[...] A atitude relacionada ao peso é a **intenção**, a **sensação**. O peso informa sobre o **quê** do movimento. Peso traz ao movimento um **aspecto mais físico da personalidade**” (RENGEL, 2014, p. 79).

O quarto e último fator determinante é o **fator Tempo** variando em movimentações súbitas/rápidas “1- *qualidade súbita é percebida em movimento(s) rápido(s) de curta duração;* 2- *qualidade súbita é percebida em aceleração de curta duração;*” e/ou sustentada/lento “3- *qualidade sustentada é percebida em movimento(s) lento(s) de longa duração;* 4- *qualidade sustentada é percebida em desaceleração de longa duração;*” (RENGEL, 2014, p. 83). O fator condicionante nas ações básicas de movimento também varia em nuances de tempo rapidíssimo e lentíssimo.

A criança no processo de compreensão do tempo cria frases como: “vou ontem” ou “ontem é amanhã”. A noção de tempo é estabelecida aos poucos, assim como os outros fatores, surge aproximadamente aos cinco ou seis anos de idade. Outro exemplo que se refere ao fator de movimento *tempo* é quando nos locomovemos na rua ou na aula de dança e necessitamos passar para o outro lado

do espaço, o fator *tempo* colabora para essa atitude com uma maior precisão, fazendo parte incessante desse processo de locomoção:

Figura 5



Figura 5 - Fotografia: Thiago Santana, arquivo pessoal (2018). Curso Laban 3.2018 (Profª. Drª Lenira Rengel).

O tempo traz ao movimento, um **aspecto mais intuitivo da personalidade**. A tarefa do fator tempo é auxiliar na **operacionalidade**. Isto é proporciona elementos para execução. A atitude relacionada ao tempo é **decisão**, informando sobre **quando** do movimento (RENGEL, 2014, p. 82).

Rudolf Laban (1978) nos legou uma pesquisa com o entendimento de que o corpo que dança, e mesmo corpos que não dançam, podem ter múltiplas vivências com ações e variações com as combinações dos fatores de movimento e suas qualidades. Para Laban, o corpo em suas ações tem uma diversidade de alto grau

a partir de elementos simples, que seja uma ação corriqueira. Todo corpo (toda pessoa) tem a possibilidade de ampliar o seu vocabulário corporal diante das suas características de movimentos, e que se difere de outros corpos a sua volta.

1.3 AÇÃO BÁSICA E AÇÃO DERIVADA

Como recorte da pesquisa, destacamos duas definições e possibilidades no contexto educativo, artístico e social para o direcionamento de processos de improvisação em dança. A primeira é a *ação básica de esforço* e a segunda é a *ação de esforço derivada*.

É importante frisar que as ações básicas de movimento torcer, chicotear, socar, flutuar, deslizar, sacudir e pontuar contêm uma infinidade de possibilidades para o entendimento de corpo. Logo, têm-se as seguintes oito *ações corporais básicas* e seus respectivos *fatores* (RENGEL, 2014, p. 28):

Quadro 2: Lista das oito ações básicas, de acordo com Laban

AÇÃO	ESPAÇO	PESO	TEMPO
Torcer	Flexível	Firme	Sustentado
Pressionar	Direto	Firme	Sustentado
Chicotear	Flexível	Firme	Súbito
Socar	Direto	Firme	Súbito
Flutuar	Flexível	Leve	Sustentado
Deslizar	Direto	Leve	Sustentado
Pontuar	Direto	Leve	Súbito
Sacudir	Flexível	Leve	Súbito

Fonte: RENGEL, L. Dicionário Laban. 3ª edição. Guararema, SP: Anadarco, 2014.

Pensar e propor as ações básicas como aguçadoras da criatividade no ensino-aprendizagem de Dança propicia diferentes percepções para outras ações corporais. Portanto:

Ação básica de esforço é a ação na qual fica evidente uma atitude do agente perante os fatores de movimento espaço, peso e fluência. A produção desta ação se dá na ordenação dentre as possíveis combinações e integração harmoniosa das qualidades de esforço que são imprimidas ao(s) movimentos(s) (RENGEL, 2014, p. 27).

Quando direcionamos nas aulas para a utilização, por exemplo, da ação *torcer*, x alunx, ou dançarinx pode, a partir desta mesma ação, expandir-se em outras configurações particulares. Assim criam inúmeras “ações derivadas” que se derivam das ações básicas, que são *ações mães* (DUSCHENES, 1998 apud RENGEL, 2014).

Figura 6



Figura 6 - Fotografia: Thiago Santana, arquivo pessoal (2018). Curso Laban 3.2018 (Profª. Drª Lenira Rengel).

A começar de duas ações básicas, podemos evidenciar o que Laban (1978) denominou como *ação de esforço derivada*. Segundo Rengel (2014, p. 30), “esta ação fica bastante evidente na rotina diária e também no manuseio de objetos e ferramentas”. Logo, possibilitam fazeres dançantes múltiplos em que uma ação pode reverberar em novas ações corporais e assim compartilhar outras configurações no ensino/aprendizado.

De acordo com Maria Duschenes (entrevista, Maio/1998): "Se enfatizamos uma qualidade e outra menos, já estamos realizando uma ação que, sem dúvida, não é a completa, mas é “filha” dela”, é derivada dela. As ações completas ou básicas são ações “mães”” (RENGEL, 2014, p. 30).

Vale salientar que cada corpo executa, reproduz e elabora de formas distintas, tendo cada pessoa seu processo de desenvolvimento e aprendizado. Essas reflexões remetem à percepção e análise do quanto somos próximos humanamente no sentido de compartilhamento de conhecimentos, falas e escutas na sociedade.

Segue uma proposição:

- 1- Locomovendo-se para frente, obtendo-a com qualidade do esforço do movimento – *Espaço* é direto; qualidade de *Peso* é firme; qualidade de *Tempo* é sustentada;
- 2- Agora pare e gire para direita - *Espaço* é flexível; *Peso* é firme; *Tempo* é sustentado;
- 3- E comece a sacudir - sua qualidade de *Espaço* é flexível; qualidade de *Peso* é leve; qualidade de *Tempo* é súbita;
- 4- Diminua a frequência do movimento e aos poucos vá descendo ao chão e sente-se - qualidade de *Espaço* flexível; qualidade de *Peso* é firme; qualidade de *Tempo* é sustentada;
- 5- Foi difícil de experienciar as *ações corporais*?

1.4 VIADAGEM NAS AÇÕES CORPORAIS?

Ao ser nomeada como bicha, tentaram me eliminar ainda criança. Não apenas meus trejeitos afeminados precisavam ser controlados, mas também os papéis sexuais que supostamente eu viria a desempenhar. Ser bicha era um problema para quem estava próximo. Ser bicha e preta era um problema ainda maior.

Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017)

Neste subtítulo, trato de questões surgidas no meu desenvolvimento e no meu engessamento ou contenção concernente às ações corporais. O significado da palavra “engessamento” aqui destacado propõe o entendimento do que pode ocorrer na *ação corporal*. Por exemplo, pouca flexibilização, não ampliação e sem muita mobilidade nas elaborações.

No período de formação da educação básica fui um aluno que não era destaque positivo em meio aos colegas, devido a fragilidades na escrita, leitura e convívio neste lugar. A escola, assim como outros espaços educativos, me reprimiu e/ou me limitou como estudante para o descobrimento de novas práticas de aprendizagem, e, conseqüentemente, foram disseminadas frases como: “você é burro”; “não será ninguém”; “aluno problemático”; “viadinho”. Nessas falas e escutas proliferadas pelos professores e alunxs da época, surgiu outra questão: “a minha orientação sexual”. Descobrir, aceitar e transformar o entendimento da homossexualidade foi de extrema importância para a discussão e análise que ora se propõe na pesquisa. Minhas ações corporais foram alteradas, reprimidas e engessadas de modo agressivo com a imposição de modelos heteronormativos nas relações e interações com outrxs pessoas.

O processo que se dá na construção individual da pessoa pressupõe que as características iniciais da formação se perdem no decorrer, no tempo e no espaço, e que possivelmente se “engessam”. As modificações das “viadagens” nas *ações corporais* acontecem a partir da interação com outros corpos, principalmente em ambientes que obtêm como modelo heteronormativo, com regras pré-estabelecidas a serem seguidas em sociedade.

Esta escrita, ao trazer a palavra “viadagem”, intenta contrapor-se ao modo pejorativo, na sua grande maioria, com que é expressa cotidianamente. Esse termo refere-se aos corpos homossexuais, que executam ações e comportamentos

amplos, exagerados segundo a valoração e preconceito de algumas pessoas. Em muitos contextos, principalmente escolares, esses modos de ações são reprimidos com atitudes verbais que engessam os corpos.

Se por acaso a criação do homossexual é compreendida como histórica, de onde vem a heterossexualidade como indiscutivelmente natural? Especialmente a medicina, ao formular seus discursos, consolidou tal naturalidade a partir da biologia, quando estipulou que, por precisar de um óvulo e de um espermatozoide, contidos na mulher e no homem respectivamente, a sexualidade normal seria a do desejo e práticas pelo sexo oposto. Entretanto, quando criado o termo homossexual tornaria o oposto ao heterossexual e, portanto, tal configuração de sexualidade deveria também ser analisada (SPARGO, 2017). Pois assim as sexualidades seriam discutidas sem classificações. (SILVA, 2019, p. 48 e 49).

As ações corporais também se referenciam no que se entende pelo gênero feminino ou masculino, algo imposto pelas instituições e sociedade. São atribuídos modos de como pessoas do sexo masculino ou feminino devem sentar-se, locomover-se ou expressar-se. Assim, tudo que se distancia da heteronormatividade é julgado como algo feio, ou melhor, viadagem (no sentido discriminatório e/ou pejorativo). Frases disseminadas como: “ande que nem homem”; “pareceu uma mulher toda”; “credo, podre de viado” são disseminadas como algo insultante. Já imaginou sentir seus movimentos sumirem e se transformarem em algo que não é você? Em alguns espaços educativos no ensinar dança, essa realidade não está muito distante do pensamento e atitudes sexistas⁷, machistas⁸, homofóbicas⁹, hegemônicas¹⁰. Mas por que as ações amplas incomodam tanto? Poderíamos afirmar que o não engessamento do corpo/ações corporais torna-se ação de resistência na sociedade?

De acordo com Santos¹¹ (2018), essas constatações são invisibilidades que fazem parte do epistemicídio ocasionadas pelas ciências modernas eurocêntricas

⁷ Ação ou discurso, que evidencia a discriminação baseada no gênero ou sexual, por exemplo: pressupor que o sexo feminino é inferior ao sexo masculino torna-se uma forma de sexismo.

⁸ Enaltecimento das características socioculturais referentes ao sexo masculino.

⁹ Termo utilizado para caracterizar comportamentos com antipatia, desprezo, preconceito em relação a pessoas homossexuais, bissexuais, transgêneros, entre outros.

¹⁰ A hegemonia indica a superioridade, domínio, poder que algo ou alguém exerce em relação a outros pessoas, culturas, conhecimentos, etc.

¹¹ Boaventura de Sousa Santos é Doutor em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale dos Estados Unidos.

na imposição colonial de regulação social. Compreender as exclusões abissais e não abissais na sociedade é relevante, pois elas acontecem nas danças, nas ações corporais que fazemos nas danças. O contexto de *exclusão* social, segundo o autor, é dividido em dois lados opostos. Em um lado não abissal seria o mundo da sociabilidade metropolitana, que exclui ou acredita não excluir por ter de algum modo a presença de uma minoria inserida no contexto. Por exemplo, ter um professor homossexual na escola, porém esse professor só é aceito e respeitado por estar possivelmente seguindo as regras ou limites que regem essa sociabilidade, ou seja, faz parte deste contexto, porém não tem voz ativa, ou melhor, não pode “ser muito gay”. Já o outro lado da linha, o lado abissal, se refere, por exemplo, quando o professor é negado ou violentado por ser homossexual. Neste momento ele sai do mundo metropolitano e cruza a linha abissal da sociabilidade colonial.

A diferença crucial entre exclusão abissal e não abissal reside no facto de a primeira assentar na ideia de que a vítima, ou o alvo, sofre de uma *capitisdiminutio* ontológica por não ser totalmente humana, por ser um tipo de ser humano fatalmente degradado. Considera-se por isso inaceitável ou mesmo inimaginável que a mesma vítima ou alvo possa ser tratada como um ser humano como <<nós>>. Como consequência, a resistência contra a exclusão abissal engloba uma dimensão ontológica. É necessariamente uma forma de reexistência. Enquanto vigorosamente as três formas de dominação moderna (capitalismo, colonialismo e patriarcado) e funcionarem *in tandem*, grandes grupos sociais viverão de forma sistemática, embora de modos diversos, consoante as diferentes sociedades e contextos, este fatal atravessar da linha abissal (SANTOS, 2018, p. 52 e 53).

Nesta perspectiva, a exclusão e marginalização do corpo homossexual é presente em vários contextos na sociedade. Opressões que acabam por forçar ações corporais que reproduzem parâmetros cisgêneros¹². Por muitas vezes me percebia obrigado a pronunciar frases ou organizar e reorganizar-me como corpo, como tentativa a fazer parte do lado opressor.

Logo, precisamos nos atentar para as questões que se normalizam no contexto educativo, artístico e social. No ensinar/pensar dança são importantes

¹²O termo cisgênero significa, em latim, cis, “do mesmo lado” ou “ao lado de”, utilizado para se referir ao indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, com o seu “gênero de nascença”. Por exemplo: uma pessoa que nasce com o órgão sexual masculino se expressa socialmente conforme dita o papel de gênero masculino e se reconhece como um homem.

mediações com respeito e valorização aos corpos múltiplos. Corpos em suas ações (corporais), que, ao ultrapassarem constantemente a linha da ignorância, a linha abissal, são reprimidos, violentados, rejeitados – corpos não existentes, porém reexistentes a um sistema de opressão.

1.4.1 PROCEDIMENTO METAFÓRICO NO ENSINO/APRENDIZAGEM EM DANÇA

Essas questões se direcionam nas metáforas (RENGEL, 2015, 2007) que são disseminadas no ensino-aprendizagem sem reflexões e questionamentos referentes à homossexualidade e à sua problematização no convívio social, educativo e artístico. Faz-se mister entender que a metáfora não é apenas reverberada em ocorrências da linguagem verbal, mas fatos linguísticos, gestuais, rituais no/em corpo.

Met ou *meta*: antepositivo grego, que se expressa as ideias de comunidade, participação, mistura ou intermediação, sucessão (no tempo e no espaço) no meio de, entre, durante, mudanças de lugar ou de condição, interposição, transporte. *Phora*: pospositivo, também grego, que significa ação de levar, carregar.

As metáforas só são compreendidas e sentidas por serem um processo do corpo, denominado de procedimento metafórico, sendo metafórico sinônimo de trânsito, ou seja, um processo de trânsito, de conexões conceituais e sensório-motoras. Pensar nesta completude, para a não dualidade entre abstrações e instâncias sensório-motoras, reforça novamente o entendimento de corpo, como *corponectivo*. “Procedimentos metafóricos pensa fatos corpoS transitados por fatos menteS, faz menteS transitadas por corpos” (RENGEL, 2007, p. 79).

O que é procedimento metafórico, portanto, é esta comunidade permanente de conexões neurais sensório-motoras inferentes abstratas que ocorre com/no corpo. É transversalidade no entre dos textos da carne que pensa. Entre que tem lugar no corpo que faz/aprende/ensina arte. Nós entendemos felicidade, por exemplo, porque sensório-motoramente (ou motorasensoriamente) sorrimos, a pele arrepia, temos frio na barriga ou, ou. Ao compreender que o procedimento metafórico é uma forma de pensar/agir sensório-motora em termos do abstrato e pensar/agir abstrato

em termos de sensório-motor, torna-se possível o argumento de que não há, de fato, dualismo corpo e mente (RENGEL, 2015, p. 119).

As metáforas são/estão imbricadas nas nossas ações corporais. Não há como não reconhecer o corpo homossexual. Como fingir que as ações corporais não são “viadas”? Como também não dizer para esse corpo que, ao se locomover, tem um modelo feminino ou masculino a ser seguido? Tem? Como não dizer ax outrx para andar certo? As ações corporais que burlam o modelo de normatização são sujeitadas a serem excluídas do padrão dito “normal” e tornam-se ações de erro?

FIGURA 7



Figura 7 - Fotografia: Thiago Santana, arquivo pessoal (2018). Curso Laban 3.2018 (Profª. Drª Lenira Rengel).

Conhecemos qualquer abstração e/ou juízos de valor e/ou conceituações sempre no meio, durante, no trans, do inter, no entre dos textos da carne que pensa. Entre que tem lugar no corpo. Entendemos, por exemplo, pegar, compreender, o conceito de apreensão junto ao ato sensório-motor de pegar. Atamos amor a calor humano, por termos sido, por sermos (ou não) abraçados junto a outro corpo. Metafórico no sentido de uma coisa=sensório-motor pela outra = conceituação, abstração. Porque os corpos agem cognitivamente, assim é que emitimos (como dissemos) as metáforas. O procedimento metafórico tem uma característica global, enquanto processo cognitivo e comunicacional do corpo, de qualquer corpo. Não

obstante, as metáforas e outras figuras têm um caráter local. Variam em diferentes culturas, ou (em outras escalas), em escolas, em bairros, em famílias, em grupos (RENGEL E SILVA, 2019, p. 252).

As questões/metáforas levantadas trazem um embaraçamento nos corpos em desenvolvimento, de modo desrespeitoso e desumano. Nesse compreender o mundo e sociedade, percebe-se a dilatação de padrões, regras, pré-conceitos, modelos que operam e que im/perceptivelmente vão se constituindo corpo. Só entendemos, falamos, fazemos, porque o corpo sente e pensa, porque metaforiza entre sentir e pensar, ou seja, o que é dito afeta na carne, na pele. Por exemplo: “medo ou coragem” não são apenas palavras, é corpo.

São exemplos de repetições de metáforas de desqualificação: “viadinho”, “bichinha”, “doentinho”, “tiazinha”. Tiazinha foi uma personagem dos anos 1990, criada e representada por Suzana Ferreira Alves, sendo ela, atualmente, empresária, atriz e bailarina. Neste período, ser apontado e referenciado a essa personagem fez com que o *eucorpo* me reprimisse cada vez mais. O trecho da música: “Uh, Tiazinha! Mexe essa bundinha e vem”, foi falado como repressão do corpo na minha infância. Por consequência, o surgimento da questão: “Como fazer em termos de elaboração de ações de movimento? Talvez ser menos feminino e mais masculino? Como frisa Rengel (2015), em razão do modo de proceder do corpo, por procedimento metafórico, só entendemos quando sentimos. Assim sendo, senti e entendi que minhas articulações naquela configuração enrijeceram.

FIGURA 8



Figura 8 - Fotografia: Thiago Santana, arquivo pessoal (2018). Curso Laban 3.2018 (Profª. Drª Lenira Rengel).

Nas aulas de Dança percebe-se, muitas vezes, a dificuldade do aluno, talvez meninx, querer dançar. Essa dificuldade afeta o processo cognitivo dx mesmx, pois talvez não possa se expressar de modo que saia do padrão que a sociedade impõe.

Se comparando os estudos em Dança – obviamente inseridos nesse contexto ao instituírem, por exemplo, danças, movimentos e/ou posições que meninos e meninas fazem – corroboram para a manutenção dessa forma de analisar os corpos. Convenções como “só menina pode usar sapatilha de ponta”, “meninos carregam meninas”, “homem só conduz e as mulheres obedecem ao comando” engendram posições sociais e hierarquização de gênero, ratificando os pressupostos da heteronormatividade e de uma heterossexualidade compulsória. Na dança há uma complacência, um certo “acordo” como o conservadorismo nos seus arranjos cênicos e processuais. O homem é gay, mas finge ser hétero. Por exemplo, em balé de repertório, em duos modernos/contemporâneos, de modo geral, há uma representação ideal do ser masculino, para validar a simbolização de um “homem de verdade”. A mulher (heterossexual ou

lésbica), quando obrigada a posar de mocinha/princesa reforça as normas de ser mulher, da fragilidade que fortifica o homem viril, promovendo hierarquizações (SILVA, 2019, p. 53)

Dessa forma, faz-se pertinente pensar nas ações corporais que são reprimidas nestes espaços como possibilidade para a reflexão das diferenças/semelhanças nas elaborações múltiplas. Muitos desses corpos perdem sua singularidade por quererem (ou não) se enquadrar em modelo denominado normal pela instituição, como exemplo, podemos destacar o espaço escolar como uma instituição que ainda segue como parâmetro e metodologias que reprimem, excluem corpos que fogem da heteronormatividade.

Esse exemplo evidencia a dificuldade da escola com o tema sexualidade, tema esse que ainda causa muitas tensões no que se refere à abordagem ou não. É preciso, em primeiro lugar, lembrar que a compreensão da sexualidade não está relacionada à relação sexual entre pessoas. Equívoco que muitas pessoas têm aproveitado para causar transtornos e desmerecimento do verdadeiro objetivo da discussão sobre a temática. Os corpos não são hegemônicos, e com essa perspectiva entender e abordar a sexualidade no contexto educativo é perceber que o gênero parte de uma construção social do que supostamente se entende ser feminino ou masculino, a partir da genital, anatômica e fisiológica das pessoas. É importante discutir a complexidade e variedade de diferenças de corpos que transitam nas escolas. Essas diferenças não só referentes ao gênero, mas às sexualidades, pensamentos, corpos, linguagens, epistemologias, desejos na construção individual de cada pessoa. Deste modo, essas multiplicidades de características que ocorrem nos corpos em desenvolvimento cognitivos é o que nos diferencia, porém nos assemelha enquanto pessoas que buscam aprender, ensinar, transformar aquilo que afeta e constitui corpo.

Portanto, abordar a temática sexualidade em contextos educativos e artísticos ainda é algo destacado erroneamente em definições e ações que excluem corpos/sexualidades que se diferem da heteronormatividade como parâmetro a ser seguido. Para compreender a sexualidade é necessária a discussão dos elementos que compõem a noção de sexualidade. A compreensão ampla referente à sexualidade se refere ao conjunto de característica que compõe o corpo, ou seja, dentro da sexualidade de cada pessoa é necessário entender os elementos que

fazem parte. Logo, o termo sexualidade abrange a compreensão de gênero¹³, identidade sexual¹⁴, identidade de gênero¹⁵, orientação sexual¹⁶ para assim entender os corpos e suas individualidades. Com o estudo e reflexão da sexualidade nos ambientes educativos o objetivo é amplitude humana, oportunizando aos alunxs não se deixarem afetar negativamente pelo seu jeito de ser e estar no mundo.

Problematizar é colocar sob suspeita o que sabemos e como agimos. Essa parece ser a função da escola diante do que os alunos trazem para dentro da escola a partir dos saberes do senso comum. No caso das homossexualidades, isso vem se mostrando potente visto que em muitas ocasiões são alunos que iniciam a discussão a respeito das homossexualidades trazendo para diálogo aquilo que chamamos de realidade. Neste sentido, problematizar estaria na ação de duvidar do que sei porque penso o que penso? Que saberes organizam minha maneira de agir e estar no mundo? Problematizar também é entendida como uma nova forma de fazer pesquisa no campo da educação, visto que ela nos convida a dar um passo atrás para transformar em “problema” algo que não nos chama atenção (MARSHALL, 2008) (FERRARI E OLIVEIRA, 2018, p. 37).

Ao abordar questões no contexto escolar que permitem o reconhecimento do corpo, do corpo do outrx e suas multiplicidades, é imprescindível insistir no fato de que os corpos não são homogêneos, iguais e únicos. Somos plurais e constituídos por perspectivas que nos diferenciam, como, por exemplo, em culturas, corpos, estruturas, localizações, desejos. Deste modo, as normas e valores sociais partem de uma construção sociocultural e que recai desmerecidamente nos grupos subalternizados pelo sistema de opressão, estando nestes grupos os corpos que fogem dos padrões e pensamentos hegemônicos.

Quando reconhecemos que grupos são oprimidos, excluídos e silenciados pensando especificamente nos corpos homossexuais, grupo ao qual pertencço, é reconhecer que o contexto escolar ainda na sua grande maioria é composto por metodologias que reprimem e excluem corpos que fogem das regras estabelecidas,

¹³ Refere-se ao que é ser homem e ser mulher na sociedade. Parte de uma ideia na construção social, cultural. Algo não fixo.

¹⁴ Refere-se ao reconhecimento cognitivo e de identificação de ser menina ou menino. Algo que nem sempre corresponde com a parte anatômica (órgão genital), ou seja, posso não reconhecer o gênero atribuído ao corpo.

¹⁵ Refere-se à identificação com o comportamento masculino ou feminino. O gênero com que a pessoa se identifica.

¹⁶ Refere-se a que tipo de pessoa você se identifica. A atração sexual.

nas quais suas referências seguem em direcionamentos heteronormativos. Em virtude disso, as diferenças nos espaços educativos ainda são classificadas hegemonicamente, como um único modelo de corpo, sendo elx um corpo bípede¹⁷, heterossexual¹⁸, brancx. Como exemplo, destacarei uma das frases que foram e ainda são reverberadas nestes espaços de ensino-aprendizagem: Fala do aluno Thiago no seu processo de entendimento da sua sexualidade: “Professora (ou diretora), elx me chamou de viadinho”. Fala da professora (ou diretora) na escola: “Não liga não, Thiago, você não é isso que elx está falando”. A minha sexualidade sempre foi colocada como algo não importante a ser discutida no que diz respeito ao simples fato de viver com respeito, dignidade e compreensão do que era ser viadinho. E por que eu não poderia ser apenas quem sou? Qual o direito que as pessoas tinham em reprimir e excluir a realidade dos fatos?

Se propomos a necessidade de um ensino-aprendizagem que direciona a semelhanças nos respeitos aos processos individuais de cada alunx, deveríamos nos questionar sobre os corpos que são violentados por sua sexualidade. A identificação e entendimento da sexualidade precisa ser destacada como algo comum e orgânico dos corpos. Corpos e estruturas são processos que se dão separadamente, mas que se atravessam a partir dos conhecimentos reverberados por cada corpo. Aprendemos, ensinamos, transformamos conhecimentos variados, e com isso são necessárias reflexões e análises para que haja ações contrárias de repressão e exclusão das diferenças entre os corpos. Nestas diferenças surgem as nossas semelhanças, pois assim como o corpo heterossexual, os corpos homossexuais também aprendem e transformam conhecimentos a partir da sua subjetividade.

Desse modo, contextualizar a partir do entendimento da diferença de corpos e sexualidade proporciona uma maior compreensão de subjetividades que perpassam no ambiente escolar. Isso permite aos professores e alunxs a possibilidade para transformação de um pensamento hegemônico, compreendendo as diferenças que se dão no processo da sexualidade de cada pessoa, o que direciona para identificação das nossas semelhanças em querer, bem como todxs

¹⁷ Pessoa que (ou o que) se apoia ou se desloca sobre dois pés.

¹⁸ Refere-se às pessoas do gênero feminino e/ou masculino que se sentem atraídos (sexualmente e/ou emocionalmente) por pessoas de sexo oposto.

os corpos, aprender o que ainda não se tem compreensão, perpassando temas que precisam ser discutidos e ressignificados.

O corpo carrega significados, linguagens e história, é um produto de constante investimento das diversas instâncias da sociedade, que formulam e reformulam características para inserir modelos de acordo com o espaço, tempo e sobretudo o sexo biológico. A religião, a medicina e a mídia usam ferramentas para controlar e inserir no corpo o que é desejável segundo seus parâmetros de controle ou estimulação, tornando o corpo um local de identidade, pode-se afirmar dessa forma que o corpo é uma construção cultural, é educado. É através do toque nos corpos que vamos construindo nossas histórias (FERRARI E OLIVEIRA, 2018, p. 45 e 46).

Isto é, um ensino/aprendizado que acolha os corpos múltiplos que são constituídos por estruturas, ideologias, realidades, pensamentos, diferenças importantes no entendimento do mundo, assim como o conhecimento. O entendimento do outro se faz fundamental para um ensino de Dança que não exclua ou limite o aluno. “A escola é também um lugar onde buscamos entender sobre as sexualidades, onde diversos discursos se cruzam e disputam espaço no processo de subjetivação” (FERRARI E OLIVEIRA, 2018, p. 49). Logo, as mediações em aulas, ensaios, encontros devem seguir caminhos que oportunizem o diálogo a partir das movimentações “amplas ou curtas” e que sejam exageradas para outrxs. O direito a *ações corporais* de autonomia nas vivências em dança se faz importante na identificação das suas próprias características dançantes. “Para Laban, o essencial é não tolher o ímpeto natural para a movimentação e o desenvolvimento do sentido sinestésico e criativo” (RENGEL, 2014, p. 99).

1.4.2 REPRESSÃO DE AÇÕES CORPORAIS - A ESCOLA TAMBÉM TORTURA E LIMITA OS CORPOS HOMOSSEXUAIS

[...] ao nascerem, as crianças estão imersas numa trama simbólica, onde o mundo é dividido a partir das diferenças de gênero, produzindo, a partir dessas premissas, conceitos de certo e errado, normal e anormal, comum e estranho para cada gênero dentro das interações, vivências e situações que presenciam (RIOS, DIAS E BRAZÃO, 2019, p. 11).

É subentendido em discursos internos nos espaços educativos que os corpos múltiplos são necessários para ações educativas que potencializem para a busca

do conhecimento. Porém, surgem várias ocorrências negativas com xs alunxs gays que se passam despercebidxs e que não são questionadxs pelos profissionais da educação. Os corpos que estão do outro lado, que não o lado heteronormativo, são marginalizados. Esses corpos são esquecidos e sujeitados nos ambientes da escola. Jogos, brincadeiras, palavras, ensinxs, ações e regras dizem aos corpos que burlam esse sistema que constitui o problema a ser solucionado, e precisam ser, se possível, excluídos ou reformulados, desfeitos. Destarte,

Tendo por princípio fundamental ajustar os corpos à convivência social e cultural, a partir dos pressupostos normativos, a escola, por meio do currículo e dos processos pedagógicos, se empenha na produção de corpos dóceis que aceitem com facilidade os princípios heteronormativos como forma correta para a vivência dos gêneros e as sexualidades. A revelia de tais esforços disciplinares, as narrativas evidenciaram a presença de discursos marcados pela transgressão às normas efetuadas pelos efeitos da presença, no espaço escolar, de corpos viados, com trejeitos afeminados, significados como estranhos (RIOS, DIAS E BRAZÃO, 2019, p. 17).

Para destacar o porquê da palavra tortura, refere-se ao sentimento também em outra configuração que, ao estar imerso neste espaço EDUCATIVO (não destaco como inserido por não ter sentido fazer parte do contexto), fui um corpo sujeitado e excluído. Foi neste mesmo lugar que as palavras ditas de modo pejorativo (destacadas anteriormente), como VIADINHO, BICHINHA, DOENTINHO, TIAZINHA eram reverberadas para me torturar. Logo,

Nas subjetivações de gênero que transcorrem no cotidiano das pessoas determinam sentidos sobre ser homem, mulher, hetero, gay etc. são apreendidos, ressignificados e transmitidos pelas crianças, em casa e na escola, reproduzindo, de forma clara ou sutil, determinadas posturas que não são neutras ou naturais. Nas brincadeiras, enquanto práticas culturais, as subjetivações de gênero são constituídas, reafirmadas ou negadas desde a infância (RIOS, DIAS E BRAZÃO, 2019, p. 02).

Repensar esta configuração é perceber que naquele espaço nada estava correto quando se remetia às *ações corporais* do corpo homossexual. Com isso, trago uma das falas desta configuração em que a professora em suas reverberações era pautada na imposição de parâmetros heteronormativos. A professora da “Disciplina Religião” destacou em uma aula que “Deus criou o homem

para a mulher e a mulher para o homem, e não o homem para outro homem”. Com esse trecho da fala da professora, naquele momento percebia que algo estava errado, pois o desejo já surgia por outro homem. Neste sentido, como lidar com a orientação sexual se a professora ensinou que isso não estava correto? Ah, lembrei, recorri então a Deus. O mesmo Deus que a professora disse ter nos criado – lembro que em sussurros com palavras pedia a Deus para não sentir aquele desejo e pedia também que me curasse do erro, da doença.

Segundo Rios, Dias e Brazão (2019),

Verificamos, pois, que a criança viada se revela pela transgressão das brincadeiras autorizadas e que por esse motivo experimenta uma posição de vulnerabilidade no contexto escolar. É, por isso, submetida a brincadeiras imbuídas de violência sexual e de gênero que impedem a manifestação contrária ao padrão autorizado. É ainda vítima de insultos, submetida à vigilância no espaço escolar, alvo de segregação, repressão social e violência sexual e de gênero. No espaço escolar, os comportamentos homofóbicos também se revelam pelo silenciamento dos comportamentos sobre as sexualidades não binárias e na negação da vivência do corpo. Por este motivo, muitas crianças, atentas ao poder repressivo do ambiente escolar, adotam o jogo dissimulado, mantendo um papel duplo, para evitar as agressões a que poderão ser sujeitas. Este é o modo “fabricado” do gênero, ou seja, a construção condicionada e normativa, contrariamente ao que deveria acontecer (RIOS, DIAS E BRAZÃO, 2019, p. 18).

Embora o papel da escola seja educar, trocar, possibilitar a busca para o que não se conhece, esses procedimentos se distanciavam dos corpos homossexuais, pois os ensinamentos nas escolas pautam em muitas ações sobre o quão problemático são os alunos que têm outro entendimento do desejo que não é na perspectiva heterossexual – ou seja, diferença/semelhança. Era apenas uma CRIANÇA VIADA que precisava ser acolhida, compreendida e ensinada quanto ao quão natural era aquele sentimento pelos outros. Conseqüentemente, isso se tornou uma tortura, quando não em palavras era feita em ações pedagógicas da escola. Aquela criança que era torturada na escola também se autoflagelava em casa, sim autoflagelava, não só apanhava na escola, mas também em casa e na rua. O mundo, as pessoas gritavam que éramos o problema a ser solucionado.

Motivar os alunos, professores, artistas e pessoas para questionar as normas e padrões preestabelecidos pelo sistema dominante como um único caminho a ser seguido, no que se refere a determinações ao gênero feminino e masculino, é algo

que perpassa por problemáticas que vão além de uma compreensão rasa. Pois sabemos, a partir de relatos e experiências, que são diluídas frases e classificações, bem como ações corporais, atribuídas aos gêneros masculino e feminino, como por exemplo: futebol é para meninos, dançar é coisa de menina, a cor rosa define o gênero feminino e a cor azul o gênero masculino. Essas normas são problemáticas que ocorrem diariamente em espaços educativos, x professxr que elabora ações baseados no seu entendimento e compressão da sua sexualidade heteronormativa.

Pensar sobre a frase que a “mulher não pode jogar bola” me remete a minha experiência não só na escola, mas por ter uma referência do jogar bola pelo gênero feminino (mãe). Foi com a mesma que tive o meu primeiro contato com o futebol, e que tornou a maior referência de luta contra o machismo. Mesmo quando criança e com uma compreensão ainda em construção, ouvi muitas frases que referiam a minha mãe como uma “mulherhomem”, ela não era apenas a mulher que jogava bola, mas a mulher que jogava igual homem, com um potencial masculino e não feminino. Trago essa ressalva como exemplo para entender que também nesse intervalo de tempo, tinha como regra a seguir o futebol, mas a minha diferença e da minha mãe é que eu era o menino viado que não queria jogar bola, mas queria ser incluído naquele sistema que dizia não aceitar o meu verdadeiro eu. Devido a isso,

Vivermos em uma sociedade que é tracejada pelo pensamento binário e excludente e, que, historicamente, dicotomiza diferenças como, por exemplo, heterossexual e homossexual, homem e mulher, demarcando a superioridade de um em detrimento do outro. Sob esse mesmo prisma, também se dividiu o que é considerado próprio do gênero masculino e o que é próprio do gênero feminino, de modo que essas características pareçam naturais e imutáveis (RIOS, DIAS E BRAZÃO, 2019, p. 05).

Como a minha mãe lutava contra a imposição do machismo, também lutava contra a minha própria sexualidade. Como lutar contra a sua própria sexualidade? Foi nesse percalço que ultrapassei a linha da exclusão, o aluno sem potencial, problemático, gay, que só fazia a ação de rebolar a bunda. O problema dessas definições ditas de modo pejorativo nos espaços educativos e sociais é que se tornou por muito tempo a única verdade. E naquela configuração, diferente da

minha mãe que estava lutando com outras mulheres do time do futebol contra o machismo, no meu caso, estava seguindo uma rota sozinho, sem representatividade em reconhecer pessoas que se assemelhavam no que se referia a minha orientação sexual.

De acordo com os pesquisadores Rios, Dias e Brazão (2019),

A escola, enquanto instituição educativa, ainda produz, reproduz e institui categorias normatizantes de feminino e masculino, heterossexual e homossexual através de práticas pedagógicas que ditam como meninos e meninas devem se comportar, brincar e agir, a saber, menino ter que brincar de bola para ser aceito enquanto menino. (RIOS, DIAS E BRAZÃO, 2019, p. 05).

E continua,

A criança viada desafia as normas estabelecidas, colocando-as em xeque. As instituições de ensino buscam estabelecer normas, desde o primeiro nível de ensino, para que todos sigam um modelo socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição. O modelo binário masculino-feminino, explicitado diariamente por meio de discursos e práticas reguladoras, depende do silenciamento das sexualidades não binárias (RIOS, DIAS E BRAZÃO, 2019, p. 08).

É necessário frisar também que estas reflexões dos pesquisadores Rios, Dias e Brazão (2019) estão pautadas em experiências de seis professores gays egressos dos cursos licenciatura em Matemática, Biologia e Pedagogia do Campus VII, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Desse modo, os autores têm como objetivo problematizar, refletir e repensar as dinâmicas nos processos de ensino-aprendizagem que são desenvolvidas no espaço da escola, e que acabam por agredir e excluir os corpos homossexuais.

Com base nessas argumentações, os alunos que também têm como modelos e parâmetros na sua grande maioria heterossexuais continuam com as afirmações sem questionamentos. Podemos nos perguntar sobre os alunos homossexuais, que não conseguem fazer parte dessas ações hegemônicas, e como esse aluno se relaciona nesses espaços onde ele mesmo não pretende seguir parâmetros excludentes. O aluno que não quer, por exemplo, jogar bola, é imediatamente excluído pelo sistema escolar, que deveria e tem como papel incluir e potencializar

essa diferença com direcionamentos para outras proposições. Neste caso do aluno que não quer jogar bola, muitas vezes esse aluno é obrigado pelo professor a fazer parte desse processo, digo isso com convicção de algo que passou pela minha experiência. Naquele momento em que fui sujeito a lidar com os (talvez) meninos, foi nesse espaço que sofria a violência pelo sistema de opressão dominante naquele contexto. O professor, o aluno, a escola gritava falas e ações que a viadagem era o problema. A escola então se tornou de fato uma tortura.

Além do aspecto público/privado, as brincadeiras estão imbuídas da violência sexual e de gênero, empreendida pelos meninos contra toda e qualquer possibilidade de manifestação contrária ao padrão natural, que, além de permitida, é naturalizada, tornando meninas e gays as vítimas de insultos e outras agressões. Entendemos, portanto, que os espaços são negociados ou impostos. Contudo, ainda prevalece a expansão e a hegemonia masculina heterossexual em detrimento da regulação e da inferiorização das mulheres e dos gays (RIOS, DIAS E BRAZÃO, 2019, p. 09).

Outra questão recorrente aos homossexuais, na intenção de se sentirem pertencidos a um lugar ou contexto, busca ações corporais que não caracterizem ou classifiquem como um possível corpo viado. O modo mais fácil de lidar com a opressão e homofobia se inicia com a transformação dos seus movimentos amplos, que são classificados como ações de viados, tendo um engessamento das suas movimentações, esse engessamento não se refere apenas ao movimento, mas compreendendo o corpo como um todo, em elaboração de falas, gestos, ações corporais, pensamentos. É como se o corpo homossexual começasse o processo de invisibilização da sua sexualidade. Com essa invisibilização entra outra classificação social, pontuando que esse homossexual parece com um homem, ou seja, é aceitável na interação com outros por não dar muita "pinta". Essa tentativa de ser talvez aceito, por aproximação a ações que os padrões sociais impõem, tentei inúmeras vezes em ações e palavras ser heterossexual. Lidar com algo que é posto como tão delicado, sensível, intocável e evitado é de uma violência ao corpo do outro, ao ter que se espelhar para ser incluído, enquanto que seus *inibidores* rejeitam por de fato não ser bem-vindo ao seu contexto. Digo no sentido que, ao se espelhar no corpo do outro, seja ele bissexual, transexual, heterossexual, entre outros, temos também os *inibidores*, que, de acordo com Ramachandran (2014), são acionados para negação daquilo também, ou seja, me espelhei em corpos

heterossexuais, mas inibi inúmeras coisas, a exemplo da dificuldade afetiva e sexual como propõe a heteronormatividade, homem x mulher.

Uma sociedade que é estruturalmente homofóbica acaba por acarretar em ações pedagógicas que excluem e reprimem os homossexuais no contexto escolar. Para uma educação mais igualitária, e com respeito aos corpos múltiplos, é preciso que as instituições educativas se responsabilizem para ações contra a homofobia, entenderem que o ato homofóbico é desde o momento que não existe uma preocupação para com esses corpos que são torturados e oprimidos a partir da sua orientação sexual. Desse modo, com a invisibilização da temática, os homossexuais continuam sendo uma das minorias mais afetadas desse sistema machista e opressor.

As diferentes formas de violência cometidas contra *gays*, lésbicas, pessoas transexuais e travestis no ambiente escolar, principalmente durante o recreio, momento em que geralmente não se tem a presença de pessoas adultas, acaba por configurar a escola como um lugar de opressão no qual estudantes lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais e *queer* (LGBTQ) vivem, de diferentes maneiras, situações de vulnerabilidade (RIOS, DIAS E BRAZÃO, 2019, p. 08).

É preciso destacar que atualmente na sociedade muito tem se falado e surgido ações contra a homofobia no Brasil. Como exemplo, a atual lei que criminaliza as pessoas que agridem (verbalmente ou em ações) os homossexuais. A homofobia agora é crime no país. É imprescindível insistir no fato de que precisamos compreender a amplitude desta temática, não apenas a existência da lei, apesar da sua extrema importância, mas é necessário que nos espaços de produção de conhecimento haja uma percepção abrangente da importância de falar sobre. Com ações que possibilitem aos corpos sujeitados entenderem que sua sexualidade é algo natural, pois somos múltiplos, muitos, e esse entendimento perpassa para o reconhecimento das diferenças nas diferenças. Logo, a orientação sexual está implicada nas suas subjetividades de cada alunx. Podemos na educação contribuir para o respeito às nossas diferenças e entender as nossas semelhanças para não compactuarmos com a violência a essas pessoas.

Nessa dificuldade de se dialogar sobre sexualidade, especificamente sobre questões de gênero, xs profissionais da educação se isentam desse diálogo,

o que nos leva a acreditar que, ao mesmo tempo em que a escola tem consciência de que o fazer pedagógico se relaciona com a garantia dos direitos humanos e que pode contribuir para que os mesmos sejam assegurados, faz-se necessário considerar que está inserida num movimento onde o sexismo e a homofobia engendram consequências e, talvez por isso, se opte por sua perpetuação (RIOS, DIAS E BRAZÃO, 2019, p. 13).

Por isso, re/pensar nessas violências que ocorrem com os corpos é pensar em ações que pautam de fato a sociabilização e respeito às diferenças. A escola não pode continuar oprimindo corpos não hegemônicos, afinal não somos iguais, nem todo mundo sofre a homofobia, machismo, transfobia, racismo. As ações metodológicas precisam ser repensadas, apesar de compreender que alguns professores já repensam essa estrutura de assuntos necessários e que não são falados. “Neste contexto, a homofobia é usada como dispositivo de controle da heteronormatividade, que funciona com o intuito de buscar afastar toda e qualquer possibilidade de problematização acerca da norma tomada como natural” (RIOS, DIAS E BRAZÃO, 2019, p. 16).

Além disso, a escola, assim como a sociedade, precisa ouvir e falar mais sobre os corpos homossexuais, entre outrxs que são sujeitados a essa opressão, esses corpos não são incapazes, pelo contrário, assim como os outros corpos, também têm potencial e conhecimento a serem aguçados.

A influência que o imperativo heteronormativo exerce sobre aquelx que é tomadx como desviante e, portanto, estranhx, pode ser a reprodução que tem por base um modelo de educação sexista normativo. Repensar os modos de currículo, as práticas pedagógicas, as ações e atitudes das instituições de ensino são essenciais para a reconstrução de um ambiente que respeite a diversidade (RIOS, DIAS E BRAZÃO, 2019, p. 09).

É necessário que xs profissionais da educação repensem seus procedimentos metodológicos, e que possam contribuir para um ensino pautado na compreensão das diferenças/semelhanças. Com as diferenças conseguimos talvez um ambiente escolar mais democrático, pois este espaço precisa de fato ser um local em que se busca o conhecimento e construção individual de cada alunx. Lidar com essas questões são destacadas como delicado, é lidar com a produção e saber, saber que o aluno, aluna, alunxs partem de processos diferentes, assim como os desejos,

por mais que se assemelhem, são também a partir de corpos diferentes, porém semelhantes. Logo, é preciso “pensar a educação na perspectiva das diferenças, através de um currículo que assegure práticas pedagógicas de inclusão, o que se apresenta como um desafio para a escola contemporânea” (RIOS, DIAS E BRAZÃO, 2019, p. 18).

CAPÍTULO II

2 NEURÔNIOS-ESPELHO MOTORES: AÇÕES CORPORAIS COMPARTILHADAS

Imagine: talvez a única coisa que separa sua consciência da de outra pessoa seja sua pele!

V.S. Ramachandran¹⁹ (2014)

O tema neste capítulo disserta acerca da coexistência de corpos múltiplos imbricados no nosso desenvolvimento cognitivo, no sentido em que um mesmo corpo é responsável por transformar para si saberes adquiridos. Estudos e análises de processos de cognição apontam para a compreensão de possibilidades de como nós, seres humanos, evoluímos para uma espécie inteligível e capaz de criar, ensinar, aprender e compartilhar epistemologias diversas na interação com outros seres.

O modo e a facilidade de aprender e produzir conhecimento é fenômeno de evolução da espécie, e esta não está estagnada, mas em constante processo, tornando-nos seres complexos e únicos.

Sugiro que houve uma mudança genética no cérebro, mas ironicamente essa mudança nos libertou da genética, aumentando nossa capacidade de aprender uns com os outros. Essa habilidade única liberou nosso cérebro de seus grilhões darwinianos, permitindo a rápida difusão de invenções singulares – como fazer colares com conchas de cauri, usar fogo, construir ferramentas e abrigo, ou de fato até inventar palavras novas. Após 6 bilhões de anos de evolução, a cultura finalmente decolou, e com ela as sementes da civilização foram plantadas (RAMACHANDRAN, 2014, p. 176).

A nossa evolução é fascinante em termos de como nossos antepassados evoluíram para nos tornarmos quem somos hoje, cheios de possibilidades, com linguagens, culturas, culinárias e diversas epistemologias. Essa possibilidade de ampliação de conhecimentos hoje existente remete aos conhecimentos passados (atuais na sua época).

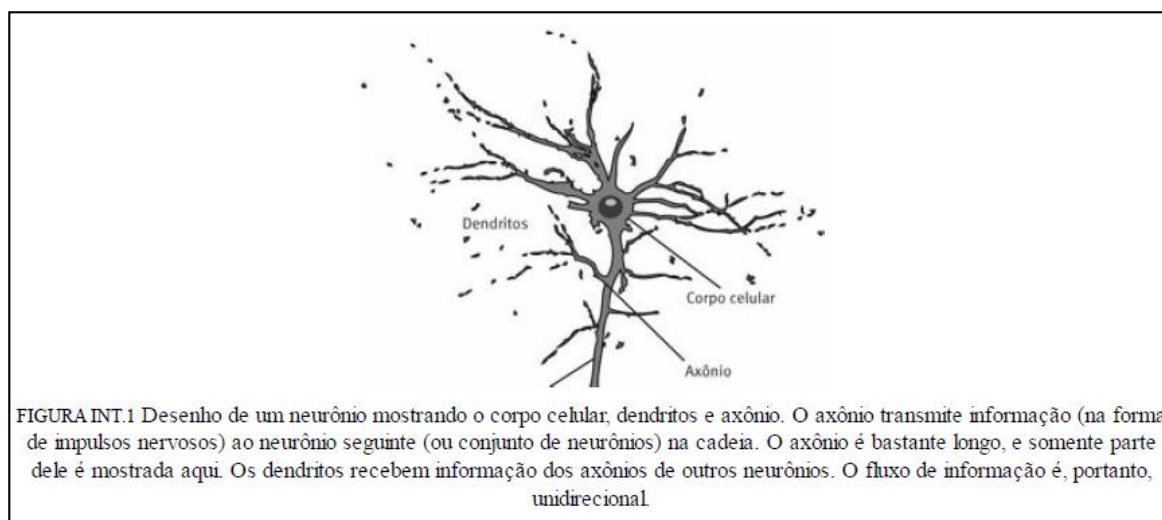
¹⁹ Vilayanur Subramanian Ramachandran é um neurocientista indiano, diretor do Centro do Cérebro e da Cognição da Universidade da Califórnia, em San Diego.

Nossa jornada até uma humanidade plenamente desenvolvida começou sem nada além dos rosnados, grunhidos e gemidos acessíveis aos nossos primos primatas. Por volta de 75 mil a 150 mil anos atrás, o cérebro humano estava cheio de pensamentos complexos e habilidades linguísticas. Como isso aconteceu? Claramente, deve ter havido uma fase de transição; ainda assim, é difícil imaginar como estruturas cerebrais linguísticas de complexidade intermediária poderiam ter funcionado, ou a que funções poderiam ter servido ao longo do caminho. A fase de transição deve ter sido pelo menos parcialmente funcional; de outro modo, não poderia ter sido selecionada, nem teria servido como uma ponte evolucionária para a emergência final de funções de linguagem mais sofisticadas (RAMACHANDRAN, 2014, p. 209).

Nesta perspectiva de expansão, a descoberta da classe específica de *neurônios-espelho motores* surgiu a partir de estudos do neurocientista italiano Giacomo Rizzolatti, que, por acaso, percebeu que os neurônios dos macacos disparavam quando um humano pegava um amendoim, porém o macaco estava imóvel quando isso aconteceu. Por fim, o neurocientista percebeu que tanto na observação quanto na execução do movimento ativava-se o mesmo neurônio: neurônio-espelho motor. O neurocientista Ramachandran (2014) explana que o fato de termos neurônios-espelho não é o que nos diferencia de outros animais, pois alguns mamíferos, por exemplo, os macacos os têm, porém não produzem. São as linguagens e as que são possíveis apenas para seres humanos.

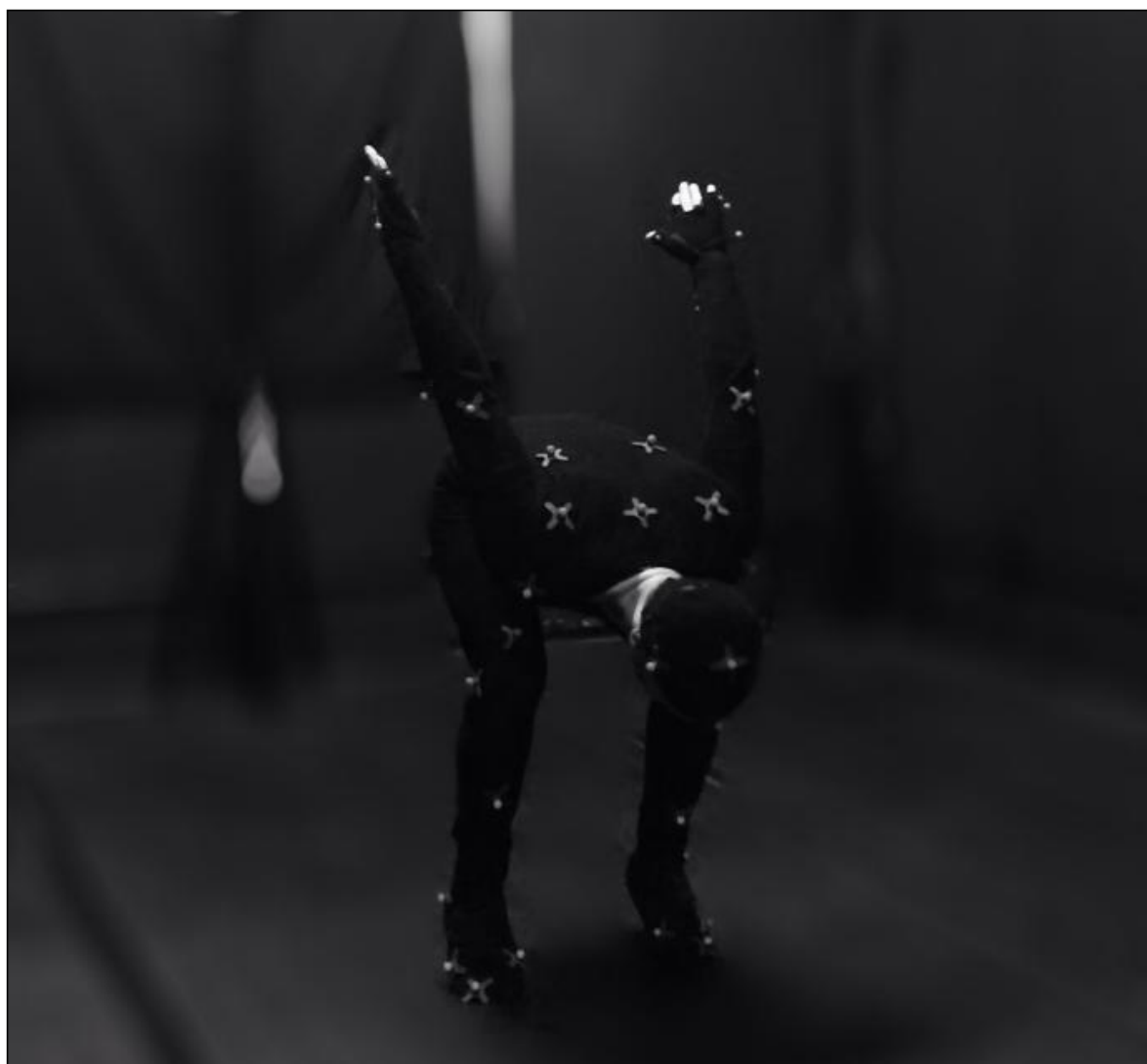
As “células nervosas ou neurônios” são compostas de dendritos que recebem as informações dos axônios de outros neurônios, sendo o axônio transmissor da informação. Dendrito e axônio atuam em uma interação mútua. Desta maneira, os neurônios, ao serem excitados ou ativados por estímulos internos e/ou externos, afetam o corpo como um todo, que recebe e corresponde à informação, ou seja, o cérebro, que é corpo, se traduz em uma maneira pela qual interagimos com o mundo.

Figura 9: Desenho de um neurônio, de acordo com Ramachandran



Fonte: RAMACHANDRAN, V.S. O que o cérebro tem para contar: desvendando os mistérios da natureza humana. 1ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

A atuação dos *neurônios-espelho* se dá na cognição social e na identificação das ações comunicadas ao cérebro/corpo nas relações. As figuras 7 e 8 são imagens de uma experiência de pesquisa no Laboratório de Tecnologia na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador (BA), com proposição da pesquisadora Lali Krotoszynski no seu então processo de estágio de doutorado (2018). A mesma atuou como participante/pesquisadora do “Grupo de Pesquisa *Corponectivo: Dança/Artes/Interseções*”, do qual sou membro, e do “Grupo de Pesquisa Elétrico”, ambos ligados à Escola de Dança da UFBA. As imagens servem como demonstração de como possivelmente os neurônios-espelho interagem no processo de *imitação* na relação com outros sujeitos. A figura 7 pressupõe ser a pessoa que executa o movimento e a figura 8 do lado direito a pessoa que observa a ação.

Figura 10

Figuras 10 - Fotografia: Thiago Santana, arquivo pessoal (2018). Laboratório de Tecnologia na Escola de Dança da UFBA.

Figura 11

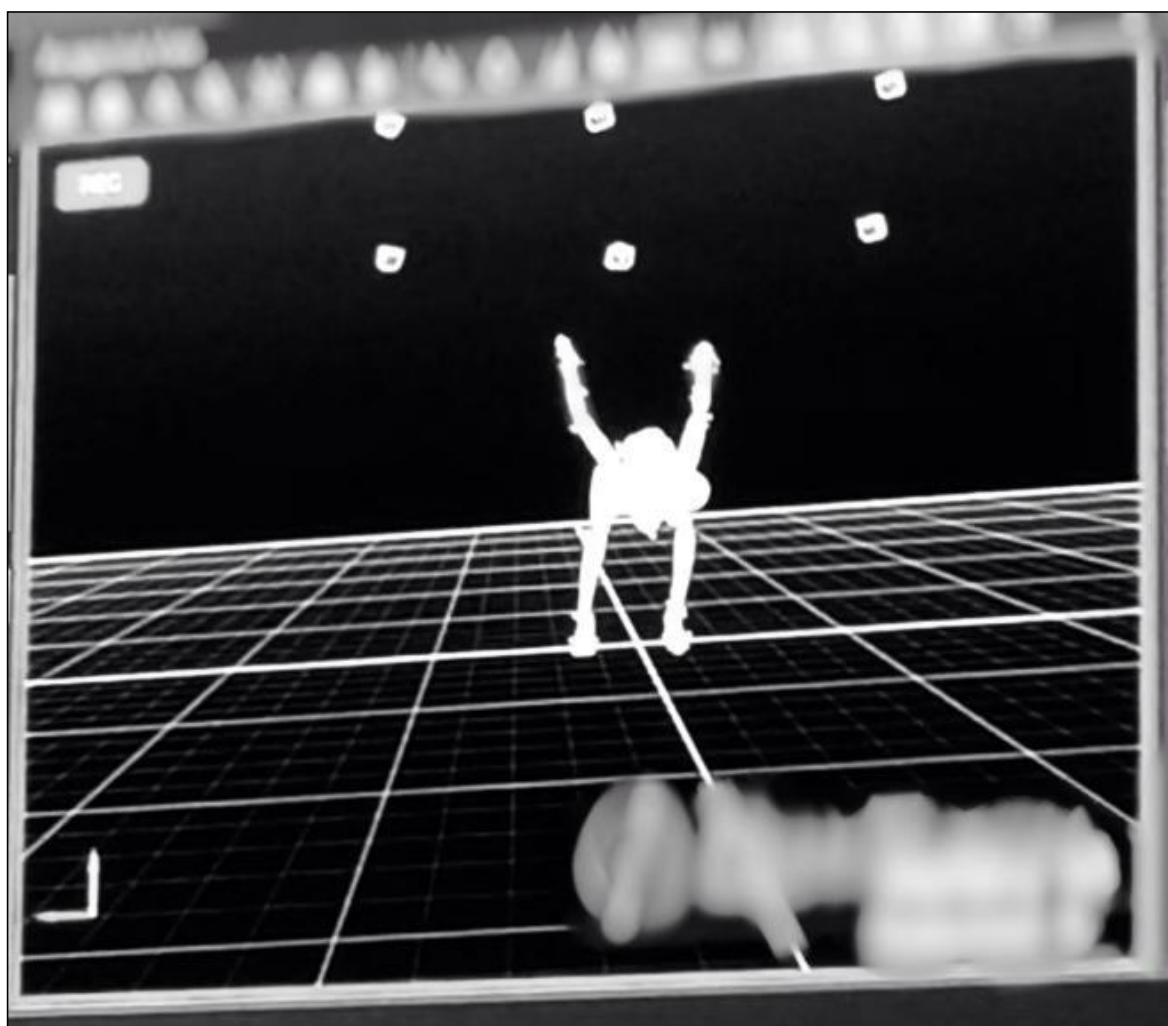


Figura 11 - Fotografia: Thiago Santana, arquivo pessoal (2018). Laboratório de Tecnologia na Escola de Dança da UFBA.

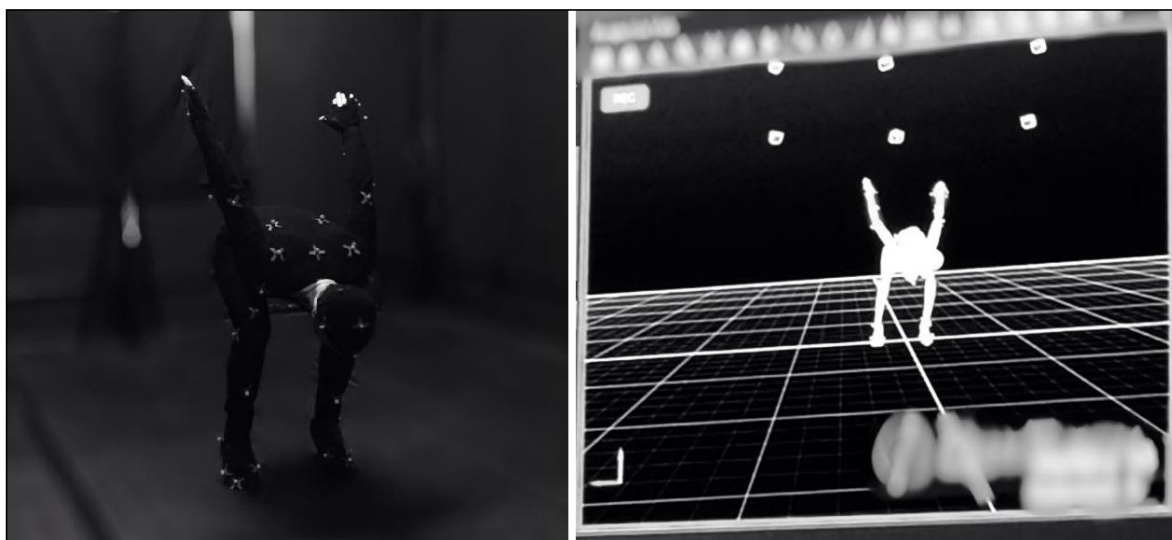
Figura 12

Figura 12 - Fotografia: Thiago Santana, arquivo pessoal (2018). Laboratório de Tecnologia na Escola de Dança da UFBA.

Os neurônios-espelho colaboram para prenunciar o comportamento das pessoas, tendo uma interação mútua com o que o outro irá elaborar. É necessário destacar que os ritmos são diversos no processo de interação, diferenciando-se a partir de cada pessoa com suas especificidades. Assim, a interação e ampliação dessas habilidades tornam-se objeto de pesquisa ao se pensar nos estudos nos processos em dança. O corpo e os seus neurônios-espelho proporcionam uma amplitude de formas e maneiras de estar no mundo. Ao dançarmos, que seja um movimento habitual de ser executado, por exemplo, a ação de pontuar o quadril de um lado para outro, ocorre uma infinidade de variações não perceptíveis. É possível destacar possibilidades que ocorrem nessa ação de movimento, que geram outras ações que trabalham juntamente, como: (1) respiração, para assim termos um melhor desempenho ao nos movermos, ocorrendo variações ao respirarmos (sendo o primeiro movimento tridimensional); (2) O quadril tem vários ligamentos que compõem a articulação, cartilagem, ossos, músculos, entre outros; (3) “sua qualidade de espaço é direta; sua qualidade de peso é leve; sua qualidade de tempo é súbita” (RENGEL, 2014, p. 28). O corpo opera conjuntamente com outras partes que se complementam, assim como a interação dos aprendizados que se cruzam, por meio, por exemplo, de outros corpos.

Os nossos neurônios-espelho têm a capacidade de compreender, sentir e, por conseguinte, imitar e comunicar essas ações dadas como exemplos. Entretanto, o fato de serem ações comuns à maioria das pessoas, eles não são “imitados” de modo estrito, e/ou mecânico.

Cérebros são compostos de módulos sem dúvida, mas esses módulos não são entidades fixas; eles estão constantemente sendo atualizados por meio de poderosas interações mútuas, com o corpo, o ambiente, e na realidade com outros cérebros” (RAMACHANDRAN, 2014, p. 167).

2.1 CORPONECTIVIDADE NA DANÇA – PROCESSOS DE LINGUAGEM E IMITAÇÃO

É preciso, inicialmente, analisar que os *neurônios-espelho motores* agem nos processos de *linguagem* e *imitação* de outras pessoas no contexto escolar, artístico, social/cultural, e dentre outras que se configuram no processo de ensino-aprendizagem em dança. Falas e informações são ampliadas por meio de células nervosas ocorrendo a partir dos dois princípios: *linguagem e imitação*.

A cultura consiste em enormes coleções de habilidades complexas e conhecimento que são transferidas de pessoa para pessoa através de dois meios essenciais, linguagem e imitação. Não seríamos nada sem nossa habilidade meio savant de imitar outras pessoas. A imitação precisa, por sua vez, pode depender da habilidade unicamente humana de “adotar o ponto de vista de outrem” – tanto visual quanto metaforicamente – e pode ter requerido um desenvolvimento mais sofisticado desses neurônios em relação ao modo como estão organizados nos cérebros dos macacos (RAMACHANDRAN, 2014, p. 157 e 158).

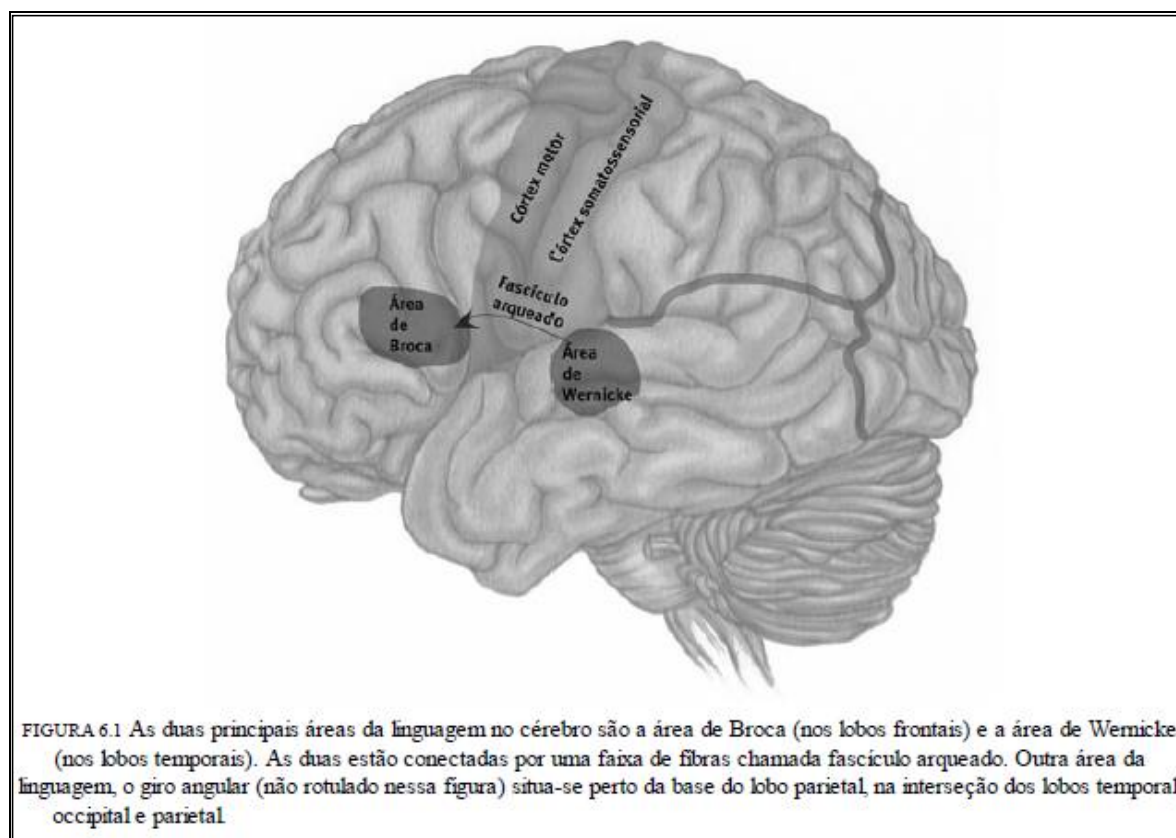
Escutas e falas são ações implicadas em inúmeros fatores socioculturais, físicos, químicos e biológicos que nos constituem. Em processos de Dança, podemos pensar em: 1- O que tu escutas? 2- O que tu falas? Escuta refere-se à linguagem e fala à imitação. Ambas, não necessariamente, tratam somente de audição ou de linguagem verbalizada. Escutar falas, de diversas maneiras, pode nos conduzir para assertividades sem questionamentos, tornando conhecimentos validados e despercebidos. Nesse entrelaçar-se com a falta de escutas, falamos e reproduzimos informações pré-estabelecidas pelos sistemas de opressão que nos regem e nos limitam enquanto sociedade.

Ramachandran (2014, p. 164) destaca que “a linguagem não está confinada a nenhuma área cerebral única, mas o lobo parietal inferior esquerdo é sem dúvida uma das áreas crucialmente envolvidas, em especial na representação do significado das palavras”, “[...] à área de Broca no córtex frontal. Essa área contém mapas, ou programas motores, que enviam sinais para os vários músculos da língua, dos lábios, do palato e da laringe para orquestrar a fala” (RAMACHANDRAN, 2014, p. 222).

A exemplo de Darwin, sugiro que nosso equipamento vocal e nossa extraordinária habilidade para modular a voz desenvolveram-se principalmente para produzir chamados emocionais e sons musicais durante a corte em primatas primitivos, entre os quais nossos ancestrais hominíneos. Depois que isso se desenvolveu, o cérebro – sobretudo o hemisfério esquerdo – pôde começar a usá-lo para a linguagem (RAMACHANDRAN, 2014, p. 160).

A figura 13 mostra as duas principais áreas da linguagem no cérebro: área de Broca, nos lobos frontais e a área de Wernicke, nos lobos temporais.

Figura 13: Cérebro



Fonte: RAMACHANDRAN, V.S. O que o cérebro tem para contar: desvendando os mistérios da natureza humana. 1ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

Necessário ressaltar a importância do cérebro para as linguagens, todavia corpo é como uma rede, pois ele como um todo produz e é linguagem. O corpo se faz como o próprio lugar da sua escuta e fonte da sua mesma escuta.

A linguagem e a imitação se dão com as diversas informações do que está à nossa volta. Desse modo, aprendemos a lidar com as diferenças com base nas relações de multiplicidades e suas singularidades. Conseguimos entender e perceber x outx com base nas ações corporais, por exemplo. Explano duas situações:

1. Quando percebemos que o engajamento dx alunx, bailarinx ou artista talvez não esteja ocorrendo de modo positivo com base em dias anteriores do convívio, conseguimos perceber, baseados na leitura da ação corporal, que algo está

acontecendo, pois, quando não estamos em harmonia conosco, a nossa estrutura é alterada com o que nos afeta;

2. Podemos pensar em um espetáculo de dança. Ao vivenciarmos uma apresentação, o entendimento que temos é uma ação subjetiva/objetiva de cada pessoa, a partir dos seus conhecimentos, experiências e percepção de mundo. Essas leituras de corpos ocorrem por conta dos *neurônios-espelho motores* se comunicando em processo contínuo com outros corpos/neurônios. Consequentemente,

Pense no que isso significa. Sempre que você vê alguém fazendo alguma coisa, os neurônios que seu cérebro usaria para fazer tal coisa ficam ativos – como se você mesmo a estivesse fazendo. Se você vê uma pessoa sendo espetada com uma agulha, seus neurônios da dor começam a enviar impulsos como se você estivesse sendo espetado. Isso é extremamente fascinante e suscita algumas questões interessantes: o que nos impede de imitar cegamente todas as ações que vemos? Ou de sentir literalmente a dor de outra pessoa? (RAMACHANDRAN, 2014, p. 165).

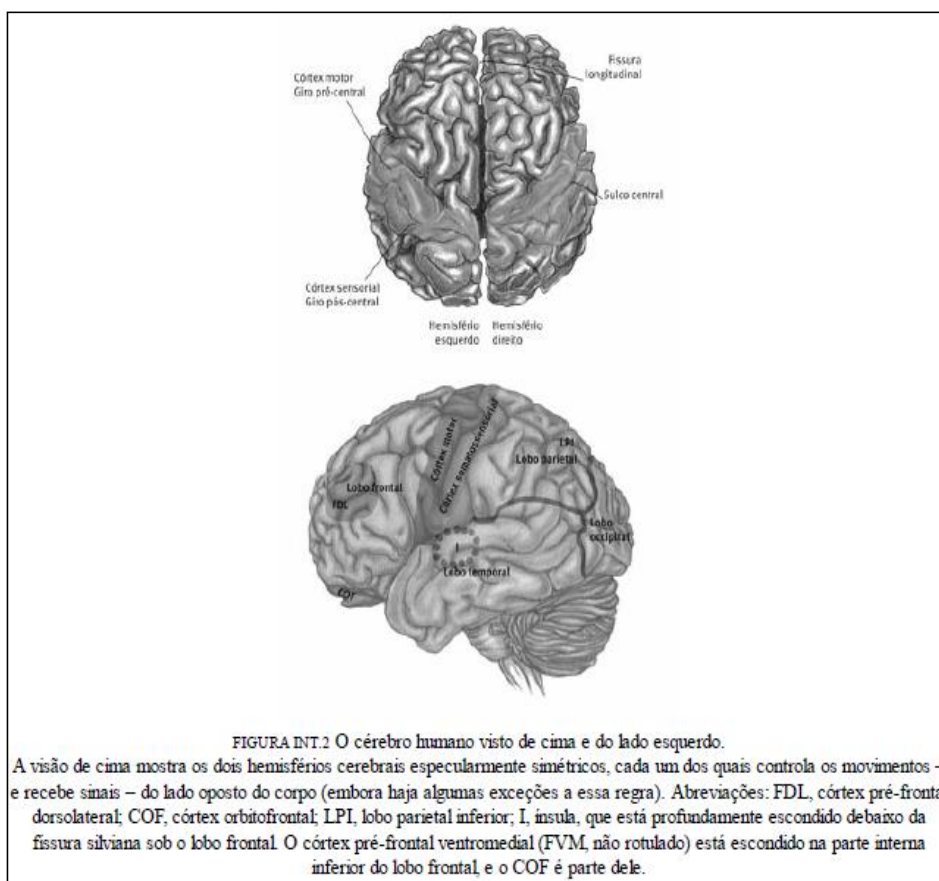
Então, o corpo que ouve também cria e reproduz falas? O corpo fala a partir das suas referências, sendo estas aprendidas com o segundo princípio, apontado por Ramachandran (2014) como a *imitação*. O neurocientista traz apontamentos sobre a nossa capacidade de imitar as ações de outras pessoas, seja o caminhar, falar, espreguiçar-se, ou seja, qualquer movimento que o corpo esteja apto a realizar. Esse observar e imitar, importante reafirmar, não se dá como cópia idêntica, entretanto como possibilidade de compartilhamento de aprendizado que ocorre com a replicação desses saberes comuns e sempre diferentes/semelhantes.

A nossa capacidade na comunicação com outros seres é um dos princípios que resultam na *imitação* e essa possibilidade de aumentar as nossas habilidades é o que chamamos de cultura, ou de Dança. A *imitação* do outro nos permite adquirir algo que nenhuma outra espécie viva consegue, pois nossos aprendizados têm continuidade por muitos e muitos milênios. O ato da imitação de outro corpo é necessário para o aprendizado e inserção na sociedade, assim, os neurônios-espelhos são fundamentais no desenvolvimento cognitivo que se dá em uma série de *ações corporais* que nos auxiliam para interagirmos e dialogarmos com outros seres e/ou pessoas.

Uma das causas que podem estar envolvidas na possibilidade das ações de autonomia, no sentido de poder fazer escolhas ou evitar questões na imitação de outros corpos, é que, segundo o neurocientista Ramachandran, os nossos *neurônios-espelho* de um modo ou de outro têm a capacidade de filtrar informações indesejadas e assim limitá-las. Pode haver circuitos inibitórios frontais para uma ação de imitar, possibilitando que:

(...) num delicioso paradoxo, essa necessidade de inibir ações indesejadas ou impulsivas talvez seja uma razão importante para a evolução do livre-arbítrio. Nosso lobo parietal inferior esquerdo evoca constantemente imagens vívidas de múltiplas opções para ação disponíveis em qualquer contexto dado, e nosso córtex frontal suprime todas elas, exceto uma. Por isso sugeriu-se que “livre recusa” seria uma expressão melhor que livre-arbítrio. (RAMACHANDRAN, 2014, p. 166).

Figura 14: O cérebro humano visto de cima e do lado esquerdo



Fonte: RAMACHANDRAN, V.S. O que o cérebro tem para contar: desvendando os mistérios da natureza humana. 1ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

Somos seres que produzem e reproduzem culturas. Conhecimentos que surgem dos corpos e sendo os mesmos (corpos) corresponsáveis pela ampliação que se faz a partir desses cruzamentos com outros (corpos), algo que é reverberado na sociedade. A todo instante replicamos. Essas replicações partem eminentemente dos nossos *neurônios-espelho* e colaboram para nosso desenvolvimento pessoal e evolução como espécie. Somos aptos a escutar, perceber, sentir, falar de múltiplas formas.

2.2 EMPATIA NA DANÇA?

(...) além de nos permitir ver o mundo do ponto de vista visual de outra pessoa, os neurônios-espelho podem ter se desenvolvido mais, permitindo-nos adotar o ponto de vista conceitual da outra pessoa. Talvez não seja inteiramente por coincidência que usamos metáforas como “Vejo o que você quer dizer” ou “Tente ver o meu ponto de vista”. A maneira como esse passo mágico do ponto de vista literal para o conceitual ocorreu na evolução – se é que de fato ocorreu – é de fundamental importância.

V.S. Ramachandran (2014)

É perceptível a complexidade que ocorre na comunicação na fase da infância. A existência de pequenas frases verbalizadas ainda não se faz presente, e se inicia aproximadamente com dois anos de idade. A empatia que se dá entre *neurônios-espelho* em crianças e adultos contribui na compreensão do que queremos ou sentimos. Essa ação cognitiva, biológica e cultural é muito comum quando, por exemplo, “a criança está com fome, frio ou dor”. A comunicação ocorre pelos *neurônios-espelho* (RAMACHANDRAN, 2014) que permitem sermos capazes de identificar e atender a essas necessidades. A vida se faz cognoscível nas ações (corporais) de empatia pelas pessoas. Entretanto, muitos, muitas e muitos não percebem o quanto dependemos uns dos outros. Por mais que sejamos independentes, precisamos de muitas e muitas pessoas para nos subsidiar nas necessidades que incluem a retroalimentação e compartilhamento do conhecimento.

O pesquisador Steven Pinker²⁰(2013) propõe analisar e contextualizar a ideia da *empatia* nas nossas relações humanas, descrevendo que as pessoas também são *contraempáticas*, não se importando com a dor do outx. Como exemplo desta questão, há muitas pessoas heterossexuais que odeiam e desprezam os homossexuais no mundo. Não há uma empatia que desejamos, e isso acontece o tempo todo.

A empatia certamente teve importância histórica no estabelecimento de epifanias da preocupação com membros de grupos negligenciados. Mas epifanias não são o bastante. Para a empatia fazer diferença, precisa introduzir mudanças nas políticas e normas que determinam como as pessoas desses grupos são tratados (PINKER, 2013, p. 791).

Desse modo, o autor está nos atentando a ações e conjunturas empáticas e não empáticas. Por mais que na nossa ação individual em que fazemos coisas diferentes/semelhantes em lidar com outx, com a empatia ou com a falta dela, surge e torna como um jogo, eu e minhas necessidades, versos a necessidades do outro, por exemplo. Pois, às vezes de fato queremos ser completamente diferentes dx outx e não reconhecemos as nossas semelhanças enquanto pessoas atravessadas de *ações corporais*, ações que são compartilhadas a todxs os corpos. Destaca ainda que

A palavra “empatia” mal completou um século. Ela é frequentemente atribuída ao psicólogo americano Edward Titchener, que a usou em uma palestra em 1909, embora o *Oxford English Dictionary* registre seu uso em 1904 pelo escritor britânico Vernon Lee. Ambos derivam o termo em alemão “Einfühlung” (sentir dentro) e o usaram para designar um tipo de apreciação estética: um “sentimento de agir sobre os músculos da mente”, como quando olhamos para um arranha-céu e nos imaginamos de pé e espigados. A popularidade da palavra nos livros em inglês estourou em meados dos anos 1940, e ela logo ultrapassou virtudes vitorianas como “força de vontade” (em 1961) e “autocontrole” (em meados da década de 1980) (PINKER, 2013, p. 169).

O pesquisador salienta que o surgimento da palavra também trouxe novas atribuições para significados da palavra, como “simpatia” e “compaixão”, com a

²⁰ Steven Arthur Pinker, branco, psicólogo e linguista canadense naturalizado norte-americano. Prof. da Universidade Harvard. Durante 21 anos Pinker foi professor no Departamento do Cérebro e Ciências Cognitivas do Massachusetts Institute of Technology.

necessidade de se colocar, metaforicamente, no lugar dx outrx, e assim perceber x outrx a sua volta. Deste modo, a *empatia* está se referindo à projeção nx outrx, neste sentido, não é necessário que tenhamos sentimentos pelx outrx, como por exemplo, podemos sentir empatia por alguém que esteja sofrendo homofobia na rua, e por esse alguém eu não tenho sentimento, pelo contrário, podendo não ser empático.

Muitos fãs da empatia escrevem como se o contágio emocional fosse a base do sentimento de “empatia”, que é mais relacionada com o bem-estar humano. Entretanto, o sentimento de empatia que mais valorizamos é uma reação distinta, que pode ser chamada de preocupação simpática, ou simplesmente simpatia. A simpatia consiste em afinar o bem-estar de outro ser com o de si próprio, baseando-se no conhecimento de seus prazeres e dores. Embora seja fácil igualar simpatia a contágio, é fácil ver por que eles não são a mesma coisa. Se uma criança amedrontou-se com os latidos de um cão e está gritando de pavor, minha resposta simpática não é gritar de pavor, mas consolá-la e protegê-la. Inversamente, posso sentir simpatia por uma pessoa cujo sofrimento não considero experimentar vicariamente, como uma mulher durante o parto, uma mulher que tenha sido estuprada ou alguém que sobre de câncer. E nossas relações emocionais, longe de reproduzir automaticamente as dos outros, podem dar uma guinada de 180 graus dependendo de nosso sentimento estar em aliança ou em competição com os deles. Quando um torcedor acompanha um jogo no campo de seu time, ele se alegra quando a torcida se alegra e se desalenta quando ela se desalenta. Quando o jogo acontece no campo do adversário, ele se desalenta quando a torcida se alegra e se alegra quando se desalenta. Com muita frequência, a simpatia determina o contágio e não o contrário (PINKER, 2013, p.771 e 772).

Neste sentido, segundo o autor, a *empatia* relacionada à compaixão não é um reflexo automático dos neurônios espelho, mas um sistema de canalização hormonal, partindo de uma questão evolutiva que inicialmente se originou da maternidade, carinho maternal, sendo o mesmo hormônio conhecido também como hormônio do carinho, e que incluem a excitação sexual e vínculos heterossexuais em espécies monogâmicas. Logo,

A oxitocina é uma pequena molécula produzida pelo hipotálamo que atua nos sistemas emocionais do cérebro, inclusive a amígdala e o estriado, e que é segregada pela glândula pituitária (hipófise) na corrente sanguínea, de onde pode afetar o resto do corpo (PINKER, 2013, p. 775)

Em virtude desta questão, Pinker (2013) nos atenta para complexidade da compreensão da empatia e suas variadas perspectivas, já que, de acordo com o mesmo, “a atual fixação pela empatia foi provocada por uma mistura de vários significados da palavra “empatia”. A confusão cristalizou-se no meme que emprega “neurônios espelho” como sinônimo de “simpatia” no sentido de compaixão” (PINKER, 2013, p. 772). Já de acordo com os estudos do pesquisador Ramachandran (2014), este propõe explicar neurologicamente como uma ação dos *neurônios-espelho* que reprime bloqueia tanto para o bem quanto para o mal. Por esse motivo, vemos um monte de pessoas pobres nas ruas, porém bloqueamos, não conseguimos ou não queremos perceber. Mas há quem tem a *empatia* mais aguçada e que se comove com isso. Há pessoas que são mais que outras, como exemplo x professxr que tem *empatia* pelo aluno que é reprimido na escola por ser homossexual e que promove em fala e ações na sala de aula sobre a temática e respeito às multiplicidades, como existem outrxs que inibem seus neurônios.

O ato da empatia pelo próximo pode ocorrer também de maneira in/consciente. Muitas vezes percebermos x outrx e “sentimos a dor” que sente, ação esta possível pelos neurônios-espelho que se conectam com os outros cérebros/corpos. Em consequência, o sentir torna-se tolerável pelo fato de que o corpo é preparado também para anular certos tipos de efeitos colaterais indesejáveis, permitindo que os inibidores controlem esse sentir-se conectado com outros corpos. Logo:

A presença dos sinais de nulo e da atividade de neurônios-espelho, sobrepondo-se, é interpretada por centros superiores do cérebro como significando: “Sinta empatia, certamente, mas não sinta literalmente as sensações daquele outro sujeito.” Falando em termos mais gerais, é a interação dinâmica de sinais vindos de circuitos inibitórios frontais, neurônios-espelho (tanto frontais quanto parietais) e sinais nulos dos receptores que nos permite desfrutar de reciprocidade com outras pessoas preservando ao mesmo tempo nossa individualidade (RAMACHANDRAN, 2014, p.166).

Segue uma situação do ano de 2016 no Departamento de Dança da Universidade Federal de Sergipe, na cidade de Aracaju (SE). Neste espaço ocorreu um laboratório de pesquisa, no Curso de Graduação, com o Grupo de Dança e Performance-GDP. Assistimos a um vídeo (produzido pela Prof^a. Ma. Ana Carol

Frinhani) e passamos por determinadas situações um pouco dolorosas, imagens audiovisuais de terrorismo, machismo, racismo, homofobia, abusos de poder, havia cenas fortes de sofrimentos diversos.

FIGURA 15



Figura 15 - Fotografia: Thiago Santana, arquivo pessoal (2016). Coreografia Lamentation - Grupo de Dança e Performance - GDP- UFS.

Neste laboratório uma das colegas passou mal. Isso se tornou um cânone, aos poucos um a um, em empatia (ou simpatia, de acordo com Pink (2013)) ax próximx, não se sentiu bem, mas com suas dores particulares. Por mais que esse sentimento surja de modos diferentes, a conexão dos neurônios-espelho nos oportuniza sermos mais, ou talvez um pouco, humanizados (RAMACHANDRAN, 2014), em termos de sentirmos o que outro esteja sentindo.

Desse modo, refletir, cultivar e disseminar a empatia nos processos em dança, com as ações corporais labanianas se faz importante na aprendizagem. Em muitos contextos educativos e artísticos, surgem determinados pensamentos e ações equivocadas que refletem sobre questões referentes às práticas em dança, com reverberações que limitam e excluem corpos. Permanece, sobremaneira, a noção de que há corpos e estruturas para determinadas danças, como balé, moderno, afro, por exemplo. Padrões esses que, ao se visualizar um corpo se movimentando, ou seja, dançando, geralmente atribuímos uma análise corriqueira, afirmando que esse corpo estaria apto para dançar ou não. Há, por exemplo, pensamentos do tipo: “Ah! Você não leva muito jeito”; “Hoje você não está dançando muito bem”; “Esse movimento não é assim”, “Ou, ou”.

Essas metáforas produzidas têm uma grande responsabilidade na noção equivocada da dança apenas como única. Por mais que algumas práticas precisem ser elaboradas e executadas em conjunto, para obter uma possível similaridade, o movimento ocorre de modo singular a cada corpo/estrutura. “Ah, mas ele conseguiu, por que você não consegue”? Esse pensamento/movimento (RENGEL, 2015) aponta reflexões importantes no sentido de perceber que cada corpo em suas ações tem suas particularidades diferentes/semelhantes. Cada pessoa executa, organiza e se reorganiza de infinitas formas. Então, um movimento nunca será igual ao outro movimento, nem mesmo igual ao seu último movimento, muito embora as *ações corporais* nos ensinem a também reconhecer semelhanças entre um corpo da cultura popular e outro do balé do clássico, por exemplo, na ação de girar, ou se locomover.

Por isso, ter ou não uma flexibilidade no corpo de 90° não muda o fato de poder experimentar andar de costas, de lado ou entre outras formas que o corpo permite, não diminuindo sua qualidade expressiva. Todo e qualquer corpo é capaz de dançar a partir das suas *ações corporais*, ou seja, podendo refletir e transformar o entendimento de corpo e dança.

Essas questões são importantes na compreensão de como se dá a comunicação e entendimento do outro diante das ações comuns. Então, quando nos locomovemos nos espaços, no ir e vir do dia a dia, nos deparamos com inúmeras pessoas fazendo a mesma ação comum. Todavia, percebemos as particularidades existentes nestas múltiplas elaborações. O mesmo ocorre nas

ações de pular e saltar corpos e elaborações variadas. Inclusive as palavras podem ter significados diferentes, porém com similaridades e sentido de elevar-se, tirar os pés do chão e tentar resistir ao máximo à gravidade.

Portanto, os neurônios-espelho permite imitarmos/espelharmos e ter empatia com outros corpos. Porém, por que sujeitamos corpos homossexuais, com reverberações de ações ditas indesejadas, a imitar corpos heterossexuais quando os mesmos não querem?

2.2.1 CORPO COMO LUGAR E COMO FALA?

O corpo é um complexo de símbolos que vai além de si mesmo. O corpo é fonte de falas: fala-se com a boca, com as mãos, com os olhos, com o rosto, enfim, fala-se com o corpo inteiro porque o corpo sempre faz sentido.

ANGELO VARGAS (2001)

Meu lugar de fala é o de branco, pesquisador, professor, dançarino, quadrilheiro, homossexual, entre outras coisas que me constituem enquanto ser humano. Escrevo em primeira pessoa na intenção de dialogar com cada palavra, cada ação.

O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma percepção universal de mulher e de negritude, e outras identidades, assim como faz com que homens brancos, que se pensam universais, se racializem, entendam o que significa ser branco como metáfora do poder, como nos ensina Kilomba (RIBEIRO, p. 71 e 72, 2017).

A filósofa Djamila Ribeiro corrobora para a necessidade do respeito aos corpos que foram e são silenciados, fazendo um recorte específico aos corpos negros e mulheres.

Nesse sentido, seria urgente o deslocamento do pensamento hegemônico e a resignificação das identidades, sejam de raça, gênero, classe para que se pudesse construir novos lugares de fala com o objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica (RIBEIRO, p. 45, 2017).

Fundamentado no conceito *lugar de fala* (RIBEIRO, 2017), proponho discutir epistemologicamente *ação corporal* (LABAN, 1978) como lugar e como fala. As *ações corporais* que nos são comuns a todos por meio de seus espelhamentos de diferenças/semelhanças, pois no espelho não se vê apenas o igual. As ações corporais são lugares e falas de posições no mundo, nos modos de ser e de agir.

Pensar o corpo em seu contexto, como lugar é reconhecer suas elaborações de falas e/ou discursos de existência que se diferenciam no *locus* social.

[...]pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que "se dizem" no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de um certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer. Nós os conhecemos em nosso sistema de cultura: são os textos religiosos ou jurídicos, são também esses textos curiosos, quando considera o seu estatuto, e que chamamos "literários"; em certa medida textos científicos (FOUCAULT, 2004, p. 22).

Os saberes, por mais específicos a uma localização, têm, inevitavelmente, a influência de atravessamentos epistêmicos com outros corpos e lugares.

Para Foucault (2004), a sociedade é composta por procedimentos de dominação do poder do discurso. Na sua análise de um sistema de exclusão, ele identifica três princípios: 1. interdição (a palavra proibida); 2. separação e rejeição (a segregação da loucura) e 3. verdadeiro e do falso (a vontade de verdade). Todo e qualquer discurso, segundo Foucault, é constituído a partir das relações, sociais, culturais e estruturais com um desejo de poder, de toda e qualquer pessoa:

O desejo diz: "Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz." E a instituição responde: "você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém (FOUCAULT, 2004, p. 07).

As reflexões dos discursos/ações orientam os modos que nos constituem imperceptivelmente, ou não. Os discursos e as ações são ensinados, aprendidos, ampliados, entre corpos de formas diversas.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar-se (FOUCAULT, 2004, p. 09).

Compreender as variações de discursos e exclusões que estão na sociedade e nos corpos singulares pode colaborar para a valorização dos múltiplos modos de perceber as diferenças/semelhanças como: localização, culturas, estruturas corporais, falas. “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente de hierarquia social” (RIBEIRO, p. 66, 2017). É necessário insistir a fala ou discurso não somente como algo verbalizado, mas em atitudes e ações. Desta maneira, as multiplicidades existentes são outras formas e modos de lugares e falas. Falas e lugares (RIBEIRO, 2017) muitas e muitas vezes Invisibilizadas²¹ com ações que passam muitas e muitas vezes também despercebidas, entretanto manipulam a exclusão, tirando seus direitos dessas mesmas falas e lugares.

De acordo com Ribeiro (2017), representatividade é diferente de lugar de fala e é importante que todos compreendam que partimos de localizações sociais diferentes para valorizar as falas e *ações corporais* de quem sempre esteve à margem da sociedade.

Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a

²¹ Esse conceito está sendo referenciado a partir das ideias de linha abissal de Boaventura de Sousa Santos (2018).

partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (RIBEIRO, p. 88, 2017).

Perceber as especificidades de cada contexto e lugar, e quão próximos somos ao nos locomover, gesticular, sentar, correr, falar, dobrar, esticar, abrir, fechar, enquanto *ações corporais* que nos são comuns, porém diferentes na forma de executar em que cada corpo traz consigo suas particularidades. Logo, somos corresponsáveis pela valorização desses conhecimentos e falas, e que precisam ter seus lugares de falas respeitados e oportunizados. É imprescindível perceber os privilégios que nos cercam, e privando ou excluindo as minorias por um sistema dominante.

Em virtude disso, faz-se indispensável a noção do corpo em diferentes espaços, lugares e formatos, porém um corpo que se relaciona com outros corpos, como corpomídia (KATZ E GREINER, 2015) estando sempre em processo do aprender, ensinar e transformar, seja com pessoas, objetos, ambientes. O entendimento sobre o ambiente não está apenas se referindo à natureza, mas às instituições, aos espaços sociais, às comunidades, escolas, entre outros ambientes.

É imprescindível insistir no fato de que partimos de “lugares de fala” ou “discursos” diferentes/semelhantes. Somos atravessados a partir das *ações corporais*, a exemplo disso, estas análises estão implicadas em falas/discursos/ações corporais de outrxs pessoas, contextos, ambientes que nos diferenciam, porém nos remetem às nossas semelhanças em ser talvez homossexual, professxr, pesquisadxr, dançarinx, artista, alunx, pessoa. Consequentemente, todas essas questões têm origem social, cultural e política.

CAPÍTULO III

3. AÇÕES DE COMPARTILHAMENTO NOS CONTEXTOS DA PESQUISA DE CAMPO

Linguagem, raciocínio cognitivo, fogo, cozinhar, fazer ferramentas, autoconsciência, fraude, imitação, arte, religião, polegares em oposição, armas de arremesso, posição ereta, cuidado de avós – a lista de características sugeridas como unicamente dos seres humanos é de fato longa.

Matt Ridley (2014)

Neste capítulo disserto acerca dos três contextos desta pesquisa: 1. Espaço escolar de Ensino médio; 2. Graduação; e 3. Grupo artístico. Desta maneira, se compreendemos que a ação cognitiva ocorre a partir das relações de compartilhamentos de conhecimento com outras pessoas, ambientes, ou seja, torna-se corpo. As mediações durante essas configurações corroboram para reflexões, discussões e análises destacadas no decorrer. A intenção é apresentar de modo mais amplo um traçado de argumentações que concernem na ação pedagógica artística.

Como apontados anteriormente, alguns procedimentos metodológicos distanciam e excluem corpos que diferem da normatização do que é conhecer ou aprender. Em contextos educativos e artísticos nos quais se estabelece uma perspectiva homogênea, acaba-se por acarretar em desvalorização de saberes não validados pelo sistema dominante, que tenta a todo tempo nos enquadrar modos e formas de se pensar ou produzir conhecimento. Ao lidar com as diferenças/semelhanças, pressupõe-se um possível estudo que contemple todos esses saberes localizados e que se divergem. Para isso, é necessário um ensino-aprendizagem que respeite as *várias epistemologias* (SANTOS; MENESES, 2010) nesses espaços de compartilhamentos, tendo uma mediação pautada na troca mútua de aprendizados que possibilitem análises de diferentes modos de existir.

De acordo com o professor Boaventura de Sousa Santos (2018), é necessária uma luta contra o epistemicídio, que tem como intuito a regulação social. As exclusões sociais, geradas pela regulação, não oportunizam ações de

emancipação social, com respeito e valorização a todos os tipos e jeitos de produzir e reproduzir conhecimentos.

Por isso, não há apenas uma epistemologia válida, há variadas, geradas por corpos que são múltiplos por serem constituídos de diferenças/semelhanças em uma perspectiva positiva, não de modo homogêneo, mas corpos que se aproximam enquanto ação de movimento. Pressupõem-se variadas *epistemologias* no espaço escolar, artístico e social, que se imbricam em diferentes culturas, biológicas, conhecimentos, estruturas corporais e localizações.

De acordo com Santos e Meneses (2010), “toda a experiência social produz e reproduz uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15). Logo, as particularidades no processo que é o conhecer partem no produzir e reproduzir conhecimentos que já são codificados no/em corpo e tornam-se ações comuns a todos.

Esta concepção de Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceções como, por exemplo, da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). A sobreposição não é total porque, por um lado no interior do Norte geográfico classes e grupos sociais muito vastos (trabalhadores, mulheres, indígenas, afro-descendentes, muçulmanos) foram sujeitos à dominação capitalista e colonial e, por outro lado, porque no interior do Sul geográfico houve sempre as ‘pequenas Europas’, pequenas elites locais que beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuam a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados (SANTOS E MENESES, 2010, p. 19).

Com entendimento das diversas ações corporais e epistemologias, notamos que somos atravessados por semelhanças/diferenças e/ou diferenças/semelhanças. Não quer dizer que somos singulares, pois, por exemplo, alguém nesse momento pode estar discordando com essa hipótese. Porém, compartilhamos, produzimos, reproduzimos conhecimentos a todo tempo e este processo pressupõe-se a partir da *troca e especialização* (RIDILEY, 2014). O

autor²² faz um panorama histórico de como a espécie humana evoluiu. Conjectura que para evolução e sobrevivência humana foi necessária a troca e especialização com outras pessoas no habitat, e assim nos tornamos mais especializados a partir da construção da inteligência coletiva. Este fluxo da nossa coexistência é independente da sexualidade, localidade, corpo, elaborações, a troca acontece instantaneamente. Desse modo, aprendemos que precisamos nos alimentar para sobrevivência, assim como quem nos ensinou precisou aprender e se especializar, em um ciclo constante de troca e especialização.

O autor traz a metáfora de que, ao longo da história evolutiva, os conhecimentos se ampliaram e as ideias, ao se encontrarem, fizeram sexo umas com as outras. Esse processo, segundo o autor, de acasalamento e fusão foi feito a partir das relações de troca e especialização. “Em algum ponto, a inteligência humana tornou-se coletiva e cumulativa de forma que não aconteceu com nenhum outro animal” (RIDLEY, 2014, p. 14).

Assim acontece com a cultura. Se a cultura consistisse, simplesmente, em aprender hábitos dos outros, ela logo estagnaria. Para que a cultura se torne cumulativa, as ideias precisam encontrar-se e acasalar-se. A “Fecundação cruzada de ideias” é um clichê, mas um clichê de involuntária fecundidade. “Criar é recombinar”, disse o biólogo molecular François Jacob. Imagine se o homem que criou a ferrovia e o homem que inventou a locomotiva não pudesse se conhecer ou falar um com outro, nem mesmo por terceiros. O papel e a máquina de imprimir, a internet e o telefone celular, carvão e turbinas, cobre e estanho, a roda e o aço, software e hardware. Vou sustentar que houve um momento na pré-história humana em que pessoas com cérebros grandes, com cultura e capazes de aprender começaram, pela primeira vez, a trocar coisas umas com as outras e, quando começaram a fazer isso, a cultura subitamente se tornou cumulativa e a grande impetuosa experiência do “progresso” econômico humano começou. A troca está para a evolução cultural como o sexo está para a evolução biológica (RIDLEY, 2014, p. 16).

Neste segmento, a outra hipótese é a de que o acúmulo de ações corporais, que todos fazem, artistas, pessoas, profissionais, são especializadas e específicas a cada um, mas necessitam da troca, da partilha. Pois nos tornamos mais

²² Matt Ridley é um jornalista, branco, escritor, político, zoólogo e empresário inglês. Em seu livro “O Otimista Racional” (2014), presume que a partir da evolução e sobrevivência se tornaram possíveis a partir da troca e especialização dos conhecimentos nas relações com outras pessoas.

especializados por meio da partilha. A especialização traz a diferença e na partilha, junto à variedade, também se reconhece o comum a todos.

Desse modo, em outro exemplo: mães e/ou pais não só trocam com os filhos a herança genética no desenvolvimento da criança, mas trocam algo que já tinham se especializado culturalmente, que partiu do processo de *troca e especialização* (RIDLEY, 2014). Ou seja, as ações corporais, como o locomoção, torcer, esticar partem das relações, observações, imitações que o corpo também são ações de troca e de especialização. As mães e/ou pais se especializaram em ser mães e/ou pais e os filhos se especializaram em ser filhos, e foi assim, hipoteticamente, com a troca, que compreendemos que se faz necessário se especializar a partir de outras pessoas.

Sendo assim, a *troca e especialização* estão em toda experiência sociocultural, onde o outro é especializado em cumprimentar muito bem, ou talvez mais ou menos; o outro é especializado em ser professor; o outro é especializado em ser aluno. Um faz o couro, o outro é o sapateiro. Especializamo-nos e trocamos constantemente nas experiências/pensamentos/ações. Uma hipótese da pesquisa verificada nessas mediações é a de que as *ações corporais* proporcionam um tipo de dança mais próximo a todos em um ensino-aprendizagem de *troca e especialização* (RIDLEY, 2014) de diferenças/semelhanças.

Seguem descritos em subtítulos as três experiências do estudo de campo (GIL, 2008 e 2002) que norteiam esta pesquisa.

3.1 CONTEXTO 1: AÇÃO PEDAGÓGICA NO COLÉGIO ESTADUAL LUÍS EDUARDO MAGALHÃES

No ano de 2017, no colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães, localizado na cidade de Fátima (BA), tive a possibilidade de desenvolver aulas de dança como professor voluntário. Elas ocorreram com alunos do ensino médio, turno matutino, em horário oposto das aulas. Nesta configuração com alunos do terceiro ano, foram elaborados processos em dança a partir das *ações corporais* como material e aguçador no ensinar/aprender.

Partimos dos pressupostos da coexistência de diversos conhecimentos e corpos nestes espaços. Existia uma preocupação ou timidez dos mesmos nas

práticas. Foi também o primeiro contato com um professor licenciado no campo da dança. Por conseguinte, surgiram questões como: que dança é essa? Como é isso? É difícil? Será que eu consigo?

Houve a participação de aproximadamente 15 alunxs, apenas um seria (talvez) do sexo masculino. Esta ressalva tem como intuito perceber a dança como algo que afeta, para muito, a sexualidade. O mover na dança, para muitas pessoas, principalmente ao gênero masculino, é como algo que propõe “delicadeza”, “leveza” nas elaborações dos movimentos. E isto é considerado um distanciar-se do modelo heteronormativo em uma sociedade extremamente machista. Porém, foi notória, durante as aulas, a curiosidade de outros à volta observando.

Com esse entendimento da prática da Dança na escola, foi percebida por muitxs estudantes como uma ação que apenas cabe ao gênero feminino. Consequentemente, os corpos que burlam essa estrutura de pensamento cruzam para o lado determinado como o corpo homossexual, gay, ou seja, na conjuntura social e cultural o corpo que dança está se distanciando do padrão heteronormativo, sendo o modelo pré-estabelecido como regra e padrão a ser seguido ao gênero (talvez) masculino. O talvez vem com a perspectiva que, além da compreensão do gênero, entende as outras camadas que constituem os corpos, ou seja, implicado na sexualidade e subjetividade de cada pessoa. Dessa maneira, para análise desta questão, é necessária a transformação dos pensamentos e ações machistas que reprimem, agridem, limitam os corpos. O ensinar/aprender a partir da Dança contribui para a ampliação cognitiva dx alunx na construção do saber, e nesta prática incluem e cabe a inserção de todos os corpos, seja elxs homossexuais, bissexuais, transexuais, heterossexuais, entre outrxs multiplicidades.

Segundo Rios, Dias e Brazão (2019),

A instituição escolar, habitualmente, empreende certo controle sobre as crianças, determinando por quais lugares podem ou não transitar, inclusive no recreio, considerado um espaço-tempo escolar dedicado ao ócio pedagógico. Desse modo, pode-se dizer que tanto nos momentos pedagógicos em sala de aula, designados ao desenvolvimento de atividades associadas à cognição e intelectualidade, quanto nos momentos de recreação reservados às atividades de aprendizagens lúdicas e espontâneas, as crianças permanecem sob os olhares atentos, vigilantes e punitivos dxs adultxs (RIOS, DIAS E BRAZÃO, 2019, p. 15).

Questionar as normas e padrões estruturais da sociedade se faz necessário para percepção do corpo como uma totalidade de subjetividades. Ter um entendimento que x meninx que dança pressupõe a classificação desse sujeito como um corpo homossexual é também limitar as outras conjunturas de corpos. Não trago essa análise para uma perspectiva negativa em perceber esses corpos imersos no contexto da Dança, porém x meninx que dança é definidx, em muitos dos casos na escola, como x alunx homossexual ou que não quer estudar, determinado como algo negativo. “Os corpos e a sexualidade dessas crianças são apontados como estranhos, fazendo emergir formas perversas de discriminação e violência” (RIOS, DIAS E BRAZÃO, 2019, p. 06). Desse modo, o ensino da Dança pode contribuir para o respeito e valorização principalmente aos corpos homossexuais nesse sistema de opressão, pois a grande maioria das ações educativas nesses espaços tem por procedimentos que não contemplam a variedade e potencialidades de cada alunx. Com o ensino da Dança, permite-se ao alunx que não quer jogar bola, como exemplo, buscar novas perspectivas estratégicas com sua construção individual, sua própria dança.

Vale salientar que a Dança como proposta no ensino-aprendizagem é importante ir além de apenas passos pré-determinados, para que a partir desse repertório de movimentos já codificados que constitui o corpo busque ampliar e compreender novas proposições e ações corporais. Um único movimento pode ser aguçado para outras derivações. Tem-se com essas proposições a oportunidade dx professxr, alunx ou artista repensar a estrutura que diz que quem dança é gay, como se ser homossexual fosse algo ruim, impensável. Mas que a partir deste pensamento possamos, nas aulas, re/pensar o porquê desse entendimento. Pois, quem disse que só as meninxs podem dançar? Como repensar essa lógica estrutural que determina o corpo que dança?

O espaço educativo tem que repensar essa lógica da ausência desses temas. As artes nessas temáticas, especificamente a partir da utilização das Danças no ensino, tornam-se como possibilidades para ações amplas e que podem reverberar em questões/problemas no ensino-aprendizagem sobre. Pensar na dança como uma ação a ser desenvolvida por meninas é também pensar nas brincadeiras e definições que foram sendo postas como uma única verdade dos fatos, acreditando na separação do que se entende sobre coisas e comportamentos feminino e

masculino. Logo, faz-se necessário para direcionamentos que possibilitam a transformação do pensamento pejorativo do (talvez) menino que dança na escola ou da (talvez) menina que apenas brinca de boneca, como regulação desses corpos. Conseqüentemente, os questionamentos se propõem a refletir as normas e padrões estruturais da sociedade e com a possível compreensão da Dança como uma ação ampla no ensino-aprendizagem.

Em virtude disso, outro ponto referente à questão da desvalorização do ensino via Dança em espaços educativos, é o sistema capitalista. O ensino de disciplinas pautadas com perspectivas que interessam ao mercado torna-se prioridade no processo do ensinar/aprender, pois estão direcionadas ao preparo e inserção dos alunos para o mercado de trabalho. Por isso, a disciplina de dança pautada em questões educativas com análises e reflexões socioculturais não se torna interessante em termos de elaborações para o quesito econômico, mercadológico. Como contraponto, para as produções em dança com finalidade de um produto que possa proporcionar lucros, são as mais respeitadas na sociedade em que metaforicamente é definida que o “tempo é dinheiro”.

Um dos pontos desse conflito parte do interesse do sistema capitalista pela venda comercial apenas da produção da Dança, não se interessando pelo processo que ocorre e sendo apenas evidenciada a médio e longo prazo. Por mais que a partir da Dança possa proporcionar uma ampla possibilidade no desenvolvimento cognitivo e assim contribuindo juntamente com as outras especificidades de conhecimento, optam por produções de curto prazo, impulsionando com mais rapidez ao desejo do produto vendável que são evidenciadas principalmente em apresentações nos momentos festivos nas escolas, ou seja, sem prejuízos e sem perder tempo.

Como resultado, o incentivo no ensino-aprendizagem direciona para o foco para disciplinas que direcionam a campos profissionais que se entende serem mais lucrativos, a exemplo da matemática, ciência, química, física, etc., sendo conteúdos que se investem dinheiro e tempo. Logo, atuar nas artes a partir do campo da Dança, área das humanas, é definido como não tão produtivo e talvez não lucrativo para o sistema capitalista por propor mediações que estimulem a criatividade e com ações possíveis para autonomia no processo de troca entre professor e aluno. Com

isso é gerado um conflito social para o entendimento da dança como mero passatempo e não como possibilidade no ensinar/aprender.

Nesse sentido, é necessário o ensino de Dança para que proponha reflexões e análises sobre essas temáticas que se tem como um único entendimento e possibilidade. A partir dessas vivências em aula, podemos aguçar xs alunxs a fazerem suas escolhas profissionais com a capacidade e desejo individual, entendendo a importância de todas as profissões e campos de conhecimento, ou seja, o lucro não pode ser mais importante que o aprendizado e a profissão.

Portanto, apesar de o sistema capitalista impor as necessidades para o modelo ideal de ensino, e a um desempenho desejado, é importante lembrarmos que só ganharemos, de fato, cognitivamente, quando aprendermos que lucraremos no aprender a aprender, e isso ocorre a partir da produção de saberes de diferentes/semelhantes campos de conhecimento. Respeitar o ensino de Dança, assim como as outras disciplinas para o desenvolvimento intelectual dx alunx, é valorizar as epistemologias e profissões na sociedade.

FIGURA 16



Figura 16 - Fotografia: Thiago Santana, arquivo pessoal (2017). Turma do 3º ano - Amostra artística

Compreender as pessoas nas multiplicidades remeteu a um cuidado em mediações e elaborações com jogos criativos de reprodução de sequências apresentadas pelo professor. O objetivo era o de promover transformações a partir do repertório corporal de cada alunx, feito em duplas, trio e em grupos. O trabalho em parceria objetivou a valorização de todxs imersos no processo, buscando formas em compreender e lidar com as singularidades.

No processo de estudo a partir das ações corporais no ensino, ao analisarmos movimentos comuns do cotidiano, como girar, bater com as mãos, etc., surgiram com dificuldade na aula de dança, tornando como algo que naquele momento se distanciasse da ação já pertencente do corpo. Assim, iniciou um novo processo do

conhecer, o que já presumia conhecer, o habitual elaborado im/perceptível e mecânico se tornou o não esperado, mas sim o novo. Logo,

Essas multiplicidades proporcionam a saída do habitual para outras proposições no que se compreende por fazer/pensar dança. A partir da identificação e entendimento de corpos múltiplos existentes nos espaços escolar e artístico, é um desafio que se faz necessário para uma metodologia que acolha todos as multiplicidades, conteúdos existentes em diferentes contextos. Nesses espaços são evidenciadas uma variedade de corpos, epistemologias, organização e processos que se transformam em configurações únicas e singulares (SANTANA, 2019, p. 703 e 704).

Os corpos possuem dinâmicas distintas de outros corpos, reforça o respeito de todos nos mediações propostas e entendidas como produção de conhecimento, de epistemologias. No ato do educar, Freire (2018) nos atenta para as relações que se estabelecem entre professorxs e alunxs. Faz-se indispensável a compreensão do educar não como se há alguém que transfere o conhecimento, mas que oportuniza, em um ato compartilhado de mediações, para possibilidades na produção de conhecimento. Ou seja:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2018, p. 25).

As reflexões acerca de quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende também ensina nos levam à discussão dos capítulos anteriores, reforçando que a ação cognitiva surge em algo complexo e conjuntamente entre os envolvidos. Não é possível um ensino-aprendizagem sem a troca e sem a especialização (não importa o grau), pois o corpo, mesmo sendo em situações de silenciamento, se permeia e é permeado pelo contexto.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de

esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impaciente diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2018, p. 33).

A curiosidade permite que, ao nos depararmos com as informações que surgem, venham perspectivas para outras indagações. Fomentar a curiosidade na sala de aula propõe não apenas para busca do pré-determinado pelo mediador, mas para busca de outras indagações, hipóteses, justificativas no entendimento do mundo e dx outrx. A pluralidade de corpos e de conhecimentos possibilitou novas vivências com a dança, obtendo a percepção da importância dos mesmos nas mediações. Assim, ao final de cada aula era proposto um compartilhamento das falas e lugares.

3.2 CONTEXTO 2: CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Destaco aqui a vivência com xs alunxs da graduação em Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Sergipe (UFS) no Departamento de Dança, nos anos de 2018 e 2019, em duas oficinas.

No ano 2018 tive oportunidade de ministrar uma oficina a convite do Prof. Me. Jonas Karlos de Souza Feitoza, com o intuito de contribuir na disciplina do curso “Estudos Contemporâneos em Dança II”. Pude nessa mediação proporcionar uma reflexão, em conjunto com xs alunxs, para percebermos que no ensino de dança, no contexto da educação básica, a reprodução de movimentos coreográficos da mídia social é muito forte. No contexto escolar, em geral, os alunos têm uma recusa para nossas proposições em que de algum modo limitam-se para apenas reprodução do movimento codificado. Surgiu a seguinte indagação: como propor aos alunos estudos e análises dos movimentos codificados, com a identificação das ações corporais existentes nestes movimentos e assim transformá-los em outras proposições?

O disparador de uma questão sobre o ensino-aprendizagem possibilitou perceber outras execuções. Os processos foram sugeridos em quatro momentos. O primeiro desenvolvido em duplas, tendo como foco a execução da sequência

coreográfica e identificação das *ações corporais*. No 2º momento, as duplas, a partir da movimentação sugerida, identificaram ações comuns, como exemplo: locomover, sentar, girar, esticar, dobrar, torcer, puxar, empurrar, etc., e a transformaram em outras configurações. No 3º momento, foram juntadas duplas para assim trocarem e se especializassem, sendo feitas em quartetos. A junção das duplas teve como intuito a aproximação e identificação de apenas uma ação comum entre elas. No 4º momento, ao notarem a ação corporal, foi proposto que experimentassem a partir da diferença/semelhança da dança de cada um do grupo, ou seja, como seria locomover na técnica do balé, moderno ou na cultura popular. Nesta prática não foram apenas perceptíveis as aproximações entre os participantes nas *ações corporais*, mas a assertividade entre xs mesmxs que juntxs, em um número maior de pessoas, contribuem para uma maior troca e especialização. Deste modo, as interferências com xs colegas possibilitaram não somente a execução de passos codificados, mas de novas propostas para elaborações no contexto pedagógico.

O processo de ensino-aprendizagem em dança pode partir da recriação de coreografias midiáticas, viabilizando ações construídas pelos sujeitos envolvidos nesse processo. As movimentações pré-estabelecidas e técnicas de movimentos codificadas são materiais possíveis de revisões e conteúdos oportunos para instigarmos olhares críticos, sobre a sujeição do corpo no fazer dança. As experiências dos discentes são fundamentais para traçarmos estratégias de pesquisas em dança, na apropriação das singularidades, que vão surgindo ao decorrer dos processos de improvisação (FEITOZA E SANTANA, 2018, p. 03).

FIGURA 17



Figura 17 - Fotografia: Thiago Santana, arquivo pessoal (2018). Alunxs da disciplina “Estudos Contemporâneos em Dança II”.

A troca e especialização neste contexto reverberaram em uma publicação no “V Congresso Nacional de Educação - CONEDU, em João Pessoa, na Paraíba, no ano de 2018, com coautoria do professor da disciplina, intitulado: “Proposições emancipatórias no ensino da dança?”. As proposições se manifestaram em perspectivas adversas a procedimentos tecnicistas com estratégias objetivas, promovendo, assim, processos mútuos de conhecimento. Nesta proposta, destacamos que se faz mister fomentar reflexões sobre corpo, dança e educação na formação em dança e, com isso, contribuirmos com ações que ratifiquem práticas criativas incessantes na prática docente.

Já no segundo momento de troca e especialização, no ano de 2019 fui convidado pelo “Centro Acadêmico Estudantil de Dança – CAED, do Departamento de Dança. Ministrei aula para alunxs do primeiro semestre no evento: “V Semana D de Dança”. Nesta configuração, ocorreram ações em dança com ênfase nas ações Labanianas, com recorte nas ações básicas e derivadas. Em processos de

duplas, trios, quartetos, buscamos experimentar o corpo e sua tridimensionalidade com as oito *ações básicas* (RENGEL, 2014), lembrando que são: torcer, pressionar, chicotear, socar, flutuar, deslizar, sacudir e pontuar. A partir das básicas seguimos para elaborações com o surgimento da ação derivada.

Foi perceptível que nas observações das ações corporais dos colegas o movimento dx outrx, ao ser executado, afetava outros corpos a partir da interação e observação. Lançamos a seguinte questão: poderíamos então afirmar que o outro passa a falar por nós? E que em nós tem a fala do outro? A partir desses questionamentos, pudemos refletir sobre as nossas diferenças/semelhanças que são traçadas nos processos subjetivos de cada um. Diferentes corpos, com semelhanças nas elaborações das ações corporais.

FIGURA 18



Figura 18 - Fotografia: Thiago Santana, arquivo pessoal (2018). Alunxs do curso Licenciatura em Dança.

3.3 CONTEXTO 3: GRUPO X DE IMPROVISAZÃO EM DANÇA

O “Grupo X de Improvisação em Dança”, do qual tenho participado desde o ano de 2018 como dançarino, é um Projeto de Extensão da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, fundado em 1998. Tem como intuito a criação e pesquisa artística, teórica e educacional em torno de questões referentes à acessibilidade e à dança contemporânea, tendo a improvisação cênica como eixo.

FIGURA 19



Figura 19 - Fotografia: Edu O. – Grupo X de Improvisação em Dança, arquivo (2019).

A cada encontro é possível a percepção das práticas enquanto formação de pessoas, as quais podem propor a partir do seu repertório. No “Grupo X” a partir das diferenças/semelhanças dos corpos são possibilidades para o aprofundamento na dança. As experiências (entendendo experiência como intelectual também) no

Grupo X são estruturadas por jogos a partir de temas, palavras, questões, coisas do cotidiano social. As elaborações e experimentações desses disparadores propõem não a limitação ou padronização do corpo, mas que o possível exagero, se proposto, se faz importante no processo. Movimentos pequenos ou grandes, rosto sério ou alegre, uma ou umas, tornam-se realidades na criação coreográfica dos corpos em cena, é cena.

A experiência evidente da trajetória X lhe confere uma identidade e um vocabulário próprio que mistura humor, drama e lirismo, refletindo o pensamento contemporâneo em seu modo de compor. Importante chamar atenção que as ações e atividades educativas artísticas desenvolvidas no ambiente do grupo são proporcionadas por seus integrantes, artistas da dança e de outras áreas, que se identificam e buscam, em conjunto, outras perspectivas para a dança contemporânea (DALTRO, 2019, p. 11).

O grupo é composto de artistas, professorxs, alunxs, participantes que se retroalimentam conjuntamente em processos conjuntos. Portanto, “o nosso interesse é o corpo que dança, observando como este se organiza diante das diversas informações que atravessam o ambiente cênico, sem deixar de lado o contexto social que envolve os participantes, todos eles ricos em proposições” (DALTRO, 2019, p. 11). Deste modo, a troca surge desde a palavra reverberada no corpo, no entrelace de estruturas corporais plurais. Corpos que se locomovem de modos diferentes, falam de modos diferentes, veem de modos diferentes, dançam de modos diferentes. Por isso que argumento a semelhança pelo ser diferente.

Estruturas, corpos, falas surgem de realidades não hegemônicas. Vivenciar configurações de processos de improvisação que direcionam a ensinamentos e discussões que abarquem realidades plurais nos faz refletir os benefícios/privilégios que nos rodeiam diariamente. Corpos/pessoas estão inseridas em várias localizações, e cada corpo/pessoa é um mundo. Dançamos de modos diversos, como também nos locomovemos, respiramos, pulsamos, vibramos, transpiramos, pensamos. Somos também semelhantes.

Reconhecer a importância dx outrx é reconhecer as possibilidades que estão a serem compreendidas e transformadas. Quando percebemos que nx outrx tem algo que não concordo ou incomoda, nos dá a oportunidade de entender as diferenças/semelhanças de pensamentos. Isso é extremamente importante em um

contexto que tem como objetivo ações democráticas, com procedimentos de autonomia de pensamento.

Dançar/pensar/perceber práticas distintas nos apresentam outros modos de coexistirmos. Como intérprete, tenho desenvolvido a dança com atenção para as elaborações e evidências de *ações corporais* nos movimentos dos outros participantes. Nesse segmento de observar, propor, dialogar com as multiplicidades de corpos, tenho trocado e me especializado. Percebo o corpo do outro, não andante (bípede), porém entendo/sinto que ele se locomove. Corpos e estruturas e modos de elaborações particulares. A artista com baixa visão (ou não vidente) me traz variadas/semelhantes *ações corporais*, nosso diálogo acontece. Aprendo aprendendo, troco trocando, especializo-me especializando-me como x outrx. Espelhamo-nos com os neurônios-espelho que nos constituem. No espelho do Grupo X surge nossas semelhanças/diferenças. Logo,

O corpo que dança, seu modo de ser e de atuar no mundo desenvolve certas habilidades para capturar e trocar com o ambiente as informações possíveis e imprecisas no curso de uma performance. As conexões decorrentes desses acordos, encontros possíveis e democráticos, refletem as mudanças que ocorrem entre a afirmação da prática, o fazer diário disciplinado e desafiador que cerca o ato de improvisação e o material baseado em imagem. Todos eles revelam a sensibilidades de nossos pensamentos em ação. Revelam também que a produção de conhecimento via dança, embora invisíveis a olho nu, é construída nos embates de distintas conexões com o mundo e seus ambientes (DALTRO, 2019, p. 13).

Poderia dizer o que tu escuta e fala tratando de algo unicamente e somente seu?

3.3.1 JOGO DO ESPELHAMENTO DA DIFERENÇA/SEMELHANÇA: GRUPO X

A aula mediada para o Grupo X de Improvisação em Dança possibilitou a ampliação de novas elaborações a partir das *ações básicas* e *derivadas* (RENGEL, 2014). Em um jogo estruturado a partir de cada *ação básica* direcionava ao corpo que teria que experimentar essa ação aguçadora da criatividade, mas também provocar o corpo que estava posicionado na frente, como um reflexo no espelho, tendo então que seguir as proposições do colega.

Figura 20



Figura 20 - Fotografia: Thiago Santana, arquivo pessoal (2019). Grupo X de Improvisação.

Para compreender melhor essa ação, é preciso primeiramente vislumbrar como o jogo estava organizado no ambiente. Inicialmente foi marcado no chão, com fita adesiva branca, um espaço no formato de um quadrado, sendo posicionados dois quadrados do mesmo tamanho, um ao lado do outro, e se referiam às diferenças neste espaço. Entretanto, em frente a esses dois espaços quadrados (das diferenças) também havia duas linhas marcadas para situar o dançarino que se propôs a ir para aquele lado da linha (de frente às diferenças), em processo de *imitação* (RAMACHANDRAN, 2014), referia-se à semelhança. Em resumo, foi proposto um jogo de espelhamentos, em que a diferença (dentro do seu espelho e espaço quadrado) a partir de umas das *ações básicas* de movimento, torcer,

pressionar, chicotear, socar, flutuar, deslizar, sacudir e pontuar, era disparador no dançar, e com possíveis provocações para as semelhanças, em que os mesmos se espelhavam nas movimentações e derivações a partir dos dançarinos situados no espaço das diferenças.

Figura 21



Figura 21 - Fotografia: Thiago Santana, arquivo pessoal (2019). Grupo X de Improvisação.

Em vista disso, com a figura 21 podemos perceber que possivelmente a *ação básica* proposta naquele momento pelas diferenças como disparadoras seria o deslizar. Notemos que as diferenças estavam propondo formas da ação deslizar diferentes, e as semelhanças do outro lado da figura tentavam se espelhar nas nossas diferenças. Na vida também fazemos isso, nos espelhamos e aprendemos com outros corpos a partir das variações de *ações básicas* e suas *derivadas*.

Os espelhamentos e transformações surgidas e sugeridas foram as das mais variadas nesta dinâmica. Nesta relação em que os *neurônios-espelho* (RAMACHANDRAN, 2014) são acionados para responderem ao diálogo que ocorria neste momento foi de fato perceptível nesta interação. Os corpos x,

diferentes/semelhantes, correspondiam mutuamente nas suas falas e ações corporais.

Deste modo, a partir dessa experiência, pudemos propor e pensar em ações educativas, artísticas, percebendo a importância das diferenças nas semelhanças ou vice e versa. E propor, talvez, a partir de uma prática da consideração (CARMO E RIBEIRO, 2019), em que repensa os modos de operar no sistema social para além de uma estrutura e entendimento de um corpo bípede.

De acordo com Carmo e Rocha (2019, p. 923), “a Bipedia, assim como a Branquitude e a Heterossexualidade, nas relações étnico-raciais e da sexualidade, respectivamente, pautam toda a construção de mundo e tudo que não se relaciona com isso está submetido às suas regras, à sua punição”. Logo, essa lógica acarreta por desvalorizar todos os corpos que se distanciam dessas normas e são submetidos a ações excludentes e punitivas.

Os pesquisadores trazem questionamentos, principalmente com ênfase nas pessoas com deficiência. Porém, proponho a partir dessas colocações expandir para os corpos sujeitados a uma lógica de dança apenas para o gênero feminino. Uma ação com a Dança que segue categorias específicas com seus respectivos modelos padronizados. Com essa estrutura dominante do fazer dança e os corpos que são aceitos nestes processos, os autores nos convidam para um exercício.

Um exercício interessante a se fazer é perguntar qual a primeira imagem que nos chega quando falamos em Dança? Qual o corpo se imagina para essa Dança? Sem dúvida, não é de um dançarino cadeirante, uma dançarina com nanismo, nem uma dança produzida pelos espasmos de uma paralisia cerebral (CARMO E RIBEIRO, 2019, p. 924)

Com base nestas questões os autores nos remetem à concepção do conceito de Boa Ventura, pensando na linha abissal que esses corpos cruzam nestes fazeres na sociedade. Corpos não bípedes, homossexuais, entre outras minorias que são sujeitadx a uma única lógica de Dança, não são reconhecidos como os corpos que são considerados dentro dos padrões de uma hegemonia.

Então, o corpo com deficiência na dança é aquele que está do outro lado da linha, pois não tem técnicas específicas, não se ajusta a determinado

procedimentos pensados para o corpo bípede, e que, portanto, precisa adaptar-se ao entendimento padrão sobre o corpo hegemônico da Dança que possui certo monopólio dos saberes, ou seja, este lado da linha (CARMO E RIBEIRO, 2019, p. 925).

Compreender esses questionamentos a partir das experiências com o grupo X nos proporcionou implicações nos processos distintos dos corpos, sendo questões importantes a serem discutidas em outros ambientes, educativo, social, artístico, que se propõe ao ensino-aprendizagem.

Os corpos X permitiram percepções diferentes nas elaborações de *ações corporais*, porém com semelhanças na intencionalidade que a dinâmica oportunizou. Em virtude disso, uma das questões predominantes na elaboração para esta aula foi a percepção do fato que estruturalmente somos direcionados a desenvolver aulas e processos a partir de corpos bípedes. Em decorrência, Carmo e Rocha (2019) nos fazem refutar sobre as experiências socioculturais desses corpos que são excluídos ou limitados em ambientes e contextos múltiplos. Perceber esses corpos não bípedes, não videntes, ou seja, corpos múltiplos, foi necessário para que os processos ocorressem de modos diferentes/semelhantes em torno desses compartilhamentos dançantes. Assim, as *ações corporais* foram reverberadas e identificadas com potencialidades singulares nesse ambiente. Deste modo,

Se admitimos que o conhecimento se constrói na relação no e com o mundo, a aproximação com esses corpos, pessoas, torna-se fundamental para a construção daquilo que almejamos como a prática da consideração. Como as características, necessidades e potências são bem particulares em cada corpo, não é possível estabelecer normas exclusivas. Embora haja indicações gerais de sinalização, de condutas de convivência, sugestões éticas de adequação de termos, é no encontro com cada um deles, na pergunta e na observação que eclode os elementos orientadores do próprio convívio (CARMO; RIBEIRO, 2019, p. 930).

As pessoas, os artistas, os professores, os X se diferenciaram, porém, assemelharam. Deste modo, o respeitar e incluir nos processos de cada pessoa é importante no entendimento dx outrx, nos direcionamentos propostos. Pensar em procedimentos metodológicos que corroborem para percepção que aprendemos a partir do compartilhamento de saberes com x outrx e outrxs é algo a ser questionado, pois somos estruturalmente direcionados para reverberações de falas

e ações com posicionamentos que se limitam no desrespeitar as diferenças, principalmente aos corpos que não seguem o modelo normativo, como parâmetro de corpo, de dança, de ensino, como exemplos. Algo que persiste a ser necessário para o convívio social, como se reconhecer diferente no modo de pensar e agir fosse inconveniente.

Longe do que se espera pela estrutura social que compactua com o pensamento hegemônico, nessas práticas com o grupo, notamos que os processos e corpos se diferenciam e com essa identificação da diferença, notávamos as semelhanças com os fazeres e contato corpo a corpo. Nesse lugar e ambientes os corpos X compartilhavam mutualmente com acionamentos a partir dos seus respectivos *neurônios-espelho*. O potencial de cada integrante se dava de modo sensório-motor, implicados nessas interações conjuntas na ação cognitiva. O que você faz obviamente não é igual em termos de elaboração do que o outro corpo propõe.

Na dança, o corpo e seus *neurônios-espelho* permitem nos espelhar em outros corpos. Pensando na proposta desenvolvida com o grupo a partir do espelhamento dx outrx, em um determinado momento da experimentação, surgiram três diferenças (destacadas na figura a baixo) e do outro lado duas semelhanças. Percebe-se que nessa cena as diferenças conjuntamente estão propondo a ação básica de deslizar do corpo dx outrx. O outro lado, semelhanças, ao acionarem os seus respectivos *neurônios-espelho*, acessaram seus repertórios corporais e propuseram os movimentos a partir do entendimento de deslizar de cada corpo.

Figura 22



Figura 22 - Fotografia: Thiago Santana, arquivo pessoal (2019). Grupo X de Improvisação.

Os *neurônios-espelho* nos proporcionam a ampliação e especialização de outras *ações corporais* na Dança, a partir das diferenças/semelhanças que surgem no exercício como aguçadores da criatividade no processo de interação. As diferenças/semelhanças na ação, como girar, pular variam a partir de cada corpo. Existem corpos que são mais especializados na Dança em ações como girar, como o girar no forró, ou girar em passos coreografados na quadrilha junina. Logo, o girar se torna uma ação com múltiplos modos de elaborações que as pessoas se especializam a partir de cada necessidade. Pois, além da Dança, no cotidiano nos especializamos em diferentes/semelhantes giros, como por exemplo, girar a mão para desligar uma torneira ou girar a cabeça, ou talvez os olhos para observar o ambiente.

Desse modo, os *neurônios-espelho* nos permitem o traçado de *ações corporais* nos ambientes. Quando nos permitimos trocar e compartilhar conhecimentos, a partir da localização desses aprendizados que nos atravessam enquanto sociedade, estamos nos proporcionando uma ampliação do vocabulário corporal, e a percepção de modos e elaboração diferentes/semelhantes. Somos

múltiplos, somos diferentes, somos semelhantes, somos corpos, somos estruturas corporais, somos neurônios, somos artérias, somos peles, somos pensamentos, somos culturas, somos epistemologias, somos danças, somos, somos diferentes/semelhantes, somos muitos, somos mundos.

Sendo assim, todo profissional pode ser imbuído de estar disponível a promover essa lógica na sua construção política, ideológica e prática. Seria importante que isso não fosse mais um discurso absorvido, expresso e publicizado por estar dentro de uma categoria do politicamente correto, e sim um ponto de mudança, problematização e criticidade do próprio estado de sujeito (CARMO E RIBEIRO, 2019, p. 928).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As problematizações construídas referenciadas em termos e conceitos de diferentes/semelhantes campos de produção de saber subsidiaram a amplitude e necessidade de falar e agir sobre as práxis educativas em seus respectivos ambientes. Com o desenvolvimento da pesquisa foi possível traçar mediações, questões, análises e conteúdos possíveis a partir das *ações corporais* Labanianas (1978). A Arte de Movimento de Rudolf Laban, surgida no século XIX, se faz presente na flecha do tempo e se mostra importante na atualidade. As *ações corporais* possibilitam perceber que somos diferentes/semelhantes, e, ao notarmos essas variações, as percebemos como processo cognitivo não dualista. Modos de elaborações do movimento diferentes/semelhantes, seja em ambiente escolar, artístico ou social nos projetam para as ações possíveis e com ênfase nas multiplicidades de conteúdo e de corpos. O estudo do movimento traz uma ampla possibilidade para mediações e aprofundamentos, com ênfase nas *ações básicas* e as *ações derivadas* (RENGEL, 2014), dentro desse mundo das *ações corporais*.

É preciso considerar que, apesar de haver no trabalho relatos de experiência própria, ou de outrxs, destacadas no decorrer da escrita, argumento que essas questões e *ações corporais* nelas traçadas de fato perpassam por pessoas/histórias que não são apenas diferentes, mas também são ações comuns (RENGEL, SANTANA E LUCENA, 2018) e semelhantes a todxs os corpos.

Frisar a urgência de se re/pensar as violências contra os corpos homossexuais (RIOS, DIAS E BRAZÃO, 2019) é tentar reparar de algum modo os traumas causados a elxs nesses contextos. Não podemos esquecer que os corpos homossexuais, entre outrxs corpos e estruturas corporais que se distanciam desta lógica de corpo e pensamento hegemônico, são oprimidxs, torturadxs, engessadxs. É notória a repressão exercida sobre as próprias *ações corporais*, que comumente seguem uma lógica heteronormativa. Apesar dos recentes avanços de se entender a homofobia como crime, infelizmente, é possível afirmar que neste exato momento muitxs pessoas estão sofrendo o crime de homofobia. Por consequência desta violência, *ações corporais* são engessadas, assim como as minhas foram pelo sistema dominante, eis então as nossas diferenças de direitos. Lembremos também que os corpos e os fatos, por mais que se tenha um entendimento de semelhanças por questão da orientação sexual, surgem de diferentes formas e lugares. Corpos

esses que partem de suas subjetividades e atravessamentos múltiplos, que, independentemente das semelhanças de corpos, são questões que se atravessam em processos cognitivos distintos.

Ponto que os ambientes escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa proporcionaram o entendimento de um saber que é compartilhado e ampliado a partir de cada pessoa imersa nos contextos, buscando assim novos formatos para o autoconhecimento do corpo e do corpo dx outrx via dança. Destarte, no contexto do Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães, no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Sergipe e no Grupo X de Improvisação em Dança, foram ambientes em que as informações surgidas se tornaram de extrema relevância para se refutar e pensar no corpo que dança, em processos educativos, artísticos, sociais que, de modo largamente abrangente, são construídos em ideias e conceitos limitantes, estereotipados, repressivos, preconceituosos.

Nos grupos, as reverberações se tornaram material para pensar e repensar a dança, as pessoas, as relações, os corpos múltiplos e os nossos atravessamentos de conteúdos que transmutam em elaborações de movimentos, ou seja, de ações corporais e suas variedades. Pudemos perceber ainda a atuação dos *neurônios-espelho motores* (RAMACHANDRAN, 2014) no desenvolvimento a partir das ações corporais das pessoas e como essa ação afeta o corpo homossexual em seu aspecto cognitivo, ao se relacionar com outrx. Logo, o modo que conhecemos o mundo nos afeta e cria também atos cognitivos conflituosos. Visto isso, compreender o corpo como um corpo que se retroalimenta a partir da relação com outrxs, seja com coisas ruins ou boas, nos afeta negativamente, pois o corpo é como um *corpomídia* (GREINER E KATZ, 2015).

Portanto, proporcionar diálogos para que os corpos e seus respectivos *lugares de fala* (RIBEIRO, 2017) e *discursos* (FOUCAULT, 2004) se fizeram presentes nestas configurações de *trocas e especializações* (RIDDLEY, 2014) de *epistemologias* (SANTOS, 2018) nos processos de ensino-aprendizagem com suas subjetividades dos corpos múltiplos, reverberaram em ações possíveis de *autonomia* (FREIRE, 2018).

Outra questão perceptível nos contextos da pesquisa foi a necessidade que se tem para a abrangência em falarmos e compreendermos as nossas diferenças/semelhanças de ações corporais que são reverberadas a partir dos

aprendizados socioculturais. Neste traçado de ações corporais que são re/produções do que nos é comum, identificamos as capacidades singulares nessas ações, ao tempo em que se são entendidas como algo coletivo. No reconhecimento do outro é fundamental também a importância das camadas particulares a cada umx na dança, pois todxs contribuíram juntamente com as outrxs multiplicidades diferentes/semelhantes para a construção de novos saberes, que se consolidaram em proposições emancipatórias e com perspectiva para uma ação continuada.

Em razão do reconhecimento das singularidades dos corpos, se espera que essas reflexões possam servir aos ambientes/instituições/lugares/espços variados no ensinar/aprender via dança. Subjetividades podem reverberar em novas perspectivas para dança e nos direcionar para procedimentos metodológicos mais inclusivos. Espera-se também que esse trabalho contribua para reflexão em outros campos de produção de conhecimento, com a compreensão de que a partir das *ações corporais* Labanianas pode-se problematizar, analisar, repensar, transformar as ações educativas, artísticas, sociais e nos possibilitando ser, talvez, mais empáticos (PINKER, 2013) em futuros processos de compartilhamento. Assim, reconhecer as nossas especificidades nos processos é entender que precisamos mudar as nossas reverberações de falas e ações nos contextos.

É necessário que tenhamos mais compreensão das consequências negativas de ações metodológicas excludentes, para a possibilidade de uma educação igualitária e com respeito aos corpos múltiplos ao propor mediações em aulas e entendimento das diferenças no que se refere às sexualidades e subjetividades.

As *ações corporais* amplas, curtas, engessadas que são elaboradas nos espaços precisam ser identificadas e potencializadas no ensino/aprendizagem, com entendimento que independente das suas preferências nas elaborações dos movimentos é possível buscar e produzir conhecimentos. Não podemos continuar excluindo ou limitando os corpos com procedimentos e metodologias que agridem, machucam, torturam as multiplicidades não reconhecidas como necessárias em espaços com práxis hegemônicas. Os aprendizados que se constituem em corpo são os que aprendemos nas relações sociais e culturais e, por consequência deles transformamos, ampliamos o nosso repertório nesse entrelace constante com outrxs corpos. Isto posto, as práxis educativas, artísticas e sociais precisam

contemplar todxs xs envolvidxs nestes espaços de compartilhamento, e estarem abertas para as diversas questões que possam fomentar a transformação de ações tão equivocadas e desumanas.

Portanto, as questões das diferenças/semelhanças nos inspiram para perceber que as discordâncias se fazem pertinentes e na construção ou transformação do saber. Concordar ou discordar destas questões destacadas no decorrer dos três capítulos surgem como necessidades nestas mediações. Lembremos que ação corporal, de acordo com Laban (1978), é o corpo como uma totalidade de equidade, ou seja, física, intelectual e espiritual.

Os resultados destas discordâncias/concordâncias de ideias e práxis educativas foram fundamentais para pensarmos em outras estratégias de ensino-aprendizagem com ações possíveis de *autonomia* e de direito a todx nestes ambientes. Fossem os professores, alunxs, artistas ou pessoas leigas com o exercício para reflexões e elaborações a partir das diferenças/semelhanças dos corpos e que assim possam ocorrer as *trocas e especializações* de conhecimentos para uma possível *prática da consideração* (CARMO E ROCHA, 2019).

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Estelbina Miranda de. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**: normas técnicas de apresentação de trabalho científico. 2. ed. Assunção – Paraguai, 2010.

CARMO, Carlos Eduardo Oliveira do; RIBEIRO, Natalia Pinto da Rocha. **Uma prática da consideração**: para além da bipedia compulsória na dança. Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA. Salvador: ANDA, 2019. p. 919-932.

CONNELL, Raewyn. **Gênero**: uma perspectiva global. Raewyn Connell, Rebecca Pearse. São Paulo: nVersos, 2015.

D'ÁVILA, Cristina; FERREIRA, Lúcia Gracia. Concepções pedagógicas na educação superior: abordagens de ontem e de hoje. In: D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena (organizadoras), **Ateliê Didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018, 175 p.

DOWBOR, FREIRE FÁTIMA. **Quem educa marca o corpo do outro**. Sonia Lúcia de Carvalho e Deise Aparecida Luppi [orgs.]. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

DENNETT, Daniel C. **Tipos De Mente**. (trad. Alexandre Tort). Rio de Janeiro, Ed. ROCCO, 1998.

ESPELHOS NA MENTE. **Revista Scientific American**. Por Giacomo Rizzolatti, Leonardo Fogassi e Vittorio Gallese. 2006- 55, 44-51.

FEITOZA, Jonas Karlos; SANTANA, Thiago da Silva. **Proposições Emancipatórias no Ensino da Dança?**. in: Congresso Nacional de Educação, 2018, Olinda-PE. CONEDU, 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_M D1_SA17_ID3768_02092018184620.pdf. Acesso em 21 de Mar. de 2019.

FEITOZA, Jonas Karlos. **Danças de salão**: os corpos iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências. 2011. 85 f : il. Dissertação (Mestrado em Dança). Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

FERRARI, Anderson e OLIVEIRA, Danilo Araujo de. O caso do aluno gay expulso da escola: moral, verdade e ética nas construções das homossexualidades masculinas no contexto escolar. In: RODRIGUES, ALEXANDRO (org.), **Crianças em dissidências**: narrativas desobedientes. 1ª Edição. Salvador, BA: Editora Devires, 2018, 216 p.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 56ª ed. - São Paulo: Paz e terra, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4º ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GODARD, Hubert. Gesto e Percepção. In: SOTER, SILVIA e PEREIRA, Roberto (Org.) **Lições de Dança 3.** Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL; SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA MULHERES. **Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem e entende.** Rio Grande do Sul: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, 2014.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. **Arte e cognição: corpomídia, comunicação, política.** 1º edição, São Paulo: Annablume, 2015.

GREINER, Christine. **Indagações sobre o que pode (ser) um processo.** GREINER, Christine, ESPÍRITO SANTO, Cristina e SOBRAL, Sonia (orgs.). **Cartografias Rumos Itaú Cultural Dança: criação e conexões.** São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

KATZ, Helena. **Uma proposta evolucionista para o entendimento de projeto.** In NAVAS, Cassian ISAACSSON, Marta, FERNANDES, Silvia (orgs.) **Ensaio em cena.** 1. Ed. Salvador, BA: ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas; Brasília, DF: CNPq, 2010. p. 152 a 165.

KATZ, Helena. O coreógrafo como DJ. In: PEREIRA, Roberto (Org.). **Lições de Dança 1.** Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999.

_____; GREINER, Christine. **Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo.** 2005. Disponível em: http://artescenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/236/Christine%20Greiner%20y%20Helena%20Katz.%20Por%20una%20teoria%20do%20corpomidia.pdf . Acesso em 09 de Out.de 2017.

LABAN, Rudolf. **A Vision of Dynamic Space.** Singapore: The Falmer Press, 1984.

_____. **Domínio do Movimento.** 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

Livro do x. Edu O., Fátima Campos D. de Castro (Organizadores). – Salvador: Carlos Eduardo Oliveira do Carmo, 2019. 124p.:il.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses** Nídia M. L. Lubisco, Sônia Chagas Vieira. 6. ed. - Salvador: EDUFBA, 2019.

LUCENA, Aline Soares de. **Processos Cocriativos em Dança**: ação corporal labaniana nas experiências do que nos é comum. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2019.

MARTINS, Cleide. A Improvisação em Dança: um processo sistêmico e evolutivo. In: Nora, Sigrid (Org.). **Húmus 2**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2007.

MOMMENSOHN, Maria e PETRELLA, PAULO [orgs.]. **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NETO, Almeida Arthur M. **Estudo da improvisação na dança contemporânea para o desenvolvimento do potencial criador individual e da composição coreográfica**. 2011. Disponível em: [www.academia.edu/2117579/Estudo da improvisa%C3%A7%C3%A3o na Dan%C3%A7a Contempor%C3%A2nea para o desenvolvimento do potencial criador](http://www.academia.edu/2117579/Estudo_da_improvisa%C3%A7%C3%A3o_na_Dan%C3%A7a_Contempor%C3%A2nea_para_o_developmento_do_potencial_criador) . Acesso em 15 de Set.de 2016.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. – Curitiba, 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. **Potencial**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PINKER, Steven. Anjos Bons. In: PINKER, Steven. 1ª ed. **Os anjos bons da nossa natureza**: por que a violência diminuiu / Steven Pinker: tradução Bernardo Joffily e Laura Teixeira Motta. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

RAMALHO, Maria Irene. **Diferença? Ou Variedade Infinita?** 2016. Disponível em, Doi: <http://dx.doi.org/10.21747/21832242/litcomp35a9>. Acesso em 16 de Jun. de 2019.

RAMACHANDRAN, V.S. **O que o cérebro tem para contar**: desvendando os mistérios da natureza humana. 1º edição, Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RENGEL, Lenira e, SILVA, Leonardo dos Santos. **Formação do corpo que dança no Ensino Superior**: Por uma pedagogia queer. In GARCIA, Paulo César, INÁCIO, Emerson (org.) **Intersexualidades**: discursos interseccionais, saberes e sentidos do corpo / GARCIA, Paulo César, INÁCIO, Emerson (org.) - 1 . ed. Uberlândia (MG): O sexo da palavra, 2019. 440 p; Epub.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. 2. ed. São Paulo: Anadarco, 2014.

_____. **Corponectividade**: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. 2007. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/4933/1/Lenira%20Peral%20Rengel.pdf>
Acesso em 15 de Jul. de 2018.

_____. **Os Temas de Movimento de Rudolf Laban (I- II- III- IV- V- VI- VII- VIII)**. São Paulo: Annablume, 2008.

_____; SANTANA, Thiago da Silva; LUCENA, A. S. **Improvisação em Dança com Ações Corporais: processos cognitivos no contexto escolar**. 2018. Disponível em, Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.16.08>. Acesso em 21 de Mar. de 2019.

_____; MOMMENSOHN, Maria. **O corpo e o conhecimento: dança educativa**. In: Série Idéias, n. 10. São Paulo: FDE, 1992.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIDDLEY, Matt. **O otimista racional: Por que o mundo melhora**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

RIOS, Pedro Paulo de Souza; DIAS, Alfrancio Ferreira; BRAZÃO, José Paulo Gomes. “As brincadeiras denunciavam que eu era uma criança viada”: o gênero “fabricado” na infância. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-21, e-18651, out./dez. 2019.

ROLOFF, Aion; Ramos, Ana Carolina; LOPES, Fernanda Cristina; GOULART, Lizandra Maia; OLIVEIRA, Pamela Cristine de. O uso do “x” como marca de gênero no facebook®: uma análise sociolinguística. **Revista Versalete**, Curitiba, v. 3, n. 4, p. 26-42, jan./jun. 2015.

ROQUET, Christine. **Ler o Gesto: uma ferramenta para a pesquisa em dança**. 2017, Porto Alegre. Rev. Cena, n. 22, p. 15-27. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>.

SANTOS, Patrícia Eduardo Oliveira. **Dança e neurociência: processos cognitivos envolvidos na criação, execução e observação estética**. Anais: II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa [orgs.]. **O FIM DO IMPÉRIO COGNITIVO: a afirmação das epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, S.A., 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCIALOM, Melina. **Laban plural: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil**. São Paulo: Summus, 2017.

SILVA, Leonardo dos Santos. **Gênero e sexualidades nas Licenciaturas em Dança da UFBA: por e para uma pedagogia queer**. 2019. 103 f. Dissertação

(Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2019.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Discutindo questões básicas e polêmicas.** Campinas/SP: Pensar a Prática, 2003.

VARGAS, Angelo. **Movimento e Gestualidade:** A fala simbólica do corpo social. Revista do CONFEF, 2001.